



HAL
open science

Une sociodidactique des Lettres francophones pour faire dialoguer les littératies : des coopérations entre élèves aux coopérations interdisciplinaires

Diane Schwob

► To cite this version:

Diane Schwob. Une sociodidactique des Lettres francophones pour faire dialoguer les littératies : des coopérations entre élèves aux coopérations interdisciplinaires. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles: "Coopérer?", Jun 2015, Paris, France. halshs-01348405

HAL Id: halshs-01348405

<https://shs.hal.science/halshs-01348405>

Submitted on 27 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une sociodidactique des lettres francophones pour faire dialoguer les littératies : des coopérations entre élèves aux coopérations interdisciplinaires

SCHWOB Diane - Formatrice PRAG de Lettres, ESPE CVL - diane.schwob@univ-orleans.fr

Résumé

Quelles compétences interculturelles développe-t-on, dans une classe multiculturelle divisée par des conflits, en encourageant la coopération entre élèves autour de la production de critiques d'œuvres francophones ? Notre dispositif, cherchant à mettre en œuvre une sociodidactique des Lettres, se situe dans le cadre d'une recherche-action effectuée en 2004-2005 en tant qu'enseignante-stagiaire de Lettres dans une classe de 2^e générale d'un lycée de centre-ville de l'académie d'Orléans-Tours. La spécificité du public, 32 élèves de 15-16 ans, vient d'une bipartition des choix optionnels (Arabe Langue Vivante 3 et Mesures-Physique-Informatique), recouvrant de façon irrégulière une autre bipartition de la classe en termes de répertoires linguistiques, la moitié des élèves, issue de l'immigration maghrébine, étant en contact avec l'arabe dialectal dans le cadre familial. Selon les déclarations des élèves, cette bipartition a donné lieu à des conflits : s'observe dans la classe un stéréotypage communautaire, coconstruit par les acteurs en présence et débouchant sur une palette de gestes discriminatoires. Nous avons alors choisi de postuler une canalisation des débats par la mise en place d'une séquence d'un mois et demi consacrée à la lecture littéraire de textes francophones, faisant l'hypothèse d'un rapport spéculaire variable entre les stratégies d'émergence de leurs auteurs et les modes de négociation identitaires des élèves d'une classe multiculturelle. Les résultats sont analysés via le suivi de quatre binômes d'élèves au sein desquels des relations problématiques se dégagent.

1. Quelle méthodologie pour l'observation des processus identitaires en classe ?

Nous avons fondé notre observation sur les outils notionnels issus de la sociologie et de la psychologie interculturelle. Gestes et paroles discriminatoires entre élèves à l'école indiquent une tendance à l'*ethnicisation*, qui conçoit « l'être-en-commun en référence à une "origine" commune, à des racines » (Dhume 2007 : 23). Il importe de ne pas essentialiser ce processus et de le relier à une conception dynamique de l'*identité*, construite sur la base des représentations mentales, « "grilles de lecture" pour appréhender [...] la complexité du réel » (Blanchet 2005 : 12). La catégorisation identitaire compose ainsi chez les acteurs sociaux un « répertoire évolutif et de référence », dans le cadre d'une perception globale, « en lien avec des contextes situationnels, donc modifiables et renouvelables » (*ibid.* : 19). En cohérence avec cette approche constructiviste, nous regarderons alors les phénomènes d'ethnicisation à l'école en tentant de relier des processus « avec la construction de leurs *significations sociales* » (Dhume 2007 : 10-11), articulant leur interprétation à une prise en compte des enjeux identitaires chez les élèves issus de la diversité. On peut en effet concevoir « la façon dont l'individu choisit de dire ses appartenances à l'un, à l'autre ou aux deux groupes d'affiliation minoritaire et majoritaire » (Franchi 2002 : 36) dans le cadre d'une « négociation continue et ardue avec ses référents » visant à la reconnaissance du sens de son « vécu subjectif "entre deux" » (*ibid.* : 37). Dans cette approche, on ne saurait confondre « les mots employés pour dire son identité [...] avec la dynamique identitaire elle-même qui, elle, reste ancrée par rapport à une logique interculturelle » : les manifestations d'un processus d'ethnicisation chez les élèves seront donc saisies en lien avec des stratégies identitaires susceptibles d'évoluer. Chaque individu a le choix entre diverses stratégies, de la *séparation*, repli sur la culture d'origine qui entraîne le rejet de la culture d'accueil, à l'*intégration* qui opère une synthèse des cultures (Berry *et al.* 1989). Comme la problématique identitaire ne concerne pas que les élèves issus de l'immigration, le contact interculturel se conçoit là encore dans une approche interactionniste, comme un défi intéressant tous les apprenants quelles que soient leurs origines (Derman-Sparks & Ramsey 2011), les réajustements permanents auxquels il invite les sujets entraînant une

transformation des systèmes culturels en présence, *l'interculturalisation* (Clanet 1990).

Comme grille de lecture et comme référentiel, pour porter notre action, de l'observation des stratégies identitaires initiales au développement de compétences interculturelles dans la classe, nous avons choisi le *CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier 2012), cherchant ainsi à adosser une sociodidactique de la lecture littéraire, articulée à la complexité des contextes socio-culturels, aux outils des approches plurielles, et notamment interculturelles. Celles-ci visent à favoriser « la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (Candelier & De Pietro 2012 : 8), et, assurant « la reconnaissance sociale et cognitive des savoirs des allophones » (*ibid.* : 7), à « réguler les malentendus [...] dus à des décalages de schèmes interprétatifs » (Blanchet 2005 : 6).

L'observation des relations interculturelles dans la classe a impliqué le recueil de données diverses à l'aide de techniques de collecte variées. L'observation participante *in situ* nous donne accès aux interactions orales et comportements des élèves en classe, ainsi qu'aux déclarations d'autres acteurs - représentants des parents d'élèves, enseignants. Répondant à une situation imprévue, cette observation fut non armée ; nous en avons gardé trace par une prise de notes journalière. Quant aux effets du dispositif, ils sont évalués par l'analyse de 32 fiches-réponses anonymes des élèves à un questionnaire de fin de séquence, ainsi que de leurs productions : écrits d'invention, comptes-rendus de lecture individuels, synthèses par groupes. Croisées dans le cadre d'une analyse qualitative, ces données déboucheront ici sur l'étude de huit cas témoins¹ suivis sur l'année.

2. Observations initiales : quatre binômes dissensuels

Nos observations se situent dans une classe plurilingue et multiculturelle où l'arabe peut être langue scolaire et langue familiale : un arabisant est issu d'Égypte, treize autres du Maghreb, dont Sabrina et Margaux, pour qui l'arabe dialectal est la langue d'un des deux parents. Pour deux élèves, Pauline L. et Eloïse, cette langue n'appartient pas au répertoire familial.

Nous évoquerons à présent les événements du 1^{er} trimestre ayant suscité la mise en place du dispositif. Sur le plan des comportements, il s'agit de pratiques d'évitement, d'exclusion voire d'affrontement direct. Sur le plan des déclarations orales, émerge une tendance aux assignations identitaires révélatrice d'un stéréotypage communautaire.

Lors d'un cours sur *l'Histoire des Treize* de Balzac, où les élèves sont amenés à élucider le sens symbolique de ce nombre, Sabrina se tourne vers ses camarades d'option et leur raconte ainsi la Cène : « *Les Français croient que...* ». Cet amalgame entre *Français* et *chrétiens*, exclusif des élèves musulmans, semble appeler, en creux, le développement d'une ressource interculturelle : « savoir qu'il ne faut pas confondre culture et pays / culture et langue » (Candelier 2012 : 35). En effet, les élèves de la classe sont tous français, excepté Abdelaziz, ex-EANA, scolarisé en France depuis cinq années.

Concernant le groupe arabisant, la représentante des parents d'élèves relaie au conseil de classe les doléances de Pauline L., dont l'enseignante d'arabe confirme que sa présence à son cours a été qualifiée d'« illégitime » par Sabrina. Lors d'entretiens informels, deux autres élèves, Margaux et Eloïse, font également état d'un certain isolement. L'entretien avec cette enseignante fait ressortir une « frustration » chez certains natifs, qui ont déclaré s'attendre à un apprentissage plus facile de l'arabe scolaire : de fait, les évolutions progressives de l'épreuve du baccalauréat depuis 1994 ont accentué le décalage entre cultures familiale et scolaire. D'après son enseignante, Pauline L. a les meilleurs résultats en arabe. Contredisant le mythe prégnant du natif (Dabène 2002 : 14), les écarts d'expertise entre certains natifs et cette élève ont-ils accentué ce sentiment de décalage ?

Outre cette stratégie d'exclusion, émergent aussi, lors de l'instauration d'un plan de classe, des stratégies d'évitement chez deux autres binômes : Emmanuelle L. (MPI) et Hanane (Ara LV3) refusent de s'asseoir côte à côte ; de même, Faiza et sa camarade d'option Ara LV3, Margaux.

¹ Ils sont anonymés par des pseudonymes respectant les connotations socio-culturelles des prénoms pour préserver les informations catégorielles (Mondada 2002 : 52).

Voisines, les jeunes filles s'ignorent : en fin de semestre, quand je constate l'absence de Margaux, Faiza fait rire ses camarades en demandant avec une visible bonne foi : « c'est qui, Margaux ? ». Les causes de cet évitement peuvent être multiples. Manquait-il à ces élèves un « désir de s'engager dans la communication avec des personnes de différentes cultures / d'entrer en contact avec autrui » (Candelier 2012 : 43) ou d'autres motifs expliquaient-ils ces choix ?

Stratégies d'affrontement direct et assignations identitaires à l'oral marquent les relations d'un dernier binôme formé par Abdelaziz et Thibault, tous deux en MPI. Un cours est perturbé par une altercation ; en fin de séance, les deux protagonistes l'expliquent par un sentiment d'insécurité linguistique en français chez Abdelaziz, une propension chez Thibault à railler ses lacunes. Ici, il semble clair que tous deux ont besoin de mieux savoir que « l'apprentissage d'une langue est un processus long et difficile » (Candelier 2012 : 30), voire d'« accorder de la valeur » au bilinguisme (*ibid.* : 41).

Par la suite, lors d'un cours sur l'éloge et le blâme, Thibault lance à Abdelaziz : « toi, je suis sûr que tu ferais l'éloge d'un terroriste ! », à quoi son camarade rétorque : « pour être terroriste, il faut être intelligent ! ». Peut-on lire cette réplique comme un phénomène de construction d'identités de façade, visant le retournement du stigmaté en emblème ? Pour éviter ces réactions binaires, les deux élèves gagneraient en tout cas à « savoir qu'une culture est toujours complexe », traversée par des courants divergents et conflictuels (*ibid.* : 32).

Certains de ces événements pouvaient indiquer une tendance aux stratégies séparatrices et une difficulté, en début d'année, à se forger une conception plus souple, plus nuancée et plus intégratrice de l'identité. Un enseignant de lettres pouvait-il alors jouer le rôle de médiateur culturel, qui élabore des dispositifs pour rendre « intelligibles les ruptures de sens » (Zarate 2003 : 230), de façon à ce que, travaillant simultanément sur la sphère des savoirs et sur les compétences relationnelles, sa médiation favorise une mise à jour des représentations inconscientes pour faciliter « la compréhension, la reconnaissance de l'autre » (*ibid.* : 182) ?

3. Le dispositif didactique : s'acculturer à la littérature et à la classe

Cet objectif appelle à un élargissement de la sociodidactique de la langue (Rispaïl 2003) au domaine des lettres, qui s'adossera avec profit au cadre des *littératies*. Comprise comme compétence à lire et à écrire, cette notion englobe désormais une composante socioculturelle : articulant les sphères de l'école, du foyer et de la communauté entre lesquelles se construit l'identité de l'élève, les *littératies multiples* se conçoivent comme l'art de lire, « lire le monde et se lire » (Masny & Dufresne 2007 : 217).

Visant au développement des littératies scolaire et critique, la *lecture littéraire* (Picard 1986), dialectique entre participation et distanciation, peut aussi contribuer à lutter contre la « racialisation [...] progressive des lectures du monde, de soi et de l'autre » (Franchi 2002 : 27) : si participer au texte revient à s'y projeter pour « adhérer à ses stéréotypies », en revanche, la lecture distanciée constitue « par nature un acte de méfiance à l'égard de toute forme de stéréotypie » (Dufays & Kervyn 2011 : 5). Ainsi, l'art de lire les textes littéraires et de dépasser une lecture ethnicisante se profitent mutuellement.

Nous avons choisi la littérature francophone comme terrain idéal de ce dépassement : pour instaurer un rapport spéculaire favorisant un retour réflexif de l'apprenant sur les siennes propres, n'était-il pas bienvenu d'étudier la textualisation des « constructions identitaires » reliées à des « stratégies d'émergence » (Halen 2001) chez bien des auteurs qui vivent une situation de contact diglossique des langues-cultures ?

Outre les lectures analytiques et débats sur textes en classe, la séquence instaure des activités écrites : production d'un compte-rendu individuel des romans lus en lecture cursive, puis, dans le cadre de travaux de groupes s'inspirant des cercles coélaboratifs de lecture de Hébert (2007), de critiques collectives par la réécriture à l'aide de paires.

Ainsi conçue, notre démarche relève d'une approche intégrée de la lecture, visant une acculturation à la lecture littéraire en favorisant, par la coopération autour des textes via la pratique

raisonnée des débats en classe, le développement de compétences de lecture littéraire. Nous espérons que la lecture identificatoire permette à l'élève acculturateur ou en processus d'acculturation de se projeter dans les récits d'identité, pour faciliter une médiatisation sereine de son rapport à ses propres stratégies identitaires et à celles des autres. Puis, l'échange en groupe, succédant aux pratiques individuelles de lectures cursives et d'élaboration des comptes-rendus de lecture, devrait générer une distance par rapport à la lecture identificatoire. Cette dynamique de coopération entre élèves, visant à modifier les réseaux affinitaires et à développer des compétences interculturelles, pourrait donc favoriser une interculturation plus harmonieuse du groupe classe.

Dans notre dispositif², la littérature francophone se découvre via un groupement de huit extraits de textes étudiés en classe, et quatre romans axés autour du thème des identités, parmi lesquels chaque élève choisit un titre à lire à la maison : *De Bonnes Nouvelles d'Algérie* (1998) de C. Amari, algérien, présente une vision polyphonique de l'Algérie contemporaine et des événements terroristes. *La Civilisation, ma mère !* (1972) de D. Chraïbi, franco-marocain évoque l'évolution de la mère du narrateur entre tradition et modernité ; *Le Rocher de Tanios*, (1993) d'A. Maalouf, franco-libanais, une quête des origines, entre deux figures du père et plusieurs cultures, et *Le Jujubier du Patriarche* (1998) d'A. Sow Fall, sénégalaise, le trajet d'une griote entre deux clans adverses.

4. Après la coopération autour d'œuvres francophones, quelles compétences interculturelles ?

En termes de représentations, à travers ses préférences pour les extraits du groupement de textes, Thibault manifeste des positions puristes. En cohérence avec les conceptions suggérées par son incident avec Abdelaziz, il valorise une écriture normative, par opposition au style variationniste ou « écriture qui se veut mal orthographiée ». Cela ne l'empêche pas d'affirmer, au sujet de la lecture cursive du *Rocher de Tanios*, de l'intérêt pour les emprunts au libanais qui « permettent de se familiariser avec la culture libanaise », et dans une écriture d'invention, de pasticher avec talent l'écriture transgressive d'un des auteurs du groupement : « Je sors pas vraiment un génie, comme l'Hugo ou l'Voltaire. J'tente d'être fidèle, c'est tout ». Peut-on alors le créditer de deux savoirs, « avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunt » (Candelier 2012 : 27), et « sur la variation des langues en synchronie » (*ibid.* : 26) ?

Pour Abdelaziz, la lecture cursive est l'occasion d'un cheminement complexe. Il ne lit d'abord pas les *Bonnes nouvelles d'Algérie* dont il devait rédiger un compte-rendu, lui substituant une première version d'un beau témoignage personnel sur la guerre civile. Ensuite, dans le compte-rendu où il se confronte enfin au livre, l'élève exprime ses déchirements, à contresens d'une nouvelle qui n'a rien d'une apologie du terrorisme : « J'éprouve de la tristesse pour cette famille, car ces terroristes ont été obligés de les tuer, alors que je pense sincèrement qu'ils ne le voulaient pas. Et ils savent que cette famille est innocente, mais leurs supérieurs les ont obligés ». La confrontation avec l'œuvre, même esquivée au prix d'un contresens plus clément, initie un effort de mise en perspective de la figure du terroriste, entre celle de la victime, qui la condamne, et celle des supérieurs, qui la dédouane en quelque sorte, et l'élève se montre disposé à « accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs » (*ibid.* : 45). Cette production illustre-t-elle des conflits de valeurs, « phénomènes de dissonances identitaires », que Blanchet (2005 : 27) lit comme des « phases sur le chemin toujours en devenir d'une interculturalité mieux vécue, lorsqu'elles sont dépassées » ?

Une version ultérieure de son témoignage, développé sur la demande de ses camarades pour être exposée avec l'ensemble des compte-rendus au Centre d'information et de Documentation du lycée, interpelle par son dialogisme : « Pourquoi ils font ça dans notre pays ? Pourquoi ils tuent ces gens innocents ? » Alors mon oncle me prit dans ses bras et me dit : - "[...] je te promets que cela va s'arranger" ». Autobiographie ou mentir vrai, le retravail du texte suggère un cheminement, la figure de l'aîné rassurant symbolisant peut-être aussi celle d'Abdelaziz grand, qui explique, apaise l'enfant témoin des violences. Ainsi se clôt son texte : « Je vis en France, cependant je n'oublierai jamais

2 Pour un développement plus précis, cf Schwob 2014 (252-256).

mon pays. [...] Ce pays que j'aime et dont je fais entièrement partie s'appelle l'Algérie ». Si « entièrement », sans partage, évoque une stratégie plutôt séparatrice, elle semble compatible avec une disponibilité renforcée à « considérer son propre rapport aux diverses langues / cultures à travers son histoire / sa place actuelle dans le monde » (Candelier 2012 : 47). Ces évolutions à l'écrit sont cohérentes avec l'oral du jeune homme, qui, agressivement polémique avant la séquence, est devenu serein, de même que les relations avec son camarade Thibault.

Quant aux voisines malgré elles, dont l'appartenance à des mini-réseaux exclusifs suggérait des stratégies séparatrices, elles entrent plus volontiers en interaction entre natives et non-natives : Faiza sait désormais qui est sa voisine Margaux, lectrice comme elle de D. Chraïbi, et a des gestes affectueux pour cette camarade. L'autre binôme de voisines réticentes semble développer un rapport d'entraide scolaire : lors d'une séance de corrigé, Hanane fait vœu de remettre elle-même sa copie à Emmanuelle L. absente. Cette dernière aura joué un rôle décisif dans la confrontation d'Abdelaziz au texte d'Amari, se faisant pour lui passeuse d'intrigue du recueil avant qu'il ne le lise effectivement.

Sur le plan des représentations, Hanane, dans une écriture d'invention, affirme le plurilinguisme comme un atout (*ibid.* : 47) via une vision intégratrice de la culture : « cette adhérence [*sic*] aux deux pays, deux langues, deux êtres totalement différents me permet d'avoir plus de culture, plus de savoir ». À l'issue de la séquence, le souhait de Margaux que « l'étude des lettres comporte des textes francophones car ils font partie du patrimoine français » reflète une curiosité et un engagement pour « la diversité linguistique / culturelle / humaine en général » (*ibid.* : 39).

Chez Pauline L., qui attendait du *Rocher de Tanios* qu'il comble un rêve d'exotisme oriental, la rectification des représentations stéréotypiques produit un décentrement propice à l'ouverture au non-familier. Elle fait état d'un horizon d'attentes d'abord déçu : « je m'attendais à des descriptions montrant des paysages chauds, donnant une idée des odeurs », mais estime « qu'une deuxième lecture serait bénéfique », exprimant peut-être une certaine « volonté de (tenter de) gérer les frustrations / émotions générées par sa participation à une culture autre » (*ibid.* : 46).

Quant à Sabrina, dans un écrit d'invention, elle semble d'abord réfuter une conception intégratrice de la culture : pour elle, « les différentes cultures ne se mélangent pas ». Toutefois, la suite du texte, fortement dialogique, décrit le fait que « des Français apprennent [...] l'arabe » par la métaphore du « pont ». En fin d'année, les déclarations orales de Pauline L., encore rejetée par des élèves d'autres classes, nous enseignent que Sabrina a fait vœu de la défendre : sur le sujet de l'amitié et des représentations des répertoires linguistiques, la stratégie semble plus intégratrice, marquant une évolution depuis les propos discriminatoires jusqu'à un certain volontarisme médiateur, s'exprimant dans un désir « de s'engager / d'agir par rapport à la diversité / pluralité linguistique ou culturelle // dans un environnement plurilingue ou pluriculturel » (*ibid.* : 42).

5. Interprétation : variables pour une didactique contextualisée

Concernant les éventuels effets d'un dispositif interculturel, dont rien ne garantit la profondeur ni la pérennité, la prudence s'impose. Nous les nuancerons également par une analyse des variables susceptibles d'influer sur le fonctionnement du dispositif, qu'elles lui soient internes ou externes.

Modalités de travail. Quand, d'après les déclarations orales d'élèves, les relations amicales fonctionnaient par clan en début d'année, on constate désormais des amitiés transversales entre ceux qui ont coopéré dans un même groupe : Faiza et Margaux, Marion et Magali. C'est néanmoins aussi le cas pour Emmanuelle L. et Hanane, membres de deux groupes différents mais voisines.

Œuvres lues. La lecture des *Bonnes Nouvelles d'Algérie* de C. Amari, ancrant sans concession la fiction dans l'actualité et condamnant le terrorisme à partir d'un ancrage algérien, semble avoir eu les plus fortes répercussions individuelles et collectives, suscitant un fort désir de transmission. La critique commune du groupe affirme : « nous conseillons à l'unanimité de lire cette œuvre. Elle conviendra à un lecteur en attente de fiction tout en voulant s'informer de la réalité aussi

cruelle soit-elle ».

Élèves. La présence d'un natif, Abdelaziz, a contribué à ancrer cette fiction dans le réel, favorisant, dans une série de médiations dialectiques, l'acculturation des camarades au texte et l'interculturalité du groupe : son témoignage inspire aux autres membres de son groupe l'idée de témoigner eux-mêmes sur leurs impressions de lecteurs non-natifs d'Algérie, sa centration sur ses origines initiant chez eux une décentration. Avec deux autres camarades, Emmanuelle L. joue un rôle moteur dans ce processus.

Établissement. La recherche se situe dans un contexte spécifique où l'arabe est langue institutionnalisée. Articulant harmonieusement les littératies multiples, cette reconnaissance scolaire d'une langue d'origine peut influencer sur le rapport à l'identité d'élèves issus de l'immigration maghrébine, l'enseignement de l'arabe leur offrant « une mise à distance réflexive, et donc d'apaisement » (Levallois 2009 : 7). La production de Sabrina incarne une fusion des apprentissages, d'un cours à l'autre : « je parle et je pense par notre "oumma" (mère en arabe) à nous tous. Car le livre de ma vie c'est avec ma langue, mes "khouya" (frères en arabe) et mon pays que je l'ai écrit »³. Cette sollicitation réussie du répertoire plurilingue ouvre d'intéressantes pistes de coopération en faveur du dialogue des littératies.

Région. Un des élèves, François, estime qu'une séquence francophone « permettra aux élèves de peaufiner leur culture générale, et à certains de se retrouver ». Dans le contexte de la région Centre, traditionnellement perçue comme berceau de la culture française, Aprile, Billion et Bertheleu constatent que l'héritage migratoire n'est encore que peu valorisé ; en réaction à cette « longue invisibilité des migrants », il s'y déploie depuis vingt ans une « demande mémorielle croissante » (2009 : 130) qui peut aussi expliquer l'investissement dans la séquence.

Pour conclure. Sociodidactique des lettres et interculturel : *trans-* ou *interdisciplinarité* ?

En articulant les littératies pour mieux apprendre aux élèves à lire et se lire mutuellement, l'enseignant de lettres « introduit la dimension symbolique dans la description didactique, propre à rendre compte de la complexité des fonctionnements identitaires » (Zarate 2003 : 242). Ainsi, sur le plan des pratiques, la rencontre interculturelle dans la classe amène à « s'interroger sur les techniques didactiques dans un contexte à chaque fois différent » (Adami 2008 : 2), ce qui plaide pour le développement d'une sociodidactique des lettres, là où « les modèles d'enseignement de la littérature de type intégratif sont rares » (Hébert 2007 : 20).

Pour ce faire, sur le plan de l'observation diagnostique, un professeur doit aussi apprendre à lire sa classe dans sa complexité. Cohérente avec une approche systémique propre à appréhender les dynamiques de la classe liées à la diversité des contextes où évoluent les élèves, notre utilisation du *CARAP*, dont nous affirmons la valeur heuristique dans les classes multiculturelles de FLM aussi, semble pouvoir poser les linéaments d'une méthode d'analyse des enjeux identitaires en vue de la conception de dispositifs adaptés, pour une didactique des lettres contextualisée.

La redéfinition de l'enseignant de Lettres comme médiateur culturel, articulant les littératies entre interculturalité du groupe classe et acculturation aux textes, ouvre donc la perspective d'une *transdisciplinarité*, par l'exportation du *CARAP* au-delà de la didactique des langues. Il est probable aussi que cette ouverture de la didactique de la lecture littéraire aux approches interculturelles via l'enseignement d'œuvres francophones favorise une certaine *interdisciplinarité* entre FLS et FLM, qui inviterait à « penser différemment les différenciations internes à la didactique » (El Karouni 2012 : 156). Ouvrant la perspective de coopérations entre enseignants et chercheurs de différentes disciplines pour ajuster des dispositifs à des classes traversées par des répertoires linguistiques et culturels multiples, l'*interdisciplinarité* peut en effet se concevoir comme une stratégie adéquate pour « appréhender la complexité phénoménologique du monde » (Fortier 2011 : 2).

3 Les guillemets ainsi que les gloses sont mis par Sabrina.

Bibliographie

- Adami, H. (2008). Acculturation linguistique et utilisation du français. *Langues et cité. Plurilinguisme et migrations*, 13, 2-3.
- Aprile, S., Billion, P. & Bertheleu, H. (2009). Faire l'histoire de l'immigration en région Centre : un début. *Hommes et migrations*, 1278.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology : An International Review*, 38 (2), 185-206.
- Blanchet, P. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du FLE de 3^e année de Licence*. SUED, Université Rennes 2, Rennes.
- Candelier, M. (Dir.) (2012). *CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg : CELV / CE.
- Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (Coords., 2012). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Strasbourg : CE.
- Clanet (1990). *L'Interculturel*. Toulouse : PUM.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- Derman-Sparks, L. & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white ? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families*. New York : Teachers College Press.
- Dhume, F. (2006). *Racisme, antisémitisme et "communautarisme". Manifestations publiques et significations sociales à l'école*. IS CRA, Neuwiller-La-Roche.
- Dhume, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*. Paris : L'Harmattan.
- Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2011). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? *Éducation et didactique*, 1 (4), 2-26.
- El Karouni, S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Recherches et éducations*, 7, 149-165.
- Fortier, J.-F. (2011). L'interdisciplinarité comme rapport social. *L'IntErDiSciplinaire. Environnement Développement Société*, 1 (2), 2-3.
- Franchi, V. (2002). Ethnicisation des rapports entre élèves. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 6, 25-40.
- Halen, P. (2001). Constructions identitaires et stratégies d'émergence : notes pour une analyse institutionnelle du système littéraire francophone. *Études françaises*, 2 (37), 13-31.
- Hébert, M. (2007). Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2 (1), 19-36.
- Masny, D. & Dufresne, T. (2007). Lire au XXI^e siècle : la perspective des littératies multiples. In A.-M. Dionne & M.-J. Berger (Dirs.), *Les littératies : perspective linguistique, familiale et culturelle* (pp. 209-224). Ottawa : PUO.
- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Rispail, M. (2003). *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle*. Paris : Payot.
- Schwob, D. (2014). Être enseignant-passeur de littératures francophones dans le secondaire français : vers quelles compétences interculturelles pour les classes plurilingues ? In M. Rispail. & J.-F. de Pietro (Coords.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Pour une didactique contextualisée* (pp. 245-262). Namur : PU N – AIRDF.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CE.