RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

INSPÉ
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Normandie · Caen

LES CAHIERS DE L'INSPÉ NORMANDIE CAEN

RECHERCHE & MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT & DE LA FORMATION



VOLUME 5

Mars 2021

Normandie Université

UNICAEN
UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

INSPE . UNICAEN . FR

RESPONSABLES DE PUBLICATION

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ
Directeur adjoint de l'INSPÉ Normandie Caen,
en charge de la recherche et de la stratégie d'amélioration continue

Élise OUVRARD
Responsable de l'axe 1 du pôle fédératif de l'INSPÉ Normandie Caen

Bruno HUBERT
Responsable de l'axe 2 du pôle fédératif de l'INSPÉ Normandie Caen

Élisabeth SCHNEIDER
Responsable de l'axe 3 du pôle fédératif de l'INSPÉ Normandie Caen

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Gérard BOUDESSEUL
Dominique BRIAND
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ
Jean-Philippe GEORGET
Isabelle HARLÉ
Laure HIMY-PIÉRI
Bruno HUBERT
Magali JEANNIN
Céline LANOÉ
Anne-Laure LE GUERN
Laurence LEROYER
Laurent LESCOUARCH
Miryam MASSOT-LEPRINCE
Xavier MICHEL
Florian OUITRE
Élise OUVRARD
Sandrine ROSSI
Anne SCHNEIDER
Élisabeth SCHNEIDER
Jean-François THÉMINES
Samuel VOISIN

AVANT-PROPOS

L' EXPÉRIENCE DE L'AUTRE COMME FONDEMENT DE LA RECHERCHE

Bruno HUBERT
Enseignant chercheur, CIRNEF · Centre Interdisciplinaire de recherche Normand en Éducation et Formation - INSPÉ Normandie Caen, Université Caen Normandie

Ce nouveau numéro des Cahiers de l'INSPÉ réunit un dossier thématique « Littérature & altérités » qui prolonge les 18es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, une contribution sur le travail collaboratif des enseignants, une démarche de formation pour enseigner les Arts plastiques au premier degré et un cas d'étude sur la démarche de problématisation en sciences. Dans tous les cas, c'est par le détour de l'autre que s'effectue le mouvement des sujets vers le savoir, un autre avec lequel on co-construit son cheminement, qu'il s'agisse de se reconnaître, de s'éprouver dans d'autres cultures en s'appropriant le territoire fictionnel d'une littérature francophone plus ouverte aux parcours migratoires singuliers, de réfléchir la transformation de son agir professionnel au travers du regard des pairs, de diverger par la création vers d'autres possibles, d'autres sens, d'autre lectures de la situation, ou encore d'imaginer des explications satisfaisantes de tout ce qui nous étonne (Dewey), de tout ce qui nous dépasse, de tout ce qui nous est d'abord étranger ou inconnu, de tout ce qui est autre. Les articles qui composent ce numéro proposent autant d'espaces intermédiaires (Winnicott) pour écrire, en voyageant par les voies et les voix des autres, son inscription personnelle dans le projet éducatif collectif, c'est la vocation de cette revue et du pôle fédératif de recherche et de formation de l'INSPÉ Normandie Caen.

SOMMAIRE

DOSSIER THÉMATIQUE " Littérature & altérités " 9

>>Littérature & altérités - L'altérité comme expérience 11
Magali JEANNIN, MCF LASLAR, INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie
& Anne SCHNEIDER, MCF LASLAR, INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie

>>Éducation littéraire à l'école : quelques réflexions sur le carnet d'un voyage (im)possible ?..... 17
Paulo LAMPREIA COSTA, PA, Directeur du Département de Pédagogie et d'Education,
CIEP-EU, Université d'Evora (Portugal)

>>Vivre l'altérité en poésie. Présentation d'une expérience poétique en classe suivie d'un entretien avec son initiateur. 29
Christophe PAVIE, PRCE, INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie
& Magali JEANNIN, MCF LASLAR, INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie

>>La littérature francophone migrante au lycée : Du risque de la traiter comme une altérité radicale....41
Marion COSTE, PRAG, UMR Héritages, Université de Cergy-Pontoise

>>Mabanckou et Laferrière, ou comment enseigner l'altérité par les voix(es) mineures ?..... 67
Laurence MESSONNIER, PRAG, Dr en littérature française et comparée,
lycée Germaine de Staël et CELIS, Université Clermont-Auvergne

TEXTES VARIA 77

>>Le travail collaboratif des enseignants : enjeux, processus et gestes professionnels des formateurs accompagnateurs. Étude d'un dispositif de formation continue. 79
Gaëlle TOURBIN, CP 1er degré, Académie de Normandie

>>Éléments pour la mise en place de situations d'apprentissage en arts plastiques dans le 1er degré..... 97
Nathalie TAMION, PEMF en arts plastiques, INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie

>>Rôle des empiriques nécessaires lors de la démarche de problématisation scientifique.
Un cas d'étude : la coévolution de l'orchidée-comète et du papillon-sphinx de Madagascar 111
François-Xavier BEUVE, Dr en Sciences de l'Éducation, Université de Caen Normandie

DOSSIER THÉMATIQUE

" LITTÉRATURE & ALTÉRITÉS "

INTRODUCTION

LITTÉRATURE & ALTÉRITÉS

L'ALTÉRITÉ COMME EXPÉRIENCE

Magali JEANNIN
Maître de conférences, LASLAR · Lettres, arts du Spectacle, langues romanes - INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie
&
Anne SCHNEIDER
Maître de conférences, LASLAR · Lettres, arts du spectacle, langues romanes - INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie

Les textes qui constituent ce dossier sont issus des 18e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, qui se sont tenues à l'université de Caen Normandie et à l'ÉSPÉ de Caen du 31 mai au 3 juin 2017, sous le titre : « Littératures de l'altérité - altérité de la littérature : moi, nous, les autres, le monde ». Dans la tradition inaugurée par les premières *Rencontres* de Rennes en 2000, il s'agissait d'explorer les modalités d'émergence, au sein de la classe, d'un sujet-lecteur impliqué, ni lecteur modèle ni lecteur idéal, mais bien lecteur situé, engagé dans sa lecture[1]. Si la mobilisation de la subjectivité de l'élève, sa confrontation aux textes et aux œuvres, constituent de fait le point de départ théorique et didactique d'une approche ancrée dans la théorie de la réception[2], il n'en demeure pas moins que cette démarche doit impliquer une dimension réflexive et critique. Il ne s'agit en aucun cas de prôner une approche autotélique de la littérature :

[1] Nous renvoyons notamment aux travaux suivants, qui ont accompagné et prolongé la réflexion engagée depuis la première édition des Rencontres à Rennes : Rouxel, A., Langlade, G., Fourtanier, M.-J. (2001), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes : PUR ; Dufays,J.-L. (dir.) (2007), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain ; Louichon, B., Rouxel, A. (dir.), (2009), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : PUR ; Mazauric, C., Fourtanier M.-J., Langlade, G. (dir.) (2011), *Le texte du lecteur*, Berne : Peter Lang ; Shawky-Milcent, B. (2016), *La lecture ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris : PUF ; Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., (dir.) (2017), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol 2 : *Affects et temporalités*, Coll. Diptyque, Presses Universitaires de Namur.

[2] Voir notamment Iser, W., (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Pierre Margada. Jouve, V., *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : PUF ; Rouxel A, et Langlade, G. (2004). *Le sujet-lecteur. Lecteur subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : PUR ; Bayard, P. (2007), *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?*, Paris : Editions de minuit. Louichon, B. (2009), *La littérature après-coup*, Rennes : PUR.

l'expérience subjective de la lecture, en effet, est forcément intersubjective, et se pense comme un écho au monde et à notre bibliothèque intérieure, ainsi qu'à la somme de nos savoirs et de nos expériences de vie.

Dans ce cadre, le concept d'altérité, dans toute sa complexité, semblait particulièrement apte à investir le champ de la didactique de la littérature. En effet, le concept d'altérité, qui se définit par la dialectique du semblable et du différent, inclut un dialogisme interne et externe, la reconnaissance de ce mouvement à la fois dans le sujet et à l'extérieur de lui[3] ; c'est aussi la dynamique qui doit fonder le rapport du sujet au monde. L'altérité ainsi conçue est éloignée de tout relativisme, exotisme, ou essentialisation identitaire. Alexis Nouss (2001) oppose ainsi l'altérité relative et l'altérité absolue :

> *La première est clôture et la seconde ouverture ; la première est conquête et la seconde, découverte. Dans le premier modèle, un sujet, fort de son identité et de son savoir, s'approche de l'autre comme quelque chose qui lui manque, s'en empare et le rapporte à ce qu'il connaît déjà, le ramène dans sa sphère ; celle-ci s'en trouve agrandie mais non modifiée. Dans le second modèle, le sujet rencontre l'autre, […] et lui présente un face à face qu'il ne peut dépasser car l'altérité ainsi révélée demeure entière et bouleverse la sphère qui était la sienne. […] Elle sera donc irréductible, incompréhensible, à maintenir et à sauver dans l'irréconciliation. Ce qui ne signifie pas l'irrelation. […] Telle est la difficulté : maintenir à la fois la distance et la proximité, tirer profit de l'autre sans le consommer. (Nous, 2001, p. 54-55).*

Cela nous conduit à définir l'altérité comme l'articulation, en chacun et dans le rapport de chacun au monde, du majeur et du mineur, dans un sens non social, mais musical. Le mode majeur correspond en effet au spectre auditif « naturel » d'une note, tandis que le mineur crée pour l'oreille une sorte d'instabilité acoustique ; notre éducation et notre habitude nous conduisent à trouver « triste » le mode mineur, (et c'est souvent ainsi qu'il est présenté aux débutants), alors qu'en fait il s'agit d'un son plutôt hors spectre pour notre oreille…

Peut-être un écho avec nos définitions des littératures dites majeure et mineure ? Car dans le champ institutionnel, on continue souvent de penser en termes de hiérarchie, sociale voire culturelle comme en témoignent les analyses sociologiques récentes sur les cultures dites légitimes ou illégitimes[4]. Ces catégories socialement marquées de mineurs et majeurs apparaissent toujours prégnantes dans les prescriptions officielles, les corpus, les représentations des enseignants, les évaluations[5]… Nous en revenons ainsi à la place de l'altérité dans le champ institutionnel et par conséquent dans celui de la didactique de la littérature[6].

Pour autant, les textes officiels, en France tout au moins, n'excluent pas le Divers pour reprendre un

[3] Dans la lignée des travaux de d'Emmanuel Levinas (1983) et de Paul Ricoeur (1990).

[4] Voir notamment la synthèse de Claude Poissenot (2019) dans sa *Sociologie de la lecture*. Voir également **Quelle place pour la culture des élèves en classe ?**, (*Le français aujourd'hui*, 2019, n°207).

[5] Nous renvoyons à Louichon, B., et Rouxel A. (2009), *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites*, virtuels, Dijon : CRDP de Bourgogne ; aux numéros de la revue *Le français aujourd'hui* consacrés aux *Corpus littéraires en question* (2011, n°172) et à *Enseigner la littérature avec et au-delà des programme*s (2018, n°202).

[6] En 2009 la revue *Lidil* a consacré un numéro à cette thématique, intitulé *Altérité et formation des enseignants* ; Les *10èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* s'étaient également penchées sur la place des littératures francophones en didactique du français (actes parus en 2010 sous la direction d'Amor Seoud).

concept investi par Segalen[7], même s'il n'est pas explicitement mobilisé dans les programmes actuels de français et de littérature, tant du primaire ou du secondaire. Entre autres orientations, l'appel à communication des *18es Rencontres* mettait explicitement en perspective la question de l'autre en littérature avec le Domaine 5 du *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015) qui « implique […] une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à **l'altérité** et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain[8]. »

Le dossier que nous proposons pour ce numéro des *Cahiers de l'INSPÉ de Normandie Caen* fait ainsi le choix d'interroger comment littérature et altérité peuvent être mises à l'épreuve de la classe à l'école primaire et au collège, dans le cadre du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, mais également en élargissant notre empan à l'enseignement en lycée et dans le supérieur, non seulement en France, mais aussi à l'étranger. La littérature des altérités était ainsi pensée en termes de texte du lecteur, de lecture littéraire, mais aussi de lien entre littérature et écriture, littérature et arts, littérature et langage dans « l'espace des prescriptions, l'espace des recommandations, l'espace des pratiques d'enseignement et des apprentissages disciplinaires, l'espace des (re)constructions-appropriations des disciplines par les acteurs[9] », et donc comme un champ d'investigation ouvert et riche au cœur même de la didactique de la littérature.

C'est de cette diversité des approches que ce dossier se veut l'écho, convoquant ici quatre auteur.e.s, quatre contributions qui chacune explorent une ou plusieurs voix de l'altérité en littérature, au carrefour des prescriptions et des expériences. Paulo Lampreia Costa présente ainsi les enjeux et obstacles d'une éducation littéraire au Portugal, dans un contexte marqué par le poids du prescriptif et du normatif. Christophe Pavie propose, quant à lui, une expérience poétique au cycle 3, permettant de « faire vivre l'altérité » en classe, à partir d'un texte d'une poétesse libanaise, Mayy Ziyadé, mis en voix et en musique. Marion Coste et Laurence Messonnier s'intéressent aux modalités d'intégration des littératures migrantes et des littératures francophones dans l'espace de la classe, au-delà du cadrage normatif des discours institutionnels, afin de permettre aux jeunes lecteurs une approche personnelle, engagée, qui interroge le rapport à soi et au monde. Ainsi Laurence Meissonnier ouvre la classe aux « voix mineures » que se revendiquent d'être Dany Laferrière et Alain Mabanckou. Marion Coste convoque Léonora Miano et l'Afropéa, et prône une approche critique et dynamique des problématiques identitaires, au lycée comme à l'université.

Ces quatre contributions envisagent ainsi le concept d'altérité sous plusieurs angles complémentaires, et leur mise en perspective est l'occasion de croiser les regards, les approches et les expériences. Qu'il s'agisse de la France ou du Portugal, le poids de la prescription et ses implications idéologiques sont déterminants dans la possibilité offerte à l'enseignant d'investir le champ de la littérature autrement que comme un

[7] *Essais sur l'exotisme* (1995).
[8] C'est nous qui soulignons.
[9] Reuter, Y. (2015), « L'importance du vécu des matières pour comprendre violence et décrochage scolaires » *in Oser l'autre, altérités et éducabilité dans la France contemporaine*, EME éditions, p. 138. Ibid.

support de transmission d'un discours normatif et normé. Les manuels, en ce sens, apparaissent souvent comment des médiums de reproduction de modèles interprétatifs et analytiques dominants, et la « didactique de l'implication », chère à Annie Rouxel (2007), semble alors un objectif difficile à atteindre. L'autre écueil de cette conception étroite de la patrimonialisation de la littérature (Louichon, 2015), et qui constitue un des fils rouges de ce dossier, est également le rétrécissement des corpus, soit qu'il s'agisse de ne proposer que des auteurs « labellisés » par la tradition académique, soit que l'approche des textes plus contemporains ou novateurs soit strictement encadrée par un discours normatif et techniciste, qui les dépouille de fait de leur potentiel d'interpellation du lecteur, et qui assourdit leur voix. Dans ce cadre, la culture commune prend une définition restreinte et restrictive, et le caractère intempestif d'auteurs tels que Rabelais en France ou Gil Vicente au Portugal, pour citer deux auteurs du XVI^{e} siècle, se trouve très édulcoré. S'agissant de la littérature contemporaine, les auteurs francophones et la littérature migrante ont une place très réduite, dans une société de plus en plus marquée par les clivages racialistes et les discours racisants[10], ce qui nécessiterait, au contraire, que l'école s'en empare pour engager un vrai questionnement sur le concept d'identité et la façon dont les individus s'en saisissent et sont déterminés par lui.

Dans ce contexte, quid de l'altérité du texte, quid de la voix « autre » qui résonne et bouscule les certitudes, et inversement fait émerger du commun au sein de l'écart ? Les contributions de ce dossier donnent la parole à de multiples voix : l'oralité poétique et théâtrale ; les voix dites mineures de la francophonie et de la littérature migrante ; les élèves eux-mêmes sont engagés à produire leur propre message, à investir le champ de l'oralité et du texte, via la production d'écrit, l'analyse d'image, la mise en scène et en voix. Cette implication du sujet, du primaire au supérieur, est rendue possible par celle de l'enseignant.e, qui, dans chacune des contributions, s'envisage comme un.e médiateur.trice. Médiateur.trice entre l'élève et le texte, le groupe, l'institution, le monde[11], accompagnateur.trice de la médiation que l'élève doit engager avec sa propre identité. Ces quatre contributions sont ainsi à lire comme quatre propositions de médiations, relationnelles, cognitives, langagières, et comme des invitations à en imaginer de nouvelles.

[10] Nous reprenons la distinction opérée par Sarah Mazouz (2020) : la racialisation désigne le processus consistant à envisager un individu ou une communauté sous un angle essentialiste en le/la réduisant à une ethnie, une couleur de peau, une religion… La racisation consiste à promouvoir un système de hiérarchisation et de domination sociales appuyé sur la racialisation (qui conduit donc à considérer que certains individus sont « naturellement » et culturellement supérieurs à d'autres).

[11] Ce que les prescriptions européennes désignent sous les termes de médiation relationnelle, cognitive, institutionnelle, langagière…voir Coste, Moore et Zarate (2009) et Coste et Cavalli (2015).

BIBLIOGRAPHIE

Altérité et formation des enseignants (2009). Lidil, n°39.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?*, Paris : Editions de Minuit.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Coste, D., et Cavalli, M. (2015). « Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiations à l'école », Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef

Dufays, J.-L., (dir.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Iser, W., (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Pierre Margada.

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : PUF.

Laplantine, F., et Nouss, A. (dir) (2001). *Métissage. De Arcimboldo à Zombi*, Paris : Pauvert.

Le Goff, F., et Fourtanier, M.-J. (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol 2 : *Affects et temporalités*, Namur : Presses Universitaires de Namur.

Levinas, E., (1983). *Le temps et l'autre*, Paris : PUF.

Louichon, B. (2015). *« Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », Culture humaniste et formation des enseignants*, *Tréma*, n°43, 22-31.

Louichon, B. (2009). *La littérature après-coup*, Rennes : PUR.

Louichon, B., Rouxel, A. (dir.), (2009). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : PUR.

Louichon, B., et Rouxel, A. (2009). *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon : CRDP de Bourgogne.

Mazauric, C., Fourtanier M.-J., Langlade, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*, Berne : Peter Lang.

Mazouz, Sarah (2020). *Race*, Paris : Anamosa.

Ministère de l'Education Nationale, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015.

Poissenot, C. (2019). *Sociologie de la lecture*, Paris : Armand Colin.

Quelle place pour la culture des élèves en classe ? (2019), *Le français aujourd'hui*, n°207.

Enseigner la littérature avec et au-delà des programmes (2018), *Le français aujourd'hui*, n°202.

Corpus littéraires en question (2011), *Le français aujourd'hui*, n°172.

Reuter, Y. (2015). « L'importance du vécu des matières pour comprendre violence et décrochage scolaires » in Dugas, E., et Ferréol, G., *Oser l'autre, altérités et éducabilité dans la France contemporaine*, Louvain-la-Neuve : EME éditions.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

Rouxel A, et Langlade, G. (2004). *Le sujet-lecteur. Lecteur subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : PUR.

Rouxel, A. (2007). « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en

classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », in Dufays J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, 45-55.
Rouxel, A., Langlade, G., Fourtanier, M.-J., (2001), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes : PUR.
Segalen, V. ([1955, posthume],1995). *Essais sur l'exotisme*, in *Œuvres complètes*, I, Paris : Laffont.
Seoud, A. (2010). *Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?*, Sousse : Editions Sahar.
Shawky-Milcent, B., (2016). *La lecture ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris : PUF.

ÉDUCATION LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE : QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE CARNET D'UN VOYAGE (IM)POSSIBLE ?

Paulo LAMPREIA COSTA
Professeur auxiliaire, Directeur du Département de Pédagogie et d'Éducation,
CIEP-EU · Centre de Recherche en Education et en Psychologie - Université d'Evora (Portugal)

RÉSUMÉ

La connaissance du discours pédagogique officiel portugais, matérialisé principalement par des textes de nature prescriptive désignés sous le nom de programmes ou, plus récemment, de « buts curriculaires », est essentielle pour pouvoir réfléchir sur les pratiques pédagogiques, dans un système aussi centralisé que celui qui prévaut au Portugal. Dans le cas de l'approche pédagogique de la littérature, menée presque exclusivement dans le cadre de la discipline *portugais*, ces documents officiels comprennent le contenu, le canon, mais aussi les orientations méthodologiques. Elles conduisent à des pratiques d'évaluation centralisées, rigides et au poids excessif, menées tout au long du processus d'évaluation des élèves. Les examens nationaux qui se multiplient à différents moments de leur parcours, conditionnent les pratiques des enseignants, limitant l'impact positif potentiel de la récente introduction du domaine « éducation littéraire ». Dans ce contexte, la relation entre les élèves / lecteurs et les textes littéraires subit une érosion considérable, tandis que le curriculum lui-même, dans un sens plus large, souffre d'un important rétrécissement, dévalorisant également l'enseignant en tant que professionnel. Dans ce contexte, nous confronterons nos analyses des textes officiels à des entretiens menés auprès d'enseignants, afin d'envisager les conditions de promotion d'une véritable éducation littéraire à l'école.

Mots clés :
Système éducatif portugais, éducation littéraire ; discours pédagogique ; canon littéraire scolaire ; place des enseignants.

QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION

Cet article se donne pour objet d'éclairer les modalités d'inscription de la littérature dans le système éducatif portugais. À partir des documents prescriptifs et, notamment des programmes, nous examinerons le potentiel de formation par la littérature à l'école, ainsi que les restrictions que le système lui-même introduit dans la mise en œuvre d'un travail pédagogique cohérent et significatif.

Nous présenterons en premier lieu une analyse documentaire qui aura pour but de déterminer une sorte de carte géographique des lieux dans lesquels l'enseignement de la littérature est autorisé. La connaissance de ces documents, considérés comme des *loci* de recontextualisation du discours pédagogique, est fondamentale pour comprendre l'espace de liberté des enseignants et des élèves ou, au contraire, le conditionnement que les pratiques pédagogiques peuvent subir, dans un système aussi fortement centralisé que celui du Portugal. Dans ce cadre nous interrogerons également les textes prescriptifs cadrant la discipline « portugais/littérature »[1] en tant qu'instances de canonisation des textes. Les choix opérés sur une période de temps considérable révèlent également la façon dont le canon modèle le curriculum en tant qu'artéfact social (Goodson, 1997) et, dans cette mesure, est un corpus représentatif de ce que la littérature est censée produire comme types de lecteurs.

Un second temps sera consacré à l'analyse du concept d'éducation littéraire et de ses implications méthodologiques. Au-delà du concept même, l'éducation littéraire constitue un nouveau domaine introduit dans les documents officiels et, malgré l'importance de cette explicitation pour l'inscription de la littérature dans le périmètre de l'enseignement, son intégration effective sous forme de pratiques pédagogiques innovatrices reste toujours problématique.

I - LE DISCOURS OFFICIEL PORTUGAIS SUR LA LECTURE LITTÉRAIRE

Le discours pédagogique officiel, tel que Bernstein (1990) le conceptualise et le décrit, est matérialisé dans des textes normatifs vis-à-vis desquels les différents acteurs éducatifs ne semblent pas avoir beaucoup de marge de manœuvre. Nous définissons le discours pédagogique officiel comme l'ensemble des « Official rules regulating the production, distribution, reproduction, interrelation, and change of legitimate pedagogic texts (discourse), their social relations of transmission and acquisition (practice), and the organization of their contexts (organization)[2] » (Bernstein, 1990 : 193). Ce discours « […] is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order[3] […] » (Bernstein, 2000: 33). Ces textes officiels seraient donc le point de départ d'une éventuelle proposition d'éducation à la/par la littérature à l'école, au Portugal.

[1] La discipline « littérature portugaise » fait partie du curriculum, avec le statut d'option ; elle n'est pas toujours offerte par les écoles, et quand cela arrive, il y a un nombre assez réduit d'élèves qui la choisissent.

[2] « Les règles officielles régulant la production, la distribution, la reproduction, la mise en relation et la modification des textes pédagogiques légitimes (discours), les modalités d'interaction sociales qui organisent leur transmission et leur acquisition (pratiques) et leurs différents contextes d'organisation (mise en œuvre). » (traduction Magali Jeannin)

[3] « est construit selon un principe de recontextualisation, qui, de manière sélective, s'approprie, déplace, recentre et relie d'autres discours pour élaborer son propre système ». (traduction Magali Jeannin)

Dans ce cadre, nous considérons pertinent la présentation d'une vision diachronique, dans la mesure où cette approche permet de prendre en compte la construction historique des disciplines scolaires[4] qui accueillent, dans leur espace conceptuel, la littérature. Pour ce qui est du concept d'éducation littéraire, nous adopterons une définition proche de celle de Mendoza Fillola (2004), Colomer (2011) ou Rechou (2012), perspective compatible avec la discussion menée par Rouxel (2002), Dufays (2007) ou Mazauric, Fourtanier et Langlade (2011), à propos de la lecture littéraire et de la formation des lecteurs. Nous proposons ainsi d'établir une correspondance entre éducation littéraire et éducation *à* la littérature, incluant également l'idée d'éducation *par* la littérature.

Au Portugal, l'enseignement de la littérature est toujours lié à l'apprentissage de la langue maternelle, et sa présence est stabilisée depuis la fondation des lycées, en 1836. L'enseignement de la langue maternelle est, du point de vue curriculaire, un territoire vaste, sous la désignation de *Portugais ou Langue Portugaise*, en étroite connexion avec le latin et même avec l'Histoire. Cette articulation avec l'Histoire est d'ailleurs une possibilité plutôt résiduelle, qui se maintenait en 5e et 6e années de scolarité, quand les professeurs de portugais pouvaient être issus d'une formation initiale en Histoire. Les modifications introduites en 2007 dans la législation régulant l'accès aux carrières d'enseignement ne le permettent plus, mais il subsiste encore des professeurs qui ont ce type de parcours. Les fluctuations entre les désignations *Portugais/ Langue Portugaise*, qui se vérifient jusqu'à présent, sont de claires manifestations d'un positionnement idéologique qui tendrait à mettre en évidence soit la composante « étude de la langue », soit le caractère plus vaste de la discipline. Dans ce second cas, cela implique une présence plus explicite de la littérature au sein de cet espace disciplinaire, et donc une quasi bipolarisation du territoire en question, aussi bien qu'une reconfiguration de ses fonctions curriculaires et, par conséquent, sociales.

Les niveaux qui, à l'heure actuelle, correspondent à l'éducation élémentaire et secondaire[5] ont, depuis 1836, une structure similaire à aujourd'hui, avec une entérination en 1894-95, avec la réforme pensée et concrétisée par Jaime Moniz, sous le mandat du ministre João Franco. Les programmes scolaires[6], sous des formes différentes, présentent toujours de façon plus ou moins détaillée le « quoi » et le « comment », c'est-à-dire des éléments de contenu (où le corpus littéraire est explicité) et des orientations méthodologiques. Ces documents permettent ainsi de déterminer le type de pratiques légitimées pour l'enseignement de la langue

[4] Nous entendons ici la notion de discipline scolaire au sens de Chervel (1998) dans le chapitre 1 de *La Culture Scolaire. Une approche historique*. À cet égard, la distinction – en anglais - entre *subject* et *discipline*, présentée par Stengel (1997), et reprise par Luke, Woods & Weir (2013) puis évoquée par Costa (2015) est aussi pertinente.

[5] Le système éducatif portugais est divisé en trois cycles d'Enseignement Basique (nous avons fait le choix d'une traduction littérale de ces désignations) : le 1er cycle, d'une durée de quatre ans, est le seul en régime de mono-enseignement, avec un seul professeur titulaire de classe ; le 2e cycle dure deux ans ; le 3e cycle, trois ans ; l'enseignement secondaire s'étend sur trois ans. Ces douze années correspondent à la période de scolarité obligatoire.

[6] La désignation « programme scolaire » se réfère au texte prescriptif pour chaque discipline scolaire. D'après la synthèse de Costa (2007), le programme est le document qui, de par sa nature et ses attributions particulières, non seulement spécifie les contenus, mais détermine également le système de sélection et de coordination des établissements et des élèves. Il règle également les relations entre tous les acteurs du système éducatif. Sa première fonction consiste à établir des indicateurs minimaux requis pour le passage d'un niveau scolaire à l'autre ; la seconde est de déterminer les modalités d'articulation entre les différentes étapes du parcours scolaire.

de la littérature, mais aussi comment est délimité le canon littéraire scolaire.

Ainsi nous pouvons élaborer une synthèse de l'ensemble des fonctions assumées par cet espace disciplinaire sur la période considérée. Dans le droit fil de Poulson[7] (2005), nous constatons que la discipline portugais, en tant qu'espace curriculaire, assume plusieurs fonctions : promotion de l'héritage culturel, dans le sens où les élèves doivent être mis en contact avec des textes considérés comme l'expression la plus aboutie de la langue nationale ; promotion du développement personnel, puisque le rôle de la langue dans le développement des élèves est souligné ; préparation aux besoins de la vie adulte, conduisant l'élève à des expériences qui facilitent l'insertion dans un contexte social exigeant et mouvant, y compris l'intégration au marché du travail ; développement de la capacité d'analyse culturelle, par la promotion chez les élèves d'attitudes de compréhension réflexive tant de leur contexte local que du monde qui les entoure.

Néanmoins, si les programmes officiels du *portugais* garantissent la présence des textes littéraires dans le curriculum, cela n'implique pas nécessairement que les pratiques ou les choix pédagogiques effectués soient les plus favorables à la promotion d'une relation constructive entre élèves-lecteurs et littérature. En effet, d'autres aspects semblent avoir une influence décisive : la réduction des fonctions et de l'autonomie de l'enseignant, et la restriction même du curriculum, en tant qu'ensemble de contenus à expérimenter pour les élèves tout au long de leur scolarité (Luke, 2012). La culture de l'évaluation, à savoir le poids croissant de moments d'évaluation sommative établis dans un cadre national rigide, combinée à l'introduction de textes prescriptifs trop détaillés et construits à partir d'une matrice behavioriste, conditionnent l'interaction des élèves avec la littérature en contexte scolaire : « No matter how technically excelent, tests and examinations will tend to narrow or make a de facto selection from curriculum into what is describable within their testing format and technical parameters[8]. » (Luke, Woods & Weir, 2013 : 27)

Néanmoins les programmes sont aussi encadrés par d'autres textes qui décrivent le profil attendu de l'élève à la fin d'un cycle d'études. Dans le cas le plus récent, un texte officiel a défini les compétences attendues pour l'enseignement secondaire, qui correspond aux trois dernières années de l'enseignement obligatoire – 10e, 11e, 12e. Ce document, émanant d'un groupe de travail nommé par le ministre de l'éducation du XXI Gouvernement Constitutionnel du Portugal (Ordonnance 9311/2016, 21 juillet[9]) en fonction depuis 2015, propose des principes généraux qui ouvrent, dans une large mesure, des possibilités fermées depuis la promulgation des programmes/objectifs d'apprentissage en 2014-2015. Ces anciens programmes de 2014 et 2015 rendaient évidente une dérive fortement conservatrice de la part du XXe gouvernement constitutionnel, réfutant toute possibilité de travail

[7] Qui décrit la réalité britannique, mais dont les analyses sont transposables au contexte portugais.
[8] « Quelle que soit leur excellence au point de vue technique, les tests et les examens auront tendance à réduire ou à faire une sélection de *facto* dans le curriculum vers ce qui s'inscrit dans leur format de test et leurs paramètres techniques ». (trad. Magali Jeannin)
[9] L'élaboration de ce document a compté sur un groupe de consultants dont le nom du (Directeur pour l'Éducation et les Compétences, et Conseiller Spécial pour la politique de l'éducation auprès du Secrétaire Général de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) à Paris), se distingue. Cette option de casting, montre de façon très évidente l'intention d'être être conforme para rapport à ce qui serait la pensée dominante dans le domaine des politiques éducatives à l'échelle mondiale, notamment en ce qui concerne PISA.

sur le développement des compétences ; centrés sur des descripteurs de performance extrêmement détaillés, ils étaient fortement orientés vers les examens nationaux, qui se sont multipliés pendant les différentes années de scolarité des élèves. Ils traduisaient un recul manifeste par rapport aux documents prescriptifs de 1991/92, qui témoignaient quant à eux d'un changement fondamental dans le système éducatif, via la réforme du ministre Roberto Carneiro. Cette réforme a produit un large débat, qui a suscité une ample participation nationale, et dont ont émané de nombreux documents préparatoires. Notamment, un document de cadrage, daté de 1988, affirme clairement l'intention claire de réorienter le parcours (littéralement « profil ») de l'élève vers une approche culturelle, ce qui le rapproche du socle humaniste assumé dans la conception du cadrage de 2016/2017, évoqué ci-dessus[10].

Cet accent sur la dimension culturelle dans les années 1980, et, surtout, l'insistance sur la nécessité d'une base humaniste, en 2017, constituent une possible bouffée d'air frais par rapport à l'atmosphère tendue des dernières années, fortement conditionnée par une vision des pratiques pédagogiques en comme entraînement aux examens. Ainsi la préface affirme qu'« un profil humaniste signifie la prise en compte d'une société centrée sur la personne et la dignité humaine en tant que valeurs fondamentales. » (p. 6)

Il n'est pas indifférent de travailler avec et sur la littérature dans un contexte plus ou moins favorable et contraint. Cette oscillation se fait toujours sentir à chaque nouvelle prescription officielle. L'énonciation, depuis 1894, de principes visant à promouvoir la lecture, et particulièrement la lecture de textes littéraires, reste constante. Il y a, bien sûr, différentes priorités visibles. Ainsi les programmes de 1991 insistent sur la relation affective entre l'élève-lecteur et les textes littéraires, surtout quand il s'agit de « lecture récréative ». La subjectivité du sujet lecteur s'y affirme comme une valeur associée au développement des compétences de lecture, au contact avec des auteurs et œuvres diversifiés, en développant ce que Mendoza Fillola (2004) appelle l'intertexte du lecteur. Même s'agissant de la lecture dite « orientée », de nature analytique, à tendance plutôt modélisante, les programmes proposent toujours de la mettre en œuvre dans le cadre de pratiques qui préservent le sens global des œuvres et qui permettent des interactions créatives avec les textes pour approfondir le plaisir de lecture. Cette tendance perd du terrain avec les programmes du début des années 2000 dans l'enseignement secondaire, qui choisissent l'option d'une discipline de portugais où la littérature est plutôt accessoire, instrumentalisée, illustrative et où le travail linguistique devient la priorité. Cela répond, bien sûr, à des pressions, soit de certains secteurs de l'académie, soit de secteurs plus conservateurs de la société qui tendaient à attribuer à cet espace curriculaire une fonction prioritaire de préparation à la vie professionnelle.

Le programme de 2009, basé sur les principes de l'approche par compétences, concerne les trois cycles de l'enseignement élémentaire. Ici, l'importance du plaisir dans la lecture, présenté comme compatible avec le développement systématique et intentionnel de stratégies de lecture, est réaffirmée. Ce texte incite au développement d'habitu-

[10] Ces documents sont nommés « Profil de » ; le document de 1988 s'intitule « Profil culturel souhaitable du diplômé d'études secondaires » ; le cadrage de 2017 s'intitule « Profil de l'élève à la fin de l'enseignement obligatoire ».

des de lecture régulières, considérant que le texte littéraire joue un rôle décisif dans la séduction du lecteur. Ce programme propose la lecture de textes actuels aussi bien que des classiques, d'œuvres d'auteurs portugais ou des traductions d'auteurs étrangers, et d'œuvres de genres diversifiés. Pour les trois dernières années du cycle, le programme affirme comme objectif de conduire l'élève au statut de lecteur d'œuvres littéraires, ce qui est très significatif, du moins du point de vue des intentions, d'une conception de l'école comme lieu où la formation de lecteurs littéraires est possible.

Les derniers programmes, homologués en 2014-2015, couvrent les douze niveaux de l'enseignement obligatoire. La grande modification a été l'introduction d'un niveau très élevé de spécialisation, surtout au niveau des descripteurs de performance. Parallèlement, le domaine dénommé « éducation littéraire [11]» promeut le développement de la lecture de textes littéraires à l'école. Toutefois, cette supposée intention semble difficile à mettre en œuvre car, comme nous l'avons déjà affirmé, l'orientation vers les descripteurs de performance très détaillés et son alignement sur les examens nationaux empêchent de promouvoir de manière cohérente une éducation littéraire significative[12].

Concernant le canon littéraire scolaire, la logique est la même que celle qui est à l'œuvre dans la construction du curriculum, c'est-à-dire une logique de construction sociale, d'artéfact, qui a donc subi des transformations en fonction de contextes particuliers. Bien que des perspectives héritées de Bloom (1995), opposant canon et valeurs esthétiques, soient pertinentes, nous nous rangeons derrière définition d'Eagleton : « […] the so called 'literary canon', the unquestioned 'great tradition' of the unquestioned 'national literature', has to be recognized as a construct, fashioned by particular people for particular reasons at a certain time[13] » (Eagleton, 2003 : 10)[14].

Compte-tenu des éléments historiques et idéologiques présentés plus haut, nous pourrions nous attendre à ce que les contenus des programmes soient modifiés (avec des purges plus ou moins ostensibles d'auteurs ou de textes) en fonction des variables contextuelles, notamment la nature du régime politique en vigueur au cours d'une période donnée. En fait, ce n'est pas à ce niveau que s'opère ce que nous considérons comme un contrôle idéologique de la littérature. Le corpus, en particulier certains auteurs que nous pourrions considérer comme subversifs pour un régime dictatorial comme celui qui existait au Portugal entre 1926 et 1974, ne se trouve pas modifié sensiblement, et le canon ne témoigne pas de coupures dans le corpus, ni l'exclusion d'auteurs maudits. La restriction fonctionne par l'imposition de lignes directrices métho-

[11] Ce domaine avait déjà fait son entrée dans le discours officiel via les *Metas de Aprendizagem* (Objectifs d'apprentissage) de 2012. En 2015, ce document fusionne avec le nouveau programme (celui de 2009 est révoqué), donnant lieu au *Programme et buts d'apprentissage.*

[12] Cette réflexion est développée, à plusieurs reprises par Luke, Woods & Weir (2013) : « Uniform or excessively hard prescription as the basis for curriculum documents can decrease the level of and possibility for professionalism, and as a consequence, deter both quality and equity. » (p. 27)/ « Une prescription standardisée ou excessivement rigide comme base des curricula peut réduire le degré de professionnalisme et ses potentialités, et, par conséquent, nuire à la fois à la qualité et à l'équité. » (trad. Magali Jeannin)

[13] « Le soi-disant "canon littéraire", c'est-à-dire la "grande tradition" incontestable de l'incontestable "littérature nationale", doit être reconnu comme une construction, façonnée par des personnes déterminées pour des raisons déterminées, à une époque déterminée. » (trad. Magali Jeannin)

[14] Nous reprenons également les arguments de Gorak (1991, 2001) et sa conception de canon (qu'il soit laïc ou religieux) comme l'ensemble des textes auxquels chaque communauté accorde de la valeur, au fil de sa construction.

dologiques. Ainsi dans les programmes des années 1940 et 1950, le théâtre de Gil Vicente (datant du début du XVI[e] siècle) n'a pas été expurgé, mais ce qui est mis en avant est le lyrisme bucolique, et non la critique sociale ; la poésie de Guerra Junqueiro (XIX[e] siècle) n'est pas exclue non plus, mais il est indiqué que les textes qui doivent être choisis sont ceux qui sont dépourvus de caractère subversif.

Une analyse diachronique des textes prescriptifs met ainsi en évidence une certaine appréhension de la relation entre l'école et la littérature : l'école est le lieu de contact avec une certaine vision du panthéon, du patrimoine culturel commun, des grands ouvrages des plus grands écrivains, des auteurs exemplaires. Il serait plus pertinent de promouvoir l'expérience du lecteur, son enrichissement par l'interaction avec un texte caractérisé par un type particulier de communication, dans lequel l'expérience subjective est la source du plaisir esthétique. Ce débat a été grandement exacerbé par les changements apportés par les nouveaux programmes du début des années 2000 dans l'enseignement secondaire supérieur. La profusion d'informations, de chroniques, d'interviews très médiatisées a introduit dans l'espace de discussion publique cette tension sur ce que devrait être la discipline du portugais, sur le rôle que la littérature y occupe, sur le rôle du texte littéraire à l'école, sur la nature de la littérature qui peut ou devrait être enseignée à l'école, sur la nature qui est indispensable ou non de la littérature.

Un argument récurrent est que la tradition ou le poids traditionnel d'un auteur ou d'un texte particulier empêchent dans une certaine mesure la modification du statut qu'il occupe dans le canon ; cette vision patrimoniale d'un texte littéraire l'envisage exclusivement comme un monument. Souvent, l'affirmation qu'un auteur « a toujours appartenu » au corpus essentiel ne repose que sur une impression ou sur un recul de quelques décennies. L'exemple des textes de Camões, en particulier le récit épique Os Lusíadas (*Les Lusiades*) est, à cet égard, paradigmatique : la manière négative dont de nombreux élèves et professeurs envisagent la lecture de *Os Lusíadas*, considérée comme très éloignée linguistiquement et culturellement de la réalité quotidienne, ne correspond pas nécessairement à ce que seraient les caractéristiques intrinsèques de cette œuvre. C'est, objectivement, un texte du seizième siècle, composé de 1102 huitains en décasyllabes et par conséquent, c'est une expérience de lecture pleine de difficultés. Cependant, les différents programmes, en particulier les plus récents, datant de 2014-2015, introduisent un certain nombre de restrictions, indiquant un petit nombre de strophes, à partir desquelles l'élève devrait avoir non seulement une expérience de lecture mais aussi des connaissances sur l'œuvre et son contexte. Les élèves continuent malgré tout à qualifier l'expérience de sa lecture de pénible, et les professeurs rendent compte du manque de motivation des élèves. Ce n'est donc pas la longueur qui pose problème, mais plutôt le travail exhaustif d'explication détaillée, la transmission de lectures autorisées, prêtes-à-penser, légitimées pour l'examen final. Nous verrons, dans un dernier temps de cet article, ce que peut être la voix des enseignants à cet égard. Néanmoins, le caractère éventuellement intouchable de cet auteur, son importance, sa difficulté, sont toujours objets de discussion, de même que sa production lyrique, en lien avec la question de l'utilité ou l'inutilité de la poésie. Un autre objet récurrent de discussion est l'ouverture du canon à des auteurs contemporains. L'exemple le plus

récent est l'entrée dans la liste des lectures obligatoires des romans de José Saramago, et particulièrement *Memorial do Convento* (*Le Dieu manchot*) ou *O ano da morte de Ricardo Reis* (*L'année de la mort de Ricardo Reis*). Si, jusqu'à l'attribution du prix Nobel, la résistance était très évidente, elle est désormais plus discrète, mais l'argument demeure que l'école devrait permettre un contact avec le « meilleur » de la langue, les modèles à imiter ; sur certains aspects normatifs comme l'usage de la ponctuation, José Saramago apparaît comme un transgresseur ostensible et, par conséquent, de lecture difficile.

Les manuels scolaires, eux aussi, contribuent à ce processus de légitimation des textes. Quand le programme est un peu général, par exemple la production lyrique de tel auteur ou des extraits d'une œuvre complète, le manuel scolaire assume le pouvoir d'instance de canonisation, sélectionnant un ensemble limité de poèmes ou de fragments d'une œuvre intégrale, ceux qui seront finalement abordés en classe. Ce choix ne sera pas déconnecté des textes qui sont mobilisés lors des examens nationaux, et qui sont largement connus des auteurs de manuels. Les bureaux du ministère de l'Éducation seraient le bras le plus caché mais le plus puissant dans le choix des textes et, par conséquent dans la détermination du canon littéraire scolaire. Ainsi, en amont, l'enseignant subit déjà un grand nombre de contraintes qui le privent de sa capacité de décision, réduisent l'impact sur la relation qu'il peut induire entre les élèves et les textes, et l'obligent à mettre en œuvre un curriculum qui a été soumis à de successives manœuvres de restriction. Il ne faut pas oublier que les derniers programmes eux-mêmes limitent fortement les choix des enseignants. Revenons sur le cas de *Os Lusíadas*, en particulier les prescriptions pour la 10e année de scolarité. Dans le cadre du domaine « éducation littéraire », les élèves doivent avoir une « vision globale » de l'œuvre et travailler deux autres thématiques : « la constitution de la matière épique » (strophes 1-18; 52, 53 ; 66 -70 ; 89-95; 75-91) et « les réflexions du poète » (strophes 105, 106; 92-100; 78-87; 96-99; 88-95; 145-156). Un autre exemple significatif : les trois hétéronymes de Fernando Pessoa (Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis), à lire en 12e année, l'année terminale de l'enseignement secondaire. Le programme prescrit le choix de deux poèmes pour Caeiro et trois pour Campos e Reis. Il n'y aucune justification plausible, à cette presque obsession restrictive, ni au nombre de textes à lire de chaque hétéronyme. C'est, évidemment, l'un des cas où le manuel scolaire va prendre l'initiative des choix.

II - QUELQUES ÉCHOS DE VOIX D'ENSEIGNANTS (FATIGUÉS ?) AUTOUR DE LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE

Il n'est jamais facile d'accéder à la réalité de ce qui se passe dans une salle de classe. La littérature à ce propos définit souvent la salle de classe comme *blackbox*, chambre noire. Nous n'aurons pas la prétention d'y accéder totalement, ni l'illusion qu'écouter la voix de certains enseignants fait office d'*accessit*. Nous tenterons plutôt de construire des réseaux de sens, selon un paradigme interprétatif, à partir de la vision que les acteurs sur le terrain nous ont fait partager. Nous avons ainsi conduit des entretiens avec des enseignants, afin d'illustrer les diverses manières dont le curriculum peut être recontextualisé dans les écoles[15].

[15] Dans la conception du guide d'entretien, nous avons intégré les travaux de Witte, Rijlaarsdam & Schram (2012), ceux de Witte & Jansen (2015) et ceux de Nussbaum (2007). Concernant la méthodologie, nous suivons la perspective de Freebody (2003).

Nous réfléchirons ici à partir du travail de transcription, de catégorisation et d'analyse des réponses de quatre enseignants. Ce sont tous des enseignants ayant un lien permanent avec le ministère de l'Éducation, en poste fixe dans le même groupement d'écoles ; ils ont vingt ans de service, une expérience d'enseignement dans l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'une vaste expérience de supervision pédagogique, en collaboration avec des établissements d'enseignement supérieur qui forment des enseignants, en particulier des enseignants stagiaires. Trois enseignants ont une formation de niveau master, deux d'entre eux ayant suivi cette formation dans le domaine de l'ingénierie pédagogique.

Nos objectifs étaient les suivants : a) caractériser la façon dont les enseignants perçoivent les changements dans le discours pédagogique officiel (y compris les questions soulevées par l'évaluation) ; b) caractériser la perception du professeur sur le rôle que la littérature peut jouer dans la construction d'expériences esthétiques ; c) caractériser la perception du professeur à propos du rôle que la littérature peut jouer dans le développement et l'approfondissement des capacités empathiques ; d) caractériser les compétences identifiées par les professeurs comme essentielles pour être un bon professeur de littérature.

En ce qui concerne le premier aspect, l'accent est mis sur le manque de participation des professeurs dans les différents moments de modification des programmes : le ministère semble promouvoir des mécanismes de participation mais *in fine*, les versions homologuées des textes prescriptifs ne traduisent jamais cette supposée dynamique de participation. Pour ce qui est du programme, l'excès de spécification et l'introduction récente de descripteurs de performance très détaillés sont perçus comme une limitation et un obstacle à un travail plus approfondi ou même novateur à partir des textes littéraires. La plupart des réponses souligne aussi le « mariage parfait » entre les pratiques d'évaluation les plus rigides comme les examens nationaux et les documents les plus restrictifs à suivre le rôle du manuel scolaire en tant qu'aide à la sédimentation, soit du canon, soit des pratiques associées au travail sur les textes littéraires est considéré comme très important; le résultat est comparé à un processus de formatage, reposant sur des lectures autorisées et prêtes-à-penser, orientées vers la forme et le contenu des réponses exigées dans les examens de fin de cycle.

À propos de l'introduction récente du domaine « éducation littéraire » dans le discours officiel, le clivage découle essentiellement de l'expérience acquise dans l'application du programme. Ce qui semblait d'abord être une fenêtre d'opportunité pour l'élargissement des possibilités de travail avec le texte littéraire s'est avéré être un ensemble de prescriptions dont la faisabilité est au moins discutable. La spécification des objectifs, traduite en de nombreux descripteurs de performance, est le facteur négatif souligné de façon réitérée.

Quand les questions se tournent vers le rôle que la littérature peut jouer, et dans le domaine de l'expérience esthétique, et dans la formation de l'élève-lecteur au niveau de sa capacité empathique, les réponses sont conditionnées par les réflexions auxquelles nous avons fait référence au paragraphe précédent. Concevoir les classes comme le lieu de mise en place du vrai potentiel de la littérature correspondrait à l'accomplissement

des vraies fonctions que la lecture des textes littéraires devrait remplir mais, dans la conjoncture actuelle, c'est impossible. Les enseignants ont le sentiment d'être réduits, dans une large mesure, au statut d'employés du Ministère qui garantissent la mise en œuvre du curriculum sur le terrain ; ils en parlent en soulignant qu'il s'agit d'une forte limitation et même d'une dévaluation extrême de leurs formations. L'évaluation, telle qu'elle est conçue actuellement, influence fortement les pratiques pédagogiques et réduit radicalement les possibilités formatives que le texte littéraire, par la nature spécifique de la communication qu'il contient, rend possibles.

Concernant les compétences qu'un bon professeur de littérature doit posséder et développer, la connaissance des élèves ou même la capacité d'empathie avec eux fait consensus, de la même façon qu'aimer sa profession ou aimer la littérature. Il y a une évidente mise en valeur du lien affectif entre professeur, littérature et élève ; la valorisation de cette connexion n'implique jamais de renoncer à la connaissance approfondie des textes littéraires ou à l'appropriation des modèles théoriques d'analyse. En termes de développement professionnel, les aspects suivants ressortent : l'importance de la formation, l'intérêt pour l'actualisation des connaissances scientifiques touchant le champ de la littérature ; le partage et la discussion avec les pairs d'approches méthodologiques innovantes, capables d'impliquer activement les élèves dans la lecture de textes littéraires.

CONCLUSION

L'approche diachronique a montré que les modifications opérées dans les textes prescriptifs n'impliquent pas nécessairement un changement des pratiques pédagogiques qui dépendent de ces prescriptions. Il n'y a pas de relation spéculaire entre le discours officiel et la salle de classe. Lorsque les prescriptions et la manière dont elles sont interprétées et mises en œuvre sur le terrain sont réglementées par des pratiques d'évaluation telles que les examens nationaux, l'appariement des programmes avec les critères de correction des tests réduit le spectre des choix méthodologiques des professeurs. Le temps disponible dans la classe est désormais géré selon le calendrier des examens. L'instruction est privilégiée par rapport à la promotion d'une pensée critique et autonome, ce qui signifie que les lectures autorisées, légitimées par les manuels scolaires et capables d'anticiper l'éventail de réponses correctes à l'examen sont privilégiées. Les professeurs, après la période initiale d'application des documents les plus récents, ont compris que l'annonce de la facilitation du travail des enseignants, contenue dans l'introduction de ces nouveaux programmes, n'était qu'un argument fallacieux. Il sera très difficile et coûteux de revenir sur ce système qui conduit à la sédimentation d'une culture d'évaluation sommative, sous la bannière d'une rigueur très démagogique. Les enseignants commencent à exprimer leur malaise devant le fait que les coûts des dérives conservatrices des dernières années leur sont imputés, alors qu'ils sont privés de l'autonomie pédagogique nécessaire ; les élèves, quant à eux, sont réduits à la condition de reproducteurs d'opinions d'autrui, de plus en plus loin de la littérature et de son potentiel formateur, notamment en tant que laboratoire privilégié pour découvrir des façons uniques de lire le monde.

BIBLIOGRAPHIE

Bloom, H. (1995). *O Cânone Ocidental. Os Livros e a Escola das Idades*. Lisboa: Temas & Debates.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Éditions Bélin.

Colomer, T. (2011). La educación literaria. In Miret, I. & Armendano, C. (Coord.). *Lectura y bibliotecas escolares*. (Metas Educativas 2021). Madrid: Fundación Santillana, 73-82.

Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre educação*. v. 26. N.º 3, 17-33.

Dufays, J. L. (2007). La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. Lidil - *Revue de Linguistique et de didactique des langues*. N.º 33, 1-15. Recupéré de https://lidil.revues.org/60, 21/08/2017.

Eagleton, T. (2003). *Literary Theory. An Introduction*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage Publications.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Gorak, I. (1991). *The Making of Modern Canon. Genesis and Crisis of a Literary Idea*. London; Atlantic Highlands, NJ: Athlone.

Gorak, I. (2001). *Canon versus Culture: Reflections on the Current Debate*. New York, NY: Garland Publishing.

Luke, A. (2012). After the testing. Talking and reading and writing the world. J*ournal of Adolescent & Adult Literacy*. V. 56 (1), 8-13.

Luke, A., Woods, A.; Weir, K. (2013). Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In: Allan Luke; Annette Woods., Katie Weir (Eds). *Curriculum, Syllabus Design and Equity. A Primer and Model*. 6-39. New York, NY: Routledge.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (2011). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa – Revista de la asociación Española de Semiótica*. Nº 5. 265-288.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Núñez Ruiz, G., Costa, P. (2013). Educación Literaria. In Eloy Martos Núñe & Mar Campos Fernández-Fígares (Coord.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL/Santillana.

Nussbaum, M. (2007). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

Poulson, L. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

Rechou, B. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*. Vol. 35. Nº 3, 362-370.

Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? *Eduscol – Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*, http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html, consulté le 22/08/2017.

Stengel, B. (1997). "Academic discipline" and "school subject": Contestable curricular concepts. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 29(5), 585-603

Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12(1), 1-34.

Witte, T. & Jansen, E. (2015). In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 21, N° 5, 555-583..

VIVRE L'ALTÉRITÉ EN POÉSIE.

PRÉSENTATION D'UNE EXPÉRIENCE POÉTIQUE EN CLASSE SUIVIE D'UN ENTRETIEN AVEC SON INITIATEUR

Christophe PAVIE
Professeur certifié - INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie
et
Magali JEANNIN
Maître de conférences, LASLAR · Lettres, Arts du Spectacle, Langues Romanes - INSPÉ Normandie Caen, Université de Caen Normandie

RÉSUMÉ

Le projet présenté ici, suivi d'un entretien avec son initiateur, se donne pour ambition de faire vivre en classe, à des élèves de 6e et de CM2, un moment de poésie, engagé par la mise en voix et en musique du poème « Les Yeux » de Mayy Ziyadé, poétesse libanaise du début du XXe siècle. La mise en œuvre, du côté des enseignant.e.s, a été pensée comme une réelle expérience, qui permette chez les élèves une prise de conscience de l'altérité des voix, et par conséquent des êtres, grâce à l'implication de chacun.e dans les productions et les interactions langagières proposées. Il s'agit ainsi d'une entrée didactique par l'oralité lyrique, qui donne à vivre à chaque élève une expérience sensible, et qui ainsi participe à construire le sujet-lecteur et le lecteur-auteur en devenir.

Mots-clés
expérience, altérité, interaction langagière, sujet lecteur, lecteur-auteur, matière-émotion, poésie.

Les textes qui constituent cette contribution sont le fruit de plusieurs échanges, allers-retours, et expériences partagées. Tout d'abord une découverte, celle d'un texte poétique et de sa concrétisation sonore : « Les Yeux » de Mayy Ziyadé, poétesse libanaise de la première moitié du XX^e^ siècle, mis en voix et accompagné au violoncelle par Nicole et Domitille Coppey, et traduit en français à cette occasion[1].
Puis la rencontre entre l'initiateur du projet, Christophe Pavie, PRCE à l'INSPÉ de Normandie Caen, et deux enseignantes de français du collège Villey-Desmeserets de Caen, autour d'une volonté commune : faire vivre la poésie aux élèves, sous forme d'interactions, de croisements et de partages, par l'investissement personnel d'un texte singulier, son appropriation commune. In fine la poésie prend vie dans et par la voix de l'élève lui-même, voix qui dit le poème, les mots d'autrui devenus siens, et puis ses propres mots à lui : l'expérience poétique ouvre sur la production personnelle, engagée et partagée, sur la page d'abord puis dans l'espace de la classe, des classes, qui deviennent le lieu de croisement et de résonance des voix.

Ces échanges multiples et multiformes sont le cœur du texte présenté ci-dessous par Christophe Pavie, et ouvrent ensuite, en un ultime prolongement, sur un dialogue avec une lectrice et collègue, pour permettre une prolongation de la réflexion sur cette expérience. Sans aucune intention modélisante, cette contribution se pense, en effet, comme une invitation à s'emparer de la démarche proposée, à la répliquer, pour faire vivre un moment de poésie en classe.

Ce texte que nous avons intitulé « Vivre l'altérité en poésie » est le fruit d'une recherche encore embryonnaire et modeste. Nous tenterons ici d'inscrire notre proposition dans la voie tracée par Serge Martin : « Il s'agit de considérer l'enjeu de ce qu'entraînent les poèmes quand les élèves peuvent vraiment vivre avec eux au cœur des dispositifs scolaires quotidiens […]. Cet enjeu est celui de l'apprentissage en tant que tel étant donné sa dimension fondamentalement langagière : doublement langagière puisque toute connaissance est une production langagière et une interaction langagière. » (Martin, 2010, p 4) Le projet que nous allons présenter, « Vivre l'altérité en poésie », s'appuie d'abord sur une intuition d'enseignant : le projet, le désir de vivre un moment de poésie, de faire vivre un moment de poésie aux élèves comme ils peuvent avoir la possibilité de vivre un moment de théâtre, de cinéma, de musique, en se déplaçant dans un lieu dédié. Vivre simplement un moment de poésie dans la classe. Se donner régulièrement le projet, la chance de parler, de lire, d'écrire sur ce que l'élève découvre, a découvert, commence à connaître. Comprendre, interpréter, peut-être. Lire, dire, écouter, écrire, nécessairement. Vivre la poésie, certainement. Grâce à un poème, celui de Mayy Ziyadé : « Les Yeux » dans une version traduite en français. Mayy Ziyadé ou encore May Ziadé, « poétesse, essayiste, journaliste et traductrice polyglotte, M. Ziadé (Marie Ziadé, de son vrai nom) est une figure éminente du féminisme oriental […]. Née le 11 février 1886 à Nazareth d'un père libanais : l'instituteur Elias Ziadé (ou Ziadeh) et d'une mère palestinienne, Nazha Mou'âmmer. » (Naccach, 2019, p 170). Si l'œuvre de Mayy Ziyadé est largement reconnue, seul un petit nombre de ses poèmes est traduit et édité en français. Ainsi le poème « Les Yeux » semble-t-il édité en français uniquement sous forme d'extrait et dans la version support de cette contribution, à savoir le CD de Nicole et Domitille Coppey, intitulé *Poètes des cinq*

1 Texte disponible en annexe

continents (2010)[2] .

Notre propos s'inscrit dans le cadrage scientifique et didactique présenté par Annie Rouxel et Gérard Langlade : « Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. » (2004, p 13). Proposer l'étude d'un extrait de poème traduit dont on trouve plusieurs versions permet de sortir « de compétences formelles et modélisables » pour entrer dans la question du sens du texte, de la réception de l'œuvre et de la construction de la réflexion sur l'auteure étudiée.
Le projet ici est donc de montrer, le désir de faire vivre un moment de poésie aux élèves dans la classe pour envisager une entrée dans l'altérité. Serge Martin le souligne : « Le poème comme levier devrait montrer non seulement son efficience mais également son élégance au sens d'une simplicité ingénieuse. Allons aux poèmes et nous irons au cœur du langage et donc au centre de gravité des apprentissages, de tous les apprentissages. » (Martin, 2010, p 4).

Entrer dans l'altérité grâce à un poème, à un moment vécu de poésie. Le poème de Mayy Ziyadé a cette « simplicité ingénieuse » qui demande à l'enseignant de mettre en œuvre une pratique qui le conduit à favoriser une approche qui s'appuie sur le moment présent, sur les occasions qui naissent de la séquence didactique en ne se laissant pas enfermer dans un dispositif rigide. La séquence étudiée et présentée ici a été construite en cherchant à s'inspirer de l'ouvrage dirigé par Annie Rouxel et Gérard Langlade sur le sujet lecteur, la lecture subjective et l'enseignement de la littérature (2004). C'est, d'une certaine façon, « l'implication du sujet » qui « donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre » (p 14).

Comment une séquence, « Vivre l'altérité en poésie » autour du texte « Les Yeux » de Mayy Ziyadé, proposée conjointement à des classes de CM2 et de sixième, permet-elle de construire la continuité du parcours d'élèves du cycle 3, en créant une expérience de l'altérité par « l'implication du sujet » avec « appropriation du texte par le lecteur » dans la perspective « d'un dialogue avec l'autre » ? C'est toute la question.

I - LES MODALITÉS DIDACTIQUES

Les modalités didactiques retenues au départ sont les suivantes. La première étape est de faire écouter collectivement un texte poétique avec un accompagnement musical (lu par Nicole Coppey accompagnée au violoncelle par Domitille Coppey sur la suite n°5 pour violoncelle seul de Jean-Sébastien Bach, 2010). La seconde étape est de permettre aux élèves de prendre la parole à haute voix pour exprimer leurs premières émotions, leurs premières impressions, leurs premiers sentiments, leurs premières remarques et interrogations, en faisant le lien avec la voix de la lectrice et la musique instrumentale. L'étape suivante est que chaque

[2] D'autres versions sont disponibles sur internet, mais sans référencement précis ; l'édition de Nicole et Domitille Coppey étant répertoriée par la BNF, nous avons choisi de privilégier cette version.

élève lise à haute voix et à son tour une partie du texte écouté précédemment dans une lecture circulaire, attentive à la lecture des autres, dans un mouvement continu, sans interruption et dans le calme. La quatrième étape est un dialogue entre les élèves et l'enseignant, qui part du commentaire de la lecture qui vient d'être réalisée par la classe, et de l'atmosphère sensible particulière qui s'est dégagée de ce moment. Cette étape se poursuit sur une compréhension et une interprétation plus fine du texte de Mayy Ziyadé et permet d'engager un débat sur le sens qui s'en dégage, autour de l'altérité, de la connaissance de soi et des autres à travers le regard, et toutes ses significations cachées ou supposées telles. La cinquième étape est l'écriture libre d'un texte individuel. La sixième étape est la lecture à haute voix de sa production aux autres élèves dans les mêmes conditions que pour le texte source. La septième étape est une démarche de comparaison entre la production de la classe et le texte source, dans la lecture qui en a été faite, et le sens des créations individuelles qui permettent la création d'une œuvre collective. Puis, les deux classes sont réunies, écoutent ensemble le texte source, le commentent et lisent successivement, selon les mêmes modalités que précédemment et dans le même élan, les deux créations qui n'en font plus qu'une le jour où les élèves se rencontrent pour la première fois et font l'expérience concrète de l'altérité, avec l'expérience du regard des autres, mais aussi des voix d'autres élèves qu'ils ne connaissaient pas. Un débat permet de conclure le projet sachant que le travail des deux classes réunies est édité, diffusé aux familles et affichés dans les deux établissements.

II - L'EXPÉRIMENTATION

Cette séquence a été expérimentée à six reprises par deux enseignantes de français : Catherine Steimes-Gourdon et et Christine Croigny, enseignantes dans un collège de Caen[3] , et moi-même, dans des cadres différents (classes entières et accompagnement personnalisé). Ce travail avec le niveau sixième n'a pas été mis en place de la même façon avec le niveau CM2 même si les élèves de sixième ont parfois eu l'occasion de se déplacer dans la classe de CM2 pour faire découvrir leurs productions poétiques et, de fait, noter certaines de leurs réactions. Des entretiens individuels ont préalablement été réalisés avec les deux collègues afin d'exposer ma proposition et pouvoir prendre en compte les adaptations éventuellement envisagées par celles-ci pour engager leurs propres élèves dans le projet. J'ai également demandé à chacune des enseignantes de prendre en note, autant que possible, les remarques et questions des élèves, ainsi que d'être attentives à leurs attitudes. J'ai ensuite, après la production finale, mené d'autres entretiens individuels pour comprendre comment le travail avait été effectivement mené avec chaque classe, et utilisé les notes prises par les collègues. Enfin, un échange avec l'une des classes d'une collègue a confirmé le contenu et les orientations du recueil de données. A partir de ces observations, nous pouvons tracer quelques lignes de forces.

1. Une articulation avec la demande institutionnelle

Cette séquence est également en phase avec la demande institutionnelle. Dans le cadre des programmes de 2016 pour le cycle 3 et du domaine 1

[3] Le collège Villey-Desmeserets, établissement de péri-centre.

du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*[4], la séance de poésie autour du texte « Les Yeux » de Mayy Ziyadé permet de « vivre l'altérité en poésie » avec des classes de CM2/sixième en répondant aux attendus de fin de cycle : que l'élève participe à un débat en prenant en compte la parole d'autrui ; qu'il réutilise des mots, des formules, des expressions rencontrées dans des textes lus, des énoncés écrits et oraux ; qu'il sache écouter en maintenant son attention un propos continu de cinq à dix minutes, une lecture à haute voix[…] ; qu'il puisse manifester sa compréhension d'un message oral, d'un propos, d'un texte lu […] ; qu'il mette en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire […] en prenant appui sur différents indices signifiants, en mettant ces indices en relation, en prenant conscience des éléments implicites et en raisonnant à partir des informations données par le texte et de ses connaissances pour expliciter ce que le texte ou le document ne dit pas; qu'il formule une réaction (émotion, réflexion, intérêt…) après avoir lu un texte ou un document, en prenant appui sur ses connaissances et son expérience personnelle […] ; et qu'il puisse participer à un projet d'écriture collectif.

2. L'appropriation didactique

Il y a d'abord eu « implication du sujet » avec « appropriation du texte par le lecteur » et « dialogue avec l'autre », mené par les enseignantes. Tout en respectant la trame de séquence initialement présentée et discutée, chaque collègue a adapté sa séquence « Vivre l'altérité en poésie » aux exigences de sa classe. Cette appropriation didactique a permis l'observation de variations dans les recueils de données. L'expérience de l'altérité passait en premier lieu par l'enseignant.e et son propre parcours, sa subjectivité, son engagement. La séquence proposée n'a donc jamais été tout à fait la même… ni tout à fait une autre, ce qui est, à mon sens, indispensable pour vivre la poésie. Par ailleurs, chaque enseignante a bien insisté sur les différences de réception du texte « Les Yeux » et sur la singularité de chaque création qui a suivi dans chaque classe ou groupe d'accompagnement personnalisé. Le propos de François Soulages peut éclairer notre réflexion : « L'Art peut nous éclairer doublement. D'une part, l'expérience d'une œuvre d'art est une expérience de l'altérité, dans la mesure où l'étonnement, l'effroi ou le ravissement esthétique est le fruit de cette confrontation enrichissante à l'altérité – à la différence de la consommation ou de la communication dans lesquelles l'altérité est niée. D'autre part, l'expérience de l'art est expérience d'une culture autre [...] » (Soulages, 2007, p. 91).

3. L'oralité lyrique

La place majeure de l'oralité, des voix, dans cette séquence « Vivre l'altérité en poésie » est apparue systématiquement dans le recueil de données. Reprenons un instant les mots de Nathalie Brillant Rannou, enseignante-chercheuse en didactique de la poésie : « L'oralité lyrique est alors l'expérience de la continuité/discontinuité du langage, l'organisation d'une tension singulière entre le silence et le son : « La poésie ? C'est je crois le travail paradoxal et contradictoire entre liaison et déliaison entre syntaxe et anacoluthe, entre voix et silence » écrit Dominique Rabaté (1999 : 39). Il y a dans l'oralité poétique autant de silence que de sonorité, au-

[4] Les langages pour penser et communiquer, comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (composante 1 du domaine 1).

tant de blanc que de parole. Le silence est dans le poème, et c'est pour cela qu'il y a poème. Or, c'est cette donnée aussi qui trouble et qui intéresse les élèves : apprendre à écouter le silence creusé dans le poème, avant, après, entre deux strophes, entre deux vers, entre deux images ou entre deux mots » (Brillant Rannou, 2016, p 47). Un élève dans une classe dit : « Il n'y a pas que les yeux Madame, il y a la voix aussi ». Au moment de la lecture, dans chaque classe, dans chaque groupe, les élèves cherchent à ne pas rompre le rythme qui s'est instauré, à respecter les silences. Les voix sont différentes, les intonations, les tessitures… Mais elles prennent place dans un même continuum, une harmonie se crée. Les élèves comme les enseignants citent spontanément ce moment de lecture du texte source ou du texte créé par la classe comme le moment où ils vivent la poésie dans la séquence.

Un phénomène se produit quand il y a passage de la lecture d'une seule voix avec la musique du texte de Mayy Ziyadé à une lecture par chaque élève successivement de deux vers. Les élèves se surprennent eux-mêmes en écoutant les autres et en inscrivant leur propre voix dans la lecture. Ils font l'expérience de la voix des autres, de l'altérité à travers les voix qui lisent un texte sur le regard. De plus, dans les variations didactiques, soit le choix a été fait de la circularité des voix dans un ordre prévu, soit chaque élève a lu son texte au moment où il le souhaitait dans un ordre non déterminé.

Le fait de laisser cette liberté a semblé accentuer l'impression de « Vivre l'altérité en poésie ». L'émotion était palpable à ce moment précis, comme l'ont ressenti les trois enseignants qui ont expérimenté la séquence. Revenons quelques instants à Nathalie Brillant Rannou : « En posant l'émotion comme la matière même du poème, Michel Collot libère le sujet lyrique de l'intériorité. Il montre que le lyrisme est une expérience de l'altérité. On pourrait interroger l'activité de lecture du poème à l'aide de son concept de « matière-émotion ». Posons donc comme base que devient lecteur en poésie celui pour qui le poème aura permis un parcours du moi au je par l'expérience de la matière du langage. Cette définition a l'intérêt de maintenir vivante la question du sujet lecteur » (Brillant Rannou, 2006, p. 4).

Il faut noter que l'écoute préalable du texte avec la voix de Nicole Coppey et le violoncelle de Domitille Coppey a clairement permis aux élèves d'être encore plus sensibles à l'importance de la voix dans le moment de poésie. Les premières impressions des élèves étant, par exemple, que « la manière de dire est triste mais pas la musique », « que la diction n'est ni gaie ni triste mais ne comprend pas de variante de ton » ou encore que « la musique va bien avec le texte car le texte est mélancolique comme l'instrument utilisé ». Les élèves l'expriment : « c'est un moment agréable », « tout le monde participe ».

4. Le lecteur-auteur

De plus, la séquence permet de faire écrire vraiment les élèves sur, dans le sens souligné par Isabelle Lebrat, professeur de lettres et auteure de recueils de poèmes : « Attribuer aux élèves un véritable statut de lecteur-auteur de poèmes, les amener à s'attribuer ce statut et à le construire clairement dans le cadre des pratiques de la classe, les encourager à écrire véritablement permettra de reconsidérer le statut de la poésie à l'école et de réviser des formes d'enseignement qui ne s'appuient pas assez sur les

apprentissages des élèves, sur leur représentation de soi en tant que sujet esthétique » (Lebrat, 2010, p 67). Le texte « Les Yeux » de Mayy Ziyadé fait écho au parcours de chaque élève en tant qu'individu ou encore de chaque professeur. Il permet le surgissement de l'intersubjectivité et la possibilité « d'écrire véritablement » en partant de « leur représentation de soi en tant que sujet esthétique ».

Écoutons quelques vers comme ils ont été écrits par les élèves : « Les yeux couleur café avec leur air suspect », « Les Yeux blancs symbole de chance », « Les yeux couleur pluie comme la tristesse », « Les yeux couleur soleil pour ton esprit qui s'éclaircit », « Les yeux couleur du jour pour éclairer ta vie », « Les yeux qui pleurent quand tout va mal », « Les yeux qui se ferment pour échapper aux dangers qui se trouvent autour de toi », « Les yeux couleur bonbon qui regardent les gens avec envie », « Les yeux purs d'un innocent en danger », « Les yeux qui nous reconnaissent ». « Certains n'ont jamais vu le monde, ils ne voient que du noir ».

Pour l'écriture de ces vers et de beaucoup d'autres, deux démarches didactiques ont été proposées. La première était de demander aux élèves d'écrire librement des vers à la suite de la découverte du texte source sans consignes précises sur la forme. Dans ce cas, ils ont spontanément, en grande majorité, repris le début de vers « Les yeux ». Pour les classes ou groupes plus en difficulté, la consigne a été donnée au bout de quelques minutes d'hésitation pour se lancer dans l'écriture de dire « commencez vos vers par : les yeux ». Les vers ont été écrits individuellement puis partagés, discutés, réécrits parfois. Ils ont également donné la possibilité d'expliquer pourquoi on préfère un vers plutôt que l'autre. Ce moment a permis de vivre ce qui est décrit par Favriaud et Vinsonneau (2010, p. 55) : « Il semble bien que chez beaucoup d'enfants le dialogue avec le poème d'auteur se fasse grandement sur la base narcissique du lecteur. Pourtant nous avons noté que les échanges dans le débat interprétatif ou dans la présentation des productions créatives entraînaient le plus souvent respect et surprise accueillante des pairs, comme si l'interprétation narcissique et l'ouverture à l'autre n'étaient pas en opposition. » Par ailleurs, la mise en ordre des créations s'est faite selon les classes et selon l'envie de l'enseignante de tenter une sorte de « cohérence » de l'ensemble ou de laisser les vers se suivre dans l'ordre aléatoire de la lecture. Ces écrits ont permis de vivre l'altérité à partir du texte source et de poser celle qui existe dans la classe sur le papier.

Il s'agit donc d'une séquence qui prend sa place dans la réflexion sur les enjeux littéraires et de formation personnelle : imaginer, dire et célébrer le monde. Cette séquence « Vivre l'altérité en poésie » permet de proposer une trame que chaque enseignant peut s'approprier en tant que « sujet lecteur », à destinations d'élèves eux-mêmes « sujet lecteur » qui peuvent devenir « lecteur-auteur » en prenant conscience de l'altérité par l 'œuvre d'art comme « création et œuvre ». Le poème de Mayy Ziyadé permet l'engagement dans la poésie dans toutes ses dimensions depuis la voix jusqu'à l'écrit, de soi-même à l'autre et réciproquement. Cette séquence a également été pensée en s'inscrivant dans la famille des « éducations à », ici « à l'altérité », correspondant aux démarches « de projet » dont Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, nous rappelle qu'elles sont « issues des apports en pédagogie de John Dewey [consistant] à faire vivre aux enfants une progression de

situations actives vers la mise en œuvre d'une réalisation commune » (Connac, 2020, p. 7).

III - ENTRETIEN AVEC MAGALI JEANNIN, POUR POURSUIVRE LA DÉCOUVERTE DE MAYY ZIYADÉ ET DE L'EXPÉRIENCE POÉTIQUE EN CLASSE

>Magali Jeannin : Pourquoi avoir choisi cette poétesse Mayy Ziyadé, et pourquoi spécifiquement son poème « Les Yeux » ?

>Christophe Pavie : C'est d'abord le hasard de la découverte d'un CD à la bibliothèque municipale, l'association avec la musique et simplement ma sensibilité de lecteur, auditeur, enseignant et modeste auteur de poèmes.

>Magali Jeannin : C'est donc, d'abord, une vraie rencontre qui a initié ce projet, dans tout ce qu'une rencontre peut avoir de saisissant et d'inattendu. Une rencontre par un sujet-lecteur et un sujet-auteur, qui est aussi enseignant et cherche à promouvoir cette même implication artistique chez ses élèves. Justement, dans quelle mesure ce poème se prête-t-il tout particulièrement à une appréhension engagée et subjective de l'altérité par les élèves ?

>Christophe Pavie : La répétition et la variation du texte, dans une forme relativement inédite, permettent à la fois de penser l'autre et de se penser soi-même, dans une durée suffisante pour enrôler les élèves en classe, en associant les yeux de chaque auditeur-lecteur à la nuance et à la musicalité.

>Magali Jeannin : Tu évoques la réaction très positive des élèves, et l'émotion suscitée par les différentes lectures. Comment cela s'est-il manifesté, concrètement ?

>Christophe Pavie : L'écoute, le calme et la sérénité de la classe, la joie et la fierté dans les yeux des élèves et la volonté partagée de faire bien ensemble. La qualité et la diversité des productions des élèves à l'oral comme à l'écrit.

>Magali Jeannin : À quel type d'élèves ce projet s'adresse-t-il ? des élèves plutôt familiers de la culture poétique, ou pas du tout ? Ou un public mixte ? S'agit-il d'élèves venant de milieux socio-culturels plutôt favorisés ?

>Christophe Pavie : Ce projet peut s'adresser à l'ensemble des publics du cycle 2 au cycle 4 dans n'importe quelle classe. La compréhension-interprétation de ce texte, qui est un bel objet culturel, et la sensibilisation à la poésie, peuvent être plus ou moins approfondies selon le niveau des élèves. L'expérience a été réalisée avec des élèves qui viennent de milieux socio-culturels divers. Une partie vit à proximité du centre-ville de Caen dans un quartier relativement favorisé et l'autre vient chaque jour en bus de villes de la proche périphérie. Pour avoir enseigné en ZEP et zone prévention violence pendant de nombreuses années, j'aurais tenté la même expérience ! C'est la culture qui porte la discipline dans le sens des apprentissages, des enseignements, de la gestion de la classe et donc de l'épanouissement de chaque élève dans le collectif.

Magali Jeannin : Comment se l'approprier si, par exemple on débute ou si l'on n'a pas l'habitude d'enseigner la poésie de cette façon en classe ?

>Christophe Pavie : Le texte ne doit pas être isolé, il doit prendre toute sa place dans un corpus construit par l'enseignant qui permet d'envisager, de découvrir différentes formes de poésies, différentes époques et qui facilite une appropriation progressive. Le professeur doit pouvoir faire du lien entre Ronsard, Grand Corps Malade et la sensibilité de ses élèves.

>Magali Jeannin : Ce projet que tu décris s'appuie, au départ, sur une volonté commune de faire vivre la poésie aux élèves. Tu expliques cependant que

les enseignantes se sont appropriées tes propositions et ont élaboré un projet personnel. Peux-tu nous donner un exemple de variation apportée par l'une ou l'autre des enseignantes ?

>Christophe Pavie : Une collègue trouvait que c'était trop compliqué à mener en classe entière. Elle a donc décidé d'utiliser des heures où elle n'avait qu'une partie de la classe.

>Magali Jeannin : Quels conseils donnerais-tu à un.e enseignant.e débutant.e en expérience poétique en classe ?

>Christophe Pavie : De travailler sur l'interdisciplinarité ! D'utiliser les ressources de l'Histoire, de la Géographie ou encore des SVT par exemple en partageant notamment un vocabulaire commun à ces disciplines et en faisant travailler sur les dénotations et les connotations d'un ou plusieurs mots. Pour donner un autre exemple d'expérience poétique en classe, j'ai participé en 5e à un projet interdisciplinaire autour du Mont Saint-Michel, associant histoire du Moyen Âge, architecture et géométrie (au programme de mathématiques) et poésie : chaque entrée disciplinaire a généré un réservoir de mots dont l'appropriation par les élèves a abouti à l'écriture de poèmes, suivie de la production d'une vidéo. Là encore les maîtres mots sont implication, approche sensible, diversité des entrées, et bien sûr création.

>Magali Jeannin : Tu cites, à la fin de ton compte-rendu, le philosophe et pédagogue américain John Dewey, qui a mis l'expérience au cœur de l'apprentissage. Quels apprentissages te semblent mobilisés dans l'expérience que tu décris ?

>Christophe Pavie : L'oral et l'écrit en réception et en production dans une démarche de coopération, au sens de Sylvain Connac, c'est-à-dire de mise en œuvre de l'intelligence collective ! Cela passe par le partage du vécu, des savoirs et des compétences, la co-construction d'un projet commun qui développe un sentiment d'efficacité personnelle ; ce sentiment, essentiel à développer en pédagogie, se construit par la richesse des expériences de vie positive. Le projet « Vivre l'altérité en poésie », comme en témoignent les réactions et le degré d'implication des élèves, constitue une expérience de vie positive, qui donne sens à l'enseignement de la poésie en classe tout en inscrivant l'expérience dans une dimension réellement intersubjective.

>Magali Jeannin : Tu t'appuies sur le ressenti des élèves, sur leur implication de sujet-lecteur et sujet-auteur, dans une perspective de didactique de l'implication, développée par les chercheurs en didactique de la littérature depuis une vingtaine d'années (tu cites d'ailleurs Gérard Langlade et Annie Rouxel). Cette démarche qui part d'une sorte de table rase des élèves, non spécialistes initialement de la poésie, et qui la découvrent en même temps qu'ils en font l'expérience, n'est-elle pas également une sorte de confirmation des théories de Dewey sur les potentialités que recèle l'immaturité de l'enfant ? Une capacité d'agir et une force positive qui demande à être stimulée…

>Christophe Pavie : Totalement ! Pour moi qui ai enseigné vingt ans dans une vingtaine d'établissement en passant de Paris, aux Yvelines, à la Seine-Saint-Denis, en passant par le Val d'Oise et le Calvados, avec des publics extrêmement divers, l'engagement des élèves dans les apprentissages est d'autant plus exceptionnel que l'œuvre choisie est ambitieuse ! L'éducation a vocation à être émancipatrice, et cela passe par la prise en compte de chacun, et l'accès pour tous à la complexité et à l'expression de la sensibilité.

>Magali Jeannin : Nous nous situons ici, toujours dans la lignée de Dewey, au fondement de ce qui relie école et démocratie ?

>**Christophe Pavie** : Parfaitement ! Donner la possibilité à chaque élève de construire et de développer sa culture de la poésie, du théâtre, de la musique et de l'ensemble des arts, c'est lui permettre de faire société, de devenir un citoyen éclairé et sensible, capable d'empathie.

Merci à Christophe Pavie d'avoir répondu à nos questions.

BIBLIOGRAPHIE

Brillant Rannou, N. (2016). « Poésie et oralités : écriture, corps, voix, oralisation », dans *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. [Brillant Rannou N. (dir.), Boutevin C. et Brunel M.]. *Diptyque* [revue en ligne]. Presses Universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N. (2006). « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée ». in Chabanne J.-C. (dir.). *Actes des 7es Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. IUFM de Montpellier du 6 au 8 avril 2006. CDRom http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rannou.pdf

Collot, M. (1997). *La Matière-émotion.* Paris. Presses Universitaires de France.

Connac, S. (2020). *Préface*. in Baticle, Y. et Pavie, C., *Écrire un roman coopératif avec sa classe*., Lyon. Chronique sociale.

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure, la pédagogie du colibri*. Paris. ESF.

Coppey, N. et Coppey, D. (2010). *Poètes des cinq continents*. Paris. Sous la Lime.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris. Armand Colin.

Favriaud, M. Vinsonneau,M. (2010). « Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? », *Le français aujourd'hui*, 2010/2, n° 169, 49-61.

Lebrat, I. (2010). « Danser le poème, une voie de création essentielle ». *Le français aujourd'hui*. 2010/2, n°169, 65-70.

Lorraine, B. (2002). « Un Poème, un Pays, un Enfant, Anthologie ». *Collection UNESCO d'œuvres représentatives*. Paris. Le Cherche-Midi.

Martin, S. (2010) « Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français», *Le français aujourd'hui* 2010/2, n° 169, 3-14.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015), *Programmes du cycle 3* : http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmesd-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html

Naccach, N. (2019). « Entrées par effraction ». May Ziade et Jocelyne Saab : Les mots et les images à l'usage de la « des-orientale », *Trahs* [En ligne], 06 | 2019, mis en ligne le 20 décembre 2019.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR.

Soulages, F. (2007), « L'expérience de l'altérité de l'art ou l'art comme expérience de l'altérité », *Marges* [En ligne], 06| 2007, 89-96, mis en ligne le 15 octobre 2008.

Ziyadé, M. (2010) « Les Yeux », in Coppey, N. et Coppey, D. *Poètes des cinq continents*. Paris. Sous la Lime

ANNEXE : MAYY ZIYADÉ, « LES YEUX », VERSION DU TEXTE DANS LE LIVRET DU CD DE COPPEY, N. ET COPPEY, D. (2010). *POÈTES DES CINQ CONTINENTS*. PARIS. SOUS LA LIME.

Ne sont-ils pas pour toi un objet de
stupéfaction ?
Les yeux couleur de cendres, avec
leurs rêves,
Les yeux couleur de ciel, avec leurs
illuminations,
Les yeux couleur de miel, avec leurs
friandises,
Les yeux couleur du café, avec leur
force d'attraction,
Les yeux qui recueillent avec soin la
force et la douceur
contenues dans ce qui les entoure.
Tous les yeux, ceux qui te rappellent
la limpidité du ciel,
Et ceux où fait halte et se repose la
profondeur des mers,
Ceux qui te montrent en eux les
déserts arides et leurs mirages,
Ceux qui te transforment en rêve dans
un royaume éthéré,
Ceux dans lesquels passent des
nuages zébrés d'éclairs,
chargés de pluie,
Ceux dont ton regard ne peut se
détacher,
Les yeux en forme d'amande
allongée,
Ceux qui s'enfoncent dans leur orbite
à force d'approfondir le sens des mots
et de réfléchir sur leur contenu,
Ceux dont les paupières couvent la
flamme,
Les yeux qui s'émeuvent,
Les yeux qui méditent,

Les yeux qui savourent,
Les yeux qui prennent pitié,
Et ceux où établissent leur
campement de guerre les haines
secrètes et les colères,
Ceux où se multiplient, dans leurs
marais, les secrets…
Lève-toi, va vers ton miroir
Et penche-toi vers tes deux lacs
pleins de sortilèges...

LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE MIGRANTE AU LYCÉE : DU RISQUE DE LA TRAITER COMME UNE ALTÉRITÉ RADICALE

Marion COSTE
Professeure agrégée, UMR Héritages - Université de Cergy-Pontoise,

RÉSUMÉ

La littérature francophone migrante est relativement peu étudiée au lycée, ce que s'attache à montrer la première partie de cette contribution, à partir de l'analyse de deux manuels fréquemment utilisés par les enseignants de français. Cette littérature constituerait pourtant un support pertinent d'éducation à l'interculturel, en permettant d'éviter le double écueil de l'exotisme et du repli communautariste, et en répondant ainsi à l'une des préconisations du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. La littérature francophone migrante invite alors à une redéfinition de l'identité, au prisme de l'universalité, comme l'exemplifie la dernière partie de cette contribution, qui propose une séquence didactique à partir d'Écrits pour la parole de Léonora Miano (2018).

Mots-Clés

littérature migrante, littérature francophone, éducation à l'interculturalité, identité(s), universalité, Léonora Miano.

La littérature migrante est assez peu étudiée au lycée. Ceci s'explique en seconde, puisque les injonctions des programmes définissent des périodes littéraires antérieures au XX^e^ siècle : XIX^e^ pour le roman et la poésie ; XVII^e^ pour le théâtre ; et XVII^e^ et XVIII^e^ pour les genres de l'argumentation. En revanche, rien ne s'oppose à leur étude dans le cadre de la classe de première générale.

En accord avec les recherches actuelles sur l'éducation multiculturelle (Jamet, Lenoir, Xypas, 2006 ; Collès, 2013 ; Barthoux, 2008) au Québec, en Belgique et en France, il semble utile d'interroger cette place de la littérature migrante dans les classes de français. Le terme de « littérature migrante » a d'abord été utilisé dans une logique ethnographique (Lebrun et Collès, 2007). Jacques Chevrier lui préfère le terme de « migritude », puis Anne Schneider celui de « migrance », qu'elle applique à la littérature de jeunesse et qu'elle définit ainsi : « la migrance, c'est-à-dire le mouvement comme étant intrinsèque à l'écriture (2013 : 348) ». Cette définition nous intéresse en ce qu'elle appréhende le fait migratoire dans l'écriture, et comme un phénomène d'écriture : « l'impact de la migrance linguistique est l'oralité dans l'écriture comme signe du mouvant, de l'impossible fixage ». (Schneider, 2013 : 348-349). Nous l'employons pour désigner les littératures écrites par des personnes issues de l'immigration et parlant de leur situation d'immigrés ou d'enfants d'immigrés, d'après la définition donnée par Christiane Albert (2005). Dans le cadre de cette contribution, nous nous interrogerons sur l'utilité de l'étude des littératures migrantes au lycée.

Un premier temps de l'analyse montrera que cette littérature est peu étudiée et presque toujours présentée comme marginale, en s'appuyant sur l'observation critique de deux manuels de première générale. Dans un deuxième temps, nous nous expliciterons l'intérêt d'aborder ces textes migrants en classe, d'un point de vue littéraire et civique. Nous nous intéresserons particulièrement à la littérature centrée sur la situation des immigrés d'Afrique en France. Enfin, nous proposerons une séquence sur *Écrits pour la parole* de Léonora Miano, qui servira d'exemple à notre propos. L'œuvre de cette autrice nous semble particulièrement propice à l'étude en classe de lycée parce qu'elle propose, dans ses romans qu'elle appelle « afropéens », une analyse du vécu des Noirs en France et évite donc les lectures exotisantes. Cette œuvre, consacrée par de nombreux prix prestigieux, a, d'après nous, toute sa place dans les classes de français au lycée.

I - ÉTUDE DE DEUX MANUELS REPRÉSENTATIFS

L'analyse de deux manuels permettra de donner un aperçu de la place de la littérature postcoloniale et de la littérature migrante dans l'enseignement de première générale : *Empreintes littéraires 1^ère^* (2015, Magnard) et *Terres littéraires 1^ère^* (2011, Hatier). Nous choisissons ces manuels parce nos collègues et nous-mêmes les utilisions dans les lycées où nous avons enseigné : nous en connaissons donc l'usage. Nous renvoyons aussi à l'analyse d'Anne Schneider (2013), du manuel *Français seconde* chez Bréal, sous la direction de Geneviève Winter : la chercheuse relève l'existence d'une séquence intitulée « Horizons francophones » « qui permet de s'approcher des problématiques autour de la mémoire et de l'identité ». (Schneider, 2013 : 323) et qui comprend « sept extraits de littérature francophone, deux œuvres picturales et deux nouvelles intégrales ». (Schneider, 2013 : 323) Cette séquence fait

donc la part belle aux littératures francophones, même si la mention de l'« horizon » dans le titre semble les placer dans un lointain marginal.

Empreintes littéraires présente deux auteurs du Maghreb (Kamel Daoud et Tahar Ben Jelloun) deux auteurs originaires du Sénégal (David Diop et Léopold Senghor) et un auteur Ivoirien (Ahmadou Kourouma). Le texte de Kamel Daoud (Randanne et *al.*, 2015 : 138) est un extrait de *Meursault, Contre-enquête*, et il est présenté comme un texte « écho » à *L'Étranger* de Camus, dont un extrait sert de support à une lecture analytique. À gauche du texte, on trouve un paragraphe intitulé « contexte » : ce dernier nous apprend que Kamel Daoud donne « un nouveau point de vue sur *L'Étranger* de Camus. En donnant la parole au frère d'un des personnages du roman de Camus, l'écrivain en offre une « continuation » qui se déroule en Algérie » (Randanne et *al.*, 2015 : 138). De fait, Daoud présente l'œuvre de Camus comme un hypertexte, de manière explicite. Cependant, cette présentation faite par le manuel nous semble quelque peu problématique. En effet, elle ne permet pas de lire le roman de Kamel Daoud pour lui-même, mais de l'utiliser comme une façon de lire autrement Camus (« un autre point de vue »). De plus, elle gomme tout à fait l'accusation de racisme portée par Daoud contre *L'Étranger*: ce n'est pas seulement le frère de « l'un des personnages » qui prend la parole, mais le frère de l'Arabe, tué par Meursault. Daoud insiste sur le fait que cette mort est considérée, dans la version de Camus, comme une complication dans la vie de Meursault et non pas en elle-même. Kamel Daoud dénonce l'absence d'empathie pour ce personnage mis à mort. Les questions qui aident à la lecture de ce texte relèvent de la même logique : après une première série qui sert à éclairer le sens littéral du texte, toute l'interprétation se concentre sur la notion de réécriture, puisque la série suivante de questions s'intitule *« Une réécriture de L'Étranger »* (Randanne et *al.*, 2015 : 138). Aucune question ne vise à faire percevoir l'accusation sous-jacente de racisme, pourtant très présente dans le texte, par exemple lorsque Kamel Daoud décrit le personnage de « l'Arabe » comme « un anonyme qui n'a même pas eu le temps d'avoir un prénom (Randanne et *al.*, 2015 : 138). » Le poème « Renégat » issu du recueil *Coups de Pilon* de David Diop (Randanne et *al.*, 2015 : 246) fait l'objet d'une lecture analytique dans une séquence sur les fonctions du poète. Les questions portent alors sur les caractéristiques stylistiques du texte (on lit par exemple : « Appuyez-vous en particulier sur l'étude des sonorités »), pour aboutir à une réflexion sur l'opposition des Noirs d'Afrique et des Noirs immigrés dans les pays occidentaux auxquels le titre renvoie sous l'appellation de « Renégat». La dernière question est ainsi formulée : « Le locuteur et le destinataire appartiennent-ils au même monde ? Justifiez votre réponse (Randanne et *al.*, 2015 : 246). » « Joal » issus des *Chants d'ombre* de Senghor fait aussi l'objet d'une lecture analytique (Randanne et *al.*, 2015 : 278). Les titres des séries de questions invitent à une lecture centrée sur les références à l'Afrique (« Souvenirs d'Afrique » et « L'expression de la nostalgie ») mais les questions elles-mêmes suggèrent une approche stylistique identique à celle qu'on aurait pu trouver dans l'étude d'un autre texte de littérature française (par exemple : « Sur quelle figure de style repose le poème ? »). Le poème nous semble justifier cette approche, puisqu'il se présente comme une louange nostalgique d'un contexte africain idéalisé. Enfin, on trouve un extrait de *Nocturnes* de Senghor dans les exercices consacrés aux formes poétiques (Randanne et *al.*, 2015 : 561). Les ques-

tions relatives à ce texte sont alors exclusivement formelles, ce qui semble cohérent puisque ces exercices visent à aider les élèves à cerner les caractéristiques métriques d'une forme poétique. Le même genre d'approche est proposé à propos d'un extrait de *Moha le fou Moha le sage* de Tahar Ben Jelloun (Randanne et *al.*, 2015 : 575). Il s'agit pour l'élève de déterminer le registre du texte « en [s'] appuyant sur les thèmes, les champs lexicaux, les modalités des phrases, ou les figures de style utilisés (Randanne et al., 2015 : 574). » De même, il est demandé d'analyser les figures de style et de dégager « l'impression générale » produite dans un extrait de *Les Soleils des Indépendances de Kourouma* (Randanne et *al.*, 2015 : 578). Ce genre d'entrée techniciste, il est vrai, est souvent convoquée quel que soit le type de texte proposé par les manuels, et est dénoncée par de nombreux didacticiens de la lecture littéraire, depuis de nombreuses années. Appliquée aux œuvres francophones, cette approche purement formelle renforce encore l'impression de déconnexion de ces œuvres d'avec leur contenu réel et critique.

Terres littéraires (édition de 2011) propose des textes de littérature postcoloniale ou migrante d'auteurs originaires d'Afrique subsaharienne (Léopold Sédar Senghor, David Diop, Ahmadou Kourouma, Léonora Miano), des Caraïbes (Aimé Césaire, Raphaël Confiant) et d'Afrique du Nord (Tahar Ben Jelloun). Ils se trouvent majoritairement dans des exercices d'approfondissement ou d'application : ces textes ne sont jamais étudiés dans le cadre d'une lecture analytique ou d'une étude d'œuvre intégrale. Par exemple, dans le cadre d'une séquence sur « La femme dans le roman », un extrait des *Soleils des Indépendances* d'Ahmadou Kourouma est proposé dans les « exercices d'approfondissement. » Le manuel donne comme titre à l'extrait « le destin d'une femme », ce qui est effectivement en lien avec l'approche thématique de cette séquence. L'extrait raconte le moment où Salimata, en mal d'enfant, va consulter un marabout qui refuse de l'aider et tente de la violer. Elle se défend, blesse le marabout, et s'enfuit sous la pluie. L'extrait se termine sur sa certitude de mourir stérile. Le paratexte proposé par le manuel insiste sur la localisation géographique mais évoque le contexte africain (sans plus de précision, ce qui est déjà de l'ordre de la généralisation) et accumule des indications qui construisent une représentation unique de la femme africaine, dominée et victime d'un patriarcat extrêmement violent : « Salimata vit en Afrique. Elle a eu une jeunesse difficile : excisée, violée par le sorcier du village puis par son premier époux. De nouveau mariée, elle tente désespérément d'avoir un enfant, et finit par consulter un marabout qui refuse son offrande et tente de la violer. » (Baudet et *al.*, 2011 : 190). Il est très intéressant de proposer cet extrait et de mettre en exergue l'engagement féministe de Kourouma et sa lutte contre la domination masculine et les violences faites aux femmes. Néanmoins on peut critiquer le fait que le seul texte francophone de ce corpus ne présente qu'un point de vue unique sur les femmes africaines, sans proposer en regard une vision davantage placée sous le sceau de l'empowerment, qui viendrait équilibrer la représentation que les jeunes lecteurs vont se construire de l'Afrique et des femmes africaines.

Soulignons cependant la présence d'un corpus de bac intitulé « Négritude et engagement » (Baudet et *al.*, : 143-146), qui conclut la séquence sur l'argumentation intitulée « Le savoir, la science et l'homme ». On trouve dans ce corpus un extrait

d'Aimé Césaire (*Cahier d'un retour au pays natal*), un autre de Léopold Sédar Senghor (*Hosties noires*) et un dernier de Raphaël Confiant (*Chimères d'en ville*). Pour les filières générales, la question sur corpus invite à une analyse stylistique des extraits : « Grâce à quels procédés ces auteurs manifestent-ils la force de leur engagement ? ». Le texte de Senghor est l'objet du commentaire, sans qu'aucune piste d'analyse ne soit fournie, laissant l'élève livré à lui-même. Le sujet de dissertation invite à une réflexion sur l'intime et le politique dans la littérature, proposant ainsi de faire le lien écriture littéraire francophone et hexagonale, ce qui semble tout à fait pertinent dans le cadre de l'éducation interculturelle. Pour les filières technologiques, la première question sur le corpus amène elle à un étude générique (« Dans quelle mesure ces trois textes sont-ils argumentatifs ? ») et la seconde aborde la question du racisme (« Comment le racisme est-il représenté par chaque auteur ? ») : cette double approche, générique et thématique, est fréquente pour les filières technologiques et nous semble intéressante dans le sens où elle propose d'aborder ces textes dans leur dimension littéraire, ce qui les intègre à l'ensemble du corpus étudié en classe de français, avant d'en cerner l'une des spécificités, à savoir leur combat contre le racisme. Le commentaire porte sur le texte de Raphaël Confiant et oriente exclusivement vers une étude de la question raciale dans le texte : « étudiez comment la narratrice perçoit la noirceur » et « montrez qu'à travers ce récit anecdotique se révèle un engagement contre le racisme. » Là aussi, on peut craindre que les caractéristiques littéraires du texte soient peu mises en avant par les élèves. La dissertation ouvre sur la question de l'engagement en littérature, ce qui permet, comme pour les séries générales, de faire le lien entre ces textes et les autres textes étudiés en classe de français (les poètes de la Résistance, par exemple) ; enfin, l'écrit d'invention demande d'imaginer un dialogue entre les personnages du texte de Raphaël Confiant, sans orienter particulièrement les élèves vers le traitement de la question raciale.

On remarque donc que la littérature postcoloniale ou migrante est représentée dans les deux manuels, mais souvent marginalisée, soit en servant seulement à de rapides exercices d'application soit en étant considérée comme un support à la lecture d'un texte de littérature française. Par ailleurs, quand ces œuvres font l'objet de questions, celles-ci orientent souvent les élèves vers une approche sociologique ou idéologique des textes plutôt que vers une analyse littéraire. Cela nous semble dommageable dans la mesure où les qualités littéraires des textes sont ce qui permet d'en faire sentir l'universalité, comme nous le montrerons dans la suite de cet article.

Ce manque de représentation des œuvres francophones dans les manuels scolaires peut avoir pour cause la tendance à conserver un corpus composé de classiques ou à inclure des textes considérés comme des classiques en devenir, tendance mise au jour par Nathalie Denizot (2014) : dans ce cas précis, les auteurs de la Négritude (Senghor, Diop, Césaire). Peut-être par peur de mettre en difficulté des enseignants assez peu formés à l'étude de la littérature migrante, les auteurs des manuels laissent cette dernière à la marge, reléguée dans les exercices ou les lectures complémentaires. Une exception notable semble tout à fait corroborer les analyses de Nathalie Denizot sur les classiques : les poètes de la Négritude. Ces derniers s'affirment entre autre part la volonté de poser un écart culturel avec la littérature française

métropolitaine : leur présence marque ainsi une forme d'hommage à la Négritude. Remarquons que cet accueil est sans doute lié aux nombreuses commémorations de la traite négrière, qui rendent fréquemment hommage aux poètes de la Négritude, et au fait qu'Aimé Césaire a déjà fait partie du corpus de l'agrégation de lettres en 2010. La littérature de la Négritude est devenue une littérature emblème, et donc, comme telle, patrimonialisée. Former les enseignants à cette littérature apparaît comme une condition indispensable à leur utilisation auprès des élèves. Il nous semble pourtant dommageable que la littérature migrante soit réduite aux poètes de la Négritude, et ne s'ouvre pas à des approches de l'identité « noire » plus contemporaines, comme c'est le cas des littératures migrantes. Cette approche patrimonialisée, voire conservatrice, au dépend d'une ouverture à des œuvres plus avant-gardistes, est par ailleurs une tendance forte des corpus d'œuvres littéraires proposées par les manuels et par l'institution elle-même.

Un autre obstacle est posé par les notions de « patrimoine » et de « périodes littéraires. » Le Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, qui contient les programmes de français au lycée, préconise « la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine » : la formulation évoque bien plus Flaubert et Proust qu'Ahmadou Kourouma et Miano. Cette représentation, qui, d'après notre expérience dans le secondaire, est ancrée chez les enseignants, n'est pas induite explicitement par les programmes, qui présente ce patrimoine sans préciser d'ancrage national ni géographique ; le déterminant « notre », dans l'extrait du BO cité précédemment, renvoie à la diversité de la littérature francophone. La formation des enseignants, ainsi que les programmes de l'agrégation, offrent aux futurs enseignants une approche très classique de la littérature, qui ne fait pas toujours la part belle aux littératures francophones, malgré l'entrée de Césaire en 2010. Plus largement, ce serait une réorientation de ce que nous appelons l'histoire littéraire qui serait à repenser, pour y inclure les littératures francophones.

De plus, l'une des compétences visées par les programmes est « Connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle ». La littérature postcoloniale a bien sûr une histoire : on peut distinguer plusieurs périodes, l'une dans la glorification de la décolonisation, l'autre témoignant de la désillusion quant à cette même décolonisation, et peut-être une troisième marquée par l'expression des mouvements migratoires et un regard pas moins pessimiste sur la naissance de nouvelles identités dynamiques (Waberi, 1998). Cependant, ces périodes semblent se superposer à celles qui permettent traditionnellement d'étudier la littérature française du XX^{e} et du XXI^{e} siècle. La grille de lecture par mouvements littéraires, très opérante dans l'enseignement de la littérature au lycée, dessert donc l'étude des textes postcoloniaux, sauf à réviser notre grande histoire littéraire pour les y inscrire. Aucune mention de la littérature francophone, migrante ou postcoloniale dans ce BO, ni pour le programme des secondes ni pour ceux des premières. Remarquons que, comme le rapporte Anne Schneider (2006), le BO de 1999 mentionnait quant à lui les littératures francophones : « Néanmoins, ceux-ci demandent clairement d'envisager l'étude des textes francophones au lycée dans le cadre de l'étude « d'un mouvement ou un phénomène littéraire et culturel du XIV^{e} ou du XX^{e} siècle (français ou francophone) (BO, 1999

dans Schneider, 2006 : 201) ».

D'un point de vue idéologique, l'insertion de ces littératures dans les corpus d'étude des élèves divise le corps enseignant. Si certains considèrent qu'ils pourraient permettre une ouverture à l'altérité culturelle et un apprentissage de la différence (Schneider, 2013 ; Lebrun et Collès, 2007), d'autres y voient un risque. L'ouvrage d'Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet, *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, permet de comprendre, par comparaison avec le cas du Québec, de l'Angleterre, du Canada anglophone et du Portugal, les réticences de l'école française à s'engager dans l'étude de ces littératures.

> Dans la tourmente de la mondialisation et du néolibéralisme, la citoyenneté est confrontée aux revendications des communautés culturelles, voire ethnico-religieuses. Le modèle français républicain et laïc qui, dans sa prétention à l'universel, ignore les appartenances culturelles et religieuses pour ne reconnaître que l'égale dignité de l'homme et du citoyen, est mis à rude épreuve. Et l'on demande à l'École de freiner la dérive communautaire. Quelle éducation à quelle citoyenneté peut être assurée, pour quel projet de société ? (Jamet, Lenoir, Xypas, 2006 : 1)

C'est donc au nom d'un refus du repli communautaire et des valeurs jugées universelles de la démocratie française que certains s'opposent à l'étude de ces textes. Ce point de vue relève, nous semble-t-il, du non-sens : considérer les valeurs de la démocratie française comme universelles est en soi ethnocentriste. La laïcité, par exemple, n'est pas une valeur universelle, et suscite beaucoup d'incompréhension chez nos voisins européens. On peut en outre citer également Gérard Barthoux, *L'école à l'épreuve des cultures* :

> Le risque d'une conception multiculturelle de l'éducation est également de créer de véritables ghettos scolaires où les élèves des minorités se trouvent enfermés, compromettant ainsi évidemment leurs chances d'intégration et de promotion sociale : comment un jeune Noir à qui on a dit et répété qu'il faut vivre, penser, agir et parler « noir », dont on n'a pas, pour des raisons idéologiques, ouvert l'intelligence vers des savoirs rationnels et vers une langue complexe et élaborée, pourrait-il sortir un jour de son quartier et de son exclusion ? (Barthoux, 2008 : 151)

On repère ici un discours marqué par l'angoisse de la perte d'identité culturelle, qui procède d'une forme de détournement idéologique : reconnaître la Négritude et la penser comme un mouvement littéraire et politique n'est en aucun cas communautariste, comme suffirait à le prouver, s'il était nécessaire, la vie de Senghor. Par ailleurs, personne n'a jamais défendu l'idée d'enseigner la littérature migrante uniquement aux migrants : il s'agit, à l'inverse, de la considérer comme faisant partie d'un patrimoine commun à l'humanité, dans un geste opposé à toute forme de ghettoïsation. La déclaration de Fribourg, qui émane de diverses institutions internationales, dont l'UNESCO, précise bien que l'universalité de la défense des droits de la personne dépend étroitement du respect des identités culturelles de chacun et du droit de chacun à voir enseigner sa langue et sa culture. Rappelons ici l'article 3, qui s'intitule « identité et patrimoine culturels » :

> Article 3 (identité et patrimoine culturels)
>
> Toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit :
> a. de choisir et de voir respecter son identité culturelle dans la diversité de ses modes d'expression ; ce droit s'exerce dans la connexion notamment des libertés de pensée, de conscience, de religion, d'opinion et d'expression ;
> b. de connaître et de voir respecter sa propre culture ainsi que les cultures qui, dans leurs diversités, constituent le patrimoine commun de l'humanité; cela implique notamment le droit à la connaissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales, valeurs essentielles de ce patrimoine;
> c. d'accéder, notamment par l'exercice des droits à l'éducation et à l'information, aux patrimoines culturels qui constituent des expressions des différentes cultures ainsi que des ressources pour les générations présentes et futures (Groupe de Fribourg, 2007 : 5-6).

II - INTÉRÊT D'ÉTUDIER LA LITTÉRATURE MIGRANTE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE.

Selon Luc Collès, l'interculturalité de la société belge invite le professeur de français à explorer des corpus issus de l'ensemble de la francophonie, comprise ici comme les différents territoires dans lesquels on parle le français : « Être professeur de français aujourd'hui, c'est s'inscrire dans ce vaste espace interculturel. C'est inviter ses élèves à percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à l'autre et exprimer des identités singulières » (Collès, 2013 : 46). Il y voit un enjeu sociétal important : « Il n'est pas exagéré de dire que le respect de la diversité culturelle est devenu un enjeu majeur, non seulement de la mondialisation, mais surtout de la paix et de la stabilité dans le monde. » (*Ibid* : 44). On peut penser que la très grande prédominance de la littérature française hexagonale dans les manuels scolaires, et le traitement des textes postcoloniaux comme des « échos » plus ou moins exotisés de cette littérature, peut être vécu comme un manque de « respect de la diversité culturelle », dans le sens où les manuels octroient à ces littératures une place secondaire, pouvant laisser penser qu'elles sont considérées comme inférieures à celles qui appartiennent au canon de la littérature française, et qui sont très majoritairement produites par des hommes blancs. Dans cette perspective de fournir aux jeunes lecteurs des modèles noirs, en l'occurrence ici antillais, Anne Schneider (2006) montre les intérêts et les lacunes de trois ouvrages pour la jeunesse retraçant la vie et les combats d'Aimé Césaire. Il s'agit en somme de faire des cultures non plus des « valeurs », définissant des identités, mais des « ressources », disponibles pour chacun, comme y invite François Jullien (2016).

Dans *Faire l'école, faire la classe*, Philippe Meirieu va dans le même sens en affirmant que l'école n'a pas seulement une « fonction » (aider les élèves à entrer dans la vie professionnelle) mais aussi une « mission » : inculquer des valeurs et apprendre la vie ensemble. Les programmes illustrent cette ambition, notamment le domaine 5 du *Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture*, intitulé « les représentations du monde et de l'activité humaine », dans lequel il est précisé qu'

> il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de convic-

> tion, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent (https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_1214812/fr/domaine-5-socle-2016-les-representations-du-monde-et-de-l-activite-humaine)

Il est alors du ressort de l'école d'apprendre aux élèves à gérer leur différence les uns avec les autres, et particulièrement la pluriculturalité. Remarquons que le titre même du domaine fait référence à la dimension mondiale de ce patrimoine à enseigner.

Dans le chapitre intitulé « Principe n° 14 : École de la République, formant les citoyens d'un État démocratique pour un monde solidaire, l'institution scolaire doit conjuguer intégration, émancipation et promotion de l'humanité dans l'homme (Meirieu, 2004 : 60-64) », Philippe Meirieu met en évidence un double risque inhérent à l'éducation interculturelle, comme l'ont par ailleurs souligné de nombreux chercheurs (Jeannin 2017 ; Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 ; Clanet 1990 ; Demorgon 2005). Meirieu oppose ainsi (2004 : 63) d'un côté le « relativisme différentialiste » qui, « au nom du respect absolu des différences, assigne les individus à résidence sociale et culturelle », et de l'autre l'« universalisme dogmatique » qui « au nom de « la grande culture », poursuit la « colonisation de l'intérieur ». Il s'agit donc d'éviter un triple écueil : celui de n'évoquer que la littérature produite par des hommes blancs issus de la France métropolitaine, celui de l'exotisme, qui consiste à penser que la littérature migrante est une littérature qui permet de découvrir des gens qui n'ont rien de commun avec nous, et celui du repli identitaire.

Contre ces trois tendances, Philippe Meirieu préconise de montrer que toutes les cultures se posent les mêmes grandes questions, et de considérer avec intérêt les différentes réponses qui ont pu leur être apportées. Il s'agit, en résumé, d'étudier les textes issus de la littérature migrante ou postcoloniale avec des outils capables d'en révéler les spécificités littéraires, donc d'en montrer l'universalité. L'universalité, dans le cadre d'un cours de littérature, résiderait alors dans le soin de la forme et dans les qualités esthétiques des textes. Anne Schneider, dans sa « leçon de la chose migrante » propose ainsi des outils adaptés à l'étude de la littérature migrante et capables d'en révéler les qualités littéraires. Elle organise cette leçon autour de trois topiques, lieu, temps et lien, et les lie à des caractéristiques formelles : le lieu changeant se traduit linguistiquement par la présence des marques de l'oralité, le temps invite à une lecture symbolique de la migration comme « résiliance », reconstruction fragile du corps souffrant, et la topique du lien implique une lecture contextualisée, en lien avec l'Histoire (Schneider, 2013 : 348-350). On voit bien qu'une approche littéraire du texte migrant ne va pas sans son pendant éthique : comme l'écrit Virginie Brinker, il faut aborder l'Autre non seulement dans sa différence, mais aussi dans ce qui le rapproche de moi. Elle déclare ainsi, à propos de l'exploitation didactique de quatre romans issus de la littérature migrante[1] : « Le thème de l'Autre prend ici tout son sens, puisqu'il peut être « celui qui est différent de moi », mais aussi « l'autre moi-même », lorsque se pose la question cruciale de l'identité. » (Brinker, 2008, non paginé).

[1] *Contours du jour* qui vient de Léonora Miano, *La Tribu des Gonzesses* de Tierno Monénembo et *L'Aventure ambiguë* de Cheik Hamidou Kane, *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome

Aborder la littérature migrante permet en effet d'éviter les écueils pointés plus haut : les romans de littérature migrante se déroulent en France, et ne décrivent pas une identité culturelle stable et africaine, confinée au stéréotype et à l'exotisme. Ils explorent au contraire les mouvances de l'identité culturelle, mouvances particulièrement importantes pour les personnes issues de l'immigration et qui sont construits par deux (au moins) modèles culturels, comme le montrent par exemple les travaux de Luc Collès en Belgique francophone (Collès, 2013 : 133-143 ; 145-159) ou ceux d'Anne Schneider en littérature jeunesse (Schneider, 2006). Ainsi, ces œuvres permettraient le développement d'une réelle « interculturation », qui consiste, d'après Jacques Demorgon (2005) en un échange réciproque et de véritables interactions entre les cultures. Il est alors possible d'apprendre à l'élève à se reconnaître en l'Autre.

Pour exemplifier notre propos, nous proposerons dans un dernier temps de cette contribution une séquence sur un extrait de *Écrits pour la parole* de Léonora Miano. Ces textes, conçus pour la scène, sont des monologues adressés au public : ils prennent donc, à des degrés divers, le lecteur/spectateur à parti, ce qui nous semble profitable pour aider les élèves à s'engager dans leur lecture. De plus, le recueil, en multipliant les narrateurs, donne à entendre toute une palette linguistique, allant du français le plus standard à un français chargé d'africanismes : il répond donc bien, même s'il n'appartient pas à la littérature de jeunesse, aux intérêts pédagogiques qu'Anne Schneider attribue à ce corpus : « Véritable pépinière d'expérimentation sur les rapports entre langue, culture et Histoire, la littérature de jeunesse issue de l'immigration participe activement au décentrement de la langue et de la culture française. (2006 : 211). » C'est bien à ce décentrement, à la fois linguistique et culturel, que nous souhaitons inviter les élèves à travers la séquence qui suit.

III - PROPOSITION DE SÉQUENCE À PARTIR D'*Écrits pour la parole* DE LÉONORA MIANO

On peut penser qu'inviter l'élève à une lecture subjective permet d'aborder l'Autre comme un « autre moi-même » et d'éviter ainsi l'écueil de l'exotisme. Magali Jeannin (2017) démontre ainsi l'importance, pour aborder les textes qui présentent d'autres cultures, d'une démarche didactique « favorisant le questionnement identitaire du sujet lecteur. » (Jeannin : 53) Elle préconise de se tourner vers la lecture subjective (Langlade et Lacelle) et la « didactique de l'implication » (Rouxel, 2007 : 49).

L'œuvre de Léonora Miano, qui met en valeur l'influence réciproque des cultures européennes et subsahariennes et théorise leur rencontre sous le terme d'« Afropéa », semble particulièrement indiquée pour explorer le concept d'interculturation :

> Afropea, c'est, en France, le territoire mental que se donnent ceux qui ne peuvent faire valoir la souche française. C'est la légitimité identitaire arrachée, et c'est le dépassement des vieilles rancœurs. C'est la main tendue du dominé au dominant, un geste qui dit qu'on sera libre parce qu'on accepte de libérer l'autre. C'est l'attachement aux racines parentales parce qu'on se sent le devoir de valoriser ce qui a été méprisé, et parce qu'elles charrient, elles aussi, de la grandeur, de la beauté. C'est la reconnaissance d'une appartenance à l'Europe, mais surtout à celle de demain, celle dont l'histoire s'écrit en ce

> moment. C'est l'unité dans la diversité. (Miano, 2012b : 87)

Dans sa description du concept d'Afropéa, Miano met en valeur l'interculturation : l'afropéen est celui chez qui se rencontrent les cultures africaines et européennes, mais c'est aussi celui qui incarne cet échange, qui fait que la culture africaine se retrouve partout dans la culture européenne. Miano prend pour exemple le café et le chocolat du petit-déjeuner, apport de l'Afrique à la culture européenne. « L'Europe […] de demain » qu'elle appelle est celle qui reconnaîtra cet apport, cette interpénétration des cultures africaine et européenne. Marjolaine Unter Ecker (2016) montre en quoi le lien à l'origine africaine des personnages de Miano est au cœur de son écriture :

> Au fil des pages, on découvre de quelle manière ces figures considèrent leur origine africaine, qu'elle soit proche ou lointaine, tantôt revendiquée, tantôt rejetée. Il s'agit pour l'écrivaine de présenter des interrogations véritables sur leur rapport à la diaspora africaine et sur la manière dont elles la vivent – idéologiquement, quotidiennement, intimement même – dans un territoire où les gens de couleur ne sont pas encore considérés comme membres de la nation. (Unter Ecker, 2016 : 11).

Les nombreuses nuances de ces rapports à la diaspora africaine, aux antipodes de toute exotisation, expliquent peut-être l'usage relativement fréquent des textes de Léonora Miano au collège[2]. L'autrice reste pourtant assez peu étudiée au lycée.

Nous choisissons ici de présenter l'étude d'un texte issu d'un recueil de théâtre intitulé *Écrits pour la parole*. Ces textes sont tous des monologues, dans lesquels des personnages afropéens s'expriment sur des problèmes identitaires. La lecture de l'ensemble de l'œuvre permet ainsi de lutter contre une vision unifiée et simplificatrice des Noirs en France, en proposant une grande multiplicité de portraits. Cette diversification est d'autant plus intéressante qu'elle se fait au niveau de la langue : certains personnages s'expriment dans un français très lisse, avec une ponctuation régulière, et d'autres suppriment la ponctuation et multiplient les africanismes.

Nous nous intéresserons particulièrement au texte « Communauté ». En effet, il présente un narrateur suffisamment peu défini pour favoriser les mécanismes d'identification, ou au moins « l'activité fantasmatique » (Lacelle et Langlade, 2007 : 55) qui nous semble au cœur du décentrement auquel cet extrait invite, nous y reviendrons. Le texte est écrit à la deuxième personne du singulier, et ce pronom désigne une personne afrodescendante. Cette personne afrodescendante rapporte la critique de la notion de communautarisme faite au nom des valeurs républicaines de la France. Elle n'est jamais explicitement décrite. On comprend ses opinions par un système d'allusion :

> Tout le monde en parle, de la communauté, de ta communauté, et si tout le monde en parle tellement depuis un certain temps, c'est surtout pour dire que ce ne serait pas bien qu'elle existe, ta communauté, parce que ce n'est pas la tradition d'ici, parce que ce serait contraire aux idéaux d'ici, parce que la République ne connaîtrait que les individus, pas les groupes (Miano, 2012a : 29).

On glisse ici d'un discours auquel le « tu » adhère, à un autre auquel il s'oppose implicitement, qui laisse

[2] On pense ici à l'édition d'*Afropean soul*, Paris, Flammarion, 2008, qui contient un dossier à l'adresse des collégiens.

transparaître le sentiment d'injustice vécu par ce personnage. Le deuxième intérêt de ce texte, dans notre perspective, tient dans l'utilisation du discours indirect libre, qui donne à entendre deux voix : celle du narrateur et celle d'une sorte de rumeur raciste, attribué à la foule à laquelle est confronté le narrateur.

Le texte se décompose en cinq phrases-paragraphes, qui développent chacune un argument :

- La méfiance à l'égard d'une prétendue acceptation des Noirs en France ;
- Le racisme ordinaire subi par les Français noirs ;
- La critique de la communauté noire, mesquine et malveillante à l'égard de ses membres lorsqu'ils ont du succès ;
- Le besoin pourtant que ressent le narrateur de cette communauté, seul environnement dans lequel il ne subit pas le racisme ;
- Le désespoir que génère le racisme et qui peut pousser à la violence.

L'objectif de la séance est donc d'amener les élèves à percevoir l'universalité des préoccupations du personnage et de l'écriture de Miano. Pour cela, nous tenterons d'installer une lecture subjective, en nous appuyant sur les cinq modes de l'activité fictionnalisante définis par Lacelle et Langlade (2007 : 55)

> Le contenu fictionnel de l'œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les évènements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique).

Nous avons proposé la séance suivante à une classe de deuxième année de DUT de Génie-Civil à l'IUT de Neuville-sur-Oise[3]. Au programme du cours d'expression-communication de S3, que nous assurons, on trouve en effet « Développer des compétences en situation de communication interculturelle. » (2013 : 71). L'orientation professionnalisante de la formation en DUT fait du texte littéraire un support d'étude à la communication professionnelle : nous avons donc choisi, dans le cadre de ce DUT, de poursuivre cette séquence d'étude littéraire par des mises en situation professionnelles permettant de faire le lien entre ce qui a été appris à partir du texte de Miano et la communication professionnelle, ici dans le contexte d'un chantier. Nous ne rendrons pas compte dans cet article de cette seconde séance, qui sort du cadre de notre contribution.

Une première séance a permis l'entrée dans les textes par le biais de la concrétisation imageante. Après une lecture à voix haute, nous avons demandé aux étudiant·e·s d'émettre des hypothèses (Cèbe et Goigoux, 2012), sur l'identité du « tu ». Voici les réponses obtenues :

- La personne est noire.
- Elle est née en France.
- Elle a un enfant de 4 ans, donc c'est un jeune adulte.
- On dirait qu'elle vient d'un milieu un peu artistique, qu'elle n'est pas pauvre.

[3] Rattaché à l'Université de Cergy-Pontoise.

Nous avons ensuite fait remarquer qu'on ne savait pas si c'était un homme ou une femme, que le texte maintenait l'ambiguïté. Nous avons fait cette remarque afin que les étudiants se préparent à rédiger un texte dans lequel ils prendraient certaines libertés pour décrire le personnage. Nous espérons que pendant ce travail, en classe entière, d'émissions d'hypothèses, la concrétisation imageante était à l'œuvre, les étudiant·e·s étant amené·e·s à se faire un portrait mental de ce·tte narrateur·rice, tout comme la cohérence mimétique, puisque les étudiant·e·s mettaient en lien les indices du texte. Avant de passer à la suite, nous leur avons demandé de fermer les yeux et de prendre le temps de visualiser leur narrateur·rice.

Nous nous sommes ensuite attardés sur cet extrait du texte :

> tous ces gens cherchent, sans s'en apercevoir, leurs frères dans l'infortune, ceux qui leur ressemblent, même un tout petit peu seulement, l'endroit où ils peuvent s'abandonner, souffler un peu, cesser de se sentir jugés, ausculté, évalués, sommés de préciser ce qu'ils sont, et cet espace n'est pas toujours très facile à trouver, parce que dans leur for intérieur, leur première priorité n'est pas de se communautariser, de faire partie de ce qui sera vu, de l'extérieur, comme un gang ethnique menaçant la cohésion républicaine qui ne se laissera pas faire parce qu'elle est souveraine, c'est elle qui commande du haut de ses siècles d'âge, ce n'est pas sa faute si on n'arrive pas à se fondre en elle. (Miano, 2012a : 32)

Nous avons demandé aux étudiant·e·s de comprendre ici l'opposition de deux paroles, ce qui permettrait un travail sur le discours indirect libre, et nous leur avons demandé d'expliciter les deux explications données à ce même fait : l'existence d'une « communauté » noire. D'un côté, c'est le désir de ne plus être jugé, de « souffler », qui est mis en évidence par la·e narrateur·rice, et de l'autre, c'est la constitution d'un « gang ethnique ». Nous leur avons demandé de comparer deux métaphores : celle des « frères dans l'infortune » et celle du « gang ethnique ». Afin de les aider à comprendre le fonctionnement dialogique du texte, nous leur avons demandé quelle catégorie de personnes aurait pu utiliser chacune des deux expressions. Nous restituons l'échange, ainsi que ceux qui ont suivi, en annexe. Nous nous contentons ici d'en rapporter les éléments qui nous semblent pertinents dans le cadre de notre étude. Un étudiant a rapidement compris que « frères dans l'infortune » était l'appellation donnée par une « personne intérieure à la communauté » alors que « gang ethnique » émanait d'une « personne extérieure ». Il a fallu que nous relancions la réflexion par une question, « est-ce que toutes les personnes extérieures pourraient dire ça ? » pour que l'étudiant détermine l'aspect péjoratif de l'expression, et nous avons encore dû insister pour qu'un de ses camarades cerne le fait que ce propos émane de personnes blanches et racistes. Quant à l'analyse de « frères dans l'infortune », nos questions visaient à leur faire prendre conscience de la compassion et de sous-entendus par cette expression.

Ensuite, l'analyse du « gang ethnique » a permis de mettre au jour une logique de combat, d'agression, qui est attribuée à une sorte de rumeur collective et raciste. Nous avons incité les étudiants à s'interroger sur « frères dans l'infortune », pour comprendre que l'autrice ne se focalise pas sur la couleur de la peau mais sur le partage d'un problème commun (voir nos questions en annexe). Nous leur avons

demandé de trouver d'autres problèmes communs que celui de la race, qui pouvaient pousser les gens à se rassembler. Il est remarquable que les deux premières réponses, les plus spontanées, ont mis au jour les problèmes réellement rencontrés par une part importante des étudiants, soit la bi-culturalité pour la première réponse (« les personnes étrangères ») et les difficultés économiques pour la seconde (« les personnes des quartiers »). Nous avons donc explicité que la métaphore des « frères dans l'infortune » tend à universaliser les besoins du narrateur, que cette expression pourrait s'adapter à tout type de communauté. La comparaison des deux expressions a aidé les étudiants à comprendre la dimension universelle du sentiment d'exclusion ressenti par le narrateur ou la narratrice.

Nous avons ensuite fait relever dans le texte les différents stéréotypes sur les « Noirs de France » (Miano, 2012a : 30) attribués à cette voix de la rumeur, et nous leur avons demandé de commenter ces expressions. Ils ont largement évoqué les expressions péjoratives qui chosifiaient ou animalisaient les Noirs. La dimension raciste, quand elle est contenue dans l'insulte, semblait facile à comprendre pour eux. Deux phrases ont posé difficulté : ils ont relevé « son timbre qui rappelle les champs de coton » mais ont eu plus de mal à expliquer en quoi cette expression était raciste, parce qu'elle est, en contexte, méliorative. L'étudiant qui a relevé cette phrase a bien compris l'allusion à l'esclavage, mais a ensuite proposé l'idée que la personne noire avait l'accent des afro-américains : nous avons dû le faire revenir sur cette proposition en rappelant que la personne noire narratrice est française, pour qu'il cerne l'aspect raciste et l'amalgame contenu par l'expression. Nous avons profité de cet échange pour expliquer que ce que dénonce ce texte dans cette phrase, c'est le fait d'assimiler les Noirs de France à des esclaves ou des descendants d'esclaves, sans prendre en compte leur diversité. L'expression « Les Noirs de France, quelle expression incongrue » a aussi retenu leur attention, Cette expression était choquante pour eux, voire raciste : il a fallu leur expliquer le contexte (une « Une » de *Marianne*, titrée « Les Noirs de France », que Léonora Miano avait défendue). Nous leur avons expliqué que Miano appréciait cette expression parce qu'elle associe le fait d'être Noir et le fait d'appartenir à la France, qu'elle réconcilie ces deux éléments qui sont souvent opposés. Nous avons aussi proposé de relire la fin du texte, où le narrateur ou la narratrice explique qu'il ou elle n'a pas de mal à dire qu'il ou elle est noir·e. Un étudiant a alors dit que la remarque émanait du « cliché type des anciennes familles françaises. » Nous supposons qu'ici, ce qui a fait difficulté, c'est que le fait de nommer la couleur de peau constituait un tabou pour de nombreux étudiants, y compris pour les étudiants racisés[4].

Nous les avons aussi invités à une réflexion sur le mot « ici » dans « Ce ne serait pas bien qu'elle existe, ta communauté, parce que ce n'est pas la tradition d'ici ». Pour utiliser ce déictique, il faut considérer que tout le monde a le même référent, donc ce mot témoigne d'un sentiment d'appartenance qui n'est pas remis en question, de la part des Français blancs. Nous avons eu l'impression que cette analyse leur a majoritairement échappé.

Enfin, nous sommes entrés dans l'analyse de l'impact esthétique et de la réaction axiologique, pour comprendre que l'universalité des préoccupations

[4] Nous utilisons ce terme à dessein, et dans son sens sociologique, tel qu'il est défini par le dictionnaire *Le Robert* (2019) : « personne touchée par le racisme, la discrimination ». En effet les étudiants de cette promotion ont déclaré avoir été eux-mêmes victimes de discrimination, notamment à l'embauche, en raison de leur couleur de peau (voir *infra*).

du personnage s'incarne dans la dimension littéraire de l'écriture de Miano. Nous sommes revenus sur le pronom « tu » qui semble désigner la narratrice. Nous avons de nouveau demandé aux étudiant·e·s d'émettre des hypothèses pour expliquer ce choix : nous avons particulièrement insisté sur le début du texte qui reformule « la communauté » en « ta communauté », créant ainsi un effet de mise à distance. Nous avons demandé aux étudiant·e·s de relever les passages dans lesquels la·e narrateur·rice glisse de son point de vue à celui que les Blancs posent sur elle ou lui. Nous avons alors demandé aux étudiant·e·s s'ils comprenaient ce sentiment d'étrangeté à soi-même ressenti par la·e narrateur·rice, et qu'il ou elle associe à sa couleur de peau.

Nous avons alors évoqué la notion de « double conscience », théorisée par W.E.B. Du Bois ([1903], 2007) initialement à propos des Noirs Américains, et que Paul Gilroy ([1993], 2017) a élargi à la condition de l'individu moderne, quelle que soit sa couleur de peau.

> C'est une sensation bizarre, cette conscience dédoublée, ce sentiment de constamment se regarder par les yeux d'un autre, de mesurer son âme à l'aune d'un monde qui vous considère comme un spectacle, avec un amusement teinté de pitié méprisante. Chacun sent constamment sa nature double – Un Américain, un Noir ; deux âmes, deux pensées, deux luttes irréconciliables […]. (Du Bois, 2007 : 11)

Il s'agit de penser l'individu moderne comme toujours habité par le regard de l'Autre, c'est-à-dire qu'il se vit à la fois comme sujet et comme objet du regard de l'autre, ces deux facettes de lui-même n'étant jamais parfaitement harmonieuses. Nous avons suggéré aux étudiant·e·s la lecture de *Étrangers à nous-mêmes* de Julia Kristeva (1988) qui pourrait prolonger, en tant que lecture cursive, ce travail.

Pour aider les étudiant·e·s dans cette réflexion complexe, nous sommes revenus sur la citation de Barack Obama mise en exergue : « si nous préférions rester entre nous, c'était surtout parce que c'était le meilleur moyen d'arrêter d'y penser [au problème racial] que c'était plus facile que de passer notre temps en colère ou à essayer de deviner ce que les Blancs pensaient de nous ». Nous avons demandé aux étudiant·e·s de faire le lien entre cette épitaphe et le texte, ce qui a permis de récapituler ce que nous avions dit sur le besoin de se retrouver entre « frères dans l'infortune ».

Nous avons ensuite proposé une activité visant à encourager l'activité fantasmatique : écrire le portrait de ce·tte narrateur·rice pour le décrire à la·e comédien·ne qui devra l'incarner sur scène, comme s'ils ou elles étaient la·e metteur·e en scène. Ce portrait comprendrait son âge, sa vie de famille, son métier, ses centres d'intérêt, ses activités et ses états d'âme… Notre objectif était d'amener les étudiant·e·s à combler les manques du portrait en creux du narrateur par des éléments de leur propre vécu ou de leur propre culture : ils ou elles réussiraient ainsi à s'approprier l'universalité des personnages. De plus, l'exercice vise à les mettre dans une posture argumentative, puisqu'ils ou elles doivent convaincre le futur comédien : ils ou elles aident donc celui-ci à se projeter dans le personnage de Miano, ce qui a dû pousser les étudiant·e·s à en décrire les traits les plus universels, comme le besoin de se sentir compris, le sentiment d'injustice face aux stéréotypes. Nous estimons que cet objectif est atteint par la totalité des copies : en annexe, la copie de l'étudiante 1 met l'accent sur la paternité

du personnage ; la copie de l'étudiant 3 évoque les « shows » dans les « cafés » et les « bistrots » introduisant une culture qui vient de lui et non du texte ; la copie de l'étudiante 2 est celle qui contient les références les plus évidentes au vécu de l'étudiante elle-même. En effet, arrivée de Madagascar il y a deux ans, elle écrit : « Tu ne mets pas de photo dans ton CV parce que ce fut, un jour, un motif de rejet de ta candidature. » Cette remarque ne semble pas adaptée au personnage du narrateur ou de la narratrice, qui est installé dans sa vie professionnelle. Par contre, il correspond tout à fait au profil de l'étudiante : chaque année, les étudiants racisés[5] nous demandent s'ils doivent mettre ou non leur photographie sur leur CV pour rechercher un stage. Cette même étudiante a largement développé la notion de double conscience, en intégrant le regard discriminant de l'autre sur elle-même.

Nous faisons cependant une réserve d'importance : sur les dix-sept copies reçues, neuf considèrent que la·e narrateur·rice est issu·e d'un milieu très pauvre, ce qui en amène certains à véhiculer des stéréotypes misérabilistes sur les Noirs de banlieue (cf. annexe, copie de l'étudiant 4). Parmi ces neuf copies, l'une fait même un contre-sens en estimant que la·e narrateur·rice est né·e en Afrique, ce qui permet des développements sur la misère supposée des immigrés. Ils transposent certes une culture personnelle pour compléter le portrait du ou de la narrateur·rice, mais l'imaginaire qu'ils associent aux Noirs reste stéréotypé et ne rend pas compte de la diversité des Noirs de France, ni de l'implicite du texte. Trois copies seulement font venir la·e narrateur·rice d'un milieu aisé, et cinq copies ne se prononcent pas sur la question. Il nous semble que le texte de Miano, qui met en scène un·e narrateur·rice ayant des accointances avec les milieux artistiques et culturels et ayant un niveau de langue relativement soutenu, invitait plutôt à penser à une personne issue d'une famille au capital culturel élevé.

Nous espérons que cette séquence a incité les étudiant·e·s à déconstruire ainsi certains stéréotypes, pour voir en l'Autre un autre eux-mêmes ; d'autre part, nous ambitionnons aussi de leur avoir fait saisir cette notion de « double conscience », cette intégration constante d'un regard discriminant sur soi, qui permet de mieux cerner le phénomène du « communautarisme ». Nous pensons que le travail de complexification de leur représentation des « Noirs de France », reste à poursuivre.

CONCLUSION

Nous avons tenté de montrer comment la littérature migrante pourrait permettre de mettre en œuvre l'interculturalité : elle offre la possibilité d'un regard décentré, qui parvient à faire le lien entre le lecteur et l'Autre, à trouver entre eux une commune humanité. Cette approche n'est pourtant pas majoritaire en classe de littérature, comme en témoignent nos analyses de manuels de français du lycée, et que prolongeraient celles des écrits parascolaires et des pratiques enseignantes. À travers notre proposition de séquence autour de Léonora Miano, nous espérons avoir montré comment la littérature migrante peut permettre une complexification des représentations qui s'oppose à une vision stéréotypée, tout en aidant à l'abandon d'un regard ethnocentriste. Le choix de la littérature migrante, en articulation avec la littérature postcoloniale, paraît judicieux : elle ne cherche pas à affirmer une identité culturelle qu'on pour-

[5] Sur l'emploi du terme « racisé », voir note *supra*.

rait considérer comme figée, une « africanité » qui pourrait fermer le dialogue entre les cultures qu'il s'agit d'instaurer. Au contraire, elle donne à lire la porosité culturelle et une multiculturalité qui, si elle touche de plein fouet les personnes issues de l'immigration, n'en est pas moins caractéristique des sociétés d'aujourd'hui, confrontée à la mondialisation et à des mouvements de populations importants.

ANNEXES

I - EXTRAITS DE « COMMUNAUTÉ », *ÉCRITS POUR LA PAROLE*, LÉONORA MIANO, PARIS, L'ARCHE, 2012, P. 29-38.

>>>p. 29 (début)

> …Si nous préférions rester entre nous, c'était surtout parce que c'était le meilleur moyen d'arrêter d'y penser [au problème racial] que c'était plus facile que de passer notre temps en colère ou à essayer de deviner ce que les Blancs pensaient de nous.
> Barack Obama, *Les Rêves de mon père*

Tout le monde en parle, de la communauté, de ta communauté, et si tout le monde en parle tellement depuis un certain temps, c'est surtout pour dire que ce ne serait pas bien qu'elle existe, ta communauté, parce que ce n'est pas la tradition d'ici, parce que ce serait contraire aux idéaux d'ici, parce que la République ne connaîtrait que les individus, pas les groupes, pas ces masses de gens qui prétendent avoir quelque chose de spécifique en commun, parce que ce qui est spécifique nuit à tout le reste dès lors qu'un groupe le revendique, que tout ça devrait rester bien au chaud dans la sphère intime, là où tu as le droit, après tout, de manger ton *ndolé*, ton court-bouillon, toutes les sauves graines que tu veux, sans que personne ne t'en empêche, alors on ne comprend pas pourquoi tu nous prends le chou avec ces histoires de ta communauté.

>>>p. 32 :

> « tous ces gens cherchent, sans s'en apercevoir, leurs frères dans l'infortune, ceux qui leur ressemblent, même un tout petit peu seulement, l'endroit où ils peuvent s'abandonner, souffler un peu, cesser de se sentir jugés, auscultés, évalués, sommés de préciser ce qu'ils sont, et cet espace n'est pas toujours très facile à trouver, parce que dans leur for intérieur, leur première priorité n'est pas de se communautriser, de faire partie de ce qui sera vu, de l'extérieur, comme un gang ethnique menaçant la cohésion républicaine qui ne se laissera pas faire parce qu'elle est souveraine, c'est elle qui commande du haut de ses siècles d'âge, ce n'est pas sa faute si on n'arrive pas à se fondre en elle »

>>>p. 36

> « quand tu danses, elle [la communauté] ne cherche pas à évaluer la quantité de rythme contenue dans ton sang, ni ton aptitude à le déverser sur le dance floor, elle bouge avec toi, elle ressent le son comme toi, et ce n'est pas un cliché, et ça fait partie d'un art de vivre, et c'est la vraie vie quelquefois, l'expression la plus aboutie de tout ce que tu veux être à un instant T, un corps vibrant, ce qui ne t'empêche pas de penser le reste du temps, peut-être même trop. »

>>>p. 37-38

> « parce que tu n'avais pas compris que ce serait une bataille d'appartenir à ton lieu de naissance, tu n'avais pas préparé ton armure, les as pris, les

coups, tous les coups, c'est pourquoi, certains jours, une fièvre s'empare de toi, tu voudrais n'être environné que de Noirs, comme là-bas où tu n'es pas né, où on ne te connaît pas, où tu n'iras pas, alors, tu t'inventes comme tu le peux ici, tournes le dos au pays tout en y demeurant »

>>>p. 38 (fin)

« noir, et ce n'est pas toi qui en as fait toute une affaire, ce sont les autres, ceux qui n'ont pas de couleur, ceux qui disent black pour adoucir l'embarras et qui, à force de prétendre ne pas distinguer ta pigmentation, ont fini par ne pas te voir du tout, toi l'individu. »

II - ÉCHANGES ORAUX ET PRODUCTIONS ÉCRITES :

1. Échanges autour des expressions « frères dans l'infortune » et « gang ethnique »

- Enseignante : comparez l'expression « frères dans l'infortune » et « gang ethnique ». Toutes deux désignent les mêmes personnes. Qui pourrait dire « frères dans l'infortune » et qui pourrait dire « gang ethnique » ?
- Étudiant 1 : Frères dans l'infortune, c'est une personne intérieure à la communauté, « gang ethnique », c'est une personne extérieure.
- Oui. Est-ce que toutes les personnes extérieures pourraient dire ça ?
- Étudiant 1 : Non. C'est péjoratif.
- Oui. Quelle est la couleur de la peau de ceux qui disent ça ?
- Étudiant 2 : Ils sont Blancs.
- Oui. Ce n'est pas juste péjoratif, c'est… ? N'ayez pas peur du mot.
- Étudiant 2 : C'est raciste.
- Oui. Revenons à « frères dans l'infortune ». Qu'est-ce que ressent la personne qui dit ça ? Pourquoi elle les appelle « frères dans l'infortune »
- Étudiant 3 : Parce qu'ils ressentent tous les mêmes problèmes.
- Oui, c'est quoi ces problèmes ?
- Étudiant 3 : Le regard des Blancs.
- Enseignante : Est-ce que « frères dans l'infortune » ça désigne forcément quelqu'un qui est noir ?
- Plusieurs étudiants : Non.
- Enseignante : ça peut désigner qui ?
- Étudiant 1 : les personnes étrangères.
- Enseignante : Oui, les personnes étrangères en général. Qui d'autres ?
- Étudiant 2 : Les personnes des quartiers.
- Enseignante : Oui, les personnes des quartiers, parce qu'elles ont quoi comme problème en commun ?
- Étudiant 2 : Le problème de l'argent.
- Enseignante : Oui. « Frères dans l'infortune » ça peut désigner des personnes qui se rassemblent pour trouver des moyens de surmonter leurs problèmes économiques. Ça peut désigner qui d'autres ? Qui se rassemblent pour parler d'un problème qu'ils ont en commun ?
- Étudiant 3 : les alcooliques, comme les alcooliques anonymes.
- Enseignante. Ok, très bien. Ce que je voulais vous faire percevoir, c'est que l'expression « frères dans l'infortune » peut s'appliquer à toute personne qui subit la discrimination, qui se rassemble avec ceux qui subissent la même discrimination, pour des questions aussi diverses que l'argent, le genre, l'alcoolisme, l'absence de logement… C'est important parce que avec « gang ethnique » on a

un regard qui se concentre exclusivement sur la couleur de la peau, qui ne regarde rien d'autre ; avec « frères dans l'infortune », on regarde autre chose, on regarde la question de l'oppression commune. « Gang ethnique » ça rejette les personnes noires comme étrangères ; « frères dans l'infortune », c'est une façon de marquer son empathie, de partager le poids de l'oppression. Tout le monde, a un moment ou à un autre, s'est senti exclu. Tout le monde, à un moment, a eu besoin de parler de ce qu'il ressent, en termes d'exclusion, avec les gens qui ressentent les mêmes exclusions. Par exemple ici, je remarque que souvent les filles se mettent en groupe ensemble. C'est normal, parce qu'elles sont en minorité dans notre département, parfois ça peut être difficile pour elles à cause du sexisme, donc elles se rassemblent entre sœurs d'infortune. Ou sœurs de fortune, après, vous en faites ce que vous voulez !

2. Recherche des désignations racistes du texte

- Enseignante : Donc, « gang ethnique », c'est dit par des Blancs racistes. Le narrateur ou la narratrice prend dans son discours un autre discours, celui des Blancs racistes. Relevez dans le texte, les autres moments où on retrouve des appellations de la communauté par des Blancs racistes.
- Étudiant 1: « ces masses de gens » : on dirait qu'ils pèsent
- Enseignante : Oui, très bien. Autre chose ?
- Étudiant 2 : Ta gueule de Français noir.
- Enseignante : Quel mot est choquant d'après vous ?
- Étudiant 2 : le mot « gueule » est choquant.
- Enseignante : Oui. Autre chose ?
- Étudiant 3 : Elle accepte tous les individus, même les métis : ça suggère que les métis sont différents.
- Étudiant 4 : « son timbre qui rappelle les champs de coton » : ça rappelle l'esclavage aux USA, à cause de son accent.
- Enseignante : Est-ce que la personne qui parle, qui est née en France, a un accent américain ?
- Étudiant 4 : Non.
- Enseignante : Donc, pourquoi il est question des champs de coton ?
- Étudiant 4 : Parce qu'elle est noire.
- Étudiant 1 : C'est raciste.
- Enseignante : Oui. Même si, dans le contexte, c'est une sorte de compliment, c'est raciste, parce que ça fait comme si tous les Noirs étaient des descendants d'esclaves, c'est un amalgame, qui ne prend pas en compte la diversité des Noirs de France. Vous voyez autre chose ?
- Étudiant 6 : « Les Noirs de France, quelle expression incongrue » !
- Enseignante : Oui, qu'est-ce qui vous fait penser que c'est raciste ?
- [pas de réponse]
- Enseignante : Est-ce que vous connaissez le sens du mot incongru ? ça veut dire « bizarre ». Qui trouve ça bizarre de dire « français noir » ?
- [pas de réponse]
- Enseignante : C'était une Une du journal Marianne, qui titrait « Les Noirs de France ». Miano avait commenté la polémique qui a suivi, en disant que beaucoup de gens avaient du mal à accepter cette réalité, qu'il y ait des Noirs de France, c'est-à-dire des gens noirs qui appartiennent à la France, à la culture française. Je

vous relis la fin du texte : « noir, et ce n'est pas toi qui en as fait toute une affaire, ce sont les autres, ceux qui n'ont pas de couleur, ceux qui disent black pour adoucir l'embarras et qui, à force de prétendre ne pas distinguer ta pigmentation, ont fini par ne pas te voir du tout, toi l'individu. » Vous voyez ? Le narrateur ou la narratrice se réclame du fait de se dire « noir », pas « black », « noir », sans avoir peur du mot, parce que ce n'est pas une insulte. Qui a pu trouver cette expression, « Noirs de France », « incongrue » ?

- Étudiant 6 : c'est le cliché type des anciennes familles françaises.
- Enseignante : Oui. Autre chose ?
- Étudiante 7 : Ce machin noir : ça fait comme si c'était des objets.
- Étudiant 5 : « Ce ne serait pas bien qu'elle existe, ta communauté, parce que ce n'est pas la tradition d'ici », ça montre que la communauté fait tache en France.
- Enseignante : Oui. Je trouve que le mot « ici » est choquant aussi, pourquoi ?
- [pas de réponse]
- Enseignante : De dire « ici » plutôt que « en France », comme si la France, la tradition française, c'était quelque chose d'évident, de bien défini. Qui peut dire ça ?
- [pas de réponse]
- Enseignante : Est-ce que le narrateur ou la narratrice pourrait dire ça ?
- Étudiant 5 : Non.
- Enseignante : Alors qui ?
- Étudiante 7 : Les Français.
- Enseignante : Quels Français ? Le narrateur ou la narratrice aussi est français.
- Étudiante 7 : Les Français blancs.

3. Rédaction d'un portrait.

Consigne donnée à l'oral : Vous allez maintenant écrire un texte, comme si vous étiez le metteur en scène ou la metteuse en scène, et que vous expliquiez le personnage au comédien ou à la comédienne qui va jouer « communauté ». Un comédien ou une comédienne, pour jouer, doit imaginer toute la vie du personnage, que ça devienne comme une personne réelle, avec sa complexité. Vous devez donc raconter la vie de ce personnage, ses motivations, ses engagements politiques et artistiques.

EXTRAITS DE COPIES

>>>Étudiante 1 :
Le personnage que vous allez incarner s'appelle Michel. Michel est un homme, plus particulièrement un homme noir. Ce personnage se présentera sur scène avec les cheveux tressés. Ses yeux comme sa couleur de peau, noirs, brilleront à la projection de la lumière. Né et grandi en France à Paris, il parlera couramment français et avec l'accent français. Son regard, son visage devra transcrire l'innocence, la sagesse, la timidité et la bonté. Il ne veut aucun mal à personne et cherchera toujours à être juste. Habillé d'une simple chemise noire et d'un pantalon noir, il ne se vantera jamais de sa richesse. Michel est d'origine soudanaise ; ses parents ont quitté leur terre mère pour fuir la pauvreté. Et le travail dur et acharné de ses parents a fait qu'ils deviennent une famille aisée. Michel a baigné dans la culture française. Intéressé par la musique, la peinture et plein d'autres choses artistiques, il est aujourd'hui un grand artiste connu. Sur cette scène, Michel réfléchit, se questionne, argumente et se prépare à répondre à toutes les questions que son fils de quatre ans lui posera dans dix ans. Tournant en

rond sur la scène il se parle à lui-même, se rappelle son enfance, et en tire des leçons pour donner une bonne éducation à ses descendants. Ayant eu une enfance très difficile mentalement, il ne veut plus cacher ça au plus profond de lui. Le harcèlement, l'isolement, l'exclusion de son enfance tourmentée le tracassent. Son fils va-t-il subir tout ça ? Va-t-il être victime de RA-CI-SME ? Mangé par la peur plus jeune, il n'a pas pu exprimer sa tristesse publiquement et faire en sorte que cela change. C'est pourquoi il s'est emparé de l'arme qui peut propager sa voix : l'art. Par les livres comme par la musique, le seul objectif de Michel était de crier sa douleur et de dénoncer le racisme. « Mais est-ce que le monde va changer ? » se demande-t-il. Il cherche la meilleure des solutions pour sauver son pauvre fils si naïf de cet enfer.

>>>Étudiante 2 :
Le personnage que tu vas incarner est un homme noir de 30 ans qui a vécu depuis sa naissance en France. Ce qui induit qu'il était scolarisé comme les Français, il a plongé dans la civilisation occidentale. Mais tu vas justement mettre en avant l'écart entre les deux civilisations. Parce que nous savons qu'étant petit, tu jouais avec tes amis au parc en ayant toujours le regard des mamans françaises prêtes à te juger à la moindre erreur. Tu as grandi avec le regard des gens, des « Blancs » mais tu vis, ce qui t'a même permis d'être plus fort. Tu auras une démarche assurée, qui va être interprétée comme agressive. Tu dois bien t'habiller en tant qu'artiste (voire même porter des vêtements typiques français) mais tu auras toujours cette double conscience d'être perçu différemment malgré ce même accoutrement. Maintenant, tu as une famille, tu t'es marié avec une femme noire elle aussi et vous avez un fils de quatre ans. Vous habitez un voisinage majoritairement du troisième âge et tu rencontreras une dame « blanche » à qui tu as proposé de l'aide et qui t'a pris pour un videur de boîte de nuit (parce que les Noirs sont censés être forts). Et là tu te souviens que plusieurs reculaient devant tes articles amoureusement rédigés pour cause d'un nom pas très commun, parce qu'ils pensent que tu ne penses que comme les Noirs, toujours là à semer la pagaille partout où ils vont. Que tu n'as jamais des avis objectifs, qu'à chaque fois que tu sors ou tu te réunis avec des personnes de ta communauté, c'est toujours pour comploter quelque chose. Tu feras partie d'une association de ta commune mais ton avis est toujours à remettre en question, ce n'est pas explicite, tu le sens. On ne te fait pas confiance parce que ta couleur noire est un fléau. Même si tu fais un regard doux dans le but de sympathiser, de t'intégrer, ils vont te défier pour essayer de décrypter ce que tu mijotes. Sans parler des questions gênantes et propos qui ne t'étonnent même plus (tu es français mais ils tiennent absolument à savoir ton origine). Dans la rue, les gens changent de trottoir, dans le bus tu te trouves souvent seul. Tu ne mets pas de photo dans ton CV parce que ce fut, un jour, un motif de rejet de ta candidature. Mais tu ne t'es pas découragé pour si peu, parce que tu te souviens du jour où on ne t'a pas laissé jouer au foot au collège, te sentir exclu est une habitude. Et tu vis avec. »

>>>Étudiant 3 :
Aujourd'hui, jusqu'à la fin de ce tournage tu joueras un rôle très particulier. Cette personne est une femme noire de 27 ans issue d'un quartier difficile, de la banlieue parisienne plus précisément. Cette dernière a donc un fort caractère. Depuis l'âge de cinq ans, son rêve est de devenir humoriste et comédienne internationale. En réalité, sa vie n'a pas

été facile car elle a perdu son père à l'âge de cinq ans, d'une maladie très rare. Avant que son père ne décède, il lui fit promettre de toujours garder le sourire et de s'occuper de ses frères et sœurs. Arrivée au collège elle commença à prendre des cours de théâtre, car elle aimait cela et qu'elle voulait réaliser son rêve. Mais dès qu'elle commença le théâtre, elle réalisa que ce monde n'appréciait pas les personnes noires. Pendant de nombreux cours elle essuyait des insultes racistes, et on lui faisait comprendre qu'elle n'avait pas sa place ici. Pour prouver à son entourage et à elle-même son envie, elle s'inscrivit dans un lycée très renommé de Paris, où la principale spécialité était le théâtre. Elle réussit les tests d'admission en arrivant première loin devant les petits parisiens. Une fois sortie de ce lycée, elle commença par des cafés et des bistros parisiens où elle faisait ses shows. Et un jour, par sa persévérance, elle se fit remarquer par un grand réalisateur français. Ce dernier lui donna sa chance dans un film. Et maintenant elle est connue dans le monde entier. La chose dont elle est fière et qu'elle remémore souvent est son histoire et le fait qu'elle ait tenu ses deux promesses.

>>>Étudiant 4 :
Tu vas incarner une personne de 32 ans issue de parents immigrés qui sont arrivés en France quelques années avant ta naissance. A travers ton personnage, tu devras faire ressentir aux spectateurs toute la souffrance qui résulte du racisme et de la pauvreté que tu auras ressentie pendant ton enfance. Les gens qui te regardent de travers et qui t'obligent à baisser les yeux quand tu marches dans la rue de peur de te faire agresser, ce sentiment de honte de venir à l'école avec des chaussures trouées. Il faut que les spectateurs comprennent par le biais de ton personnage toutes les souffrances et les injustices que peuvent subir les immigrés au cours de leur jeunesse qui continuent à l'âge adulte. Tu devras aussi leur montrer qu'une personne venant d'Afrique est plus susceptible de se faire contrôler par la police et a plus de difficulté à trouver un emploi ou un logement. Cette enfance qui s'est passée dans la misère, entassé à dix dans une habitation à loyer modéré, à devoir se doucher dans une bassine d'eau chaude, à entendre le vacarme infernal du bruit d'une famille nombreuse et celui de ton ventre qui crie famine à la fin du mois. Ton rôle ne s'arrête pas ici et tu devras prouver que ces souffrances se sont transformées en force et que désormais, tu es prêt à militer afin que cela n'arrive plus jamais et que le racisme est une épine qui est plantée depuis bien trop longtemps dans le pied de la France et que c'est grâce aux personnes comme toi que les choses changent. Les gens doivent comprendre que tu es passé d'un enfant, fils d'immigrés, qui était plongé dans la peur du regard des autres à un adulte sûr de soi qui s'assume totalement, fier de là d'où il vient, prêt à lutter afin qu'il y ait du changement et que plus aucun enfant noir n'ait peur de sortir dans la rue à cause de ses origines.

BIBLIOGRAPHIE

Déclaration de Fribourg (2007), https://www.fidh.org/IMG/pdf/fr-declaration.pdf
Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture*, https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
Albert, C. (2005). *L'Immigration dans le roman francophone contemporain*, Paris : Karthala.
Barthoux, G. (2008). *L'École à l'épreuve des cultures*, Paris : PUF.
Brinker, V. (2008). « Regards croisés sur des trajectoires, Figures de l'émigré et de l'immigré » dans Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë* (1961) ; Fatou Diome, *Le Ventre de l'Atlantique* (2003) ; Tierno Monénembo, *La Tribu des Gonzesses* et Léonora Miano, *Contours du jour qui vient* (2006) », sur le site de La Plume francophone,
https://la-plume-francophone.com/2008/06/06/laventure-ambigue-le-ventre-de-latlantique-la-tribu-des-gonzesses-et-contours-du-jour-qui-vient/.
Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
Collès, L. (2013). « Plaidoyer pour l'insertion de la littérature migrante à l'école », p. 133-143 ; « Le roman migrant pour adolescent », p. 145-159, dans *Passage des frontières*, Louvain : presses universitaires de Louvain.
Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. L'horizon de la sociologie.
Paris : Economica-Anthropos.
Denizot, N. (2014) « L'enseignement du français au lycée : mutation ou reconfigurations ? » dans Martine Meskel-Cresta et al., *École et mutation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 231-241.
Du Bois, W.E.B, (2007). *Les âmes du peuple noir*, [The Souls of Black Folk, 1903], édition de Magali Bessone, Paris : La Découverte.
Gilroy, P. (2010) *L'Atlantique noir, modernité et double conscience*, traduit par Charlotte Nordmann, Paris : Amsterdam.
Havot, N., (2011). *Terres littéraires*, Paris : Hatier.
Jamet, C., Lenoir, Y. Xypas, C. (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris : Armand Colin.
Jeannin, M. (2017). « L'identité au risque de l'altérité : littérature et interculturation », *Le Français aujourd'hui*, n° 197, pp. 51-62.
Jullien F. (2016), *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris : Editions de l'Herne.
Lacelle, N. & Langlade, G. (2007). « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, pp. 55-64, Bruxelles : Université catholique de Louvain.
Lebrun, M. et Collès, L. (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Belgique, France, Québec, Suisse, Cortil-Wodon : EME.

Miano, L. (2012a). *Écrits pour la parole*, Paris : l'Arche.
Miano, L. (2012b). *Habiter la frontière*, Paris : l'Arche.
Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie*. Paris : ESF éditions.
Presselin, D. (dir.). (2011). *L'écume des lettres*, Paris : Hachette.
Randanne, F. (dir). (2015). *Empreintes littéraires*, Paris : Magnard.
Rouxel, A. (2007). « De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », in Dufays J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Bruxelles : UCL, pp. 45-55.
Schneider, A. (2014). « De la destinée pédagogique d'Aimé Césaire : poétique(s) de l'engagement pour la jeunesse », Paris : *Présence africaine*, n°189, p. 255-267.
Schneider A., (2006). « De l'intertextualité à la « reliance », le roman migrant pour la jeunesse : un voyage pédagogique ? » sous la direction de Beïda Chikhi, in *Destinées Voyageuses*, La Patrie, la France, Le Monde, Paris : PUPS.
Unter Ecker, M. (2016). *Questions identitaires dans les récits afropéens de Léonora Miano*, Toulouse, PUM.
Waberi, A. (1998). « Les enfants de la postcolonie », Paris : *Notre Librairie*, n°135, p. 8-15.

MABANCKOU ET LAFERRIÈRE, OU COMMENT ENSEIGNER L'ALTÉRITÉ PAR LES VOIX(ES) MINEURES ?

Laurence MESSONNIER
Professeure agrégée, docteure en littérature française et comparée, lycée Germaine de Staël, CELIS · Centre de recherches sur les littératures et la sociopoétique - Université Clermont-Auvergne

INTRODUCTION : « DÉFLOUTER LES CLICHÉS[1] »

« Qu'est-ce que cette histoire de peuple noir, de nationalité nègre ? […] Je suis intéressé personnellement au destin français, aux valeurs françaises, à la nation française. Qu'ai-je à faire, moi, d'un Empire noir[2] ? », écrit Frantz Fanon dans *Peau noire masques blancs*[3]. Ces deux déclarations appellent à reconsidérer les enjeux de la clameur des voix mineures de la négritude tout autant que leurs modalités d'expression. C'est aussi l'objectif de deux représentants de minorités que sont Dany Laferrière et Alain Mabanckou[4]. L'expression « mineure » ou « minoritaire » ne peut être considérée à l'aune d'un postulat démographique qui la cantonnerait dans un registre péjoratif d'amoindrissement. Ainsi les « voix mineures » conviées ici sont celles d'écrivains mondialement connus et sont de « grandes voix mineures » car selon Deleuze, « il n'y a de grand et de révolutionnaire que le mineur[5]. » Or ces deux témoins du mineur s'expriment à la marge liminale de la langue, traduisant l'existence par une écriture considérée comme ligne de fuite langagière et esthétique créatrice.

Éclairer vivement des poncifs pour mieux les dénoncer lorsqu'ils sont censés définir une minorité semble être l'arme commune aux deux écrivains francophones. Ils entendent donner de la voix pour faire résonner « Le sanglot de l'homme noir », nouveau cliché titulaire rebattu à connotation ironique, et « Le cri des oiseaux fous » des dictateurs mêlé à celui des opprimés. Châtier pour mieux défendre, telle semble être l'option prise par les deux romanciers. Le cliché du nègre a son pendant dans celui de la femme blonde tout comme celui de la négritude a son équivalent dans la repentance européenne qui fait sangloter l'homme blanc[6].

[1] Préface de Charles Dantzig, dans Dany Laferrière, *Mythologies américaines*, Paris, Grasset, 2016, p. 7.
[2] Épigraphe de *Le sanglot de l'homme noir* : Alain Mabanckou, *Le sanglot de l'homme noir*, Paris, Fayard, 2012.
[3] Frantz Fanon, *Peau noire masques blancs*, Paris, Seuil, 1995.
[4] Le concept de « voix mineures » renvoie à l'appartenance à une minorité ethnique, marquage culturel négatif nonobstant les systèmes de discrimination positive ou les politiques d'intégration instaurées dans différents pays.
[5] Gilles Deleuze & Felix Guattari, *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, éditions de Minuit, 1975, p. 38.
[6] Pascal Bruckner, *Le Sanglot de l'homme blanc. Tiers Monde, culpabilité, haine de soi*, Paris, Seuil, 1983.

L'étude de l'écho singulier de ces voix se complexifie lorsqu'il s'agit de l'enseigner car il suggère une problématique quasi aporétique : comment penser l'altérité sans la marginaliser ou la discriminer ? comment sensibiliser à une esthétique, fruit d'une hybridité dont Glissant dit qu'elle émane de « poétiques forcées »[7] alors qu'il s'agirait plutôt d'une invention d'une nouvelle écriture littéraire ? C'est pourquoi nous souhaitons examiner les modalités d'expression des voix d'exilés au prisme romanesque de « L'Autobiographie américaine » de Dany Laferrière (*Le Cri des oiseaux fous* en est l'ultime récit) et de l'autofiction d'Alain Mabanckou, de *Demain j'aurai vingt ans à Petit Piment* en passant par *Mémoires de Porc-Epic* et *Lumières de Pointe-Noire*. *Le Sanglot de l'homme noir* paru concomitamment à *Chronique de la dérive douce* de Laferrière est l'essai mabanckien qui servira de pierre de touche, car il recèle le fond idéologique et philosophique des deux exilés au parcours parallèle et singulier, deux amis aussi.

Dans ce cadre, notre contribution rend compte de la démarche entreprise pour opérer la transposition didactique d'une étude universitaire auprès d'une classe de première générale en français avant et après la Réforme du lycée. Habituée à ce va-et-vient entre recherches scientifiques et épistémologiques, et application pratique, nous souhaitons dérouler le fil d'une réflexion sur une approche sociocritique et sociopoétique d'un corpus littéraire avant d'aborder la « tension entre exigence théorique et inscription dans la pratique[8] ». C'est pourquoi nous étudierons d'abord comment le paradoxe, la provocation et les clichés d'une mémoire palimpseste servent la cause des minorités. Cette énigme sera élucidée par le recours à « la carte d'identité[9] » des deux auteurs. Le retour aux origines nous permettra ensuite de mesurer l'impact des chantres de la négritude sur le chœur de « Afrique fantôme[10] ». Nous montrerons ensuite que le retentissement de ces voix semble curieusement subordonné aux mythes vaudous et antiques pour mieux récuser « le devoir de violence[11] » et clamer « le soleil des indépendances[12] ». Enfin de tels textes constituent un support riche d'apprentissages littéraires et linguistiques pour une nouvelle approche de l'altérité : ils dépassent le clivage des réformes successives de l'enseignement du français en cycle terminal grâce à leur ultra-contemporanéité et l'engouement qu'ils génèrent auprès des lycéens.

I - VOIX MINEURES INNERVÉES PAR LE SANG DES ORIGINES

Dany Laferrière et Alain Mabanckou préfèrent le nom de « voyageurs » à celui d'« exilés », trop empreint de dictature, et reconnaissent une parenté originelle et un parcours quelque peu similaires, des vies parallèles.

1 - Vies parallèles[13]

Les deux exilés ont quitté leur pays pour des raisons différentes mais ont exploité une liberté inédite d'expression tant par le fond que par la forme.

[7] Édouard Glissant, *Le Discours antillais* (1981), Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1997, p. 401-404.
[8] Bertrand Daunay & Paul Ricoeur, « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, 137/138, 2008, p. 60.
[z]notre analyse. L'expression est ici empruntée par Mabanckou à Jean-Marie Adiaffi, p. 131.
[10] *Ibid.*, p. 149. Expression empruntée par Mabanckou à Michel Leiris.
[11] *Ibid.*, p. 115. Expression empruntée par Mabanckou à Yambo Onologuem.
[12] *Ibid.*, p. 161. Expression empruntée par Mabanckou à Ahmadou Kourouma.
[13] En référence à l'ouvrage de Plutarque, *Vies parallèles*, trad. A.-M. Ozanam, Paris, Gallimard, 2001.

Dany Laferrière est né à Port-au-Prince en 1953. Il a connu la dictature des Duvalier et la terreur des Tontons Macoute. Pour éviter des représailles à son fils – à cause d'un père en exil – sa mère l'envoie à l'âge de quatre ans à Petit-Goâve chez sa grand-mère où il passe son enfance. De retour à Port-au-Prince pour finir ses études, il quitte précipitamment Haïti le 1er juin 1976 alors qu'il est chroniqueur culturel à l'hebdomadaire *Le Petit Samedi Soir* et à Radio Haïti Inter : son ami journaliste Raymond Gasner, vingt-trois ans, vient d'être assassiné par les Tontons Macoute. Dany Laferrière s'installe alors à Montréal. Là débute le périple américain en tous sens dans ce pays où l'« on bouge sans cesse. L'espace américain est une invitation à la vitesse[14] » : il deviendra le sujet d'une écriture sans cesse renouvelée par un auteur qui a connu la consécration puisqu'il a été élu à l'Académie française le 12 décembre 2013 et a prononcé son discours de réception le 28 mai 2015. Son œuvre romanesque est un diptyque qui articule le cycle haïtien au cycle nord-américain sans cesse décliné autour des thèmes du départ, de l'éternel retour, du rêve américain et du « goût des jeunes filles », pour reprendre le titre de l'un de ses écrits.

De son côté, né au Congo-Brazzaville en 1966, Alain Mabanckou a grandi à Pointe-Noire et est venu faire ses études de droit en France à dix-neuf ans. Depuis 2001, il enseigne la littérature francophone aux États-Unis, notamment à Los Angeles. Premier écrivain à occuper la chaire de Création artistique du Collège de France, il a délivré sa leçon inaugurale le 17 mars 2016 dans une ode à la culture et à la lutte contre l'obscurantisme intitulée *Lettres noires : des ténèbres à la lumière*[15]. Il livre une vision originale de l'Afrique et de la négritude à travers *Mémoires de Porc-épic*[16], *Black Bazar*[17], *Demain j'aurai vingt ans*[18], *Lumières de Pointe-Noire*[19] , *Petit Piment*[20] et *Le sanglot de l'homme noir*[21] .

Si les pérégrinations de leurs héros romanesques unissent les deux auteurs, il existe un trait d'union encore plus fort qui lie le parrain Laferrière à son filleul Mabanckou.

2 - La voie de l'amitié pour un palimpseste de l'exil

Dany Laferrière et Alain Mabanckou se rapprochent par le refus du cloisonnement littéraire au profit d'une nouvelle catégorie, l'amitié et le métissage culturel. Alors que la titrologie laferrienne[22] avère un indéniable goût pour la liberté poétique et la provocation de celui qui se proclame « un écrivain japonais[23] », Alain Mabanckou ne cesse de réécrire l'histoire familiale concomitamment à celle de l'exil, confrontant les réminiscences congolaises aux épisodes européens à travers des lieux de rencontres et de poésie : la geste du Crédit a voyagé, bar congolais, trouve un écho quatre ans plus

[14] Dany Laferrière, *Cette grenade dans la main du jeune nègre est-elle une arme ou un fruit ?* Paris, Le Serpent à plumes, 2002, p. 12.
[15] Alain Mabanckou, *Lettres noires : des ténèbres à la lumière*, Paris, Fayard/ Collège de France, 2016.
[16] Alain Mabanckou, *Mémoires de Porc-épic*, Paris, Editions du Seuil, 2006.
[17] Alain Mabanckou, *Black Bazar*, Paris, Editions du Seuil, 2009.
[18] Alain Mabanckou, *Demain j'aurai vingt ans*, Paris, Gallimard, Folio, 2010.
[19] Alain Mabanckou, Lumières de Pointe-Noire, Paris, 2013.
[20] Alain Mabanckou, *Petit Piment*, Paris, Seuil, 2015.
[21] Alain Mabanckou, *Le Sanglot de l'homme noir*, Paris, Fayard, 2012.
[22] *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, *Le Goût des jeunes filles*, *Le Cri des oiseaux fous*, *Chronique de la dérive douce*.
[23] En référence au roman de Dany Laferrière, *Je suis un écrivain japonais*, Paris, Grasset, 2008.

tard dans Black Bazar, du nom d'un dandy africain adepte de la SAPE[24] et du Jip's, le bar afro-cubain, près de la fontaine des Halles, dans le Ier arrondissement. La dédicace identique des deux romans à la mère de l'auteur, Pauline Kengué, ramène inévitablement au berceau familial dont Alain Mabanckou s'éloigne pour mieux le faire revivre dans le roman autobiographique *Demain j'aurai vingt ans*, décliné en roman poétique et intertextuel avec *Lumières de Pointe-Noire* trois ans plus tard. En 2015, *Petit Piment* renoue avec le territoire de l'enfance, pour céder la parole à l'enfant, héraut des laissés pour compte ponténégrins. Entre temps, en 2012, *Le sanglot de l'homme noir* s'est fait entendre, réponse à celui de l'homme blanc de Pascal Bruckner, refus ostensible de céder à la culpabilité honteuse, à la repentance pour les blancs, à la noirceur de l'africanisme pour les autres, se ralliant à la position de l'auteur de *Peau noire et masques blancs*, Frantz Fanon, qui dénonce la démolition de l'homme de couleur par la revendication incessante du « bilan des valeurs nègres », d'un passé cerné sous l'angle de la légende, du mythe, et surtout de la « nostalgie[25] ».

Se pose *de facto* la question des solutions d'expression, des planches de salut. Ce sont les voix des pères/pairs, les voix majeures d'outre-tombe qui donnent le courage de s'imposer en s'opposant.

II - VOIX MAJEURES D'OUTRE-TOMBE POUR VOIX MINEURES.

Réunis par l'idée qu'ils se font de la littérature, Dany Laferrière et Alain Mabanckou s'opposent à l'africanisme littéraire. Les deux prestigieuses institutions auxquelles appartiennent maintenant les écrivains doivent entendre le bruit du monde et s'en faire l'écho, du centre à la marge, comme Senghor et Césaire en leur temps.

1 - Aimé Césaire, Léopold Sedar Senghor : les voix des pairs/pères

Réfuter le concept de « minorité » et dépasser l'antagonisme blanc/noir né de l'histoire nécessitent de passer par une double prise de conscience lexicale et sociologique. « Qu'y avait-il d'offensant dans les mots « Noir » ou « Nègres » pour qu'on les remplaçât bien plus tard par le terme anglophone "Black" ? À chaque époque son vocabulaire et sa manière d'édulcorer les concepts. Les anglophones avaient eux aussi le terme *Negro*, ou pire, *Nigger*. Toujours est-il que d'autres qualifications allaient suivre pour nous désigner, et finalement questionner notre présence, douter de sa légitimité en nous englobant dans un terme plus générique : au bout du compte, nous sommes devenus tout simplement des *immigrés*, même lorsque nous n'avions connu qu'un seul territoire, la France[26] ! »
Pour Mabanckou, la négritude est une opération de communication. Le mot n'est pas nouveau ; Léopold Sédar Senghor note sa préexistence chez Pline l'Ancien (23-79), où « *negritudo* » désigne la noirceur, la couleur noire, mais aussi un travailleur acharné qui ne dormait pas. Le nom « nègre » devient une insulte au XVI[e] siècle et rappellera l'esclave arraché des côtes africaines. Ainsi, la réappropriation du mot

[24] SAPE : acronyme de la « Société des Ambianceurs et des Personnes élégantes », inventé par Mabanckou pour désigner les exilés congolais et africains désireux de s'habiller à la mode européenne et de briller avec leurs chemises aux cols italiens et leurs Weston. L'expression apparaît à de multiples reprises dans Black Bazar dont le héros, narrateur-personnage, est un sapeur.
[25] Alain Mabanckou, *Le sanglot de l'homme noir*, *op. cit*, p. 14.
[26] *Ibid.*, p. 46.

au XIX[e] et au XX[e] siècle avait pour but de réhabiliter l'homme noir, le suffixe désignant des « zones d'appartenance », les dérivés en « itude » fonctionnant avec ceux dérivés en « ité ». Ainsi pourrait-on parler de négritude pour désigner la manière de vivre en nègre et de négrité pour regrouper l'ensemble des valeurs du monde noir. Là est la pomme de discorde entre Frantz Fanon et Aimé Césaire, Alain Mabanckou et Léopold Sédar Senghor : les premiers souhaitent un dépassement de l'idéologie de la négritude au profit d'une multitude, ils mettent en garde contre les dangers de l'assimilation et du processus d'acculturation et dénoncent même une attitude individualiste consistant à utiliser l'authenticité de l'âme noire pour un but personnel. Le concept de négritude est alors transformé et ces ouvrages soulignent les potentialités du texte littéraire comme porte-parole des discours de la marge et la pluralité des voies qu'ils empruntent.

2 - De la négritude à la migritude

Laferrière et Mabanckou se rejoignent sur l'évolution du concept de négritude devenu « migritude ». Mabanckou reconnaît la dette due à Léopold Sedar Senghor, Aimé Césaire ou Léon-Gontran Damas, mais il entend humaniser le concept de négritude en le débarrassant de sa gangue nationaliste afin de ne pas revisiter l'histoire avec l'esprit de croisade. Dany Laferrière relie l'enfance des chefs à celle des dominés et la mêle à une nouvelle culture américaine. Car l'Amérique, lieu d'exil devient l'espace d'expression des voix mineures. C'est ainsi que Laferrière rappelle dans *Chronique de la dérive douce* combien il aimait à écouter les poèmes de Doudou Boicel :

> « […] Son rire
> Facile, son rhum guadeloupéen
> Et sa cuisine épicée attirent
> Sur cette minuscule scène les
> Meilleurs musiciens de jazz
> D'Amérique. Ce soir Dizzy
> Gillespie joue en alternance
> Avec Nina Simone[27]. »

Faire jaser les sons, les mots, les exciter, les érotiser, tel est le projet de Dany Laferrière.

De même, Alain Mabanckou reprend cette « oraliture[28] » tout en affichant sa singularité : il réfute l'adage selon lequel « en Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui meurt » et balaie d'un revers ironique l'argument consistant à refuser l'expression en langue française car « c'est la langue du colonisateur[29] ».

III - VOIE SCOLAIRE POUR VOIX DE L'AUTRE ?

L'enseignement-apprentissage de l'altérité au lycée pose le double problème de la définition du concept et des prérequis nécessaires en cycle terminal pour aborder le phénomène à travers les exercices littéraires du programme. Comment ne pas instrumentaliser une notion au service d'un travail d'examen mais au contraire montrer les apports d'un regard enrichi d'une culture humaniste pour une approche de l'altérité ? Magali Jeannin rappelle à ce sujet que « l'altérité se définit […] comme capacité à concevoir l'existence conjointe du même et du différent, à la fois en soi et dans au-

[27] Dany Laferrière, *Chronique de la dérive douce*, Paris, Grasset, 2012, p. 70.
[28] Pierre Halen, « Adaptation et recyclage de l'écrivain en diaspora : réussir le jeu de l'oie avec Pie Tshibanda », dans Désiré K. Wa Kabwe-Segatti et Pierre Halen (dir.), *Du nègre Bambara au Négropolitain. Les littératures africaines en contexte transculturel*, Metz : Centre Écritures, Coll. « Littérature des mondes contemporain », Série Afrique 4, 2009. p. 94.
[29] Alain Mabanckou, *Le Sanglot de l'homme noir, op. cit.*, p. 138.

trui. S'envisager soi-même comme un autre[30], prévient le repli identitaire, l'enfermement dans une appréhension figée et définitive de soi qui est une des premières causes de la peur, voire du rejet de l'autre[31]. » Mais l'objectif des instructions officielles du lycée dépasse le stade de l'intersubjectivité évoqué dans l'article de cette dernière pour atteindre à ce que nous nommerons le multiculturalisme et non « l'interculturalisme » compte tenu des enjeux inhérents aux textes étudiés : Dany Laferrière et Alain Mabanckou sont les défenseurs d'une image identitaire multiple qui se construit de la somme des expériences du voyage et non de l'interpénétration. Pour eux, il s'agit de comprendre le monde à travers différentes formes d'art et de prendre en compte les identités multiples construites au fil des expériences personnelles.

Les programmes de lycée de 2010 abordaient l'altérité par les enseignements d'exploration en classe de seconde[32] grâce au sixième domaine intitulé « regards sur l'autre et sur l'ailleurs », dont l'objectif était une interrogation sociopoétique sur l'éveil des consciences par le contact avec l'autre et l'ailleurs. « Au-delà de la découverte de la diversité humaine, […] on aborde ainsi concrètement les notions de regard éloigné, d'altérité et d'identité culturelle, de patrimoine[33]. » Cette étude était prolongée par « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVIe siècle à nos jours[34] » en classe de première en français. Sans être nommément désignée, la question de l'altérité reste présente dans les nouveaux objets d'études du programme des classes de lycée[35] de 2019, bien que de manière moins développée que dans les programmes antérieurs, qui laissaient plus de place à l'analyse proprement littéraire. Elle peut être envisagée sous forme de lectures cursives ou bien de groupements de textes complémentaires. La problématique de l'altérité peur désormais s'inscrire dans les domaines afférant à l'étude du « roman et du récit du Moyen-Âge au XXIe siècle » (avec le parcours associé « individu, morale et société »), de « la poésie du XIXe siècle au XXIe siècle » (avec le parcours associé « modernité poétique »), de la « littérature d'idées du XVIe au XVIIIe siècle » (avec le parcours associé « notre monde vient d'en trouver un autre » ou bien « le regard de loin »).

Afin d'explorer la diversité des formes argumentatives au XXIe siècle, la corrélation entre individu, morale et société au sein d'un roman, le regard sur l'ailleurs, nous avons souhaité faire découvrir comment les œuvres de Dany Laferrière et d'Alain Mabanckou pouvaient étayer une triple réflexion anthropologique, formelle et éthique. Les mondes négro-africain et caribéen se partagent le corpus et se réfèrent à trois contextes : époque coloniale, époque des indépendances nationales et contemporanéité subversive. La cohabitation des références oblige à un regard décentré qui favorise le relativisme culturel et l'esprit critique et permet de parvenir à la posture médiane et novatrice de Mabanckou et Laferrière. Le travail présenté a été

[30] Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
[31] Magali Jeannin, « Lecture littéraire et altérité à l'école », *Ressources*, 2018, n° 19, p. 86.
[32] B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010, programme de littérature et société en classe de seconde générale et technologique.
[33] *Ibid.*, p. 8.
[34] B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun du français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programmes de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire.
[35] B.O. spécial n° 1 du 22 janvier 2019, Programme de français de première des voies générale et technologique.

effectué en 2018-2019 et a pu être reproduit de façon « décloisonnée » en 2019- 2020, de manière plus succinte. Nous proposons donc une progression didactique et pédagogique inspirée d'une pratique effective, permettant de conjuguer la découverte de l'art primitif, des arts plastiques et des écrits des auteurs francophones abordés de façon diachronique et synchronique : il s'agit de sensibiliser à une « exologie », une langue issue du croisement des cultures et que se plaisent à utiliser Laferrière et Mabanckou.

IV - COMMENT ENTRER DANS L'ŒUVRE DES DEUX AUTEURS ? VARIÉTÉ GÉNÉRIQUE ET VOI(X)E DE L'IMAGE POUR UNE PHASE D'ACCULTURATION.

1 - Corpus de transition : « de la poésie engagée » à l'essai ou au roman autobiographique…

« Trouver des mots forts comme la folie
Trouver des mots couleur de tous les jours
Trouver des mots que personne n'oublie[36] »

Le caractère transversal de l'étude de l'altérité permet de coupler la poésie et la littérature d'idées (en corpus complémentaire et lectures cursives) afin d'insister sur les fonctions poétiques et les techniques argumentatives issues de la littérature francophone[37]. Il a ainsi été proposé un travail de réflexion, de lectures cursives, et de commentaires à partir d'un groupement de textes réunissant des poèmes de Senghor, d'Aimé Césaire, de Léon-Gontran Damas, de Guy Tirolien, de Magloire-Saint-Aude auxquels sont ajoutés un texte critique d'Alain Mabanckou tiré de *Lettres noires : des ténèbres à la lumière* et un extrait de « Soleil de la Conscience » d'Édouard Glissant. La lecture à voix haute de poèmes de Senghor[38], Césaire et Tirolien complétée par les lectures cursives des autres textes du corpus a ouvert « l'opération littéraire à une anthropologie culturelle, sortant ainsi la littérature d'une stricte histoire disciplinaire savante[39] ». En 2019, les travaux ont dû être réduits à un examen plus succinct de compréhension globale et d'échanges en classe.

2 - À la rencontre de Laferrière et Mabanckou par la voi(x)e de l'image

Parallèlement, la lecture herméneutique de tableaux produits par deux artistes contemporains et amis des écrivains, Marcel Gotène et de Leonel Jules[40], met au jour le thème central du regard de l'exilé sur l'autre qui renverse le rapport traditionnel de sujétion de l'immigré au pays d'accueil.

Les tableaux « Transe-en-danse » de Leonel Jules, exilé haïtien à Montréal, et « Nègre au globe terrestre » de Marcel Gotène, peintre de Brazzaville virgule offrent un accès pictural symbolique à la

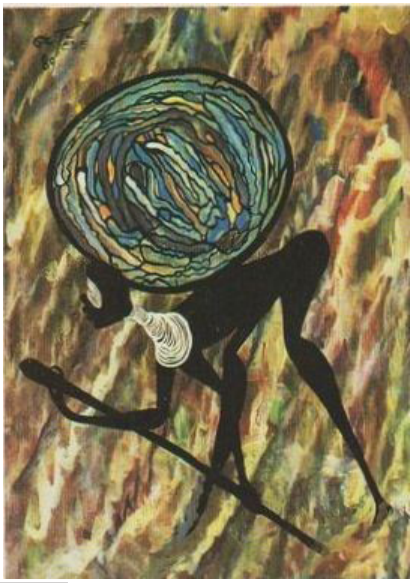
[36] Louis Aragon, « Je ne connais pas cet homme », *La Diane française*, Paris, Editions Seghers, 1945.
[37] L'enseignement de la littérature francophone est une voie d'accès au multiculturalisme et aux compétences interculturelles. On pourra proposer un tableau récapitulatif des principales notions concernant l'altérité ainsi qu'une courte bibliographie aux professeurs.
[38] Un commentaire composé réalisé par une élève témoigne de cette entrée dans le multiculturalisme et de la sensibilité à la poétique des sans-voix dont Senghor se fait le héraut dans le « Poème liminaire à Léon Gontran Damas » dans *Hosties noires* en 1948. Voir annexe.
[39] Serge Martin, « *Je n'enseigne point, je raconte.* La voix, la relation : réflexions théoriques et didactiques », *art. cit.*
[40] Pour Marcel Gotène : http://africultures.com/personnes/?no=8821&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=477
https://www.proantic.com/display.php?mode=obj&id=224079
Pour Leonel Jules http://leoneljules.ca/

philosophie de l'altérité des deux écrivains proches des deux peintres tant géographiquement qu'idéologiquement. Nous avons offert aux élèves une première approche globale de leurs œuvres, l'objectif n'étant pas une exégèse en art plastique. La charge iconotextuelle des deux œuvres est suffisante pour les aiguiller sur les intentions des artistes.

Leonel Jules : « Transe-en-danse »



Marcel Gotène : « Nègre au globe terrestre »



La vision de Leonel Jules est proche de celle de Laferrière, notamment dans l'appréhension esthétique du lieu d'exil. La vision de l'Amérique par ces deux artistes haïtiens présente le triple intérêt d'une approche au prisme des préjugés américains sur l'altérité nègre. Le tableau de Marcel Gotène propose une représentation plus commune de la situation du nègre, porte-faix : les liens du Congolais Mabanckou avec la peinture de son compatriote sont explicités lorsqu'il consulte un document sur le Collège de France, à Los Angeles, assis sous un immense tableau de Marcel Gotène[41], « Nègre au globe terrestre ». Tout comme l'œuvre de Mabanckou, les tableaux de Gotène se dressent contre la négritude. Le tableau « Nègre au globe terrestre » de Marcel Gotène est emblématique à cet égard de ce désir de représentation de la « négraille » porteuse du poids des maux de la terre mais sans apitoiement ni pathos, une image qui fait écho au concept mabanckien de littérature monde.

En classe, l'interprétation de tableau de Gotène a été aisée, sa charge symbolique et les textes offerts à la lecture ont immédiatement fait écho aux événements alors survenus aux États-Unis au sujet de la mort de George Floyd, un Afro-américain décédé après une arrestation brutale. Nous renvoyons ainsi aux remarques d'une élève, recueillies au sujet des tableaux des deux artistes[42].

V - COMMENT PROPOSER UNE APPROCHE DE L'ALTÉRITÉ DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE LYCÉE EN FRANÇAIS ?

Étudier la question de l'altérité *via* l'essai de Mabanckou *Le Sanglot de l'homme noir* permet de

[41] Marcel Gotène est un peintre, sérigraphe et tapissier qui a habité à Mikalou, au nord de Brazzaville, un quartier populeux à l'image de celui de Petit Piment à Pointe- Noire.
[42] Voir annexe.

se pencher à la fois sur le concept de négritude et l'intertextualité. Pour ce faire, un examen du paratexte et des seuils de l'œuvre selon la typologie de Genette[43], ouvre les portes de la pensée mabanckienne.

1 - L'examen des seuils de l'œuvre

La structure de l'essai et la table des matières orientent la réflexion vers le regard porté sur la condition de l'homme noir en France. Le titre lui-même rappelle l'intertextualité qui sous-tend l'œuvre tout entière : l'écho au *Sanglot de l'homme blanc* où Pascal Bruckner s'insurge contre la culpabilisation européenne et l'ère du pleurnichage sur les angoisses respectives des blancs et des noirs. L'essai est un appel à la mesure, à la prudence vis-à-vis des poncifs racistes et antiracistes, des amalgames : dans la lettre à son fils Boris, qui inaugure l'essai, Mabanckou expose sa thèse à travers une mise en garde suivie d'un aphorisme : « Mon cher petit, la pire des intolérances est celle qui vient des êtres qui te ressemblent, ceux qui ont la même couleur de peau que toi. Le fanatisme trouve son terrain d'expérience d'abord parmi les hommes d'une même origine […][44] ». Cette lettre, sur le modèle de celle de James Baldwin[45] à son neveu souligne le danger des positions conformistes et victimaires de la communauté noire de France[46].

2 - La lecture cursive de l'œuvre

La lecture de l'œuvre intégrale ne se limite pas à une succession d'explications linéaires mais doit restituer un parcours de lecture qui épouse les mouvements de l'œuvre et se fasse l'écho de ses enjeux. La problématique soulevée par l'œuvre de Mabanckou est celle de l'originalité du concept d'altérité proposé par l'écrivain « congaulois[47] » : comment justifie-t-il sa posture vis-à-vis de la négritude ?
Le premier extrait tiré du deuxième chapitre intitulé « De l'esprit des lois » est centré sur le moment où Alain Mabanckou expose sa théorie de la négritude et sa réfutation du concept traditionnel[48]. L'allusion au texte de Montesquieu sur « l'esclavage des nègres » permettra d'éclairer la position de l'écrivain du XXIe siècle à la lumière de celle du philosophe du XVIIIe siècle.

Le deuxième passage analysé[49] se réfère au début du troisième chapitre intitulé « Les identités meurtrières ». Son intérêt réside dans la technique argumentative abordée qui emprunte à trois domaines : la narration d'une anecdote, un dialogue, une réflexion sur l'identité noire en France sous forme de monologue intérieur teinté d'autobiographie.

Enfin, la troisième lecture porte sur l'*excipit* dont le titre est emprunté au roman d'Ahmadou Kourouma,

[43] Gérard Genette, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1987.
[44] Alain Mabanckou, *Le sanglot de l'homme noir*, *op.cit.*, p. 15.
[45] James Baldwin, *La Prochaine fois, le feu*, Paris, Gallimard, coll. « Folio » (n°2855), 1996 [1ère éd. 1963].
[46] Alain Mabanckou, *Le sanglot de l'homme noir, op.cit.*, p. 18. Le ton provocateur est donné dès les premières pages avec la remarque cinglante concernant les Noirs qui ont « le regard fixé sur le rétroviseur » et se complaisent dans l'idéologie communautaire de façade. Le présent gnomique asséné vaut pour l'énonciation d'une thèse : « […] le salut du Nègre n'est pas dans la commisération ni dans l'aide. […] Car l'assistance n'est que le prolongement subreptice de l'asservissement. »
[47] Expression d'Alain Mabanckou, lors d'une interview : Christophe Ono-Dit-Biot, *Le temps des écrivains*, émission spécial marathon des mots avec Alain Mabanckou et Dany Laferrière à Toulouse, le 25/06/2016, https:// www.franceculture.fr, consulté le 10/09/2016.
[48] Alain Mabanckou, *Le sanglot de l'homme noir, op.cit.*, p. 44-46 de « Si outre-Atlantique… » à « … un seul territoire, la France ! ».
[49] *Ibid.*, p. 51- 54, de « Il faut se méfier des aéroports… » à « … ni lire ni écrire. »

Le Soleil des indépendances. La violence subversive de cette conclusion tient aux mots forts employés, à la position radicale de l'auteur qui place les Africains sur le même banc des accusés que les Européens dans la responsabilité du génocide rwandais. Pour lui, le soleil des indépendances est d'une obscure clarté. La référence au Goncourt des Lycéens 2016, *Petit Pays* de Gaël Faye[50] est pertinente à cet égard et trouve un écho transmédial en 2020 avec le film éponyme d'Éric Barbier.

3 - Le ressenti de la lecture : exemple d'Ethan, lecteur impliqué

Dans ce cadre, le recueil des propositions d'élèves par le biais d'enregistrements envoyés *via* l'ENT témoigne d'une réelle sensibilité à la culture africaine et afro-américaine, d'un engouement qui se manifeste par des propos sincères. Nous nous concentrerons ici sur les propos d'Ethan, un élève qui n'était pas un grand liseur mais se montrait curieux de géopolitique : « le roman Demain j'aurai vingt ans "m'a pris aux tripes" [sic], je me suis pris d'affection pour le jeune Michel et ai découvert des mœurs inconnues mais aussi révélatrices d'une civilisation riche. J'aime son franc-parler, les déambulations avec Petit-Piment le fou qui est un initiateur pour Michel et le lecteur ». Ethan ajoute qu'il a « aimé ce roman écrit simplement mais plus profond qu'il ne paraît », émouvant avec « maman Pauline » se démarquant des autres femmes africaines par son désir d'indépendance mais encline à consulter des sorciers vaudous pour avoir un nouvel enfant. Ethan a apprécié l'apport culturel et politique avec la « tonalité grinçante sur le régime autoritaire congolais. » Il est nécessaire de passer par cette phase naïve qui relève du sens commun pour parvenir à une lecture qui gagne en expertise sans être encore « savante ». Cette posture lectorale s'inscrit dans une conception didactique qui promeut la reconnaissance de l'élève en tant que sujet « libre ». Elle permet de « libérer la parole des élèves sur la lecture […] et de les inciter à donner un sens personnel à leurs lectures[51]. »

CONCLUSION

L'étude des œuvres de Dany Laferrière et d'Alain Mabanckou suscite un double questionnement sur l'Autre et sur le concept de négritude et d'exil hors des sentiers battus du communautarisme. Leur découverte incite à repenser l'altérité afin de « frotter et limer sa cervelle contre celle d'Autrui[52] ». Une nouvelle forme d'engagement substitue au « je » de l'identité, le jeu de l'identité et de l'altérité, qui fait advenir la négritude en « migritude ». L'ère de la représentation binaire de l'Afrique et de l'Occident est obsolète ; elle est remplacée par celle de l'universalisme. L'exilé congolais à Paris ou haïtien à Montréal dépasse l'antagonisme deleuzien qui voyait dans cette littérature dite mineure, trois siècles de présence noire obligés de se décliner en langue française. Pour Mabanckou et Laferrière, au contraire, la langue française est fédératrice et apparaît comme une planche de salut. Leurs œuvres prouvent que la littérature francophone reste un objet littéraire à didactiser[53]. Ce défi ne sera totalement relevé que lorsque Mabanckou ou Laferrière

[50] Gaël Faye, *Petit Pays*, Paris, Grasset, 2016.
[51] Jean-Louis Dufays, Louis Gememe, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, Louvain-la -Neuve, De Boeck, 2015, p. 101.
[52] Michel de Montaigne, *Essais*, Livre I chapitre XXVI, Paris, Folio/Gallimard, 1979, p. 228.
[53] Brigitte Louichon, « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », in Jean-Louis Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2007

seront mentionnés parmi les œuvres imposées par les programmes officiels et non laissés à l'appréciation des enseignants parfois frileux lorsqu'il s'agit d'aborder des ouvrages contemporains subversifs.

BIBLIOGRAPHIE

Adotevi, S.-P. (1998). *Négritude et négrologues*. Paris : Le Castor Astral.
Aragon, L. (1945). L*a Diane française*. Paris : Editions Seghers.
Baldwin, J. (1996). *La Prochaine fois, le feu*. Paris : Folio/Gallimard.
Bruckner, P. (1983). *Le Sanglot de l'homme blanc. Tiers Monde, culpabilité, haine de soi*. Paris : Seuil.
Compagnon, A. (2007). *La littérature pour quoi faire ?* Paris : Fayard/Collège de France.
Daunay, B. & Ricoeur, P. (2008). « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, 137/138.
Deleuze G. & Guattari F (1975). *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris : éditions de Minuit.
Fanon, F. (1995). *Peau noire masques blancs*. Paris : Seuil.
Faye, G. (2016). *Petit Pays*. Paris : Grasset.
Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil, coll. « Poétique ».
Glissant, É (1997). *Le Discours antillais* (1981). Paris : Gallimard, coll. "Folio essais".
Halen, P. (2009). « Adaptation et recyclage de l'écrivain en diaspora : réussir le jeu de l'oie avec Pie Tshibanda », dans Désiré K. Wa Kabwe-Segatti et Pierre Halen (dir.), *Du nègre Bambara au Négropolitain. Les littératures africaines en contexte transculturel*, Metz : Centre Écritures, Coll. « Littérature des mondes contemporains », Série Afrique 4.
Juminer, B. (1994). *Écrire la Parole de nuit*. Paris : Folio/Gallimard.
Laferrière, D. (2002). *Cette grenade dans la main du jeune nègre est-elle une arme ou un fruit ?*. Paris : Le Serpent à plumes.
Laferrière, D. (2002). *Le Cri des oiseaux fous*. Paris : Le Serpent à plumes.
Laferrière, D. (2012). *Chronique de la dérive douce*. Paris : Grasset.
Laferrière, D. (2016). *Mythologies américaines*. Paris : Grasset.
Louichon, L. « *La littérature patrimoniale : un objet à didactiser* », dans Dufays, J.-L. (2017) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
Mabanckou, A. (2006). *Mémoires de Porc-épic*. Paris : Éditions du Seuil.
Mabanckou, A. (2009). *Black Bazar*. Paris : Éditions du Seuil.
Mabanckou, A. (2010). *Demain j'aurai vingt ans*. Paris : Folio/Gallimard.
Mabanckou, A. (2012). *Le Sanglot de l'homme noir*. Paris : Fayard.
Mabanckou, A. (2013). Lumières de Pointe-Noire. Paris : Éditions du Seuil.
Mabanckou, A. (2015). *Petit Piment*. Paris : Éditions du Seuil.
Mabanckou, A. (2016). *Lettres noires : des ténèbres à la lumière*. Paris : Fayard/ Collège de France.
Mabanckou, A. (2016). *Le Monde est mon langage*. Paris : Grasset.
MEN, B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010, programme de littérature et société en classe de seconde générale

et technologique.
MEN, B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun du français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programmes de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire.
MEN, B.O. spécial n° 1 du 22 janvier 2019, Programme de français de première des voies générale et technologique.
Montaigne, M. (1979). *Essais.* Paris : Folio/Gallimard.
Salomon, C. (2015). *Vie ? ou théâtre ?.* Paris : Le Tripode.

SITOGRAPHIE

Marcel Gotène :
http://africultures.com/personnes/?no=8821&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=477
https://www.proantic.com/display.php?mode=obj&id=224079
Leonel Jules : http://leoneljules.ca/
Mabanckou et Dany Laferrière à Toulouse, France Culture, 25/06/2016. https://www.franceculture.fr, consulté le 10/09/2016.

ANNEXE

[Les travaux d'élèves ont été réalisés pendant le confinement, à distance, soit par écrit comme cette production, soit à l'oral, comme celui évoqué dans l'article pour l'enregistrement d'Ethan]

Réponse de Dounia, élève de 1re , au sujet du tableau de Marcel Gotène :
« Le tableau de Marcel Gotène m'évoque d'innombrables impressions. À l'arrière-plan, le doute m'envahit avec un fond très nuancé qui mêle le vert, le rouge, le jaune et le marron. À mon avis, Marcel Gotène a souhaité faire surgir un questionnement vis-à-vis de ce fond. Ainsi, le spectateur se rapprocherait de ce peintre, qui se demande pourquoi l'homme noir doit supporter tant de poids sur ces épaules. Ce poids est remarquable au premier plan avec un homme noir « biscornu » qui a du mal à porter le poids de la terre entière sur ses épaules. D'après le titre Nègre *au globe terrestre* on comprend que Marcel Gotène aborde le thème du racisme et montre ainsi du doigt tout ce que l'homme noir peut subir.
C'est un sujet d'actualité : on peut le rapprocher à [*sic*] ce qui se déroule en Amérique de nos jours (et pas que…) avec la triste mort de George Floyd (et bien d'autres…). »

TEXTES

VARIA

LE TRAVAIL COLLABORATIF DES ENSEIGNANTS : ENJEUX, PROCESSUS ET GESTES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS ACCOMPAGNATEURS

ÉTUDE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE.

Gaëlle TOURBIN
Conseillère pédagogique premier degré - Académie de Normandie

INTRODUCTION

Cet article a pour but de partager et soumettre à la réflexion quelques résultats d'une recherche empirique interrogeant les conditions du travail collaboratif entre enseignants comme levier de développement professionnel et la professionnalité du formateur, accompagnateur de cette dimension collective.

Ce travail s'ancre dans un questionnement professionnel personnel qui m'anime depuis que j'exerce les fonctions de conseillère pédagogique : quelle formation continue proposer pour favoriser le développement de professionnels réflexifs dans une logique collective ?

Je partage, avec l'équipe de circonscription dans laquelle j'exerce, l'idée selon laquelle la formation continue se doit d'être professionnalisante et donc de développer la réflexivité des enseignants par et pour la pratique, par opposition à une forme plus « descendante » de formation.

Mon expérience en circonscription auprès des enseignants me mène aux constats qu'il est nécessaire de construire sécurité, confiance et convivialité en formation. Coopérer, collaborer, mutualiser permet de faire évoluer les pratiques enseignantes. Donner aux enseignants « la main » sur leur formation encourage le pouvoir d'agir, l'autonomie et une certaine forme d'auto-détermination (Deci & Ryan, 2002)[1].

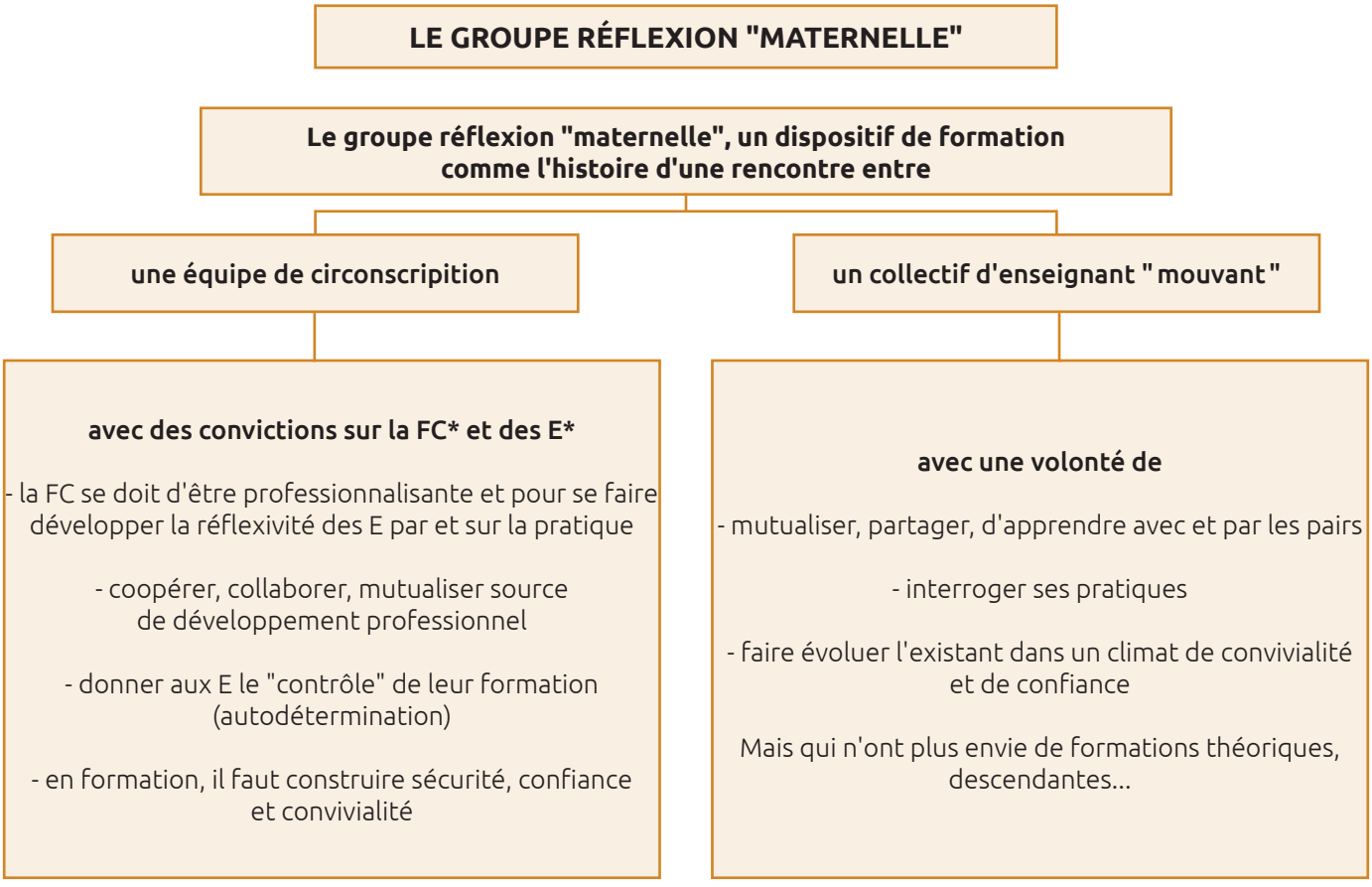
Dans cet article, les ouvrages lus figurent en bibliographie finale, les autres références sont indiquées en note de bas de page.
[1] Deci, E. L. & Ryan, R. M. [éd.] (2002). ***Handbook of Self-determination research.*** Rochester: The University of Rochester Press.

Cette recherche repose sur l'étude d'un dispositif de formation continue expérimenté à l'échelle d'une circonscription du premier degré et à destination d'enseignants volontaires exerçant en école maternelle.

La problématique se situe à l'interface entre l'offre de professionnalisation et la dynamique de développement professionnel des enseignants. Dans une approche de la formation continue des enseignants intégrant le concept de développement professionnel, elle questionne les conditions de ce développement dans un contexte de travail collaboratif et en termes d'efficacité, interroge l'activité d'accompagnement du formateur.

I. - FONDEMENTS ET FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE ÉTUDIÉ

Le dispositif expérimenté a été créé en juin 2012, il comptait alors onze enseignants volontaires exerçant en école maternelle. Nommé « Groupe réflexion maternelle » par l'inspectrice qui l'a initié, son fonctionnement a progressivement évolué. Il regroupe, à la rentrée 2017, vingt-six enseignants et repose sur les fondements suivants (figure ci-dessous) :



*FC = formation continue *E = enseignants

La modélisation ci-dessous rend compte du fonctionnement du groupe sur l'année scolaire 2017-18.

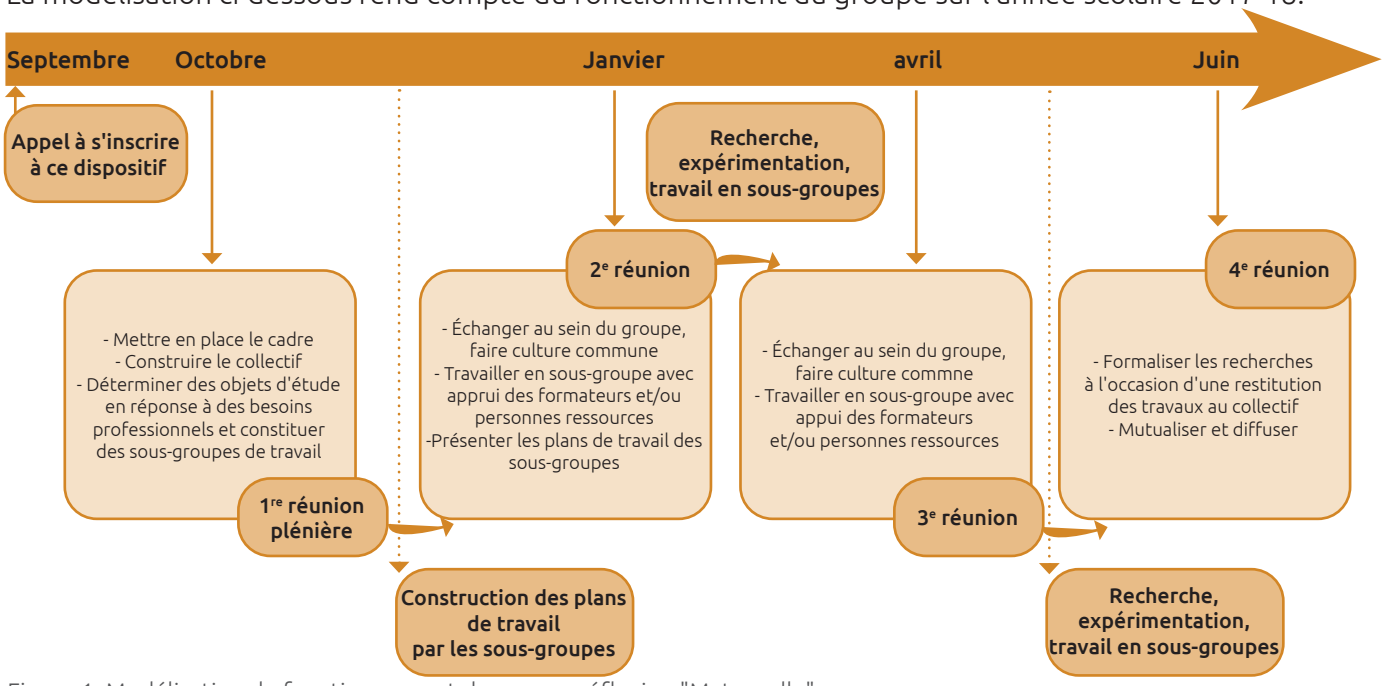


Figure 1: Modélisation du fonctionnement du groupe réflexion "Maternelle"

II - ÉLÉMENTS THÉORIQUES

La convocation de différents champs scientifiques a été nécessaire pour penser la professionnalisation des enseignants et la professionnalité des formateurs sous l'angle de la collaboration. Deux entrées ont permis de construire le cadre théorique de cette recherche :

1- La collaboration comme mode de développement professionnel

Pour les dimensions collective et organisationnelle que j'interroge dans cette recherche, j'ai abordé le concept de développement professionnel dans une perspective professionnalisante tenant compte du contexte professionnel et de l'apport du milieu, en référence au travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005). Parmi les différentes approches, je retiens l'idée que l'engagement de l'enseignant dans un processus d'apprentissage par la recherche ou la réflexion sur sa pratique, permet une construction efficace des savoirs professionnels.

En référence au modèle de professionnalité du praticien réflexif proposé par Schön (1994[1]), la réflexivité porte sur le processus d'apprentissage à partir de l'expérience en permettant une prise de recul du praticien sur ses pratiques et une explicitation des fondements de ses actes.

Dans le contexte que j'étudie, je retiens la complémentarité des approches, définissant le développement professionnel comme un processus dynamique de changement par lequel l'enseignant, « dans ses interactions avec l'altérité et dans les conditions qui le permettent, développe ses compétences professionnelles et transforme son identité professionnelle » (Donnay et Charlier, 2008). Le professionnel est alors agent de changement (Day,

[1] Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Éditions Logiques (1983, The reflexive practitioner. How professionals think in action, New York, Basic Book).

1999[2]), son intérêt et son engagement étant des conditions nécessaires au développement de compétences nouvelles.

Pour interroger la dimension collective de l'apprentissage, j'ai mobilisé plusieurs théories de l'apprentissage collectif. Dans une approche socioconstructiviste, « L'expression d'une voix collective, le partage d'histoires de pratique constituent, en somme, une façon pour les enseignants d'élaborer à la fois leurs connaissances et des significations communes » (Olivia, 2000, Torres, 1997 cités dans Dionne, 2003).

Dans la théorie de l'apprentissage situé, le contexte (social, culturel, professionnel) est inhérent à l'apprentissage. Ce contexte est celui des communautés de pratique, telles qu'Etienne Wenger les définit, qui émergent lorsqu'il y a une volonté des participants d'apprendre ensemble. Les connaissances sont construites collectivement grâce à un équilibre entre un processus de « participation » (échanges, partage, confrontation d'idées) et de « réification » (formalisation des connaissances). L'engagement mutuel et l'entreprise commune favorisent l'apprentissage collectif (Lave et Wenger, 1991[3] ; Wenger, 1998[4]; Wenger et al., 2002[5]).

Ces distinctions faites, le dispositif étudié dans cette recherche pourrait s'apparenter à une forme de *travail partagé* de type collaboratif (Marcel et *al.*, 2007), le groupe fonctionnant comme une communauté d'apprentissage : la participation, l'engagement et les interactions collaboratives étant les moteurs d'un apprentissage social. L'apprentissage se fait dans et par la pratique, dans la confrontation et la négociation qui permettent la co-construction de connaissances collectives.

Dans le cadre de ses recherches sur les communautés de pratique, Wenger met en évidence que « chaque fois qu'une nouvelle situation se présente, elle modifie et transforme l'identité des individus » (Henri, 2011). Ainsi au travers de l'expérience d'appartenance à des communautés sociales, les négociations de sens apparues contribuent à la construction identitaire, relevant donc d'un processus de composition mutuelle entre l'individu et la communauté. Cela rejoint le concept de transaction identitaire de Dubar[6] entre une identité pour soi et une identité pour autrui. Aussi, peut-on faire l'hypothèse qu'au sein du dispositif étudié, le travail collectif, l'interaction avec l'Autre vont impliquer des remaniements de l'identité des sujets.

Dans la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grandes des pratiques de formation, la professionnalisation nécessiterait d'essayer « d'articuler l'acte de travail et l'acte de formation » par le biais d'une démarche réflexive. En croisant les travaux de Wittorski sur les voies de professionnalisation (Wittorski, 2008, 2009) et les propos déclaratifs des enseignants (relevés à l'occasion d'une pré-enquête), le dispositif de formation étudié engagerait l'individu avec ses pairs dans un travail de rétrospection par rapport à son action et permettant d'anticiper ses actions futures. En référence aux travaux d'Argyris et Schön (1989), il transfor-

[2]Day, C. (1999). Developing teachers. The challenge of lifelong learning. Londres : Palmer Press.
[3] Lave, J. et Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.
[4] Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
[5] Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.
[6] Dubar, C. (1991). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.

merait l'enseignant en un praticien réfléchi, capable de développer un regard analytique sur ses pratiques pour les faire évoluer.

En tant qu'acteur dans la formation continue des enseignants, ces travaux orientent ma conception de l'offre de professionnalisation vers la construction de dispositifs de formation collaboratifs qui s'inscriraient dans cette logique de recherche et de réflexion sur et pour l'action en articulant l'acte de travail et l'acte de formation. Au sein de tels dispositifs, il appartiendrait alors au formateur de penser la dimension collective comme condition formatrice, pour accompagner l'enseignant, dans une transformation de soi et de son agir professionnel.

2 - Gestes et postures professionnels du formateur en situation d'accompagnement collectif

Réfléchir à la professionnalisation des enseignants, implique de questionner la professionnalité du formateur, à travers l'analyse de son activité professionnelle en situation d'accompagnement collectif.

Pour comprendre la professionnalité du formateur, « la définition des compétences, même de plusieurs ordres, didactique, pédagogique, relationnelle […] s'avère insuffisante » (Pérez-Roux, 2012[7]). La part de l'activité qui cherche à « rendre à la pratique son épaisseur symbolique » (Jorro, 2002) ne peut se caractériser par les seules compétences.

Dans une conception nouvelle de l'agir professionnel, Anne Jorro (2000) introduit le concept de geste professionnel, portant une double dimension qui se situe « entre faire et signifier ». La posture permet de souligner « l'intention de l'acteur vis-à-vis d'autrui au moment où il agit » (Jorro, 2016).

De manière complémentaire, Dominique Bucheton (2009, 2016) inscrit les gestes professionnels dans l'agir enseignant, accompagnant ainsi chacune de ses préoccupations. Définissant la posture comme un mode d'agir temporel, dans lequel le langage joue un rôle déterminant, elle met en exergue l'importance de l'adaptabilité et de la maîtrise dont le professionnel devra faire preuve pour ajuster ses postures aux situations. Si l'essentiel de ses recherches porte sur l'agir enseignant, les travaux similaires qu'elle a engagés concernant des formateurs en situation d'entretien me permettent d'envisager leur transférabilité aux formateurs en situation d'accompagnement collectif.

De ces divers travaux, je garde l'idée que les postures et les gestes professionnels du formateur constituent les clés de compréhension de son activité professionnelle.
Aussi, à ce stade, il est nécessaire de questionner la spécificité de la situation d'accompagnement collectif propre au dispositif étudié, pour analyser l'activité du formateur et dégager la spécificité de ses gestes et postures professionnels.
Le concept de l'accompagnement tel que le propose Maëla Paul (2016), est défini comme mise en relation et cheminement. La posture de l'accompagnant est alors déterminante puisqu'« elle engage en les orientant la relation et la démarche ».
Réflexivité et autonomie en sont les visées (Jorro, 2011). L'accompagnateur est alors « un médiateur qui facilite et autorise une démarche réflexive ».

[7] Pérez-Roux, T. (2012). Co -réflexivité, développement professionnel et dynamiques identitaires. Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel. Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722328/document

Outre l'importance de la posture, Claudine Blanchard-Laville (2013), dans le cadre des groupes d'analyse clinique de la pratique enseignante, souligne le rôle déterminant de l'accompagnateur dans l'instauration et le maintien du cadre de travail. Atmosphère de non-jugement et garantie du respect des règles de travail sont les conditions pour engager les enseignants dans une *posture de recherche de compréhension*.

C'est donc dans ce cadre que j'interroge le rôle et la posture du formateur-accompagnateur du dispositif étudié, dans la dimension collective qui lui est spécifique. Si les travaux sur l'accompagnement individuel en éducation se sont multipliés, plus rares sont ceux qui étudient l'accompagnement dans une dimension collective.

Je me suis donc appuyée sur les travaux de Charlier et Biemar (2012) modélisant, par un ressort, la dynamique d'accompagnement et les champs de compétences développés par l'accompagnateur dans ce processus : *la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation*. Sabine Biemar, en travaillant avec des conseillers pédagogiques à la formalisation de leur pratique d'accompagnement, a construit un référentiel des compétences propres à l'accompagnateur en lien avec les différents champs de l'accompagnement collectif. Cependant, malgré son exhaustivité, il ne rend pas compte de l'aspect opératoire de l'agir du formateur, ni de sa signification.

Il m'a alors fallu croiser cette recherche avec les travaux de Jorro (2004) pour construire une grille de lecture des gestes professionnels du formateur en situation d'accompagnement collectif (voir figure 2, un extrait de la grille). C'est au filtre des indicateurs de cette grille que j'ai pu analyser les données recueillies par observation et ainsi identifier et catégoriser les gestes professionnels du formateur, accompagnateur du dispositif étudié.

Annexe 9 : Grille de lecture des gestes professionnels du formateur en situation d'accompagnement collectif				
	Champ de l'accompagnement	Activités, préoccupations (agir professionnel)	Gestes professionnels	Indicateurs possibles
La mise en relation (Paul)	Construire la relation de collaboration entre les partenaires	Accueillir chaque participant dans sa singularité pour garantir une reconnaissance mutuelle Faire culture commune : créer une histoire commune, partager des projets, des valeurs pour "lier et relier" les participants	Gestes pour fédérer le groupe, créer le sentiment d'appartenance	- Présente les nouveaux participants -Donne des occasions aux participants de se présenter (motivation, intérêts personnels / groupe, projets, pratiques professionnelles, compétences) - Fait découvrir le contexte professionnel de chacun : les classes, les écoles, les équipes - Favorise des temps d'échanges plus informels pour faire connaissance - Discute régulièrement des valeurs partagées dans le groupe - Négocie avec les particpants les principes de fonctionnement - Diffuse les travaux antérieurs du groupe - Constitue une liste de diffusion - Garde le contact par mail, aller dans les écoles régulièrement - Favorise les visites croisées - Garantit la fréquence des rencontres du group - Rend les rencontres du groupe conviviales
		Garantir un cadre de travaill collaboratif Créer une atmosphère de non jugement, de respect de chacun	Gestes pour créer un sentiment de sécurité et de confiance dans l'espace du groupe	- Explique, fait respecter des principes de fonctionnement et règles de travail - Assure l'égalité de traitement : équilibre les prises de parole lors des échanges des participants quel que soient leur ancienneté, leur niveau d'expertise, leur aisance, leur pertinence... - Valorise - Pratique et favorise une écoute active : ne coupe pas la parole, reformule, fait preuve d'empathie, exprime ses émotions - Facilite la communication, utilise un vocabulaire professionnel accessible à tous

Figure 2: extrait de la grille de lecture des gestes professionnels du formateur

III - ENQUÊTE EMPIRIQUE : QUESTIONNAIRES, VIDÉOS ET ENTRETIENS AUPRÈS D'ENSEIGNANTS PARTICIPANT À UN DISPOSITIF DE FORMATION COLLABORATIF

Ce travail, reposant sur l'étude d'un dispositif collaboratif de formation expérimenté, s'inscrit dans un cadre de recherche à visée compréhensive, qualitative. À travers cette étude, il s'agit d'une part d'appréhender les processus en jeu chez les enseignants travaillant ensemble dans le cadre de ce dispositif, d'autre part, de caractériser l'agir du formateur accompagnant ces enseignants à travers l'analyse de ses gestes professionnels.

Il est important de préciser, ici, que l'auteure de cette recherche et le formateur sont une seule et même personne, la plaçant donc dans une posture de praticien-chercheur. Ce choix repose sur la volonté d'apprendre de son action mais surtout de réfléchir et d'agir dans le but d'améliorer le dispositif de formation expérimenté. Si les informations ainsi recueillies sont riches, un tel processus de recherche n'est pas sans complexité tant il impose de concilier la subjectivité inhérente à l'implication du praticien et la nécessaire distanciation du chercheur. Aussi les résultats de cette recherche n'ont de valeur que dans le contexte de ce dispositif et ne sont donc pas généralisables.

La méthodologie utilisée repose sur un recueil multiforme de données : enquête, observations enregistrées et entretiens. Chaque temps et chaque forme de recueils sont assignés à traiter un aspect de la problématique (figure 3).

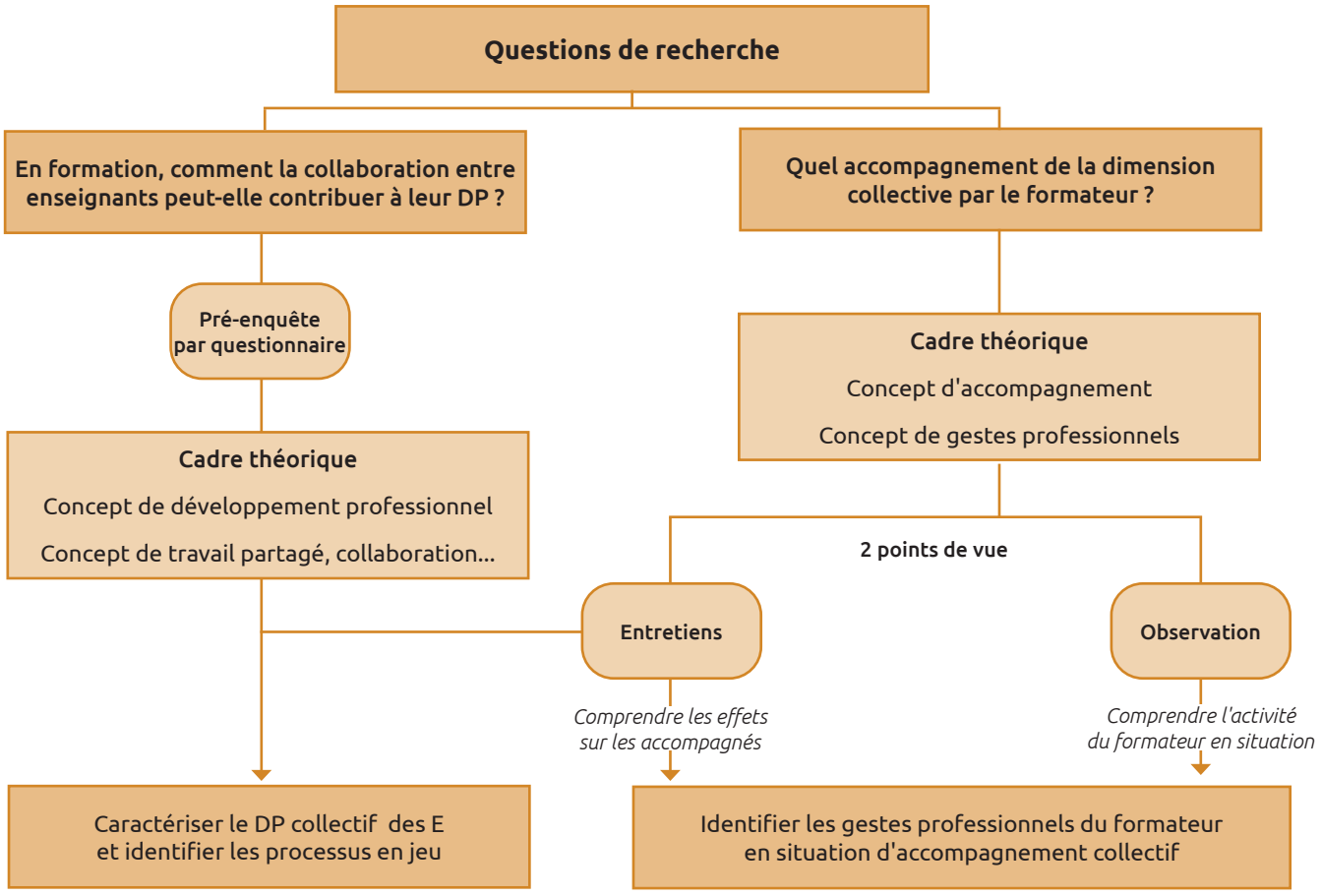


Figure 3: méthodologie

IV - QUELQUES RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

1 - Côté professionnalisation des enseignants : identification de quelques processus au sein du dispositif étudié

- Le dispositif collaboratif comme espace de transactions identitaires

Les entretiens, menés auprès de cinq professeurs des écoles du dispositif étudié, ont révélé les négociations identitaires, les tensions et les stratégies développées par les enseignants du groupe pour parvenir à un équilibre, une cohérence identitaire (Dubar, 1998[8], 2000 , Pérez-Roux[9], 2011).

> Des tensions au niveau de l'identité subjective questionnent, dans la relation au groupe, le sentiment de légitimité :

« ...moi je suis arrivée en me disant "je ne veux pas trop que ça se sache que je suis maître formatrice". Surtout que je débutais à l'école maternelle ! … Du coup, c'est complexant de venir, de se dire, je suis PEMF mais en même temps je suis complètement novice et je me retrouve face à des gens qui vont savoir… » (Micheline, professeure des écoles).

> Des tensions ressenties dans le rapport à l'Autre qui questionnent l'affect et le phénomène de reconnaissance :

« Parce que j'ai senti que les réactions, ce n'était pas négatif mais, déjà je débutais, mais je sentais qu'on remettait en cause ce qu'on proposait, que ça dérangeait que c'était […] j'avais eu l'impression d'être jugée entre guillemets… et en fait non pas du tout avec du recul. Parce qu'on a eu des échanges, qu'elles sont venues questionner […]. Je me suis dit "non" en fait, c'est moi qui étais peut-être (hésitation) pas du tout sûr de moi, du coup qui ai pris les choses un peu à cœur, en fait… parce qu'il y avait des heures de boulot derrière, que je voyais bien qu'il avait des choses qui n'allaient pas. »

Dans cette transaction relationnelle, l'enseignant doit faire sa place, rencontrer l'autre et agir. Cela nécessite du temps pour qu'une relation de confiance s'établisse qui permette à l'enseignant de dépasser ce sentiment de jugement pour aller vers une reconstruction de son identité.

On comprend aussi que cette construction identitaire positive n'est possible que si la dimension relationnelle est bienveillante et que les enseignants sont libres d'agir :

« …c'est vraiment des gens qui sont là pour échanger pour construire sans jugement […]. Je pense que c'est la bienveillance des gens : ils sont là pour trouver des solutions, pour échanger, pour progresser et je pense surtout que c'est la liberté. Pour moi, ce groupe-là […] c'est ce qu'il y a de mieux parce qu'on peut vraiment progresser là où on a envie, là on a besoin tout en ayant des aides mais sans être formatés. »

La dimension « choisie » apparait comme un motif fort d'engagement qui, même s'il est motivé par des intérêts singuliers, repose sur des objectifs communs et des valeurs partagées.
On retrouvera ces valeurs dans les propos d'Anna, professeure des écoles, cités plus loin.

[8] Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion, in Charlot B. et Glasmann D. (dir.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : PUF, p30-38
[9] Dubar, C. (2000/2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.

>Des tensions entre identité vécue et identité visée, source de transactions subjectives qui questionnent l'estime de soi :

« Je suis toujours en train de douter dix mille fois de ma façon de faire » […], « moi je me sens toujours en difficulté face à des gens comme Y, même Z. Tu vois Z. j'adore ce qu'elle fait, je suis allée voir son fonctionnement, je suis admirative, admirative ! Je me suis donné tous les moyens de fonctionner comme elle pendant deux ans, … sans doute je l'ai mal fait, je me dis ça. » (Emma, professeur des écoles).

Une stratégie possible, pour éviter les ruptures et construire son développement dans une continuité, sera de choisir soigneusement les personnes du groupe avec lesquelles collaborer :

« Tout ça pour te dire, que je suis admirative, presque jusqu'à me dire qu'elles gèrent tout très bien et moi c'est nul ! Voilà ! […] donc je n'ai jamais été dans un groupe avec elles. […] oui, sinon je me dis, je vais être en difficulté sur chaque groupe de travail […]. »

L'enseignante interviewée s'éloigne des personnes dont elle se sent trop différente. Elle identifie au sein du groupe, les pairs qui lui ressemblent, dont elle se sent plus proches en termes de vécu, de pratique ou de parcours et va recréer avec eux un collectif d'appartenance plus homogène. Ainsi elle fait en sorte de réduire l'écart entre l'image qu'elle a de ses pratiques et donc de ses compétences et l'identité visée. La présence des autres et les lectures qu'ils font de ses pratiques alimentent ainsi le regard qu'elle porte sur elle : l'Autre joue à certains moments le rôle de miroir de son identité.

« Justement ce qui est agréable cette année, là où je m'y retrouve complètement, c'est que toutes les enseignantes commencent, comme moi, l'écriture tâtonnée. Ça c'est magique ! »

À travers les relations entre les individus du groupe, se jouent des relations de pouvoir qui sont constructives dans la mesure où elles s'inscrivent dans un climat de confiance et de respect mutuel des personnes et des personnalités.

« J'ai toujours constaté ça en travaillant ensemble, même au sein d'une équipe. Il y a toujours une personnalité ou deux qui, de façon constructive, il ne s'agit pas de vouloir mener les autres, mais a tendance à prendre la direction des événements ou à organiser la logistique ou à clarifier à la place des autres, parce que c'est plus son tempérament, pour que les choses se fassent efficacement. » (Anna)

«…quand on va dans un groupe réflexion c'est vraiment qu'on sait qu'on va devoir discuter avec les autres. Donc il faut être un minimum ouvert et inconsciemment ou pas, je pense que la personne qui choisit cette formation, elle est prête à accepter des idées des autres et à faire partager les siennes. »

On retrouve ici l'idée défendue par Sainsaulieu (1997), selon laquelle l'identité serait un processus relationnel d'investissement de soi s'ancrant dans « l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir », analyse que Dubar (1991) généralise par la notion d'identité sociale : l'investissement dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans cet espace et de la place qu'y occupent l'individu et son groupe.

Enfin, en croisant les extraits des entretiens cités ci-dessus, apparaît l'idée que, dans les interactions,

les participants adoptent des rôles différents, qui participent à leur construction identitaire :

- Des rôles sociaux : selon les circonstances, parfois apprenant et parfois conseiller, voire d'expert ;
- Des rôles liés à l'organisation des activités du groupe et aux responsabilités assumées par certains participants comme la position de *« superviseur »* qu'occupent certaines personnes pour faire avancer la réflexion du groupe *(Emma)* ;
- Des rôles communicationnels variés : chacun, dans les échanges, étant amené à décrire, expliquer sa pratique, questionner celles des autres.

C'est ainsi qu'avec le temps, l'expérience du groupe et l'observation de son fonctionnement, des enseignants osent aller vers une participation moins périphérique contribuant à affirmer leur place dans le groupe et à prendre des initiatives :

« Oui, maintenant j'ose [hésitation] j'oserai plus facilement prendre des initiatives et voire même prendre des décisions. » (Anna)

Les interactions avec ses pairs, la qualité de la relation au sein du collectif créent un sentiment d'appartenance qui, par le jeu de la participation et de la reconnaissance mutuelle, soutient l'engagement de l'enseignant dans un processus de partage d'expérience.

- **Le dispositif collaboratif comme espace de réflexion « par et pour l'action », de réflexivité**

De nombreux propos relevés dans les questionnaires de la pré-enquête témoignent du fait que l'expérience, les pratiques sont le point de départ et d'arrivée des échanges et des réflexions au sein du collectif :

« Les personnes appartenant à ce groupe semblent être animées par le même désir de renouvellement et de réflexion sur sa propre pratique »

« ...prendre conscience que d'autres fonctionnements que ceux de notre école peuvent être mis en place. »

« Partager ses propres pratiques permet également de les faire évoluer »

« Le partage concret de difficultés dans mon quotidien professionnel, l'échange qui en résulte me font me remettre en cause et mettre en place de nouvelles pratiques »

« Cela donne envie de construire de nouvelles situations, d'expérimenter »

« Cela nous amène à construire des outils efficients pour notre pratique de classe »

« Ça permet de se relancer dans une nouvelle façon de pratiquer ou de modifier certaines habitudes d'enseigner. »

« Mise en place dans la classe d'éléments issus de la réflexion du groupe ou d'éléments en vue de les tester »

« Je mets en place de nouvelles pratiques pour faire des expériences »

Croiser ces propos à ceux des cinq interviewées nous renseigne sur la nature des processus d'apprentissage qui se jouent grâce aux échanges interpersonnels.

Le travail dans le groupe amène les enseignants à changer de regard sur leur pratique. Communiquer sur ses pratiques nécessite de rendre intelligible la réalité :

« Je prépare ma séance d'écriture tâtonnée, je fais ça, ça fonctionne, c'est bien. ! . Mais le fait d'avoir le groupe, tu prends du recul. Tu vois, c'est vraiment comme si moi […] j'essayais de me regarder faire […]. En me disant, je vais avoir des gens, je vais leur expliquer ce que j'ai fait là […] j'aimerais qu'ils

puissent s'imaginer, me regarder faire, comme si je me filmais en quelque sorte.» (Emma)
«En se livrant, en livrant leur expérience […] oui ça donnait des pistes.» (Anna)

La confrontation alimente la réflexion sur l'action. Les pratiques sont au centre des débats, non pas pour les faire valoir comme des modèles, mais pour en analyser les limites et les faire évoluer ensemble :

«Les personnes, dans le débat [..] ont fait valoir leur expérience mais pas pour dire « ce que j'ai toujours fait, c'est la façon de faire dont il faut procéder » mais pour dire « bien moi, ça fait longtemps que je fais ça et […] je remarque que ce que je faisais jusqu'ici, je ne peux plus le faire parce que les enfants ont changé.» (Anna)

Les échanges, pour comparer sa réalité à celle des autres, en s'appuyant sur des traces concrètes d'activité (ici les productions des élèves), éclairent sa propre réalité. Ils permettent de tâtonner, d'avancer.

«Je tâtonne encore, je tâtonne encore, […] parce qu'en fait je m'inquiète un peu de …(hésitation) des productions de mes élèves que je voyais apparaître, par rapport à ce que fait Emma. […] je me suis dit : "ouh là là, moi les miens (mes élèves) ils n'en sont pas là" donc voilà, il y a une réflexion là-dessus. J'aimerais plus d'échanges en fait […] j'aimerais avoir plus de réunions pour voir plus les collègues, pour vraiment travailler avec eux, comparer, avancer un peu plus.» (Micheline)

Les interactions occasionnent des apports respectifs en termes de savoirs implicites, de compétences, d'expériences, de ressources. Anna évoque à plusieurs reprises la richesse et la diversité des ressources respectivement partagées comme autant d'apports qui nourrissent la réflexion : échanges autour de livres lus *(Il y en avait une […] qui avait lu un livre sur le sujet donc elle a exposé aux autres le contenu du livre»*, autour d'apports de partenaires plus spécialisés, autour de ressources proposées par les formateurs du groupe *«… on avait des ressources qui étaient envoyées, des liens […] ça a nourri ma réflexion...).*
On perçoit ici une dimension centrale selon laquelle les processus langagiers de participation, à savoir, les échanges, le partage, les confrontations, génèrent des connaissances.

Enfin, articuler ces pratiques et ces connaissances co-construites à des cadres théoriques ou institutionnels semble permettre de les formaliser, leur donner un statut explicite comme en témoigne ici Anna concernant la spécificité de l'enseignement en petite section de maternelle.

«…ça permet, on va dire […] de théoriser [appui sur ce mot] un petit peu tout ça, de passer du ressenti, des choses que, forcément en étant avec eux (les élèves) au quotidien, je le sens, je le vois, je le constate, je l'observe […], d' apporter de la théorie, mettre un cadre institutionnel à ce ressenti et du coup, peut-être plus le verbaliser, et peut-être encore mieux le communiquer avec, notamment les collègues de l'équipe… de faire vraiment passer cette dimension [appui sur ce mot] particulière, qu'est la petite section.» (Anna)

À travers ces témoignages, on constate que le dispositif collaboratif est un espace où évolue son rapport à soi, à l'autre, au métier. La dimension affective du groupe soutient l'engagement de chacun dans une réflexion sur sa pratique, dans un proces-

sus de co-construction de savoirs. L'appartenance au groupe y est vecteur d'identité.

2 - Côté professionnalité du formateur : postures et gestes professionnels en situation d'accompagnement collectif

Le « groupe réflexion maternelle », étudié dans cette recherche, est un dispositif collaboratif de formation. À ce titre, il nécessite de penser l'Agir professionnel du conseiller pédagogique dans son rôle d'accompagnateur des enseignants qui y participent mais aussi son rôle de médiateur de la collaboration qui s'y joue.

Tout en garantissant « la mise en relation » et « le cheminement » (Paul, 2016) des enseignants, le formateur a pour préoccupations de faciliter les interactions et de mettre en place les conditions d'une collaboration effective.

- **Des gestes professionnels catégorisés en huit familles**

L'analyse de l'enregistrement vidéo, au filtre de la grille de lecture des gestes professionnels construite concomitamment au cadre théorique (dont la figure 2 dans ce texte est extraite), a permis d'identifier chez les formateurs trente-trois indicateurs de gestes professionnels constitutifs de l'accompagnement, regroupés et distribués de la manière suivante :

-36 % de gestes pour fédérer le groupe, créer le sentiment d'appartenance ;
- 9 % de gestes pour créer un sentiment de sécurité dans l'espace du groupe ;
- 18 % de gestes pour enrôler, projeter ;
- 21 % de gestes pour animer le groupe et créer une dynamique ;
- 9 % de gestes pour organiser le travail collaboratif et la réflexion ;
- 3 % de gestes pour favoriser la réflexivité au sein du groupe ;
- 3 % de gestes pour faire produire et formaliser.

Le croisement de ces données avec celles des cinq entretiens menés, m'a permis de repérer et caractériser des gestes professionnels identifiés. L'importance de la perception de ces gestes par les formés et leurs effets m'ont amenée à les catégoriser en huit familles :

Typologie	Fonction
Gestes d'accueil	Accueillir chaque participant dans sa singularité ;
	Exemples : donner des occasions aux participants de se présenter (motivation et intérêt personnels /groupe, projets, pratiques professionnelles, compétences), faire découvrir le contexte d'exercice de chacun (accueillir les réunions du groupe dans les classes de ceux qui le souhaitent)…
Gestes de reliance	Faire culture commune, partager des valeurs, des idées pour « lier et relier » les accompagnés ;
	Ex : discuter régulièrement des valeurs partagées par le groupe, créer une liste de diffusion, diffuser les travaux antérieurs du groupe, entretenir la relation par des entrevues fréquentes, favoriser les visites croisées…

Gestes de dialogue et d'écoute	Créer un sentiment de sécurité et de confiance dans l'espace du groupe. Instaurer un climat favorisant les échanges, les débats, les propositions, l'expression libre et en garantissant le respect de la parole de chacun ;
	Ex : pratiquer, favoriser une écoute active, utiliser un vocabulaire professionnel accessible à tous, valoriser, donner de l'autonomie (choix des objets de travail, de la constitution des sous-groupes)…
Gestes de cadrage	Garantir le cadre de travail en faisant respecter les principes de fonctionnement et les règles de travail ;
	Ex : expliquer les règles du travail collaboratif, assurer l'égalité de traitement (équilibrer les prises de paroles des participants quel que soient leur ancienneté, leur expertise, leur aisance)…
Gestes d'enrôlement	Construire des alliances, construire un contrat d'accompagnement autour d'un projet ;
	Ex : aider chaque participant à communiquer au groupe ses attentes, rapprocher les personnes en fonction de leurs besoins, aider à la construction de projets de travail communs en sous-groupes, questionner la faisabilité, se mettre à disposition comme personne-ressource…
Gestes de planification	Organiser le travail collaboratif, animer le groupe, favoriser les échanges, créer un dynamique de groupe ;
	Ex : suivre l'avancée des travaux, relancer, fixer un échéancier, prévoir des temps de régulation, participer aux temps de travail (veiller à instaurer de bonnes conditions d'échange, garantir l'implication de tous…), faciliter les visites croisées, le prêt de matériel, de supports pédagogiques…
Gestes d'étayage	**Faire-faire, faire comprendre, faire réfléchir, aider sans empêcher. Ces gestes regroupent des gestes explicatifs, des gestes de questionnements, de conseil, de guidage, d'expertise ;**
	Ex : initier les débats, la confrontation, partager des références, proposer des cadres théoriques, présenter des contenus, favoriser et accompagner l'observation de pratique (en proposant de venir filmer dans les classes, faire de la co-observation…)
Gestes d'autonomi-sation	Favoriser la réflexivité au sein du groupe, produire des traces du savoir collectif, pour formaliser les savoirs dans l'idée de rendre autonome le groupe.
	Ex : favoriser l'expérimentation, encourager l'explicitation des pratiques, familiariser à l'analyse de pratique, aider à analyser les écarts, inviter à la production de traces collectives, organiser la restitution des travaux, valoriser en contribuant à la compilation et diffusion des travaux, favoriser la communication externe des travaux…

Du côté de la professionnalité du formateur, cette recherche a donc permis d'observer, dans ce contexte d'étude, les gestes professionnels du conseiller pédagogique, accompagnateur de cette dimension collective donnant accès à une lecture possible de l'Agir professionnellement situé, modélisé ci-dessous :

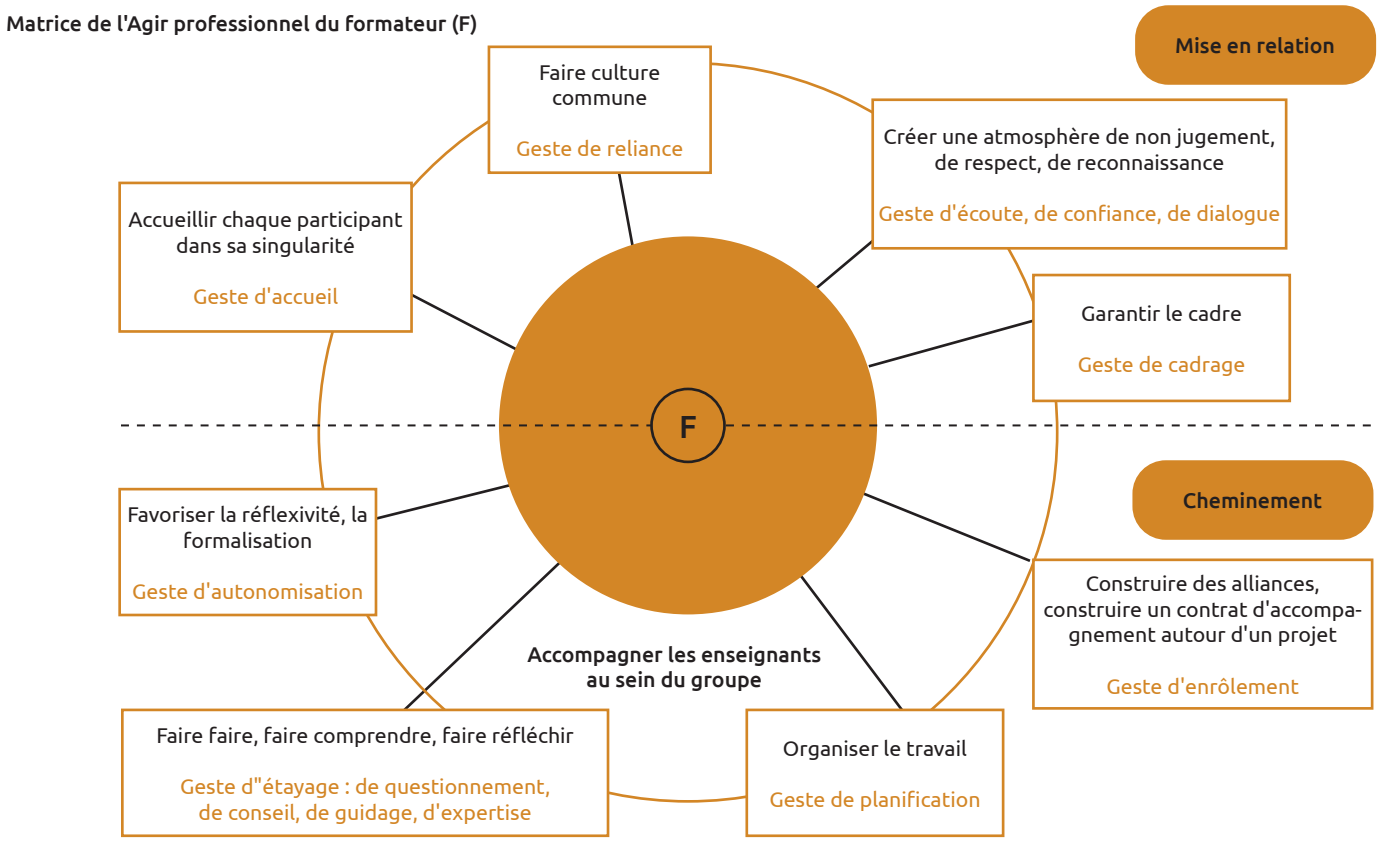


Figure 4: Matrice de l'agir professionnel du formateur dans l'accompagnement collectif

Construire la relation de collaboration, une préoccupation première

Les observations de la première réunion filmée du groupe mettent en évidence la dominance des gestes pour fédérer le groupe et créer le sentiment d'appartenance (45%). Accueillir chaque participant dans sa singularité pour garantir une reconnaissance mutuelle et faire culture commune est la préoccupation première des formateurs, faisant ainsi écho aux fondamentaux de l'accompagnement selon Paul (2016), considérant que la mise en relation est première, qu'elle initie l'accompagnement.

- Des gestes professionnels partagés

L'analyse des entretiens met en évidence, dans le cadre du dispositif étudié, que le rôle d'accompagnateur n'est pas l'exclusivité du formateur. Le groupe lui-même peut jouer ce rôle.

> *« Et là, d'être accompagnée par des collègues, par vous, les conseillères pédagogiques, ça me motive en fait ». (Joséphine, professeure des écoles)*

Formateur et enseignants décident ensemble de la manière de fonctionner, partagent l'animation et le fonctionnement du collectif.

Cette caractéristique, qui distingue l'accompagnement dual de l'accompagnement collectif, concoure par l'objectivation qu'elle sous-tend, à favoriser la responsabilisation et la réflexivité au sein du groupe.

- **Les gestes professionnels du formateur, une question d'ajustement**

Où certains enseignants ont besoin de beaucoup de liberté et d'un faible guidage pour cheminer,

> *« […] tu nous donnes le cadre au début […] tout en nous laissant libre choix […] tu ne nous enfermes pas dans un moule. En fait, on peut oser parce que vous nous laissez oser. […] tu ne nous donnes pas les solutions mais tu nous aides à aller les chercher » (Micheline)*

… d'autres manifestent le besoin d'un étayage plus serré : l'un considère les apports proposés par les formateurs comme *« un pilier »* (Emma), *trouve « rassurant la parole des formateurs »,* un autre apprécie leur rôle de *« chef d'orchestre »* qui anime en prenant *« les idées, les relance, aiguille, oriente, aide à réfléchir »* (Cannelle), quand une enseignante dit préférer ce dispositif à d'autres formations car on leur apporte des ressources et n'a pas le sentiment *« d'être livrée à elle-même et de devoir apporter les solutions » (Anna).*

Les attentes, les besoins en termes d'accompagnement au sein d'un collectif sont différents, aussi, les gestes doivent-ils s'ajuster constamment aux individualités.
De la même manière, on remarque qu'une même posture du formateur n'implique pas chez les formés les mêmes effets.

La capacité à ajuster sa posture est donc primordiale. S'enfermer dans une des postures risquerait de provoquer réciproquement chez les accompagnés une posture trop figée, allant à l'encontre de l'effet recherché prioritairement, à savoir des enseignants autonomes et réflexifs.

- **La plasticité de la posture d'accompagnement collectif**

À la lumière de ces quelques résultats, il semble donc que l'accompagnement collectif est si complexe qu'il n'existe pas une posture idéale, tant le groupe est une somme d'individualités diverses, aux identités, aux besoins, aux expériences et aux manières de cheminer, différents.

Bon nombre des propos recueillis montrent que l'expertise du formateur est mobilisée par les enseignants mais que l'usage qu'il doit en faire est celle d'une ressource pour les aider à penser leur pratique. À ce titre, il doit se retenir de dispenser toute forme de savoir mais adapter et doser ses interventions à chaque situation en dehors de tout jugement : *« suggérer des choses », « outiller », « ne pas donner les solutions mais nous aider à aller les chercher », « donner des pistes pour », « nourrir la réflexion »* sont autant d'expressions qui témoignent de cette nécessité pour le formateur de baliser le chemin tout en adoptant une posture de retenue par rapport au savoir.

Retenue, adaptabilité, disponibilité et une certaine forme d'acuité dans l'écoute et le dialogue semblent les attitudes nécessaires au maintien de la relation de collaboration entre les formés mais aussi entre les formés et le formateur pour un accompagnement de qualité.

La professionnalité du formateur accompagnateur reposerait donc sur sa capacité à combiner ses gestes professionnels pour moduler son action et les ajuster constamment aux individualités, conférant à la posture une certaine plasticité.

CONCLUSION

Concevoir le développement professionnel des enseignants comme un processus de transformations de soi et de son agir professionnel semble possible grâce à des espaces où la collaboration entre pairs est le catalyseur d'une réflexion par et pour l'action.

Cette voie de professionnalisation des enseignants repose sur l'idée qu'il est nécessaire pour les formateurs d'enseignants de soutenir le développement continu de compétences professionnelles mais aussi de reconnaître l'expertise ainsi développée et donc de penser la formation continue comme une pratique socio-culturelle tournée vers la co-construction de sens et de savoirs.

Inscrire la formation continue des enseignants dans un tel processus nécessiterait de mettre en place des dispositifs collaboratifs d'accompagnement pensés comme des espaces transitionnels dans lesquels les enseignants volontaires, s'engageraient individuellement et collectivement dans la construction de projets d'apprentissages professionnels. Accompagner les formés, au sein de tels dispositifs, reviendrait à créer des espaces d'interactions professionnels bienveillants, qui assureraient leur passage d'un état identitaire à un nouvel état résultat de l'apprentissage collaboratif.

Le dispositif étudié dans cette recherche nous apprend que l'engagement mutuel des enseignants s'y inscrit dans un temps long. Il est source d'un apprentissage social multiforme centré sur les pratiques, leur analyse et leur reconstruction et basé sur des échanges interpersonnels. Les transformations qui s'y opèrent semblent source de satisfaction et d'un épanouissement des enseignants qui s'y investissent.
Une telle modalité organisationnelle de formation suppose un accompagnement collectif par un tiers, médiateur de la mise en relation et du cheminent des participants.

Dans le contexte étudié, cette recherche empirique a permis de mieux appréhender le rôle du formateur comme accompagnateur de cette dimension collective en donnant accès à une lecture possible de l'agir professionnellement situé.
Pour autant, la question de la professionnalisation des formateurs eux-mêmes reste en suspens. La complexité de la posture d'accompagnement collectif décrite (s'abstenir de dispenser le savoir, éthique de la relation, distanciation…) mais aussi la question de l'ajustement permanent des gestes professionnels de l'accompagnateur, renvoie à la nécessité de penser la formation des formateurs en terme de ressources cognitives et sociales nécessaires à la fonction d'accompagnateur dans la dimension collective.

Enfin, ce travail soulève aussi la question de la collaboration des différents « profils » de formateurs dans la formation continue des enseignants et leur capacité à envisager leur propre complémentarité dans l'accompagnement de ces derniers.

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, vol. 3, n°3, 29-48.

Charlier, E., Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Henri, F. (2011). La communauté de pratique selon Etienne Wenger.
En ligne, http://benhur.teluq.uquebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/M2_ComWenger.pdf (consulté le 5 mars 2018).

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. Dans *Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec.

Jorro, A. (2011). Accompagner les équipes enseignantes : soutien, appui ou cheminement. *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, n° 2, 71-77.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré .*eJRIEPS*, n° 38, 114-132.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles : De Boeck.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Uwamariya, A., Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*,, vol. 31, n°1, 133-155.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, (2), 9-36. doi :10.3917/savo.017.0009.

Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris : PUF, 781-793, 2009. <hal-00601567>

ÉLÉMENTS POUR LA MISE EN PLACE DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE EN ARTS PLASTIQUES DANS LE 1er DEGRÉ.

Nathalie TAMION
Professeure des écoles - Maître formateur en arts plastique - INSPÉ Normandie Caen

INTRODUCTION

Les programmes pour l'école élémentaire et le collège en vigueur depuis 2016 en arts plastiques assurent un contenu d'enseignement très précis, définissant des notions à travailler et organisant les contenus d'apprentissages autour de questions qui animent le domaine artistique, telles que la *matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre, la représentation plastique et les dispositifs de présentation, l'expression des émotions*[1]. Ces questions sont définies comme des entrées du programme, renvoyant à des questionnements pour chacune d'elles. Ceux *de la ressemblance, l'hétérogénéité et la cohérence plastique ou de la narration visuelle* par exemple. Ces questionnements *proches des préoccupations des élèves*, permettent *d'investir progressivement l'art* (cycle 2) et de *développer et structurer les capacités des élèves à situer ce qu'ils expérimentent et à se situer par rapport aux productions des artistes*[2] (cycle 3).

La mise en œuvre des programmes nécessite que les professeurs des écoles, dont l'identité professionnelle s'ancre dans la polyvalence, s'approprient les contenus et terminologies spécifiques énoncés, les traduisent en termes de situation de classe et maîtrisent les démarches préconisées afin de dispenser un enseignement des arts plastiques régulier avec des connaissances envisagées et travaillées en tant que questions.

[1] Programmes de l'école élémentaire et du collège, B.O spécial n°11, 26 novembre 2015
[2] Ibidem

Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[3], indique en effet que les enseignants doivent *maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique*. Cette compétence implique de *connaître de manière approfondie sa discipline* et pour ce qui concerne l'école en particulier, de *tirer partie de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire, afin d'ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux*.

Cette polyvalence des professeurs des écoles assure ainsi une cohésion des apprentissages et permet d'aborder les savoirs dans une perspective inter et transdisciplinaire. Pour autant, elle ne s'exerce pas sans appréhension, notamment chez les enseignants entrant dans le métier[4].

La situation de l'enseignant polyvalent n'est assurément pas simple. À cet égard, Michel Fabre souligne la complexité de la tâche de l'enseignant, « *Dans l'enseignement, les tâches ne sont que partiellement préconstruites dans les programmes et les instructions et c'est aux praticiens eux-mêmes d'achever leur définition* »[5]. Ainsi la tentation peut être grande de déléguer davantage l'enseignement des arts plastiques ou de le reléguer à une portion congrue.

Afin d'atteindre ces objectifs, que l'enseignant polyvalent investisse ce champ disciplinaire sans maîtrise ou appétence particulière en ce domaine et sans le détourner de sa fonction d'enseignement, il doit être amené à s'interroger sur la spécificité d'une situation d'apprentissage en arts plastiques afin de prioriser, dans sa démarche d'enseignement, la création réfléchie au sein d'une situation problème induisant la création réflexive. Telle est l'essence de la didactique de cette discipline que précise entre autre Isabelle Ardouin et qui est par ailleurs relevée dans les préconisations officielles.

Dans ce contexte, il s'agira ainsi de mesurer l'impact de ces éléments didactiques sur le développement et l'engagement de stratégies, de compétences, connaissances et attitudes chez l'apprenant (le formé ou l'élève) qui lui permettront d'apporter une réponse singulière et d'exprimer son intention.

I - L'INCITATION ET LA CONTRAINTE, LES ÉLÉMENTS CENTRAUX DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE

L'incitation et la contrainte font partie du dispositif d'apprentissage en arts plastiques préconisé dans les instructions officielles de l'école élémentaire et du collège : « *une proposition incitative, un contexte d'exploration et de production, des références artistiques et culturelles, un dispositif d'évaluation qui va accompagner la réflexion sur les questionnements posés* »[6]. Elles favorisent la mise en situation de recherche de l'élève qui pourra développer et exprimer des intentions artistiques.

À quoi renvoient ces termes « contrainte, incitation,

[3] *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013
[4] Voir l'analyse de D. Guichard relative à la tension qui agite cette polyvalence à partir de la recherche de Prairat et Rétornaz, dans D. Guichard *Le répertoire cognitif des professeurs d'école*, Recherches&éducations, 2005 et E. Prairat et A. Rétornaz dans *Effets de la formation et de la prise de fonction sur les représentations de la polyvalence des professeurs des écoles*, Institut national de recherche pédagogique, 2000
[5] M. Fabre dans *Analyse des pratiques et problématisation*, Recherche et formation, 2006
[6] *Enjeux des trois questions au programme en cycle 2 et cycle 3 en arts plastiques*, ressources eduscol, Mars 2016

proposition incitative et dispositif d'apprentissage » en arts plastiques ? Celui de la contrainte s'entend-il dans la perception que l'on s'en fait couramment ?

Le dispositif d'apprentissage peut se définir comme l'ensemble des éléments contribuant à la mise en place des apprentissages. Ces éléments sont pensés comme interdépendants dans la mesure où ils enrichissent ce dispositif et sont complémentaires, en se sens qu'ils contribuent ensemble à la construction de ces apprentissages.

La proposition incitative ou incitation, en fait partie. Cette phase essentielle dans la séance d'arts plastiques enclenche chez l'élève l'envie d'essayer, d'agir, d'expérimenter, d'explorer, de rechercher. Elle constitue le premier contact avec la situation proposée et doit ainsi être motivante pour l'élève afin d'éveiller sa curiosité (ex : en architecture : « **étonnante maison !** », *pour réaliser une maison souple avec des matériaux qui ne le sont pas*). Elle peut prendre une forme orale ou écrite. Au delà de ce premier lieu, elle constitue surtout et de manière essentielle le cadre de recherche problématisé qui aide l'élève à entrer en situation de « *création réfléchie* »[7] qui pour Isabelle Ardouin représente la matrice disciplinaire de la discipline, matrice disciplinaire dont elle cite la définition de M. Develay :« *Le sens métaphorique de matrice renvoie à l'image du monde, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence* ». Elle précise qu'il s'agit « *de concevoir les arts plastiques comme une pratique que l'on réfléchit, que l'on interroge* ». L'incitation « **étonnante maison !** » pose le cadre de création et de réflexion rassurant pour l'élève car il délimite la recherche, ne le laisse pas perdu dans la profusion ou l'absence d'idées et l'interpelle sur les éléments qui seront l'objet de cette réflexion : travailler sur sa représentation de l'habitat, en définir les caractéristiques, agir sur sa forme, sur sa structure, ou encore sur le volume , afin de le rendre « étonnant », seront ainsi autant de notions réfléchies et prises en compte dans la pratique artistique pour parvenir à apporter une ou des réponses. Bernard-André Gaillot la résume ainsi : « *Dans l'enseignement des arts plastiques, c'est le rôle tout à fait valorisé de l'incitation initiale que de créer le contexte de cette situation exploratoire motivée* (…)[8] » . Ce travail de réflexion qui peut être inconscient chez l'élève lorsqu'il crée est conscientisé dans les moments de verbalisation qui favorisent l'émergence de la réflexion.

Cette incitation se trouve complétée par la consigne (autre élément du dispositif d'apprentissage) qui précise la tâche à effectuer, les modalités de travail pour l'élève, les médiums, supports et outils qu'il pourra utiliser ou le temps dont il dispose par exemple, et ainsi dispenser toutes les informations nécessaires à la réalisation de la pratique artistique. La consigne peut embarrasser en arts plastiques car elle questionne la représentation de la création (l'acte de créer) et de la créativité (la faculté de produire des idées divergentes)[9], de manière parfois contradictoire et confuse entre le désir du « laisser faire » et celui de faire parvenir à un résultat précis. Isabelle Ardouin met en exergue cette difficulté en précisant que même si la consigne donnée par l'enseignant est suffisamment ouverte,

[7] I. Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*, 2000
[8] B-A. Gaillot dans Arts plastiques. *Éléments d'une didactique critique*
[9] La pensée divergente se définit comme la capacité de l'élève à produire une multitude d'idées hors des chemins balisés et qui pourra éventuellement donner lieu à un autre sens, à une autre lecture de la situation. (En référence à Philippe Brasseur dans *La créativité ça s'apprend)*

elle se trouve souvent « entachée » par un complément de consigne qui vise directement, de la part de l'enseignant, un attendu de production, « *alors que la seconde* (elle parle ici de ce complément de consigne) est *une description de tâche qui correspond à une image prévue par l'enseignante* »[10]. Ainsi on doit attendre de la consigne qu'elle soit précise pour ne pas faire obstacle à la création et induire un attendu de production.

Enfin, la contrainte est l'élément complémentaire du dispositif d'apprentissage qui nous amène au cœur même de la didactique de la discipline : une pratique suscitant la réflexion et le questionnement. À cet égard, Bernard-André Gaillot considère qu' « *enseigner les arts plastiques, c'est installer une situation de pratique qui soulève une question.* »[11]. En effet, la contrainte met l'élève en situation de création réfléchie dans la mesure où elle le confronte à un obstacle qu'il devra questionner pour le dépasser et proposer des réponses. On est donc loin de la représentation que l'on a de ce terme : la contrainte ne s'entend pas en arts plastiques comme une obligation d'agir contre sa volonté et qui restreint la liberté de faire, décider et de s'exprimer. Elle constitue le cœur du dispositif de la création réfléchie car elle crée l'espace de divergence en arts plastiques en ouvrant, par l'obstacle auquel elle confronte l'élève, l'espace de créativité. Bernard-André Gaillot définit la finalité de la contrainte plastique : « *La contrainte est quelque soit sa nature, le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter* »[12]. Elle met effectivement l'élève face à la nécessité de s'interroger, de se questionner, d'exprimer une intention et de produire de nouvelles idées (la créativité) pour proposer une réponse personnelle ou collective au projet. Cet obstacle peut relever des supports et médiums proposés (ex : des matériaux non souples pour donner à voir de la souplesse, la nature du support), de la situation en elle-même (réaliser un portrait expressif : on doit rendre les traits expressifs) ou de ce qui bouscule la représentation habituelle attendue (une maison souple en opposition avec la représentation de solidité de l'habitat, un portrait officiel en gribouillant qui met en exergue une contradiction de nature « officiel/gribouillage »).

L'incitation, la consigne et la contrainte ont ainsi chacune leur fonction dans **la demande** que l'enseignant fait à ses élèves. Respectivement, la première donne le cadre de réflexion, la deuxième énonce les informations nécessaires à la réalisation de la pratique artistique et la dernière, la contrainte, pose le questionnement et place l'élève dans une situation problème d'apprentissage dans laquelle il devra élaborer des stratégies et trouver des solutions pour dépasser l'obstacle posé. Ces éléments du dispositif d'apprentissage ouvrent ainsi à la diversité des propositions apportées puisqu'ils favorisent la singularité des réponses.

II - LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE PROBLÈME COMME CADRE DIDACTIQUE

La pratique artistique peut être ainsi l'objet d'une situation de recherche et d'exploration dans laquelle l'élève se questionne autour de l'obstacle posé par la contrainte. Elle permet d'engager la réflexion de l'élève dans l'action (pratique réflexive et exploratoire) en le laissant construire ses straté-

[10] I. Ardouin dans *L'éducation artistique à l'école*, 2000
[11] B-A. Gaillot dans *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*
[12] Ibidem

gies de résolution et les compétences en jeu dans la situation proposée.

Les procédures utilisées dans ces stratégies de résolution relèvent des actions et opérations plastiques. Les actions concernent le rapport qui s'instaure entre l'élève et les matériaux utilisés, au niveau de l'agir (déchirer, étaler, effacer, aplatir...), c'est-à-dire ce qu'il peut en faire, ses qualités et ses limites, mais aussi au niveau du sensible tel que l'appréhension de la texture ou de l'effet qu'ils peuvent produire. Pour les opérations plastiques, Claude Reyt[13] parle « *d'actes réflexif* » qui les relient à l'action. Ce qu'elle qualifie en d'autres termes « *d'actions conscientisées* » qui permettront à l'élève d'avoir à son actif tout ce qui sera au service de son intention créatrice consciente ou inconsciente (ex : pour réaliser une portrait expressif, j'ai fait le choix de **la transformation** *par la déformation* et de *l'exagération* des traits ; l'opération plastique étant ici celle de la transformation). La pratique artistique ainsi pensée amène l'élève à se questionner, à problématiser et à développer des stratégies d'action et de recherche pour résoudre une tâche complexe. Ces stratégies relèvent du savoir agir et du savoir choisir (inventer des solutions, s'organiser dans les étapes de la réalisation, raisonner, anticiper, faire des choix, être créatif...) et mobilisent des *ressources internes* (*culture, capacités, connaissances, vécu,…*) et externes (*aides méthodologiques, protocoles...*)[14]. La tâche complexe est fortement liée à l'enseignement par compétences dont la définition suivante est proposée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture « *aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite* ».

La verbalisation, c'est-à-dire l'oralisation par l'élève des actions et opérations plastiques, des intentions, des questionnements, du regard porté sur les autres productions et sur les œuvres favorise l'émergence des éléments implicites précités. Cette prise de conscience demandée au protagoniste constitue le support de la réflexivité. Il s'agit de rendre explicite les éléments implicites, et ceux qui ne le sont pas, travaillés dans la situation de pratique artistique.

Cette réflexivité, qui s'exerce dans les différents moments de la séance d'arts plastiques, contribue à la construction de l'espace problème définie par Michel Fabre[15]. Elle constitue l'essence de la didactique de cette discipline, une pratique réfléchie et réflexive : amener l'élève, par la pratique, à problématiser les questionnements émergents, c'est-à-dire du point de vue de l'enseignant, de « *tenter de remonter avec lui au problème qui la (la solution) fonde* »[16]. Il s'agit ainsi de reconstruire avec l'élève le problème (la notion d'obstacle étant fortement liée à celle de problème) en remontant du plan des solutions à celui des problèmes en analysant cet espace problème. L'élève articule les données du problème et les conditions du problème en élaborant un cadre qu'il met en place. Ce cadre représente l'ensemble des règles et critères qui lui permettent de développer un certain nombre de résolutions et sera la possibilité de se constituer des savoirs transférables pour le développement d'une autonomie essentielle.

[13] C. Reyt dans *Enseigner les arts visuels à l'école*
[14] Voir en ce sens *Enseigner par compétences en arts plastiques.* Partie 4 : *travailler par tâche complexe, mise en situation*, ressources eduscol, Mars 2016
[15] M. Fabre dans *Analyse des pratiques et problématisation*
[16] Ibidem

Dans ce processus, la finalité est de se questionner et d'identifier des critères d'observation, de réalisation et de construction de réponses permettant d'asseoir des éléments essentiels de compréhension. Cette construction du questionnement devient le lieu central de la situation d'apprentissage en arts plastiques dans laquelle l'élève se construit une représentation schématique des questions et réponses relatives à la situation de recherche. Il identifie, dans cette représentation, les connexions qu'il est nécessaire de faire entre les questions/réponses qu'il convoque, et par opposition celles qu'il n'estime pas utiles et pertinentes pour la résolution du problème. Cette évaluation des critères, qui correspond à l'organisation des éléments du problème, est essentielle dans cet espace problème que Michel Fabre définit comme étant : « *Le lieu d'une démarche de résolution s'étendant de la formulation d'hypothèses à leur vérification ou falsification* »[17]. La construction de l'espace problème relève, pour ce dernier, de trois grandes fonctions :

1. **la fonction d'explicitation** qui consiste à travailler le lien entre le problème et la ou les solutions,
2. **la fonction de prise** de conscience dans laquelle il s'agira d'aider l'élève à identifier les contradictions et à se centrer sur le cœur de la recherche ou du débat (à titre d'exemples, c'est la sélection d'informations ou la conservation des informations),
3. **la fonction de guidage** qui aura pour but d'orienter l'élève sur les pistes fructueuses (catégorisation et structuration des données autour des conditions du problème, émission d'hypothèses de solutions).

À titre d'exemple, dans cette situation proposée en formation à des futurs professeurs des écoles (INSPÉ de Caen), « *Représenter **par le dessin** des corps en **mouvement**. Les mouvements seront perceptibles* », la construction de l'espace problème, qui structure la verbalisation, s'est organisée dans la mise en relation des questionnements, procédés et actions plastiques qui focalisent la réflexion sur la contradiction observée et ressentie (image fixe du dessin et mouvement) dans l'agir et la réflexion (pratique et verbalisation), ce qui a abouti à une problématique définissant les enjeux d'apprentissage de cette situation de pratique artistique :

- **les questionnements** : Comment rendre un dessin dynamique ? Comment faire de l'impression un support de sensation du mouvement ? Quels gestes et outils pour rendre compte du mouvement ? Que doit-il rester de la représentation du corps pour pouvoir rendre le mouvement perceptible ?
- **les procédés** : la superposition, la répétition, le choix des contrastes [les couleurs, les espaces (saturés/vides)], les interactions entre les corps, l'effacement des repères visuels pour rendre une impression du mouvement (déformer les corps…) et bien d'autres possibilités encore.

Ainsi, les apprentissages se construisent autour de cette problématique : *En quoi les gestes, les traits et les procédés utilisés peuvent-ils influer sur la perception et la représentation du mouvement par le dessin ?*

Les recueils de verbalisation et analyses de productions provenant d'étudiants, de professeurs des écoles stagiaires en formation à l'INSPÉ de Caen de la mention Enseignement primaire du master MÉEF ou d'élèves du premier degré qui suivent, viennent compléter cet argumentaire. Elles expriment à la

[17] M. Fabre dans *Analyse des pratiques et problématisation*

fois la singularité des propositions de chacun ainsi que la diversité des axes de recherche, d'analyse et donc de réflexivité que la mise en place de cette démarche, avec ses éléments du dispositif d'apprentissage et l'émergence de la problématisation, suscite.

III - REGARD SUR DES PRATIQUES ARTISTIQUES D'ÉLÈVES, D'ÉTUDIANTS ET DE PROFESSEURS DES ÉCOLES STAGIAIRES

Ces productions ainsi que les éléments de réflexivité oralisés qui les accompagnent sont analysés au regard d'indicateurs identifiables dans les documents d'accompagnement Eduscol. Ils concernent les questions :

1. De l'évaluation en arts plastiques, « L'évaluation en arts plastiques au cycle 2 »

Énoncés	Compétences/ Capacités/ Attitudes	Indicateurs
« On apprécie la qualité du cheminement, son aptitude à se déplacer, à accepter de remettre en question les stéréotypes pour produire et s'exprimer autrement »	- La capacité à prendre des risques - La capacité à opérer des réajustements par rapport à son projet initial	- La recherche d'une solution à un problème - Une démarche basée sur une dynamique artistique : *explorations et expérimentations plastiques*
« Apprécier l'implication de l'élève et ses aptitudes réflexives »	- La capacité à faire des choix - La capacité à s'interroger sur sa pratique, à la justifier	- L'adaptation à la situation proposée : *reconstruire ou réorganiser ses connaissances, tirer partie des difficultés ou erreurs* - L'émergence de questionnements liés à la pratique : conceptualisation, exposé des difficultés ou des obstacles, des démarches et procédures engagées - Le passage de l'expérience à la connaissance

2. Des situations de création et d'expression, « Les situations pour créer et s'exprimer en arts plastiques aux cycles 2 et 3 »

Énoncés	Compétences/ Capacités/ Attitudes	Indicateurs
« La démarche artistique s'ancre dans une expérience de recherche. Les productions réalisées dans le cadre des enseignements artistiques sont, dans un même temps, expression d'un processus de création et objet de formation dans le parcours de l'élève »	- La capacité à élaborer des intentions artistiques	- La formulation explicite des choix opérés : *penser de façon personnelle, mise en valeur de la divergence*
« La situation de recherche en arts plastiques est à la fois un obstacle à surmonter et un champ à explorer »	- La capacité à opérer des réajustements par rapport à son projet initial	- Une démarche basée sur une dynamique artistique : *explorations et expérimentations plastiques*

> La situation questionnante pour engager des choix

Cette demande, « *Étonnante maison* », *réaliser une maison en volume qui donnera l'impression d'être souple,* a été réalisée en classe, auprès d'élèves de CE2 et en formation, auprès d'étudiants de Master 1. Elle s'est déclinée en deux temps :

- le premier, dans une recherche/expérimentation, avec *une simple feuille de papier*, pour élargir ou « déconstruire » la représentation de l'habitat, pour expérimenter les caractéristiques et contraintes de ce matériau et pour engager une exploration sur les formes,

- le second, dans une recherche/situation problème de tâche complexe, *en utilisant des matériaux non souples*, pour approfondir la recherche sur les formes, pour expérimenter les possibilités des matériaux, pour engager une réflexion sur les procédés qui peuvent permettre d'induire cette impression de souplesse...

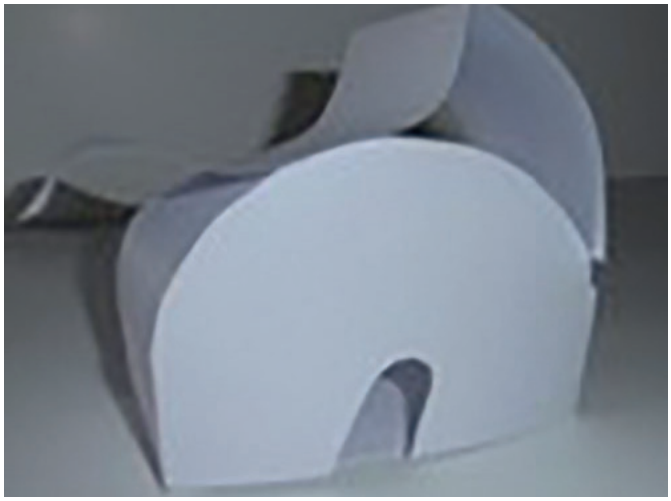
Dans les photographies de pratiques artistiques proposées ci-dessous, on observe une diversité de réponses apportées, indicateur de l'efficacité des éléments du dispositif d'apprentissage (incitation, consigne, contrainte) spécifique à la didactique de la discipline arts plastiques. Les questionnements déclenchés par la demande et la pratique sont

d'ordre différents et s'appuient tant sur les matériaux, que sur la forme ou les procédés. Ils facilitent au final, l'émergence d'intentions qui n'avaient pas forcément été pensées mais qui apparaissent dans l'agir lors de la réalisation (exploitation d'effets inattendus, d'erreurs, de réussites...). La pratique ouvre naturellement à cette dimension.

Les étudiants de Master 1, dans ces productions, ont interrogé la question de la forme:

- pour l'une en conservant la représentation stéréotypée de la maison tout en la déstructurant (arrondi des formes, effet de déformation de la structure...) pour parvenir à l'effet demandé,
- pour l'autre en rendant inhérente la non conventionnalité de la forme à la souplesse de la structure avec une représentation minimale suggérée d'un espace intérieur protégé.

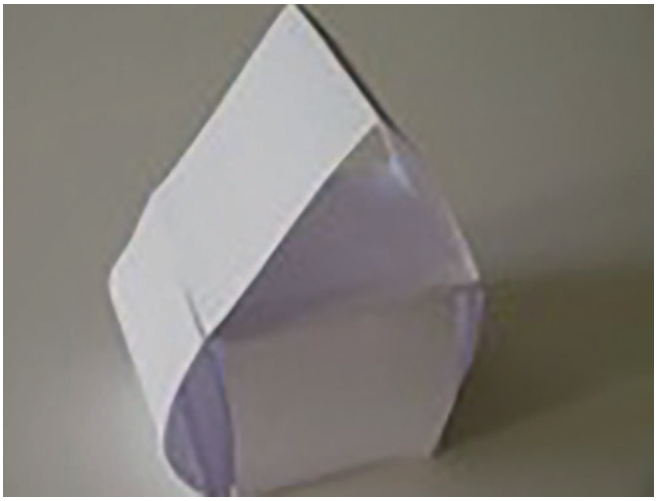
Au sein d'une même notion questionnée, celle de la forme, on constate que l'incitation et la contrainte permettent une amplitude dans la réponse par la possibilité d'interprétation et d'appropriation de « *l'étonnante maison* ».



Même si l'objet interrogé diffère, ici celui du matériau, on constate la même démarche dans ces deux propositions. Dans la proposition justifiée et explicitée d'un étudiant, comme celle d'un élève de CE2, l'intention était en effet de jouer sur les propriétés de souplesse du matériau lui-même pour rendre compte de cet effet :



Ici, pour cet étudiant, la volonté d'exprimer la souplesse du matériau en utilisant une représentation favorisant cette perception et ce, quelque soit la forme de l'habitat : « *Quand on appuie dessus, c'est souple. C'est ce que j'ai voulu suggérer, qu'on le devine en regardant cette maison.* »



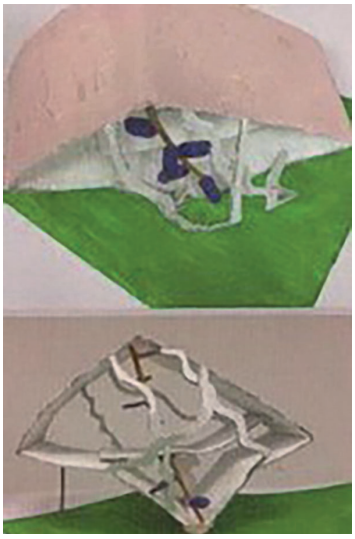
Dans cette réalisation d'un élève de CE2 qui a décidé d'exploiter les seules caractéristiques du médium pour travailler cet effet : *«Le papier est déjà quelque chose de mou. Si je le froisse ça donnera l'impression que la maison est "molle"».*



La diversité des propositions et des choix engagés s'observe également dans la seconde partie de la recherche.



L'étudiante propose de dissimuler (ce qui renvoie à l'opération plastique «Isoler») la structure solide (un rouleau de carton rigide) avec des matériaux divers afin de suggérer la fragilité d'une architecture souple à la limite de l'effondrement.



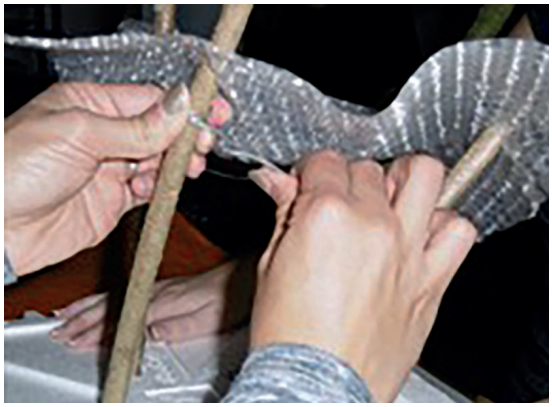
Cette proposition s'organise autour de deux choix :

- expérimenter les possibilités de transformation du matériau afin d'agir directement sur les formes comme support d'impression,
- mettre en scène la souplesse, la révéler (ce qui renvoie à l'opération plastique « Isoler ») en utilisant le principe de l'ornementation et la référence à la symbolique de la chute (ici avec la présence du bâton et de la déstructuration de la forme).



La démarche est ici encore différente puisque l'étudiante choisit de prendre appui sur l'interprétation et l'évocation de la matière souple, molle et éphémère. Pour cela, elle sélectionne

les matériaux qui la suggéreront le mieux et les associe, afin de pouvoir mettre en exergue le « donner à voir ».



Cette mise en questionnement dans et par la pratique que proposent les éléments du dispositif d'apprentissage de cette situation ont une incidence sur la créativité de l'apprenant. Elle l'incite en effet à engager des choix et à générer des idées afin d'apporter des réponses adaptées. Les questionnements énoncés à l'œuvre dans cette réflexion, ont été les suivants :

- Comment donner l'effet de souplesse ?
- Comment travailler sur l'impression comme support de sensation de souplesse ?
- Qu'est-ce qu'une maison souple ? Est-ce réalisable ?
- Quels matériaux choisir sachant qu'ils ne sont pas souples ?
- Quelles actions plastiques réaliser pour assouplir un matériau ?
- Comment rendre stable une structure souple ?
- Jusqu'où déformer la forme sans perdre la dimension de structure habitable ?

> La difficulté de l'engagement de choix dans certaines situations

Pour autant, l'engagement de choix, même s'il aboutit à une proposition, semble parfois plus complexe et hésitant, créant moins de satisfactions immédiates chez l'apprenant lorsqu'il s'agit de situations impliquant notamment la représentation par le dessin. C'est le cas de cette séance de formation, s'inscrivant dans un projet interdisciplinaire en danse, sur les corps en mouvement : « *Représenter par le dessin des corps en mouvement. Les mouvements devront être perceptibles.* ».







Dans ces trois propositions d'étudiants de Master 1,

la représentation par le dessin ne fait pas obstacle à l'expression de leurs intentions. Leur niveau de maîtrise technique leur permet de les concrétiser très rapidement en représentant les corps en mouvement sans difficulté et ainsi de se centrer plus directement sur ce qui suggérera cette perception du mouvement. Le plaisir de créer reste intact et la recherche demeure fluide, libérant la réflexion.





Dans ces deux productions, la « non maîtrise » exprimée de la technique du dessin a, dans un premier temps, constitué un obstacle à la réalisation, engendrant un sentiment de gêne chez les étudiants concernés et de frustration dans le fait de ne pouvoir exprimer fidèlement leurs intentions. Pour autant, même si leurs productions ne leur procuraient pas totale satisfaction, on constate que des choix ont pu être opérés, choix parfaitement explicités et justifiés lors des échanges. Ils ont été le fruit d'une réflexion menée sur le dynamisme des tracés pour donner à voir du mouvement ainsi que sur la matérialisation de traces du mouvement non perceptibles à l'œil nu. Ce qui corrobore de manière prégnante le fondement didactique de la discipline arts plastiques: la démarche de recherche engagée et exprimée compte pour une part essentielle !

Dans ces dernières propositions, la même difficulté ressentie et exprimée à l'énonciation de la demande a fait l'objet d'une réaction différente. Ces étudiantes ont décidé de s'appuyer sur les éléments utiles et structurants de la demande pour dépasser l'obstacle de la représentation du corps, juste en évoquant sa présence. Les traits simples, les courbes, le recours à la représentation symbolique, rapide et schématique des corps ont permis de contourner cette difficulté et ont été exploités pour faciliter la suggestion du mouvement. Le corps ne devient qu'une ligne au service de la suggestion du mouvement.

Ces éléments du dispositif d'apprentissage ont été dans ce cas, un point d'appui pour la créativité et le dépassement d'obstacle.





En arts plastiques, le champ de construction du questionnement dans l'agir et la réflexion (espace problème ou pratique réflexive) représente le point essentiel de la didactique de la discipline. Il constitue le cœur de la situation problème d'apprentissage, tâche complexe déterminée par une incitation, une consigne et une contrainte, dans laquelle l'apprenant s'engage, exprime sa sensibilité et sa singularité en la confrontant à d'autres propositions, celles de ses pairs, et de manière essentielle à des œuvres artistiques qui contribuent notamment à élargir ses représentations du monde.

Ainsi, qu'il soit expert ou non, l'apprenant développe des attitudes et construit des connaissances et des compétences au travers de ce qu'il a appréhendé, analysé et compris dans la pratique artistique et les échanges. Lorsque la situation plastique proposée s'inscrit dans ce cadre didactique, c'est-à-dire la conception *d'un dispositif d'apprentissage permettant* notamment *d'amener l'élève à explorer, produire créer et présenter une réponse personnelle et inédite*[18], on ne peut que constater le fait que l'apprenant déploie et acquiert « *une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche*»[19] c'est-à-dire qu'il s'empare d'une posture adaptée à la situation. Il en est de même pour l'enseignant qui dans la compréhension et la maîtrise des attentes didactiques de cette discipline peut *piloter* et *organiser* cet enseignement, *maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, étayer le travail en cours, cibler les savoirs et tisser du sens de ce qui se passe*[20].

[18] *Posture et gestes professionnels de l'enseignant en arts plastiques*, ressources Eduscol, Mai 2017
[19] Bucheton, D., Soulé, Y. dans *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Posture et gestes professionnels de l'enseignant en arts plastiques*,ressources Eduscol, Mai 2017
[20] *Posture et gestes professionnels de l'enseignant en arts plastiques*, ressources Eduscol, Mai 2017

BIBLIOGRAPHIE

ARDOUIN, I. (2000). *L'éducation artistique à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF

BRASSEUR,P., *La créativité ça s'apprend*, Conférence donnée à Bruxelles, 24 septembre 2010 (vidéo en ligne)

Enjeux des trois questions au programme en cycle 2 et cycle 3 en arts plastiques, Ressources Eduscol, Mars 2016

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchassées*, Éducation et didactique, 2009

Enseignements artistiques, préambule, cycle 2, BOEN spécial n°11, 26 septembre 2015

Enseigner par compétences en arts plastiques. Partie 4 : travailler par tâche complexe, mise en situation, Ressource Eduscol, Mars 2016

FABRE. M, A*nalyse des pratiques et problématisation, Recherche et formation*, 2006

GAIILOT. B.-A. (2012). *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*

GUICHARD. D (2005). *Le répertoire cognitif des professeurs d'école*, Recherche & éducations

PRAIRAT, E., RETORNAZ, A. (2000). *Effets de la formation et de la prise de fonction sur les représentations de la polyvalence des professeurs des écoles*, Institut national de recherche pédagogique,

Plan pour les arts et la culture, CNDP, 2001, p.7

Postures et gestes professionnels de l'enseignant en arts plastiques, Ressources Eduscol, Mai 2017

Programmes de l'école élémentaire et du collège, BO spécial n°11, 26 novembre 2015

Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO n°30, 25 juillet 213

Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, Bulletin officiel n°30, 23 juillet 2015

REYT, C. (2005). *Enseigner les arts visuels à l'école*, Paris , Bordas

RÔLE DES EMPIRIQUES NÉCESSAIRES LORS DE LA DÉMARCHE DE PROBLÉMATISATION SCIENTIFIQUE. UN CAS D'ÉTUDE : LA COÉVOLUTION DE L'ORCHIDÉE-COMÈTE ET DU PAPILLON-SPHINX DE MADAGASCAR

François-Xavier BEUVE
Docteur en Sciences de l'Éducation, Université de Caen Normandie

INTRODUCTION

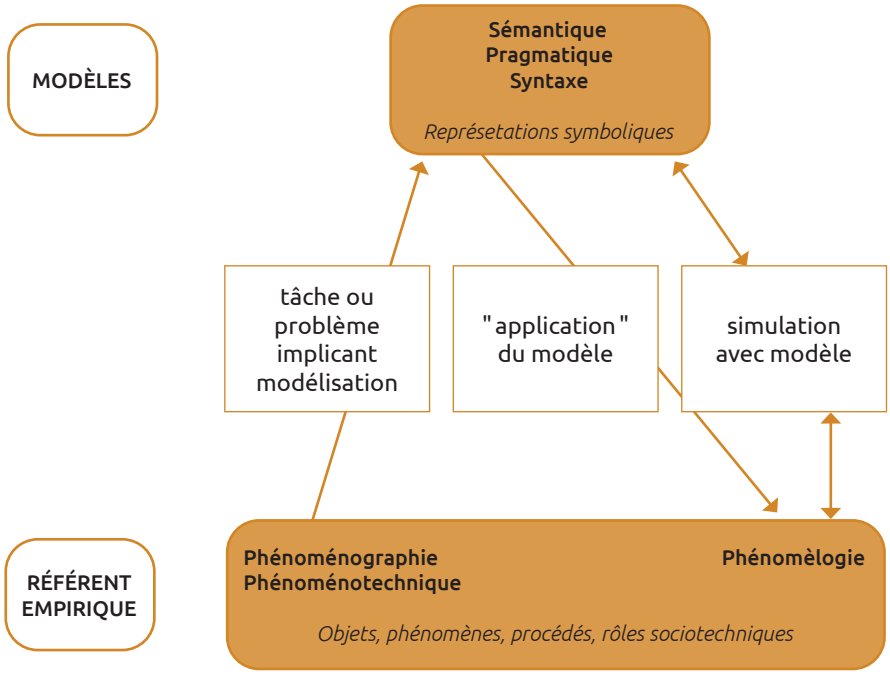
La présente contribution s'inscrit dans le champ théorique de la problématisation, initié par Fabre (1993), puis développé de façon plus spécifique dans différents domaines disciplinaires, comme celui de l'EPS (Le Bas, 1996) ou des SVT (Orange, 2002, 2005). Ici-même, nous nous intéressons à la problématisation de la découverte du sphinx de Wallace, au cours de l'histoire des sciences, afin de pouvoir mieux cerner le rôle des empiriques nécessaires lors de la démarche de problématisation scientifique. C'est ainsi qu'après avoir présenté la manière avec laquelle le processus de la problématisation peut être modélisé en sciences, nous proposerons une modélisation possible de la problématisation de la découverte du sphinx de Wallace, et ce afin de mieux comprendre la place même des empiriques nécessaires lors du processus de la problématisation.

I. PROBLÈMES ET MODÈLES DANS LES ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES

1 - Registres en jeu dans les savoirs scientifiques

La science, et c'est bien là ce qui la définit premièrement, s'adonne à la tâche explicative[1] en s'intéressant, le plus souvent, à des problèmes d'ordre fonctionnel. Elle vise, comme le rappelle Popper (1991), à « *découvrir des explications satisfaisantes de tout ce qui nous étonne et paraît nécessiter une explication.* » (Popper, 1991, p. 297). En somme, devons-nous alors considérer que nos « *théories scientifiques – qui visent l'explication – ne sont rien d'autre que des tentatives pour résoudre des problèmes scientifiques, c'est-à-dire des problèmes liés à la découverte* » (Popper, 1985, p. 329) qui, en soi, renvoie à tout un panel d'explications, diverses et variées. Partant de ce constat, Martinand (1986, 1987) a posé le premier[2] la nécessité de distinguer en sciences et dans les apprentissages qui s'y réfèrent les deux registres qui suivent : celui du référent empirique, en cela le monde des objets, phénomènes, procédés et rôles sociotechniques, et celui des modèles, en cela le monde des représentations symboliques. Et de la mise en relation de ces deux registres (Martinand, 1992, 1994, 2014), est issu le premier schéma (restreint) de la modélisation (figure 1 ; Martinand, 2014, p. 71), lequel image ainsi la tension qui lie le monde des faits constatables, c'est-à-dire le monde des phénomènes, au monde des idées explicatives, c'est-à-dire le monde des explications.

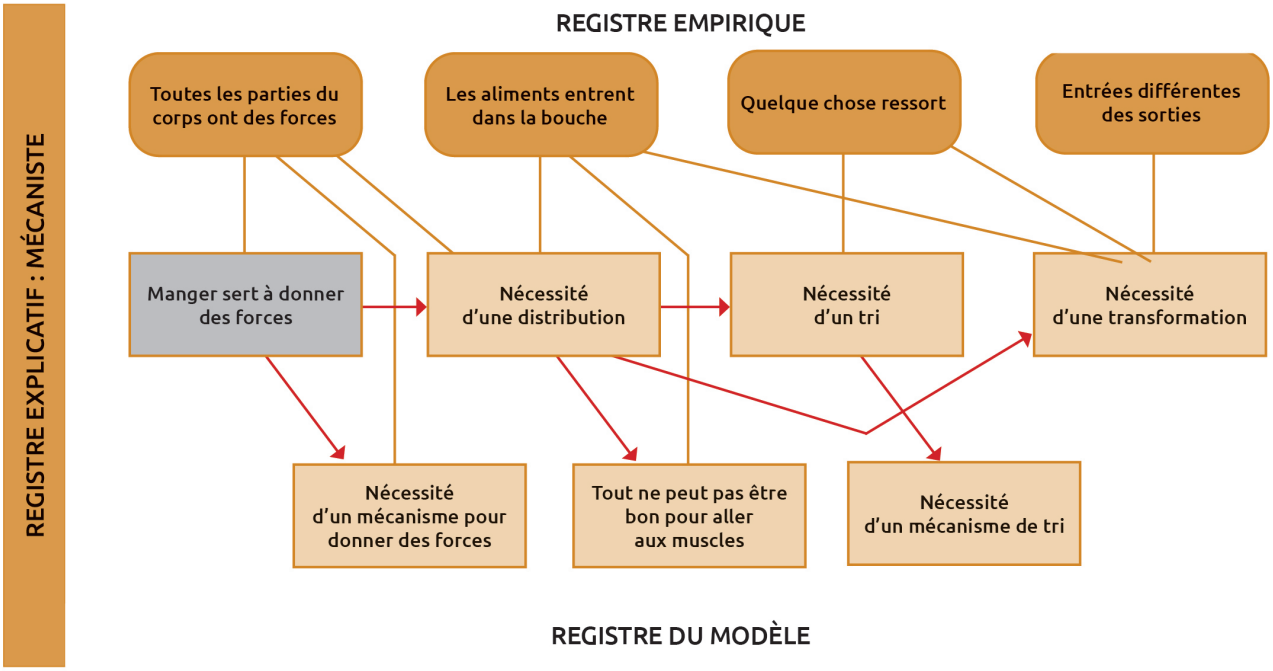
Figure 1. Premier schéma (restreint[3]) de la modélisation (Martinand, 2014, p. 71)



[1] Laquelle et finalement « *se présente comme un raisonnement déductif : des énoncés contenant des affirmations relatives à des faits particuliers, C^1, C^2… C^n, soit l'explanandum, peuvent être déduits d'un ensemble de propositions, de prémisses générales appelées lois, L^1, L^2… L^n, soit l'explanans, qui en constituent l'explication.* » (Vergnioux, 2003, p. 19). En d'autres termes et pour suivre Popper (1991), *l'explanandum* correspond à ce qui doit être expliqué, quand *l'explanans* correspond à ce qui explique.
[2] Voire le second, si l'on tient compte des travaux de Walliser (1977).
[3] Car s'adressant au primaire et au secondaire inférieur.

Nous retrouvons par ailleurs cette mise en relation au travers des espaces de contraintes (Orange, 2000) de notre cadre conceptuel, à savoir celui de la problématisation. Portant sur l'objet d'étude de la nutrition des êtres humains au cycle 3, nous présentons ici l'un d'eux (figure 2 ; Orange, 2000, p. 137), telle une analyse a posteriori de la problématisation en jeu d'une classe de CM1 / CM2.

Figure 2. Schématisation possible de l'espace de contraintes d'un problème travaillé par une classe de CM1 / CM2 (Orange, 2000, p. 137)



Dans cet exemple, et malgré la dénomination d'un tel espace[4] , nous devons remarquer que les ellipses du registre empirique correspondent à des contraintes, tandis que les rectangles du registre du modèle correspondent à des nécessités. Seules exceptions à cela, *Manger sert à donner des forces* et *Tout ne peut pas être bon pour aller aux muscles*, qui correspondent à des contraintes théoriques.

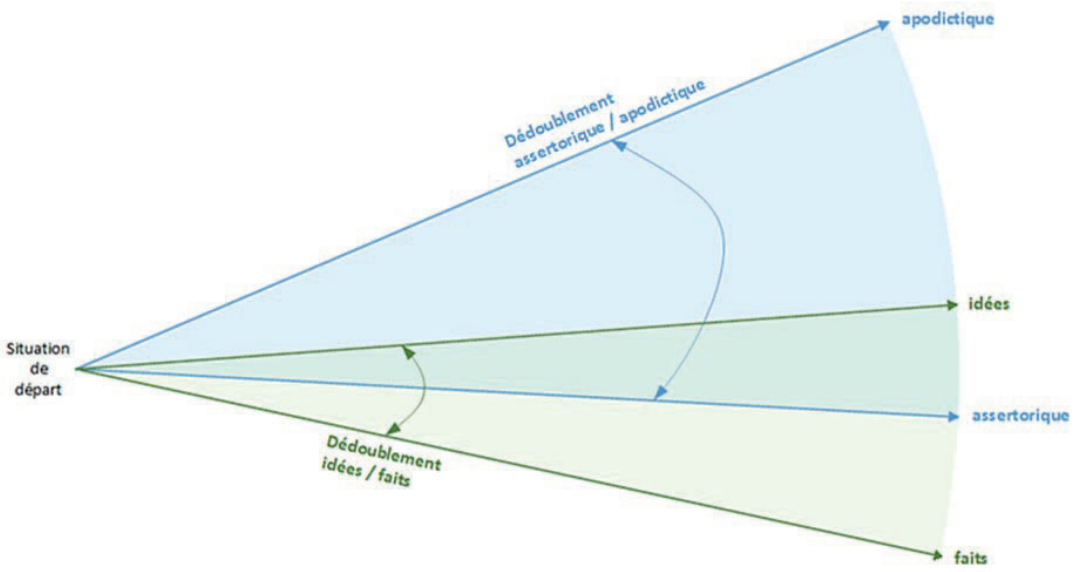
2 - Des espaces de contraintes aux espaces contraintes et nécessités

Une telle représentation de la problématisation en sciences amène à penser les associations suivantes : au registre empirique le statut de contrainte, au registre du modèle le statut de nécessité. Seulement, et en raison de la mise en place de contraintes « *théoriques dont le statut épistémologique se distingue des nécessités* » (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 83), nous voyons déjà poindre l'idée « *que tous les éléments du registre du modèle n'ont pas automatiquement un caractère de nécessité.* » (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 81). Ainsi, les nécessités ne sembleraient pouvoir se confondre avec le registre du modèle, pas plus d'ailleurs que les contraintes ne le pourraient avec le registre empirique. Il nous faut alors, à l'appui de Fabre (2005, 2007, 2009) et pour éclaircir ce point, s'en remettre aux philosophes du problème,

[4] À savoir celui d'un espace de contraintes.

lesquels « *décrivent, chacun à leur manière, le processus de construction du problème comme un double dédoublement.* » (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 81). Nous nous proposons de l'illustrer avec la présente modélisation du double dédoublement de la problématisation à partir d'une situation de départ (figure 3 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 83).

Figure 3. Modélisation du double dédoublement de la problématisation à partir d'une situation de départ (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 83)



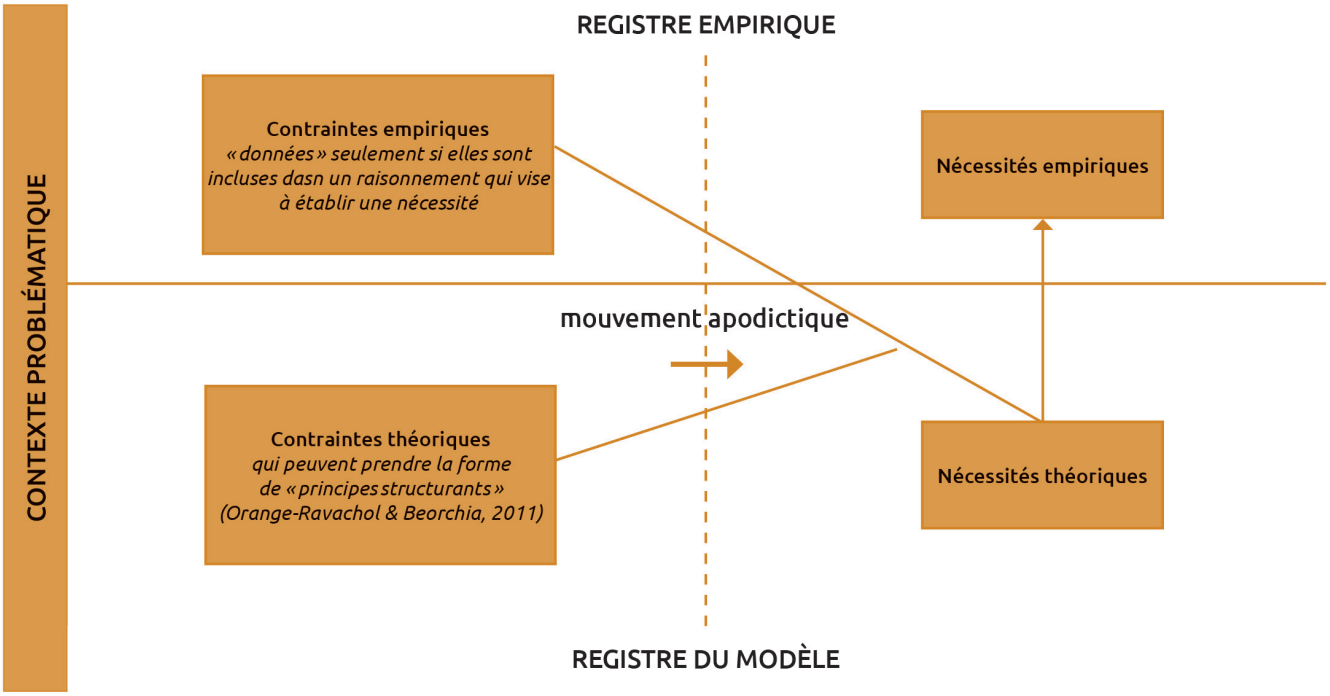
Reprenons notre exemple précédent, lequel portait sur l'objet d'étude de la nutrition des êtres humains au cycle 3 ; ici-même, l'explication scientifique recherchée vise à savoir pourquoi et comment l'organisme grandit, ou a des forces à partir de ce qu'il mange. Le premier dédoublement se met alors en place lorsque l'apprenant parvient à désyncrétiser son *explanandum*, correspondant aux faits (les aliments entrent par la bouche – tout l'organisme grandit, ou a des forces…), de son *explanans*, correspondant aux idées (exemple[5] : irrigation par des tuyaux sanguins, ou bien irrigation par un circuit clos avec une pompe). Cependant, aucun savoir scientifique n'est encore produit à ce stade car nous en restons là au seul champ de l'assertorique, et c'est bien le second dédoublement qui, en nous permettant d'accéder « à des principes de nécessité » (Bachelard, 1949, p. 11), va rendre possible le passage de connaissances communes (assertoriques) à des savoirs scientifiques (apodictiques). Dans notre cas, puisque « *les muscles n'explosent pas et que le sang n'est pas consommé, cela signifie que le sang ne s'accumule pas dans les muscles, il doit donc circuler. La circulation du sang n'est plus une idée comme une autre, elle devient nécessaire et c'est bien l'enquête qui lui donne son caractère de nécessité* » (Lhoste, 2008, p. 66).

C'est pourquoi le processus de la problématisa-

[5] Il s'agit là d'un exemple absent de l'espace de contraintes précédent, ou alors de façon moins aboutie ; on y trouve en effet seulement *la nécessité d'une distribution.*

tion, dans son ensemble, peut et ne doit d'ailleurs être envisagé autrement qu'au travers de ces deux dimensions car, et comme le rappelle Bachelard (1949) : si l'on possède à trois dimensions, l'on se souvient à une dimension et l'on comprend à deux dimensions. À l'appui d'un tel raisonnement et, par conséquent, en vertu du statut épistémique nouvellement conféré aux termes de contrainte[6] et de nécessité[7], en arrive-t-on, par le biais des espaces contraintes et nécessités (Lhoste, 2008, Lhoste & Peterfalvi, 2009), à repenser les espaces de contraintes. En effet, si ces derniers tiennent parfaitement compte du dédoublement premier, ils ne s'appuient que trop peu sur le second, lequel y apparaît de « *façon moins évidente en dépit des indications données par les flèches et la mention* " nécessité de " *devant certaines des formulations.* » (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 82-83). Il en découle la présente modification des espaces de contraintes au profit des espaces contraintes et nécessités (figure 4 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 84).

Figure 4. Modification des espaces de contraintes au profit des espaces contraintes et nécessités (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 84)



[6] En cela une pensée préalablement construite (un déjà-là) et convoquée au sein d'un raisonnement actuel (Lhoste, 2008 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009) ; relevant d'une modalité qui est celle de l'assertorique, les contraintes ont donc un caractère contingent (Lhoste, 2005) : pour rappel, est contingent ce dont l'envers est possible.

[7] En cela une pensée nouvellement construite et élaborée au regard d'un raisonnement actuel (Lhoste, 2008 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009) ; relevant d'une modalité qui est celle de l'apodictique, les nécessités ont donc un caractère nécessaire (Lhoste, 2005) : pour rappel, est nécessaire ce dont l'envers est impossible.

Dans un tel espace, se trouve donc conservée la séparation entre l'un et l'autre registre, qui correspond au « *premier dédoublement, à laquelle nous ajoutons une seconde séparation qui veut traduire le second dédoublement. Il s'agit donc pour chaque registre de distinguer les contraintes dans la partie de gauche et les nécessités dans la partie droite*» (Lhoste, 2008, p. 78).

Un tel remaniement des espaces de contraintes met à jour, au-delà de la question des contraintes théoriques[8], une formulation nouvelle et riche d'intérêt, celle des nécessités empiriques (Lhoste, 2008 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009) : représentons-les alors comme des éléments empiriques à la nécessaire existence, et bien qu'ils n'aient pas encore été découverts. Remarquons en outre que l'histoire des sciences, assurément, atteste de leur réalité. C'est ainsi que nos gènes sont d'abord apparus « *comme des "êtres de raison", des structures imaginaires requises pour rendre compte des faits connus. Personne n'en avait jamais vu. On ne pouvait ni les purifier, ni les mettre en bouteille. On les représentait le plus souvent comme d'hypothétiques perles enfilées sur d'hypothétiques fils, correspondant aux chromosomes. Avec les travaux montrant que c'est l'acide désoxyribonucléique, l'ADN, qui est porteur des traits héréditaires chez les bactéries et les virus, le gène, jusque-là pure construction mentale, commençait à prendre de l'épaisseur, de la consistance.* » (Jacob, 1995, p. 2). Aussi, l'on pourrait citer le cas des canaux potassiques, dont l'existence a été postulée il y a de cela quelques décennies, avant leur véritable découverte, mais également le cas de la planète Neptune, dernière planète du système solaire, et qui s'inscrit à l'évidence dans cette logique des nécessités empiriques.

Urbain Le Verrier (Saint-Lô, 11 mars 1811 – Paris, 23 septembre 1877), astronome français – qui a travaillé toute sa vie durant à élaborer une théorie complète du système solaire, annonce en 1846 l'existence d'une septième planète, Neptune, responsable, selon lui, des perturbations inexpliquées d'Uranus (à partir de données recueillies comme la masse, la position actuelle, l'orbite… et en s'inspirant des lois de Kepler). Neptune est ainsi la première planète découverte uniquement par calculs mathématiques : un exploit… Retenons enfin que c'est l'astronome allemand Johann Gottfried Galle (Radis, 9 juin 1812 – Potsdam, 10 juillet 1910) qui confirme par observation la présence de Neptune, le jour même où il reçoit les résultats d'Urbain Le Verrier, le 23 septembre 1846.

II - MODÉLISATION DE LA PROBLÉMATISATION DE LA DÉCOUVERTE DU SPHINX DE WALLACE

À l'appui de ces espaces contraintes et nécessités, nous souhaiterions dorénavant rendre compte du processus de la problématisation de la découverte du sphinx de Wallace, au cours de l'histoire des sciences. Nous allons pour ce faire commencer par effectuer un bref rappel de quelques éléments d'histoire des sciences portant sur la découverte du sphinx de Wallace.

II -1 - Découverte du sphinx de Wallace

II.1.1 Année 1862

[8] Rappelons qu'elles représentent des « *éléments théoriques admis comme tels sans discussion et sur lesquels on s'appuie dans le processus de problématisation. En général, ces contraintes théoriques sont partagées […] et ne sont pas soumises à discussion […] mais elles conditionnent les nécessités construites et les contraintes empiriques*» (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p. 83) choisies, comme a pu le montrer Lhoste (2005), mais également Beorchia et Lhoste (2007).

Charles Darwin, père de la théorie de l'évolution, étudie à cette époque la pollinisation des orchidées, européennes pour certaines, plus exotiques pour d'autres, comme peut l'être d'ailleurs l'orchidée-comète, ou étoile de Madagascar, plus récemment appelée orchidée de Darwin. Les orchidées possèdent, en règle générale, une sorte de tube au niveau de leur fleur, que l'on nomme l'éperon, et qui renferme le nectar dont les papillons, notamment les papillons-sphinx, sont amenés à se nourrir. Pour ce faire, ces papillons possèdent une longue trompe qui, le reste du temps, reste enroulée pour venir se loger au sein de leur bouche. C'est ainsi que, lors de l'introduction de la trompe du papillon dans l'éperon de l'orchidée, se trouvent mis en contact la tête du premier avec les étamines, et donc le pollen de la seconde, assurant ainsi la pollinisation de l'orchidée en question. Il se trouve alors que, dans le cas de l'orchidée-comète, cet éperon est étonnamment grand avec, qui plus est, du nectar seulement présent dans le fond dudit éperon. D'où l'inférence[9] célèbre de Charles Darwin de l'existence, à Madagascar, d'un papillon à la trompe tout aussi longue, c'est-à-dire d'au moins 25 cm, lui permettant ainsi d'aller récolter le nectar au fond de l'éperon de l'orchidée-comète, et d'en assurer par la même occasion la pollinisation.

Nous proposons ci-après la reproduction d'un extrait d'un ouvrage de Charles Darwin, dans lequel figure la célèbre inférence.

« *Je crains de lasser le lecteur, mais je dois dire quelques mots de l'Angraecum sesquipedale, dont les grandes fleurs à six pointes, telles des étoiles en cire blanche comme neige, ont forcé l'admiration des voyageurs à Madagascar. Un nectaire*[10] *vert en forme de fouet d'une longueur surprenante pend sous le labelle*[11]*. Sur plusieurs fleurs que m'a envoyées Mr Bateman, j'ai mesuré des nectaires de 30 cm de long, avec seulement la partie terminale de 4 cm de long remplie d'un nectar très sucré. Quel pourrait être le rôle, pourrait-on se demander, d'un nectaire d'une longueur aussi disproportionnée ? Nous verrons, je pense, que la fécondation de la plante dépend d'une telle longueur et de la localisation du nectar dans la seule partie terminale effilée. Il est néanmoins surprenant qu'aucun insecte ne soit capable d'atteindre le nectar : nos sphinx*[12] *anglais ont des trompes aussi longues que leurs corps ; mais à Madagascar il doit exister des papillons nocturnes avec des trompes susceptibles d'avoir une longueur comprise entre 25 et 27 cm !* »[13]

II.1.2. Années 1867 et 1871

Alfred Russel Wallace, père de la biogéographie et ardent défenseur de la théorie de l'évolution par le biais de la sélection naturelle, précise et dessine même le mécanisme supposé de pollinisation de l'orchidée-comète par le papillon : ce dernier devra d'abord forcer l'entrée de l'éperon, et ensuite toucher la base de la fleur, pour enfin atteindre le nectar. Il ajoute : « *Qu'un tel papillon nocturne existe à Madagascar peut être prédit avec confiance ; et les naturalistes qui explorent cette île devraient le cher-*

[9] Qui, à l'époque, suscita nombre de railleries
[10] Nectaire : organe sécréteur de nectar ; ici, il s'agit de l'extrémité d'un éperon en forme de tube.
[11] Labelle : une des six pièces florales d'une fleur d'orchidée, en général dirigée vers le bas et d'une forme différente des autres.
[12] Sphinx : papillon nocturne ou crépusculaire doté d'une longue trompe ; il butine les fleurs en vol stationnaire à la manière des colibris.
[13] Charles Darwin, *On the various contrivances by which British and foreign orchids are fertilised by insects, and on the good effects of intercrossing.* [*À propos des différents dispositifs par lesquels les orchidées exotiques et anglaises sont fécondées, et des bons effets des croisements*]. John Murray (London), 1862. Traduction : Gérard Guillot.

cher avec la même confiance que celle des astronomes à la recherche de la planète Neptune, et je me permets d'affirmer qu'ils y arriveront ! »

II.1.3. Année 1873, mois de juin

William Alexander Forbes, naturaliste, partage également l'hypothèse du papillon-sphinx dans la pollinisation de l'orchidée-comète, et ce au vu de la longueur nécessaire de la trompe.

II.1.4. Année 1873, mois de juillet

Heinrich Ludwig Hermann Müller, entomologiste, observe en Amérique du Sud la présence d'une espèce de papillon-sphinx dont la longueur de la trompe mesure 25 cm.

II.1.5. Année 1903

Lionel Walter Rothschild et Heinrich Ernst Karl Jordan, naturalistes, découvrent à Madagascar un papillon-sphinx dont la longueur de la trompe mesure près de 27 cm, ce qui répond donc à l'inférence initiale de Charles Darwin. Ce sphinx de Wallace correspond en réalité à une sous-espèce d'un papillon-sphinx dont on observe la présence en Afrique de l'Est, le sphinx de Morgan.

II.1.6. Année 1997

Une équipe de scientifiques, par le biais de caméras[14] installées à proximité de l'orchidée-comète, obtient le premier cliché du sphinx de Wallace visitant l'orchidée-comète.

Nota bene – Nous pouvons en outre remarquer que l'adaptation de l'un[15] et de l'autre[16] de ces organismes s'explique en raison du phénomène de la coévolution, lorsque des transformations se produisent au cours de l'évolution de deux espèces, suite à leurs influences réciproques.

II - 2 - Modélisation de la découverte du sphinx de Wallace

Telle est donc, à l'issue de ce bref rappel de quelques éléments d'histoire des sciences portant sur la découverte du sphinx de Wallace, la schématisation possible de l'espace contraintes et nécessités du problème travaillé par Darwin (figure 5 - voir p. 119).

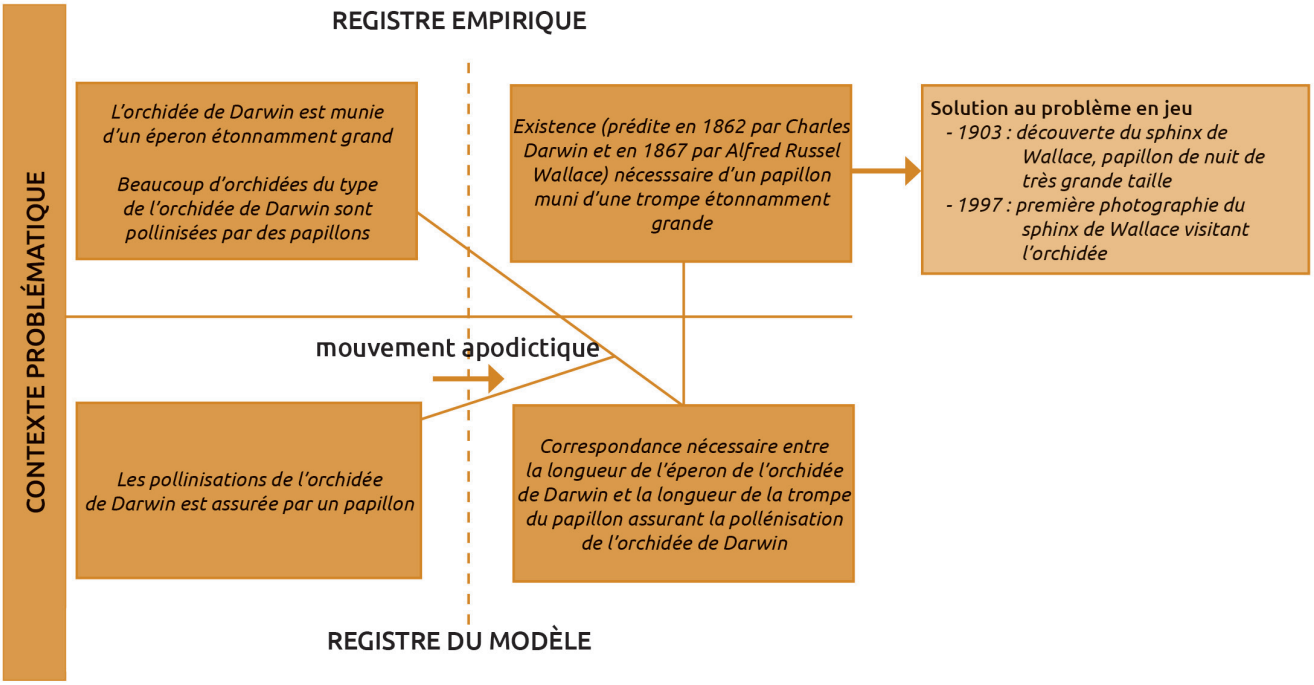
De cette schématisation possible, nous pouvons notamment observer que la construction d'une nécessité empirique, en cela l'existence nécessaire d'un papillon muni d'une trompe étonnamment grande, prédite en 1862 par Charles Darwin, et en 1867 par Alfred Russel Wallace, a débouché sur une hypothèse de solution, puis sur une solution au problème en jeu :

- d'abord en 1903, avec la découverte du sphinx de Wallace, papillon de nuit de très grande taille (= hypothèse de solution) ;
- ensuite en 1997, avec la première photographie du sphinx de Wallace visitant l'orchidée de Darwin (= solution).

En outre, nous devons bien comprendre que pour Charles Darwin et Alfred Russel Wallace, ce papillon muni d'une trompe étonnamment grande ne pouvait pas ne pas exister, d'où son statut épisté-

[14] Se déclenchant en cas de mouvement.
[15] Selon Darwin et Wallace, un long éperon procure à l'orchidée un avantage sélectif car il optimise le contact du pollinisateur avec l'orchidée et, par conséquent, avec le grain de pollen
[16] Selon Darwin et Wallace, une longue trompe procure au papillon un avantage sélectif car il optimise la quantité de nectar récoltée..

Figure 5. Schématisation possible de l'espace contraintes et nécessités du problème travaillé par Darwin



mique de nécessité empirique, correspondant à un élément empirique supposé mais nécessaire.

Ainsi, la nécessité de l'existence, prédite en 1862 par Charles Darwin, et en 1867 par Alfred Russel Wallace, d'un papillon muni d'une trompe étonnamment grande (= nécessité empirique), se traduit dans le temps par la découverte du sphinx de Wallace (= hypothèse de solution) avec, des années plus tard, la première photographie du sphinx de Wallace visitant l'orchidée de Darwin (= solution). Il apparaît alors une grande proximité entre la nécessité empirique construite, et l'hypothèse de solution ou la solution produite qui, par essence, relève de la résolution du problème. C'est pourquoi nous pensons pouvoir dire qu'en sciences, la nécessité empirique occupe une place privilégiée dans le processus de problématisation, comme à l'interface de la phase de construction et de la phase de résolution du problème.

CONCLUSION

Avec ce cas d'étude de la prédiction de l'existence d'un papillon muni d'une trompe étonnamment grande, nous sommes ici revenus sur un exemple célèbre du phénomène de la coévolution en biologie, liant plus précisément l'orchidée-comète au papillon-sphinx de Madagascar. Cela a été pour nous l'occasion de montrer la pertinence des nécessités empiriques dans l'activité de recherche scientifique, nécessités mises à jour au sein des espaces contraintes et nécessités qui, et c'est bien là tout leur intérêt, rendent parfaitement compte du double dédoublement de la problématisation. Après avoir fait une démonstration semblable dans l'activité d'apprentissage scientifique (Beuve, 2017), nous pensons maintenant pouvoir associer, à la façon d'un marchepied, la nécessité empirique à l'hypothèse de solution ou la solution en sciences et, par voie de conséquence, à la phase de résolution du problème.

BIBLIOGRAPHIE

Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beorchia, F. & Lhoste, Y. (2007). La procréation : quelles problématisations du CP au collège ? *Recherches en Éducation*, n° 3, 29-50.

Beuve, F.-X. (2017). *Problématisation, investigations et apprentissages dans les sciences de la vie. Étude didactico-pédagogique des conditions de possibilité pour des investigations empiriques problématisantes, dans deux domaines biologiques : nutrition et reproduction végétales*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation non publiée, Communauté d'Universités et Établissements "Normandie Université", Caen.

Fabre, M. (1993). De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'éducation* – Pour l'Ère nouvelle, n° 4-5, 71-101.

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation* – Pour *l'Ère nouvelle*, vol. 38, n° 3, 53-67.

Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue Française de Pédagogie*, no 161, 69-78.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Jacob, F. (1995). *L'émergence de la biologie moderne*. Séance publique annuelle des cinq Académies.

Le Bas, A. (1996). La notion de problème en éducation physique. Un exemple en didactique de la gymnastique sportive. *Les Sciences de l'éducation* – Pour *l'Ère nouvelle*, vol. 29, n° 3, 27-47.

Lhoste, Y. (2005). Argumentation sur les possibles et construction du problème dans le débat scientifique en classe de 3e (14-15 ans) sur le thème de la nutrition. *Aster,* n° 40, 153-176.

Lhoste, Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie. Étude de débats scientifiques dans la classe dans deux domaines biologiques : nutrition et évolution*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation non publiée, université de Nantes, Nantes.

Lhoste, Y. & Peterfalvi, B. (2009). Problématisation et perspective curriculaire en SVT : l'exemple du concept de nutrition. *Aster*, n° 49, 79-108.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne, Francfort-s. Main, New York : Peter Lang.

Martinand, J.-L. (1987). Modèles et Simulation : En guise d'introduction. In *Actes du colloque international « Neuvièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique* . Chamonix : 3, 4, 5 février 1987.

Martinand, J.-L. (1992). Présentation. In J.-L. MARTINAND. *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 7-22.

Martinand, J.-L. (1994). Quels enseignements peut-on tirer des travaux dans la perspective du développement de curriculum ? In J.-L. MARTINAND. *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 115-125.

Martinand, J.-L. (2014). Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation & Didactique*, vol. 8, n° 1, 65-76.

Orange, C. (2000). *Idées et raisons. Construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en*

Sciences de la vie et de la Terre. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'Éducation non publié, université de Nantes, Nantes.

Orange, C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation* – Pour *l'Ère nouvelle*, vol. 35, n° 1, 25-42.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n° 3, 69-94.

Popper, K. R. (1985). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*[17]. Paris : Payot.

Popper, K. R. (1991). *La connaissance objective*[18] . Paris : Aubier.

Vergnioux, A. (2003). *L'explication dans les sciences.* Bruxelles : De Boeck Université.

Walliser, B. (1977). *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes.* Paris : Éditions du Seuil.

[17] Traduit de l'anglais par Michelle-Irène et Marc B. de Launay.

[18] Traduction intégrale de l'anglais et préfacé par Jean-Jacques Rosat. Titre original : *Objective Knowledge.*





UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE