



Lecture littéraire et altérité à l'école

Didactique de la lecture littéraire et éducation à l'altérité : quelles pratiques pour quels enjeux ?

RÉSUMÉ

Cette contribution se propose de répondre aux enjeux actuels d'une éducation à l'altérité prescrite par l'institution scolaire, en l'articulant à ceux d'une didactique de la lecture littéraire ancrée dans une approche subjective. En effet l'appréhension de l'altérité nécessite un questionnement du sujet quant à son identité et au rapport qu'il entretient à autrui, proche ou lointain, géographiquement ou symboliquement. La littérature, en tant que support privilégié de ce questionnement, doit ainsi être investie par une didactique intégrant l'actualité des interrogations culturelles et identitaires, notamment les pratiques sociales effectives des élèves et l'élargissement des supports littéraires. C'est pourquoi cette contribution présentera des exemples de mise en œuvre d'une éducation à l'altérité adossée au champ de la littératie médiatique multimodale. Les données présentées ont été recueillies dans le cadre d'un atelier de recherche à l'ESPE de Caen, rassemblant des étudiants de master 1 et 2 (mention premier degré). L'élève sera ainsi appréhendé en tant que sujet lecteur et sujet social, selon une approche qui participe de l'éducation interculturelle.

Magali **JEANNIN**,
ESPE, Université de
Caen-Normandie
LASLAR (EA4256)

MOTS CLÉS :

éducation à l'altérité, identité, lecture littéraire, sujet lecteur, littératie multimodale

Cette contribution se propose d'interroger ce concept d'altérité à l'épreuve de sa didactisation en classe.

1. Nous reprenons ici les termes hégéliens convoqués par Sartre dans son approche de l'œuvre de Flaubert.

2. Sujet lecteur lorsque l'apprenant est engagé dans une approche universelle et singulière de la littérature – et donc de l'identité culturelle.

3. Sujet social impliqué dans la mesure où l'individu s'inscrit dans un contexte, scolaire et extrascolaire qu'il sera amené à questionner.

4. Ces deux déclinaisons du sujet interculturel sont au cœur des enjeux de cette contribution. Nous en posons simplement ici les points saillants.

5. Son paradigme littéraire serait Antoine Roquentin dans *La nausée* (Sartre, 1938).

Le nouveau Socle de connaissances, de compétences et de culture (2015) met l'accent sur l'appréhension de la diversité des cultures et de leurs représentations symboliques. Dans le cadre du domaine 5 sont notamment promues « une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité » dans une optique de « construction de la citoyenneté ». Ainsi

l'institution pose-t-elle la nécessité d'une éducation à l'altérité, d'autant plus prégnante dans une actualité où la multiplication des contextes pluri et multiculturels s'accompagne de l'exacerbation des postures identitaires. Cette contribution se propose d'interroger ce concept d'altérité à l'épreuve de sa didactisation en classe, plus particulièrement dans son articulation avec la didactique de la lecture littéraire. En effet, la littérature participe à la fois du collectif et du singulier : conjointement patrimoine culturel et point de vue subjectif sur cette culture même. Comment et à quelles conditions une didactique ancrée dans cet « universel-singulier »¹ de la littérature permet-elle la mise en œuvre effective d'une éducation à l'altérité à l'école ? Notre cadre conceptuel sera celui de l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996) et convoquera par conséquent les paramètres phénoménologiques liés à la prise en compte du sujet, conjointement envisagé en tant que sujet lecteur² et sujet social impliqué³ 4. Parallèlement, nous nous appuierons sur les travaux récents menés dans le champ de la littératie multimodale (Boutin, Laccelle & Lebrun, 2012), approche qui renouvelle la didactique de la lecture en intégrant la diversité de ses modes (linguistique et iconique notamment) et en s'appuyant sur les pratiques sociales effectives des élèves. Les données qui seront présentées dans cette contribution ont été recueillies dans le cadre de l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école », adossé au master MEEF (Métiers de

l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation) mention 1er degré, à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Caen.

Un premier temps sera consacré à l'explicitation du cadre théorique et conceptuel – altérité, approche phénoménologique du sujet et littératie multimodale – ainsi qu'à la présentation du recueil de données. Un second temps présentera l'analyse de quelques données inscrites dans le champ de la littérature de jeunesse à l'école, et s'attachera aux enjeux et moyens d'une didactique conjointe de la lecture et de l'altérité.

CADRAGE CONCEPTUEL

L'éducation à l'altérité

L'articulation étroite du sujet social et du sujet lecteur est posée par l'anthropologue François Laplantine (1999) lorsqu'il convoque les textes littéraires comme support d'une conception ouverte, dynamique de l'identité, à rebours de la tentation actuelle d'enfermement et d'opacité. Car « le texte [littéraire] instaure des relations sans cesse inédites. Il fait apparaître la distance de ce qui semblait contigu et la contiguïté de ce qui paraissait distant » (p. 78).

Néanmoins, une éducation à l'altérité ancrée dans les enjeux sociétaux d'une citoyenneté ouverte et démocratique nécessite une clarification du concept même d'altérité et de son articulation effective avec le concept d'identité. Les tenants de l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996) mettent en évidence la dimension fondamentalement intersubjective de l'appréhension du monde. Selon cette approche phénoménologique, l'expérience authentique est celle où le sujet se trouve impliqué. Jean-Paul Sartre, dans la continuité de son approche de la philosophie de Merleau-Ponty, oppose ainsi à la réification du monde le regard de l'individu « embarqué »⁵. Dans cette optique, le sujet prend le risque de l'expérience, le risque de

la rencontre avec l'autre qui est aussi celui de la différence, de la dissonance, de la dissension. « C'est que l'identité est d'abord un être-dans-le-monde, [...] un risque avant tout, qu'il faut courir, et qu'elle fournit ainsi au rapport avec l'autre et avec ce monde, en même temps qu'elle résulte de ce rapport » (Chamoiseau & Glissant, 2007, p. 2).

L'altérité se définit ainsi comme capacité à concevoir l'existence conjointe du même et du différent, à la fois en soi et dans autrui. S'envisager « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1990), 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.

L'altérité dans la littérature de jeunesse

La littérature est le lieu par excellence de ce questionnement du sujet et des limites de son identité, dans une perspective socio-anthropologique. François Laplantine convoque ainsi Proust, le Diderot de Jacques le fataliste ou encore Montaigne (1999, p. 75-84), qui ont mis en exergue l'impossibilité de fixer le moi en une identité définitive. La littérature jeunesse intègre également cette approche plurielle du sujet. Ainsi l'album désormais classique⁶ *Max et les maximonstres* met en scène un délire de régression fantasmatique qui matérialise l'espace intérieur du sujet, où l'identité se constitue conjointement en positif et en négatif. Les albums de Chris van Allsburg⁷ investissent quant à eux l'espace du rêve et de l'inconscient, et mettent en question les notions de « réalité » et de « normalité ».

Outre l'expérience de soi à soi, l'expérience de l'altérité est aussi une expérience de soi à autrui, comme le rappelle le philosophe Emmanuel Levinas (1983) : la rencontre avec autrui le fait émerger comme semblable et différent, en dehors de toute essentialisation culturelle. Si la découverte

de l'autre comme dissemblable peut prendre la forme de l'exotisme dans certaines œuvres très marquées culturellement⁸, il faut se garder de figer les représentations et d'enfermer l'autre dans une identité culturelle qui le réduirait à n'être qu'une accumulation de stéréotypes (Demorgon, 1996). Dans cette perspective, les œuvres de littérature de jeunesse qui abordent la question du point de vue permettent une véritable prise de conscience de la diversité d'appréhension du monde, indépendamment de tout critère ethnique ou géographique. *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (1998), illustre cette variation subjective : l'album raconte quatre fois la même histoire du point de vue des différents personnages principaux, pour lesquels aucune assignation ethnique n'est possible puisque l'auteur-illustrateur a choisi de les représenter sous forme de singes. Cependant Anthony Browne n'évacue pas la dimension sociétale, puisque le nœud du récit est l'amitié entre deux enfants, contrecarrée par les différences de milieu social. L'enfant se trouve donc directement confronté à la question de l'altérité, altérité « proche » dans la mesure où ces problématiques peuvent recouper son expérience quotidienne, quand bien même il ne se trouve pas interrogé par des situations d'altérité « lointaine » dans le cadre scolaire, c'est-à-dire à des contextes ouvertement pluri et multiculturels.

Néanmoins la littérature est également un support d'accompagnement de l'élève dans son appréhension de la diversité culturelle, notamment dans les contextes où se pose la question des modalités d'élaboration d'une culture commune. En effet comment favoriser l'appréhension de l'altérité pour et par les élèves allophones ou dont le français est la langue seconde, voire langue de scolarisation ? Les recherches récentes ont mis en évidence la nécessité d'intégrer les langues et cultures de ces élèves au sein de la classe (Matthey & Simon, 2009 ; Castellotti, 2009), afin de favoriser le développement de ce

6. Désigné comme tel dans la liste de référence pour le cycle 2 du Ministère de l'Éducation Nationale, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf, consulté le 04/12/2016.

7. Par exemple *Les mystères de Harris Burdick* (1984) ou *Une figue de rêve* (1996).

8. Par exemple les adaptations des *Mille et une nuits*, ou les récits à visée documentaire fréquemment utilisés en classe qui mettent l'accent sur les particularismes culturels, comme *Mon premier voyage tout autour de la terre* (Duhazé, 2010).

La littérature est le lieu par excellence de ce questionnement du sujet et des limites de son identité.

que Glissant (2009) nomme « identité relation », faite non de renoncement mais d'échanges, de glissements, d'interactions : une véritable éducation interculturelle, qui envisage l'appréhension de l'altérité tant du côté du « natif » que de « l'étranger ». Les tenants d'une telle approche préconisent l'usage en classe d'albums à vocation interculturelle, qu'il s'agisse de s'appuyer sur les héritages culturels divers en contextes pluri et multiculturels, ou d'envisager l'ouverture culturelle de tous les élèves. On peut néanmoins regretter que cette prise en compte nécessaire soit encore une pratique très marginale (Miguel Addisu & Maire Sandoz, 2016).

Une didactique subjective et multimodale pour la construction de l'altérité

Accompagner l'élève dans sa formation à l'altérité, c'est-à-dire comme sujet « embarqué » dans une relation intersubjective au monde, nécessite par ailleurs une didactique spécifique des textes littéraires, favorisant à plusieurs titres l'appropriation des œuvres et variant leurs modalités d'approche. C'est pourquoi il nous semble pertinent de convoquer la didactique dite « subjective », qui envisage justement l'élève en tant que sujet lecteur, ainsi que le prônent les tenants de l'éducation interculturelle.

Par ailleurs le courant « subjectif » a ouvert à une exploration didactique des différentes modalités de lecture – au-delà du seul texte : la littératie médiatique multimodale. Ses

apports, centrés ici sur la didactique de l'image fixe et animée, et sur l'intégration des pratiques de lecture effectives des élèves, apparaissent également féconds, s'agissant notamment de s'intéresser à l'élève comme sujet social impliqué.

La didactique dite « subjective » (Langlade & Rouxel, 2004), ancrée dans les problématiques de la théorie de la réception, met l'accent sur les modalités d'appropriation singulière de l'œuvre littéraire par l'élève. Annie

Rouxel (2007, p. 49) la définit ainsi comme une « didactique de l'implication ». Ses modalités pratiques sont présentées par Langlade et Lacelle (2007), qui préconisent de s'appuyer sur les différentes modalités d'engagement du sujet lecteur dans l'œuvre littéraire, qu'ils théorisent sous le terme « d'activité fictionnalisante » (2007, p. 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 événements 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)⁹.

À partir de cette typologie s'est constitué un groupe de recherche élargissant la prise en compte du sujet lecteur aux différents « modes » littéraires et aux pratiques effectives de lecture des élèves : le « groupe de recherche en littératie médiatique multimodale » s'intéresse ainsi à tous les supports (papier, numérique, etc.) et à tous les modes (linguistique / iconique / auditif / gestuel) en jeu dans la « lecture-spectature » (Lacelle, Lebrun & Boutin, 2012) d'œuvres appréhendées par conséquent en tant que « multitextes »¹⁰. Dans ce cadre didactique, l'appropriation de l'œuvre par le sujet lecteur est envisagée tant du point de vue du texte que de l'image, qu'il s'agisse des illustrations d'un album ou des images d'un film. Une telle didactique s'emparera du film d'animation *Kirikou et la sorcière* de Michel Ocelot (1998) ou s'attachera à faire entrer les mangas dans la classe. Les enjeux didactiques sont au carrefour des différentes problématiques de l'altérité : l'ouverture culturelle, l'affirmation de son identité culturelle coïncidant avec la découverte de l'universel-singulier, l'implication du sujet

9. Ce sont les auteurs qui soulignent.

10. <http://www.litmedmod.ca/> consulté le 04/14/2016.

Accompagner l'élève dans sa formation à l'altérité nécessite une didactique spécifique des textes littéraires.

lecteur-spectateur, favorisés par la prise en compte par l'enseignant de la richesse des « multitextes ». Si l'on prend ainsi l'exemple de *Kirikou*, qui est une adaptation d'un conte guinéen, la mise en film constitue une véritable reconnaissance des enjeux du genre qui fait aussi écho à l'activité fictionnalisante du sujet lecteur : « La mise à l'écrit d'un conte, c'est laisser une trace indélébile de cette culture, mais c'est également une mise en silence. Les arts de l'image mobile permettent de restaurer la sonorité de la voix » (Perrot, 2004, p. 13).

Le recueil de données

Les données présentées et analysées dans cette contribution sont issues de recherches/actions menées depuis 2014 dans le cadre de l'atelier de recherche « Enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école », au sein du master MEEF mention 1er degré à l'ESPE de Caen. Des données ont été recueillies par des étudiants de master 1 et 2 respectivement dans le contexte de stages d'observation (M1) ou de pratique accompagnée (M2 non alternant) et de stage en responsabilité (M2 alternants). Telles qu'elles sont présentées dans le cadre de cette contribution, elles constituent des synthèses d'un travail mené sur le long terme, comprenant : analyses de questionnaires et d'entretiens directs et semi-directifs d'enseignants et d'élèves, de supports didactiques et de productions d'élèves, d'écrits réflexifs centrés sur l'activité de l'enseignant et/ou de l'élève (type analyse a posteriori). De manière générale, l'approche engagée est déductive, dans la mesure où les étudiants ont cherché à vérifier des hypothèses de départ faisant suite à la lecture en atelier d'anthropologues et sociologues de l'altérité (Laplantine, 1999 ; Lévi-Strauss, 1987), ou de didacticiens des langues-cultures (Puren, 2014). Dans quelle mesure, par exemple, retrouve-t-on dans le cadre de la classe de stage les stéréotypes auxquels on pouvait s'attendre ? Quel est le degré d'ethnocentrisme des élèves ? Dans quelle mesure, après

croisement avec l'approche de Piaget du développement cognitif des jeunes enfants, cet ethnocentrisme est-il ou non constitutif de l'égoïsme « naturel » du jeune enfant ? Dans cette optique, les étudiants se sont souvent attachés à élaborer des questionnaires de prise de représentation des élèves. Notamment, il s'est agi pour une étudiante¹¹, de faire émerger les stéréotypes liés à la culture créole avant la lecture d'un album traitant de l'esclavage en cycle 3 (questionnaire à base d'un nuage de mots, l'absence de représentation sur la culture créole ayant été supposée en amont). Un second questionnaire, en fin de séquence a permis d'évaluer en partie¹² l'évolution des représentations initiales (recherche autonome des mots par les élèves). Les entretiens semi-directifs avec les Maîtres d'Accueils Temporaires (MAT) dans le cadre du stage se sont attachés notamment à vérifier les hypothèses concernant le manque de formation initiale et continue des enseignants aux questions d'altérité et une certaine marginalité des pratiques tournées vers le questionnement des identités (d'après Miguel Addisu & Maire Sandoz, 2016, par exemple). Par ailleurs, les entretiens visant à expliciter les choix didactiques et pédagogiques des enseignants se sont centrés sur la définition du terme « altérité » par les enseignants et à la façon dont ils envisageaient la faire appréhender aux élèves (hypothèse : centrage sur les savoirs à propos des cultures). Cette approche uniquement métaculturelle (au sens de Puren, 2014) est la plus répandue mais reste incomplète (*ibid*). Dès lors, l'ayant fait émerger, les étudiants ont envisagé des pistes complémentaires de développement de l'approche de l'altérité qui ont nourri leurs propositions didactiques en stage. Certaines ont fait l'objet d'une présentation sur le blog de recherche adossé à l'atelier¹³ ; une majorité a été finalisée en fin d'année universitaire dans le cadre d'un ERCAPP (Écrit de Recherche Contributif à l'Analyse des Pratiques Professionnelles) en

11. Son travail autour de l'album *Tanbou est présenté à la fin de cette contribution.*

12. En partie seulement car les stéréotypes ne se déconstruisent pas en quinze jours.

13. <http://lewebpedagogique.com/alterite/>, consulté le 04/12/2016.

14. A partir de l'album *Le message de l'esquimau* (Richard & de Coster).

master 1 ou d'un ERVIP (Écrit de Recherche à Visée Professionnalisante) en master 2. Quelques-unes sont des formalisations a priori de questionnements didactiques et interculturels en préparation d'un stage imminent (novembre 2016). Toutes les propositions didactiques présentées dans le cadre de cette contribution ont été effectivement mises en œuvre et/ou directement observées par les étudiants et fonctionnaires stagiaires. Elles ont fait l'objet d'une présentation réflexive en atelier de recherche, axée sur l'explicitation de leurs enjeux interculturels et littéraires et sur l'analyse a priori et a posteriori de leur mise en œuvre didactique.

MOYENS ET ENJEUX

Nous présenterons dans ce second temps quelques pistes d'exploitation littéraire et interculturelle d'œuvres multimodales. La présentation des résultats de l'analyse prendra la forme d'une catégorisation *a priori* des approches de l'altérité et de l'appréhension de l'identité culturelle, s'appuyant sur les recherches menées en didactique de l'interculturel (Zarate, 1993). Ces dernières préconisent une entrée dans la culture cible par les stéréotypes, tout en rappelant les écueils prévisibles, et la nécessité de la déconstruction des représentations dans un second temps. Par ailleurs notre approche se base sur la prise en compte des pratiques sociales de lecture effectives des élèves, dans la perspective d'une intégration des contextes pluri et multiculturels. Ainsi notre catégorisation a priori propose une progression dans l'approche de l'altérité par les élèves indexée sur une complexification du questionnement des identités culturelles.

Le projet a notamment pour objectif de créer une nouvelle culture commune, celle de la classe

Quand l'autre est différent du même : découverte exotique et appréhension de l'universel-singulier

La découverte de l'autre passe

d'abord par la reconnaissance d'une dissemblance qui se garde de toute hiérarchisation culturelle, ce que les anthropologues résument sous le terme d'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1987, p. 19-22). Si l'exotisme est l'entrée privilégiée, il faut se garder de figer autrui dans des particularismes, simplifications et généralisations qui définissent une identité cloisonnée et monolithique. Cet écueil a fait l'objet d'une observation et d'une analyse par un étudiant lors de séances consacrées aux Inuits en classe de CP¹⁴.

Des grands panneaux d'explication quasi ethnographiques étaient exposés sur tout un pan de mur dans la classe afin d'expliquer leur mode de vie, leurs pratiques et les objets qui façonnaient leur quotidien. [...] Mais cet attrait pour l'affichage pose le problème de la « réduction » du sujet qu'il évoque. Dans notre cas, représenter certains traits particuliers et stéréotypés de la civilisation des Inuits pose la question de ce que l'on enseigne de l'autre à l'école. (Dossman, 2016, p. 6)

Le terme « esquimau » est un nom exonyme jugé offensant et discriminatoire par les Inuits eux-mêmes. Le titre même de l'ouvrage de littérature jeunesse choisi pose donc question. Par ailleurs son exploitation n'a fait l'objet que d'une approche documentaire folklorisante.

A contrario une entrée dynamique dans l'altérité par l'exotisme est possible lorsqu'elle s'appuie sur les pratiques effectives des élèves et sur la mise en relation des cultures. Un étudiant de master 2 mène actuellement son projet de recherche autour de la lecture-spectature de mangas en cycle 3, qui font partie de l'univers des élèves, notamment par le biais des animés. Le projet, qui sera testé en contexte multiculturel, a notamment pour objectif de créer une nouvelle culture commune, celle de la classe. Il s'agit en effet de proposer la culture japonaise comme tiers social faisant relation entre les élèves, dont certains sont allophones ou dont le français est la langue seconde. L'entrée proposée

15. Extraits de réponses d'élèves transcrites par la stagiaire.

est celle d'un dessin animé, Goshu Le Violoncelliste (Isao Takahata, 2001) dont la spectature sera accompagnée d'une approche didactique subjective visant à faire émerger aussi bien la singularité de l'œuvre que sa résonance profonde avec les thématiques universelles du conte (les animaux secourables et la transformation intérieure du héros). C'est bien à l'appréhension de l'universel-singulier que l'élève sera conduit. Le questionnement proposé aux élèves, dans le cadre d'une didactique subjective, pourra être le suivant : « Penses-tu que Goshu est un bon violoncelliste ? Pourquoi ? » ; « Penses-tu que Goshu va accepter de jouer pour le souricéau malade ? Qu'aurais-tu fait à sa place ? » ; « Compare l'affiche française et l'affiche japonaise du film. Laquelle préfères-tu et pourquoi ? » ; « Quel passage du dessin animé trouves-tu le plus amusant ? pourquoi ? » ; « Qu'est-ce qui te semble le mieux montrer que cette histoire se passe au Japon ? ».

Quand l'autre devient le même : altérité lointaine et l'altérité proche

Certains supports littéraires initient quant à eux un dépassement de l'exotisme pour conduire à la proximité du même et de l'autre. Ainsi du conte vietnamien *La montagne aux trois questions*, adapté par Béatrice Tanaka (1976) et

exploité en classe par une étudiante de master 1 (Rosseels, 2015) dans le cadre d'une approche de l'altérité en classe de CP. Compte-tenu de l'âge des élèves, la lecture a été faite en collectif par l'enseignante, et l'accent a porté sur l'élément le plus identifiable de l'altérité : le physique. Les éléments culturellement exogènes (spécifiquement asiatiques) n'ont pas fait l'objet d'explicitation particulière : le but de la stagiaire était également de vérifier l'universalité de ce conte et de son message (la relativité du beau et du laid).

Les échanges oraux qui ont suivi la lecture ont mis en évidence que les éléments culturellement exogènes

du conte n'ont pas été spécifiquement repérés par les élèves, qui se sont majoritairement concentrés sur les valeurs de solidarité et d'entraide. Invités dans un second temps à répondre à la question : « Est-ce que le plus important est l'apparence, la beauté physique ? », les élèves ont majoritairement conclu à sa relativité : « Non, l'important c'est de s'aider », « l'étudiant est beau pour la fille du fermier et c'est le plus important »¹⁵.

Ainsi la culture commune ici construite est celle du questionnement sur l'identité (doit-on être réduit à son physique ?) dans un contexte d'altérité (le laid, ce peut-être moi ou mon voisin). La démarche s'appuie ainsi sur l'activité fictionnalisante du sujet lecteur que Lacelle et Langlade (2007, p. 55) ont dénommée « réaction axiologique ». En effet les enfants se sont identifiés au personnage malheureux (ou à sa fille), et cette intériorisation des problématiques de l'altérité dépasse l'exotisme et l'altérité lointaine (la laideur c'est ce qu'on ne connaît pas) pour questionner l'altérité proche : « [...] des valeurs universelles ont émergé, issues d'une culture commune aux humains et objets d'un consensus » (Rosseels, 2015, p. 13).

Quand l'autre questionne mon identité culturelle : vers une identité-relation

La finalité de la rencontre interculturelle, au-delà de la (re)connaissance de l'autre, est la mise en question de sa propre identité (Zarate, 1993) et des repères qui la constituent, non dans une perspective de renoncement à soi, mais de création d'une identité reliée à autrui, ce qu'Edouard Glissant appelle de ses vœux sous le nom d'« identité-relation » (2009, p. 62). Elle repose également sur la reconnaissance de l'altérité comme un autre soi, susceptible de rencontrer, d'influencer, de faire évoluer notre pensée et de la relier aux autres, dans une double perspective d'« ouverture subjective (sympathique à autrui) » et d'« intériorisation de la tolérance »

La culture commune ici construite est celle du questionnement sur l'identité.

(Glissant & Chamoiseau, 2007, p. 113).

Dans ce cadre, la question de l'identité et du déracinement, prégnante dans le contexte actuel d'accueil de migrants, peut également être posée par le biais de certains albums qui abordent la question du voyage sans retour.

La question de l'identité et du déracinement peut être posée par le biais de certains albums.

La grande majorité des élèves associe le voyage au tourisme, c'est-à-dire à une mobilité circulaire d'agrément, quand la réalité de l'expérience de l'émigration renvoie souvent à des problématiques de mobilité linéaire subie. L'appréhension de cet impensé de la mobilité et du voyage permet un nouveau rapport aux représentations sur le migrant et sa différence culturelle d'une part ; une mise en question de ses propres référents culturels d'autre part. Ainsi l'album *Tanbou* (Barsony & Krater, 2014) présente à la fois la culture créole (et l'histoire des esclaves fugitifs) et sa réactualisation à l'école. Au début de l'album, la jeune Marie ne parvient pas à chanter « À la claire fontaine ». Sa découverte du chant et des rythmes créoles grâce à Donga, descendant d'esclave, libèrent sa voix en même temps que se construit sa rencontre avec l'autre. Un CD vient soutenir la lecture de cet album qui apparaît ainsi comme un véritable multimediatexte.

L'exploitation en classe de l'album a fait émerger, dans un premier temps, la difficulté des élèves à appréhender l'idée même de déracinement (Lelogeais, 2015) : les réponses aux questionnaires après la lecture révèlent que les enfants n'ont pas saisi que le voyage des esclaves depuis l'Afrique est un voyage sans retour, ni que l'abandon forcé de leur culture d'origine est un processus irréversible. La démarche didactique subjective vient alors soutenir la réflexion sur l'identité culturelle et sur l'enjeu de la rencontre : l'identification à Marie permet l'appréhension de la culture créole, et à un second niveau, l'appréhension de cette culture même comme mélange, et in fine, l'appréhension de toute

culture comme rencontre (le chant final de Marie et Donga). Appréhension dynamique de l'identité qui est celle des anthropologues (Laplantine, 1999).

L'élève doit pouvoir se décentrer pour comprendre à la fois la démarche de Marie, de Donga fils et Donga père [...]. La dimension affective prend alors une part importante chez l'élève : il est touché par l'histoire de Marie (personnage qui lui ressemble), par l'histoire de Donga l'esclave (le traitement inhumain dont il est victime et sa réaction face à cela) et peut se demander : que ferais-je à leur place ? Ainsi, cet album a un double intérêt : nous sommes en face d'une rencontre interculturelle positive entre Marie et Donga et d'une autre rencontre, celle-ci subie, où l'homme doit puiser dans ses ressources pour parvenir à survivre (Lelogeais, 2015, p. 13).

CONCLUSION

Cette contribution s'est interrogée sur les enjeux actuels de l'éducation à l'altérité prescrite par l'institution scolaire, et s'est attachée à mettre en évidence la nécessité de son articulation à une didactique spécifique de la lecture littéraire, à travers le prisme d'un recueil de données mené dans le cadre d'un atelier de recherche de master 1 et 2 à l'ESPE de Caen. Dans cette perspective, les pratiques scolaires ont été questionnées à l'aune de leur élaboration et de leur mise en œuvre par les enseignants ; l'appropriation effective par les élèves des enjeux de l'éducation à l'altérité a également été examinée. Des propositions didactiques ont ainsi été élaborées – et testées.

Au terme de cette étude, il semble essentiel de souligner à quel point l'appréhension de l'altérité à travers la découverte de la diversité des cultures et de leurs représentations symboliques met en jeu la construction identitaire et nécessite l'implication et la décentration conjointes du sujet. Dans le cadre d'une éducation à l'al-

térité, la littérature apparaît comme support privilégié d'une approche des cultures en termes d'universel-singulier, et de l'identité en termes de relation. Il s'agira ainsi de proposer une mise en œuvre didactique favorisant l'implication de l'élève comme sujet, à la fois comme sujet lecteur mais également comme sujet social inscrit dans les enjeux démocratiques contemporains. Le champ de la littératie médiatique multimodale propose ainsi une démarche didactique ancrée dans les problématiques

de la réception littéraire et favorisant son appropriation tout en ouvrant le champ des possibles en termes de supports. L'éducation à l'altérité, envisagée comme construction d'une identité culturelle dynamique tournée vers les relations intersubjectives, s'apparente ainsi à une éducation à la mobilité : mobilité physique qui interroge les voyages avec ou sans retour, mais également mobilité « symbolique » à vocation existentielle. « Les pays sans falaises n'appellent pas au large » (Glissant, 2009, p. 90) ■

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Castelotti, V. (2009). Construire l'intégration en (des)intégrant les catégories ? Langue(s) et intégration scolaire. *Le français aujourd'hui*, 164, 109-114.

Dossmann, C. (2016). La culture commune à l'école, interculturalité et décentration. *Écrit de Recherche Contributif à l'Analyse des Pratiques Professionnelles en vue de l'obtention de la première année du master « Métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation », mention « Enseignement primaire »*. Université de Caen-Normandie, ESPE, année universitaire 2015-2016.

Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Economica-Anthropos.

Glissant, E., & Chamoiseau, P. (2007). *Quand les murs tombent, l'identité nationale hors-la-loi ?* Paris : Galaade Éditions.

Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Paris : N.R.F. Gallimard.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.

Lacelle, N., & Langlade, G. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In J.L Dufays (dir). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. p.55-64). Bruxelles : UCL.

Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J. F. (dir). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Lelogeais, P. (2015). Le voyage et l'éducation à l'interculturalité. Sensibiliser les élèves à ces notions grâce à la littérature de jeunesse. *Mémoire en vue de l'obtention du master « Métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation », spécialité « premier degré »*. Université de Caen-Basse-Normandie, ESPE, année universitaire 2014-2015.

Levinas, E. (1983). *Le temps et l'autre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lévi-Strauss, C. ([1952] 1987). *Race et histoire*. Paris : Folio Essais.

Matthey, M., & Simon, D. L. (2009). Préface. Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18.

Miguel Addisu, V., & Maire Sandoz, M. O. (2016). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? *Repères*, 52, 59-76.

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

Perrot, J. (2004). *Les métamorphoses du conte*. Berne : Peter Lang.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 7(2), 21-38.

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

Rosseels, S., & Persillet, C. (2015). Les représentations de l'autre à l'école primaire. *Écrit de Recherche Contributif à l'Analyse des Pratiques Professionnelles en vue de l'obtention de la première année du master « Métiers de l'Éducation, de l'enseignement et de la formation », mention « Enseignement primaire »*. Université de Caen-Normandie, ESPE, année universitaire 2015-2016.

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 J. L. Dufays (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 45-55). Bruxelles : UCL.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Site de l'atelier de recherche « enseigner les compétences (inter)culturelles à l'école, ESPE de Caen : <http://lewebpedagogique.com/alterite/>, consulté le 04/12/2016.

Site du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale : <http://www.litmedmod.ca/>, consulté le 04/12/2016.

Site du Ministère de l'Éducation nationale présentant la liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 2 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf, consulté le 04/12/2016.

Site du Ministère de l'Éducation nationale présentant le Socle de connaissances, de compétences et de culture : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 04/12/2016.

Barsony, P., & Krater, E. (2014). *Tanbou*. Paris : Syros jeunesse.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris : L'école des loisirs.

Duhazé, G. (2010). *Mon premier voyage autour de la terre*. Paris : Albin Michel jeunesse.

Sartre, J. P. (1938). *La nausée*. Paris : Gallimard.

Tanaka B., & Jiang Hong, C. (1976). *La Montagne aux trois questions*. Paris : Albin Michel jeunesse.

Van Allsburg, C. (1984). *Les mystères de Harris Burdick*. Paris : L'école des Loisirs.

Van Allsburg, C. (1996). *Une figue de rêve*. Paris : L'école des loisirs.

Ocelot, M. (1998). *Kirikou et la sorcière*. [DVD]. France : France Télévision Distribution.

Isao T. (2001). Oh ! Productions. *Goshu, le violoncelliste*. [DVD]. France : Les Films du Paradoxe.