



HAL
open science

Étude sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves : l'exemple du débat interprétatif littéraire

Anne-Laure Biales

► To cite this version:

Anne-Laure Biales. Étude sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves : l'exemple du débat interprétatif littéraire. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2020. Français. NNT : 2020MON30062 . tel-03270647

HAL Id: tel-03270647

<https://theses.hal.science/tel-03270647>

Submitted on 25 Jun 2021

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY
MONTPELLIER III**

Préparée au sein de **l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche LHUMAIN**

Spécialité : **sciences du langage**

Présentée par **Anne-Laure BIALES**

TITRE DE LA THÈSE

**Étude sur la culture littéraire plurielle et
plurilingue des élèves : l'exemple du débat
interprétatif littéraire**

Thèse préparée sous la direction de Nathalie Auger
Professeur des universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Soutenue le 9 novembre devant le jury composé de

AUGER Nathalie, Professeur des universités
Université Paul Valéry, Montpellier 3

Directrice de thèse

SAUVAGE Jérémi, Maître de conférences
HDR, Université Paul Valéry, Montpellier 3

Examinateur

CHISS Jean-Louis, Professeur des universités
Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3

Rapporteur

GOÏ Cécile, Professeur des universités
Université François Rabelais, Tours

Rapporteur



Remerciements

Je remercie très chaleureusement ma Directrice de thèse, Nathalie Auger qui m'a accompagnée durant ma recherche. Depuis mon Master, elle a su me transmettre sa passion pour la recherche et pour l'innovation pédagogique. À travers nos échanges, elle a compris qui j'étais en tant qu'enseignante et en tant que chercheuse. Grâce à la confiance qu'elle m'a témoignée et grâce sa bienveillance, j'ai pu mener mon étude et de nombreux projets à ses côtés.

Mes remerciements vont également aux autres membres du jury, Cécile Goï, Jean-Louis Chiss et Jérémie Sauvage qui ont accepté de participer à ma soutenance.

Je souhaite remercier les membres de l'Académie de Montpellier et plus spécifiquement Frédéric Miquel et Jean-Paul Bianchi, qui m'ont confié diverses missions et me permettent de mener encore mes réflexions sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme.

Je tiens à remercier l'ensemble des enseignantes qui ont travaillé avec moi sur cette étude. Grâce à leur implication, j'ai pu récolter de nombreuses données pour mener mon étude.

Merci également à tous les élèves de mon corpus, ceux que je connais et ceux que j'ai juste écoutés.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis, qui par leur présence, leur soutien, leur écoute, m'ont aidée à mener ma recherche doctorale.

À mon grand-père et à ma grand-mère qui m'ont transmis la passion des langues et de l'enseignement.

Résumé

Dans le secondaire, du fait du croisement des disciplines et des représentations que tous peuvent avoir, la compétence plurilingue et pluriculturelle trouve sa place uniquement dans les programmes de langues vivantes. Or, les élèves, qu'ils soient allophones et/ ou plurilingues, sont des locuteurs de diverses langues, des langues qui ne sont pas toujours enseignées à l'École. De plus, les élèves lisent peut-être dans ces langues. Leur compétence plurilingue et pluriculturelle est donc riche et mérite d'être mise en valeur, et ce, dans toutes les disciplines de l'École. Ma problématique de recherche s'est donc construite autour de ce constat.

De par mon métier d'enseignante, j'ai ciblé la culture littéraire de nos élèves, celles qu'ils se construisent à l'École mais aussi en dehors des murs de l'École. J'ai également axé ma réflexion sur la culture littéraire qu'ils se construisent en langue première et dans d'autres langues. Afin de convoquer cette culture littéraire plurielle et plurilingue, j'ai mis en place un dispositif pédagogique afin que les élèves de mon corpus, qui l'ont testé, puissent réinvestir leurs connaissances littéraires lors de séances de débats interprétatifs littéraires.

Dans le dispositif pédagogique que je propose, il est question également de la culture littéraire que les élèves se construisent en dehors de la classe, sans l'étayage de l'enseignant. Ces lectures personnelles ne sont pas suffisamment valorisées à l'École, étant donné que les enseignants ne sont pas toujours au courant de leur existence.

La visée de mon travail est donc de comprendre comment les élèves utilisent leur culture littéraire plurielle et plurilingue afin de co-construire le sens avec l'Autre au cours d'une séance de débat interprétatif littéraire. Je questionne la place que prend chacun lors de ces échanges de connaissances littéraires plurielles et plurilingues, sous l'étayage de l'enseignant, qui n'est pas toujours expert de ces cultures en contact. Pour cela, mon étude fait appel à divers champs didactiques, que j'ai mobilisés dans mon cadre théorique afin d'apporter des éléments de réponses. Le corpus étudié a permis de mettre en évidence la méconnaissance de la notion de pluriculturalisme de mon corpus et la difficulté de transférer les connaissances littéraires d'une langue à l'autre.

Mots-clés : littérature - plurilinguisme - pluriculturalisme - interactions - interprétation - co-construction - pédagogie - école

Abstract

In the middle school, because of the intersection of disciplines and representations that all can have, plurilingual and pluricultural competence finds its place only in modern language programs. However, the pupils, whether they are allophones and / or multilingual, are speakers of various languages, languages which are not always taught at school. In addition, students may read in these languages. Their plurilingual and pluricultural competence is therefore rich and deserves to be highlighted, in all the disciplines of the School. My research problem was therefore built around this observation.

By virtue of my profession as a teacher, I have targeted the literary culture of our students, those they build for themselves at School but also outside the walls of the School. I also focused my reflection on the literary culture that they are building in the first language and in other languages. In order to summon this plural and plurilingual literary culture, I have set up an educational system so that the students of my corpus, who have tested it, can reinvest their literary knowledge during sessions of literary interpretative debates.

In the educational device that I am proposing, it is also a question of the literary culture that the pupils construct for themselves outside the classroom, without the support of the teacher. These personal readings are not sufficiently valued at the School, since the teachers are not always aware of their existence.

The aim of my work is therefore to understand how students use their plural and plurilingual literary culture in order to co-construct meaning with the Other during a literary interpretive debate session. I question the place that each takes during these exchanges of plural and plurilingual literary knowledge, under the support of the teacher, who is not always an expert in these cultures in contact. For this, my study calls on various didactic fields, which I mobilized in my theoretical framework in order to provide some answers. The studied corpus made it possible to highlight the ignorance of the notion of pluriculturalism of my corpus and the difficulty of transferring literary knowledge from one language to another.

Key words: literature - plurilingualism - pluriculturalism - interactions - interpretation - co-construction - pedagogy - school

Table des matières

Introduction générale	12
Première partie : cadre théorique	17
Axe n°1: Approche historique, institutionnelle et épistémologique de l'objet de recherche	17
Chapitre 1. La didactique du texte littéraire en français langue maternelle	17
1.1. Qu'est-ce que la littérature ?	17
1.2. La littérature et son histoire	19
1.3. Des variations conceptuelles.....	21
1.4. L'évolution de la didactique de la littérature en français langue maternelle.....	22
1.5. La place de la littérature dans l'enseignement du français	25
1.6. Les différentes méthodologies : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative	28
Chapitre 2. La réception des textes littéraires en classe	29
2.1. L'institutionnalisation de la littérature à l'École	29
2.2. Les théories de la réception	32
2.3. Les processus de compréhension	36
2.4. Lecture et texte littéraire	38
2.5. De la littératie à la plurilittératie	42
2.6. Les relations entre le lecteur et le texte littéraire	44
2.7. La question des genres littéraires	46
2.8. Entre appropriation et distanciation.....	48
Chapitre 3. Le texte littéraire : un support pédagogique multiple à l'École	49
3.1. La légitimité de la discipline « littérature » à l'École.....	49
3.2. La littérature comme objet littéraire	50
3.3. La littérature comme objet d'enseignement	51
3.4. La littérature comme objet de langue	53
3.5. La littérature comme objet culturel	54
Synthèse du premier axe.....	57
Axe n°2 : Le débat interprétatif et la place de l'oral en littérature	58
Introduction du deuxième axe	58
Chapitre 4. La place de l'oral dans les programmes	58
4.1. Émergence d'une discipline scolaire.....	58
4.2. La place de l'oral dans les programmes actuels	60
4.3. Quelques références théoriques	62

4.4. Oral : objet et moyen d'enseignement.....	63
4.5. Un savoir à structurer et à évaluer.....	64
Chapitre 5. Les interactions didactiques	66
5.1. La notion d'interaction	66
5.2. Les interactions en classe	68
5.3. La relation asymétrique des interactants et la place de l'enseignant dans les échanges en classe.....	70
Chapitre 6. Le débat interprétatif.....	73
6.1. Le débat dans les disciplines scolaires.....	73
6.2. Du dialogue au débat : émergence d'un nouveau genre disciplinaire.....	75
6.3. Le débat interprétatif au sein de la discipline « français »	76
6.4. Le débat en littérature	76
6.5. La relation asymétrique des interactants au cours des échanges en classe.....	80
6.6. Les conduites discursives	82
6.7. Modélisation du débat.....	83
6.8. Le débat interprétatif : un lieu d'interventions didactiques	84
Chapitre 7. L'interprétation et le texte littéraire.....	85
7.1. Comprendre et interpréter : deux notions différentes : clarification conceptuelle.....	85
7.2. L'interprétation sur le plan cognitif.....	87
7.3. Du sens « donné » à la co-construction du sens.....	90
7.4. La multiperspectivité : la pluralité des sens.....	91
7.5. Les limites de l'interprétation et l'erreur interprétative	93
Synthèse du deuxième axe.....	94
Axe n°3 : Les apports conceptuels et méthodologiques de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement de la littérature en UPE2A et classe ordinaire.....	96
Introduction du troisième axe.....	96
Chapitre 8. Plurilinguisme et multilinguisme.....	96
8.1. Multilinguisme, plurilinguisme, bilinguisme : définitions.....	96
8.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	98
8.3. Les représentations institutionnelles et sociales des langues et des cultures.....	101
Chapitre 9. Le plurilinguisme en France et en Europe.....	102
9.1. La France, un pays multilingue et multiculturel?.....	102
9.2. Du FLE au FLS.....	104
9.3. Les EANA dans le système éducatif français.....	105
9.4. Les UPE2A et la classe ordinaire.....	108

Chapitre 10. L'éducation plurilingue	110
10.1. Émergence de l'éducation plurilingue	110
10.2. Le plurilinguisme dans les programmes de cycle 3 et du cycle 4	112
10.3. Le rôle des langues autres que le français à l'École	114
10.4 Les enjeux d'une éducation plurilingue à l'École.....	116
Chapitre 11. Les apports de la littérature en contexte plurilingue	117
11.1. La littérature : un support privilégié pour les apprentissages linguistiques et culturels.....	117
11.2. Co-construire du sens en contexte multilingue et multiculturel.....	119
11.3. La question des genres	121
11.4. Plurilinguisme, pluriculturalisme et plurilittérature.....	122
Synthèse du troisième axe	124
Deuxième partie : Méthodologie et objectifs de la recherche	126
1. Les hypothèses	126
1.1. Les élèves et la littérature.....	126
1.2. Les élèves et les langues	127
1.3. Les élèves et la culture littéraire plurielle et plurilingue	128
1.4. Les enseignants et la gestion de l'oral.....	128
2. Construction de problématique	129
3. Pertinence de la recherche	129
4. Contexte de ma recherche	130
4.1. La constitution du corpus et la recherche en milieu scolaire.....	130
4.2. L'action pédagogique	131
4.3. L'interprétation des données	133
5. Choix du corpus	134
5.1. La constitution du corpus	134
5.2. Les enseignants	135
5.3. Entretien avec Ana Dias-Chiaruttini.....	136
5.4. Les auteurs de littérature de jeunesse	137
6. Méthodologie de recherche	137
6.1. L'approche ethnographique	137
6.2. La démarche inductive.....	138
6.3. Observation participante ou participation observante ?	139
6.4. La posture du chercheur en terrain connu	141
7. L'analyse de besoins	142
8. Approche qualitative et quantitative	143

9. Les questionnaires	144
9.1. Les questionnaires sur les habitudes de lecture	145
9.2. Les questionnaires sur les langues parlées par les élèves.....	145
9.3. Les questionnaires post débat	146
10. Les biographies de lecteur	146
10.1. Le choix de l'activité.....	148
10.2. Les objectifs de la biographie de lecteur	149
10.3. Les consignes	150
11. Deux années de récoltes de données	151
11.1. Première année (2018-2019).....	152
11.2. Deuxième année (2019-2020).....	153
12. Les entretiens semi-directifs	154
13. Les séances enregistrées	155
14. Le croisement de ces données	156
14.1. La littérature et les langues	156
14.2. Les biographies de lecteur et les habitudes de lecture	156
14.3. L'ensemble des questionnaires post débat	157
15. Les transcriptions	157
15.1. Codification rédactionnelle.....	158
16. Les différents types d'analyses	159
17. La grille d'observables	161
Synthèse de la deuxième partie	164
Troisième partie : observations, analyses et didactisation.	167
Introduction de la troisième partie	167
Chapitre 1. Les enfants et la littérature	167
Introduction du chapitre	167
1.1. Le rapport entre les enfants et la littérature	168
1.2. Leurs représentations	168
1.3. La littérature est-elle un passe-temps ?	170
1.4. Le livre, un objet avant tout.....	175
1.5. Les lieux de lecture.....	177
1.6. La littérature à l'école.....	178
1.7. Lire en langues étrangères.....	180
Synthèse du chapitre	183
Chapitre 2. L'évolution des rapports élèves/ littérature	183

Introduction du chapitre	183
2.1. Les changements entre le primaire et le secondaire	183
2.2. L'apprentissage de la lecture : bon ou mauvais souvenirs ?	184
2.3. L'intérêt pour la lecture	185
2.4. Les références littéraires des élèves.....	185
2.5. Les profils de lecteurs.....	187
2.5.1. Celui qui se sent obligé de lire	188
2.5.2. Le lecteur qui lit pour rêver	191
2.5.3. Le lecteur qui lit pour améliorer ses compétences en langue(s).....	193
2.5.4. Le lecteur qui lit pour se cultiver.....	194
Synthèse du chapitre	195
Chapitre 3. Les langues des élèves	195
Introduction du chapitre	195
3.1. Le questionnaire sur les langues	195
3.2. Les représentations des élèves	200
3.3. Les usages que les élèves en font et qu'ils en feraient	201
3.4. La culture littéraire plurilingue	205
3.5. Les profils de lecteurs plurilingues.....	206
3.5.1. Le lecteur plurilingue qui se sent obligé de lire	206
3.5.2. Le lecteur plurilingue qui lit pour rêver	207
3.5.3. Le lecteur plurilingue qui lit pour améliorer ses compétences en langue(s).....	207
3.5.4 Le lecteur plurilingue qui lit pour se cultiver.....	207
Synthèse du chapitre	208
Chapitre 4. Les représentations des enseignantes du corpus	208
Introduction du chapitre	208
4.1. Leurs élèves et la littérature.....	208
4.1.1. L'attrait des élèves pour la littérature : leurs ressentis	209
4.1.2. L'évolution des pratiques.....	212
4.1.3. La culture littéraire de leurs élèves	214
4.2. Leur rôle d'expertes	215
4.2.1. La place de l'oral dans leur séquence	215
4.2.2. L'oral et leurs élèves	218
4.3. Comprendre et interpréter : de multiples définitions	220
4.3.1. La gestion de l'interprétation en classe.....	221
4.3.2. La validation de l'interprétation.....	222

4.4. Le plurilinguisme en cours de français	224
4.4.1. Le plurilinguisme : entre définitions et représentations	225
4.4.2. Les apports de la culture plurilingue dans une séance de littérature.....	226
Synthèse du chapitre	230
Chapitre 5. Les séances de débats interprétatifs littéraires	231
Introduction du chapitre	231
5.1. Les séquences et les thèmes choisis	231
5.1.1. Organisation de la séance et ritualisation	233
5.2. La circulation de la parole	235
5.2.1. Les échanges entre l'enseignant et ses élèves.....	236
5.3. Les prises de parole au cours du débat interprétatif littéraire	244
5.3.1. Les prises de parole des enseignantes	244
5.3.1.2. Les relances.....	246
5.3.1.3. Les confirmations et les infirmations	248
5.3.1.4. Les reformulations	250
5.3.1.5. Les « autres » types de prises de parole.....	251
5.4. Analyses selon la grille d'observables	253
5.4.1. Analyses selon les travaux de Gilly	254
5.4.1.1. Les autres	255
5.4.1.2. Les modes de co-élaboration : la « co-élaboration acquiescante ».....	257
5.4.1.3. Les modes de co-élaboration : la « co-construction »	260
5.4.1.4. Les confrontations avec désaccords non argumentées et les confrontations contradictoires	261
5.5 Les profils de lecteurs au cours du débat interprétatif littéraires	264
5.6. Les références littéraires et leur initiateur	264
5.6.1. Les références littéraires francophones et plurilingues	265
5.6.2. Les autres références culturelles.....	271
Synthèse du chapitre	273
Chapitre 6. Didactisation	274
Introduction du chapitre	274
6.1. Le ressenti des élèves après les séances.....	274
6.2. L'intérêt des débats interprétatifs selon les élèves et les enseignantes.....	275
6.3. Les prises de parole suffisantes ou insuffisantes.....	279
6.4. Les apports littéraires.....	281
6.5. Les apports linguistiques.....	284
6.6. Les apports en lien avec l'Éducation Morale et Civique	286

6.7. La co-construction du sens grâce au dispositif pédagogique.....	286
6.8. Les apports pédagogiques et didactiques du carnet de lecteur.....	287
6.8.1. Du côté des enseignantes.....	287
6.8.2. Du côté des élèves	290
6.8.3. La pérennité du dispositif pédagogique	296
Synthèse du chapitre	296
Conclusion générale	298
BIBLIOGRAPHIE	305
SITOGRAFIE	318
INDEX DES ANNEXES	320
INDEX DES TABLEAUX	321
INDEX DES NOTIONS	324

Introduction générale

J'ai été professeur des écoles pendant 11 ans, dont 10 ans en cycle 3. J'ai vu l'arrivée des nouveaux programmes de 2008 et de 2015 et les diverses circulaires qui les ont alimentés. J'ai testé, innové, différencié afin d'apporter un enseignement le plus varié et motivant qui soit à mes élèves.

La littérature a toujours été centrale dans mes conduites pédagogiques. Que ce soit en petite section de maternelle, où j'ai travaillé sur l'acquisition du langage à travers la littérature de jeunesse, ou au cycle 3, cycle dans lequel j'ai principalement enseigné, la littérature a toujours été fortement présente. Elle est le pilier des projets que je proposais à mes élèves. Mais, je la considère aussi comme un objet d'apprentissage, qui ne sert pas uniquement à écrire « à la manière de ». La littérature nourrit les élèves, toujours friands d'histoires. Au fil des années, j'ai remarqué que mes élèves étaient toujours aussi intéressés par les livres que je leur proposais, ce qui m'encourageait dans ma démarche et me permettait de diversifier les genres.

Au cours de ma carrière, j'ai rencontré des élèves allophones. Je les ai inclus dans mes classes avec parfois quelques difficultés du fait de mon manque d'expérience, de formation et de connaissances. Par conséquent, j'ai consacré deux ans à me former autour des questions sur l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais le FLE) et du Français Langue Seconde (désormais le FLS) et j'ai obtenu un master didactique du FLE et langue seconde.

J'ai repris mes études au moment de la mise en place des nouveaux programmes de 2015. J'ai suivi de loin leur application. À mon retour, je n'ai pas réellement constaté de changements dans les pratiques. Néanmoins, je me suis penchée sur une nouveauté qui pourtant, au regard des programmes antérieurs, n'en était pas une : le débat interprétatif littéraire. Dans ma pratique, j'ai toujours consacré une séance de débat interprétatif littéraire par séquence, sans pour autant le noter comme tel sur mes fiches de séquences. Depuis 2016, deux fiches du site Eduscol proposent des mises en application de débat interprétatif et de débat interprétatif littéraire au cycle3.

Cette insistance sur l'introduction du débat interprétatif littéraire m'a confortée dans l'idée que les enseignants devaient mettre davantage d'oral dans leurs séances de littérature. Or, dans notre système éducatif, l'écrit domine, que ce soit dans le contenu des apprentissages, dans les conduites des apprentissages mais également dans les méthodes d'évaluations des compétences des élèves (compétences qui ne sont pas toutes écrites). L'émergence de l'oral comme champ disciplinaire m'a posée question. L'oral a sa place dans une séance de littérature. Mais sa place n'est pas définie ou mal définie dans les programmes.

Introduire l'oral en classe, c'est céder sa parole, en tant qu'enseignant. C'est voir son rôle d'expert, de celui ou de celle qui transmet le savoir, se modifier. Ce rôle d'expert est d'autant plus difficile à tenir en contexte multilingue et multiculturel. Il n'est pas question de prise ou de perte de pouvoir. L'idée d'un enseignement où l'enseignant serait d'un côté et ses élèves de l'autre est révolue. À l'oral, l'enseignant peut plus facilement valider la compréhension de chaque élève, validation qui est différée quand elle se fait à l'écrit.

Je suis aussi partie de l'idée que face à des élèves, qui sont avant tout des enfants et qui peuvent vite se lasser, il est important d'innover. Les questionnaires de compréhension sont lassants, pour eux comme pour l'enseignant. Ils sont devenus prévisibles. S'ils sont utiles pour valider la compréhension de façon très rapide mais néanmoins incomplète, ils n'apportent pas de dynamisme à la séance et le livre en perd le sien. Le débat interprétatif littéraire, par son caractère innovant, peut leur donner envie de s'investir davantage dans la séance et dans l'étude d'un livre ou d'un extrait.

Si la validation de la compréhension est incontournable dans une séance de littérature, l'interprétation se fait discrète. Contrairement à la compréhension, l'interprétation que peuvent donner les élèves ne s'anticipe pas. L'enseignant guide (sans peut-être le faire consciemment et volontairement) ses élèves vers sa propre interprétation, qu'il a plus ou moins définie en amont. La sienne serait la seule mise en mots et exposée et à contrario, celles des élèves n'étant pas verbalisées, seraient considérées comme étant inexistantes voire inutiles pour la suite de l'étude du texte. Cette attitude est sécurisante pour l'enseignant mais aussi pour les élèves qui ne s'autorisent donc pas à contredire l'enseignant. Dans certaines cultures éducatives, aller à l'encontre de ce que dit l'enseignant peut être perçu comme une marque d'irrespect. Ainsi, au cours du débat interprétatif littéraire, chacun essaie de trouver sa place et développe des stratégies argumentatives pour le faire, ce qui fait l'objet d'un enseignement spécifique.

Le débat interprétatif littéraire était une suite logique à mes séances. La mise en place de ce type de séance peut s'avérer complexe. J'ai eu très souvent des classes surchargées (30-32 élèves). Mettre en place le débat interprétatif littéraire dans ces conditions était parfois éprouvant. Je remarquais que les mêmes élèves prenaient la parole et que les mêmes élèves ne la prenaient pas. Mes interventions didactiques me paraissaient également trop nombreuses. Sans les avoir comptées, je suis persuadée que « je parlais trop ». De plus, je n'évaluais pas leurs compétences à l'oral, compétences que je ne ciblais pas d'ailleurs. La rigueur et le cadrage manquaient à mes séances de débat interprétatif littéraire, ce qui n'était pas le cas dans celles à dominante écrite.

En 2017, j'ai décidé de changer de corps d'enseignement et d'intégrer le corps des professeurs de lettres modernes dans le secondaire. Ce choix s'est imposé à moi pour effectuer cette recherche autour du débat interprétatif littéraire. Je suis partie du principe que les élèves avaient besoin d'accumuler des connaissances littéraires, linguistiques et culturelles afin de pouvoir participer à ces échanges interprétatifs. De plus, il est nécessaire d'avoir une certaine maturité afin de participer aux échanges et pouvoir se décentrer suffisamment pour accueillir la parole de l'Autre avec bienveillance. En prenant en compte l'application des nouveaux programmes de 2015, les élèves de Cm1 en 2016 rentraient en 6e en 2018, ceux de Cm2 rentraient en 5e en 2018. À mon arrivée dans le secondaire, ils étaient censés connaître ces pratiques.

Au cours de mes années d'enseignement, j'ai rencontré des élèves plurilingues. Car en effet, je considère les élèves du primaire et du secondaire comme étant des individus plurilingues. Dans le système éducatif français, les élèves débutent l'étude d'une nouvelle langue au Cp, au cycle 2. Si à l'école primaire, l'anglais est très largement enseigné, l'espagnol, l'allemand ou bien encore l'italien sont des langues dites LV1 (langue vivante 1) étudiées dans le secondaire

et ce, dès la 5e¹. Mais les langues que parlent les élèves ne se limitent pas à celles qu'ils apprennent à l'École. Si pour les élèves allophones, cette affirmation est réelle du fait de leur allophonie, les élèves de notre système éducatif parlent parfois d'autres langues chez eux, dans leur cercle privé et donc en dehors des murs de l'École. Au cours de ma carrière, je me suis retrouvée très souvent face à des élèves qui parlaient d'autres langues chez eux et c'était à moi d'aller chercher ces informations. En effet, les élèves ne divulguaient pas ces informations. Le pourquoi m'a interrogée.

Ainsi, la diversité linguistique et culturelle qui compose une classe n'est pas identifiée et donc pas exploitée. Pourtant, je suppose, et les travaux de la recherche se sont attachés à le démontrer (Cummins, 2001; Auger, 2004; Auger, Duverger, Goï, 2013) que prendre en compte cette diversité linguistique et culturelle valorise chaque élève, chaque famille. Mais comment le faire au quotidien dans une classe ? Je suis revenue sur mes divers projets en littérature pour mener ma réflexion. Au primaire, je mettais en place un vendredi sur deux, des goûters littéraires où les élèves pouvaient présenter un livre lu, chez eux, dans la langue qu'ils souhaitaient. J'avais au préalable identifié les langues en contact dans ma classe. Ils présentaient des livres, des bandes dessinées, des extraits de romans, des poèmes en français, en arabe, en espagnol, en anglais, en russe... Cette activité était connue dans l'école. Des élèves d'autres classes ont souhaité se joindre à nous afin de présenter eux aussi des ouvrages, mais uniquement dans d'autres langues car, je cite une élève qui venait très régulièrement : « chez toi, on peut le faire ». Les élèves ont donc bel et bien une culture littéraire autre que celle que les enseignants construisent avec eux en classe, avec en arrière-plan un programme à suivre. Mais que faire de cette culture littéraire qui n'est pas 100% monolingue ? Un élève qui commence son initiation dans une langue est rapidement mis devant des textes en anglais. Les enseignants commencent par de courts poèmes pour mettre les élèves face à l'écrit dans cette autre langue. Puis, au cycle 3, les élèves lisent des nouvelles, des pièces de théâtre et rédigent en anglais ou en allemand. Toutefois, le choix de cette nouvelle langue est très limité et ne couvre pas toute la richesse linguistique et culturelle d'une classe.

De ces considérations m'est venue la question de la culture littéraire des élèves. Les enseignants déplorent le fait de voir par exemple des élèves de 5e oublier les livres qu'ils ont lus une fois qu'ils rentrent en 4e par exemple. La réactivation de cette culture au cours du débat interprétatif littéraire permettra à celle-ci de se fixer plus durablement dans la mémoire des élèves. Ils apprendront à créer du lien entre les niveaux de scolarité, entre les divers livres qu'ils rencontrent, à l'École et en dehors. La culture littéraire se constitue de réseaux qui interagissent. Ils auront peut-être également envie d'enrichir cette culture. Le faire à travers une activité comme le débat interprétatif littéraire favorise les échanges et le partage. Après leurs échanges au cours d'un premier débat, peut-être sentiront-ils le besoin d'enrichir cette culture sachant qu'ils devront à nouveau débattre.

Mon travail de recherche se situe donc dans le cadre scolaire, que je considère comme un espace multilingue et multiculturel. Au sein de sociétés où l'identité linguistique et culturelle prend une place de plus en plus importante dans la construction de l'individu (une construction qui s'effectue au sein d'une communauté composée d'individus tous plurilingues

¹ Dès le cycle 3 dans les sections bilangues.

et pluriculturels), il est essentiel de prendre en considération cette dimension dans la création des curriculums.

Tout au long de mon étude, j'ai cherché donc à comprendre comment la compétence plurilingue et pluriculturelle et plus spécifiquement la culture littéraire plurielle et plurilingue de chaque élève est convoquée au cours du débat interprétatif littéraire, où le sens se co-construit par le biais des interactions. Ainsi, langue, culture et littérature sont intimement liées. Le rapport que chacun se construit avec la littérature est unique, intime et dépasse les murs de l'École. Au cours de ce travail de recherche, j'ai souhaité étudier comment, à travers le débat interprétatif littéraire, favoriser cette envie d'aller vers les littératures du monde, comment permettre à chaque élève d'enrichir sa culture littéraire plurielle et plurilingue et comment lui donner envie de partager ses langues et ses cultures.

De ce fait, mon sujet de recherche convoque plusieurs champs disciplinaires et par conséquent, mes emprunts aux champs théoriques variés apparaissent à des étapes précises de ma réflexion. J'ai commencé ce travail de recherche en me tournant vers la didactique de la littérature en français langue maternelle (FLM). Puis, j'ai analysé l'émergence de l'oral et de ce genre discursif qu'est le débat interprétatif littéraire. Pour finir, je suis revenue sur les notions de plurilinguisme et pluriculturalisme, sur leurs aspects conceptuels, sur leur place dans un pays comme la France qui se proclame monolingue. Afin de mener ce travail de recherche, j'ai choisi l'analyse de discours et la méthode ethnographique comme outils méthodologiques afin d'analyser les interactions et le discours métatextuel au cours de séances de débats interprétatifs littéraires dans des classes ordinaires et dans des Unités pédagogiques pour élèves Allophones arrivants (désormais UPE2A) de l'Académie de Montpellier. La dernière partie de ma recherche est consacrée aux intérêts de l'avoir menée, aux analyses que j'ai effectuées à partir de l'ensemble des données récoltées grâce à mon corpus, aux limites et aux perspectives envisageables afin de donner sa place à la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves dans notre système éducatif.

Première partie:

Cadre théorique

Première partie : cadre théorique

Dans cette partie, je présenterai le cadre théorique pertinent pour mon travail de recherche. Je procéderai à un croisement des différents concepts et théories qui ont nourri ma réflexion et l'analyse des données récoltées : la didactique de la littérature, le débat interprétatif littéraire et la place de l'oral dans une séance de littérature, le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Pour cela, il m'a paru nécessaire de décomposer ces différents axes avant de les mettre en relation lors de l'analyse de mes données et de m'interroger sur leurs incidences réciproques.

Axe n°1: Approche historique, institutionnelle et épistémologique de l'objet de recherche.

Introduction du premier axe

Dans ce premier axe, je définirai comment s'est construite la didactique de la littérature au sein de la didactique du français langue maternelle. J'aborderai ensuite la question de la réception des textes littéraires par les élèves des cycles 3 et 4, cycles que j'ai ciblés pour cette étude. Je terminerai cet axe en exposant la place de la littérature à l'École, une place qui est multiple et interdisciplinaire.

Chapitre 1. La didactique du texte littéraire en français langue maternelle.

1.1. Qu'est-ce que la littérature ?

La littérature, comment la définir?

« Un corpus de textes et d'auteurs ? Un ensemble de types et de genres textuels ? Un champ institutionnel ? L'histoire des rapports que l'homme a entretenus avec le langage et le monde? Une certaine manière d'écrire et de dire ? Une certaine manière de lire et d'entendre ? Plus globalement, corpus et champ littéraire d'un côté et lecture / écriture / oralité littéraire de l'autre sont-ils deux objets distincts ou des composantes d'un même objet ? (Dufays, 1999, 2001) Quelle est la nature de ce ou de ces objets, de ces composantes ? Quelle est la nature du lien par lequel ils et elles s'articulent ? Il n'existe évidemment pas de réponse unique à ces questions » (Dufays et Ronveaux, 2006 : 195).

Pour débiter mon travail de recherche, il était nécessaire d'en définir les concepts clés. Il n'est pas aisé de conceptualiser l'objet littéraire. Les domaines qui s'attachent à une réflexion sur la littérature sont nombreux. De plus, les représentations évoluent, diffèrent selon les expériences individuelles, les groupes sociaux auxquels chacun appartient, selon la place de la littérature dans la culture personnelle, selon le cursus scolaire mais également selon le degré de connaissances théoriques et didactiques. Il est difficile de rendre compte de l'objet littéraire au travers d'une définition commune et unifiée. La littérature est un concept large pour lequel de nombreux paramètres sont à prendre en compte pour la définir. Afin d'illustrer mon propos, je vais revenir sur l'histoire du ready made « P.S.T.T d'A. Breton. » (1934) Ce texte est la copie d'une page d'annuaire. Pourtant, il est publié dans un recueil de poésies, signé par l'auteur. Breton, auteur reconnu, a fait de son texte un texte littéraire. Il l'a décidé ainsi. La littérature se définit ici par son auteur, une de ses multiples particularités. Ainsi, la définition de la littérature a évolué à travers les siècles, grâce à ses auteurs et ses lecteurs, faisant intervenir une multitude de concepts.

C'est ainsi que, depuis le XIXe siècle, on cherche à redéfinir les fonctions de la littérature, comme ce fut le cas de Sartre (1948) dans « *Qu'est-ce que la littérature ?* ». Étymologiquement parlant, le mot « littérature » provient du latin « littera » qui signifie « lettre » et « litteratura », qui englobe trois notions : l'écriture, la grammaire et la culture. Cet ensemble inclut des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue. Elles se distinguent des œuvres scientifiques ou didactiques, distinction attestée en 1764. L'étymologie latine « lettre » sous-entend l'érudition, la culture des personnes lettrées.

Le Larousse la définit tout d'abord comme : « l'ensemble de œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique ». ² La littérature ne se caractérise pas uniquement par la diversité de ses genres ou de ses supports. Sa fonction esthétique, la fonction poétique de la langue (Jakobson, 1963) rentre en compte dans sa définition. Elle réaffirme donc ce qu'a été depuis toujours la littérature : un « bel » objet de langue. Il est intéressant de noter cependant que la notion de « sens » est peu soulignée dans cette première définition.

Le Larousse rappelle que ces œuvres sont « considérées du point de vue du pays, de l'époque, du milieu où elles s'inscrivent, du genre auquel elles appartiennent ». ³ La littérature est le reflet d'une époque, relatant la vie d'un groupe, d'un homme ou d'une femme, vue à travers les mots et la pensée des auteurs. Elle a donc une finalité : (se) transmettre. Dufays, Gemenne & Ledur, (2005) tiennent à préciser cet aspect de la littérature. Selon eux, c'est « une perspective « ségrégationniste » (de la littérature) [...] selon [laquelle] la littérature est un ensemble homogène et limité d'œuvres bien identifiées, qui correspond en gros au corpus des œuvres “reconnues” » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 : 80). Qui a la légitimité pour donner le statut d'œuvre littéraire à un écrit ?

Pour Eagleton (2008), elle inclut aussi d'autres supports que les textes littéraires comme les textes multidimensionnels, les films... : « Un texte est un ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative (le but est de transmettre un

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/litt%C3%A9rature/47503>, (consulté le 02/10/18)

³ Ibid.

message). L'adjectif littéraire, à son tour, est associé à la littérature, soit l'ensemble des expertises visant à lire et à écrire correctement ».¹¹

Le texte littéraire a donc un statut particulier grâce (ou à cause) de l'ajout de cet adjectif.

Le Larousse poursuit la définition de la littérature ainsi : « ensemble des connaissances et des études qui se rapportent à ces œuvres et à leurs auteurs ».⁴ La littérature s'étudie, elle est une discipline et de ce fait, elle s'enseigne par le biais des écrits qui la composent. Ainsi, le roman côtoie le conte, la poésie traditionnelle et le théâtre. Les formes de littérature sont donc diverses et variées. Elle s'apparente au savoir et à l'érudition. Une personne lettrée est une personne savante. Dans son ouvrage : « *Naissance de l'écrivain* », Viala (1985) souligne cet aspect de la littérature dans sa définition :

« À propos de littérature, les trois dictionnaires du XVIIe siècle semblent pour une fois d'accord : ils donnent tous comme sens fondamental du terme celui de doctrine, érudition. La littérature est définie là comme le savoir de celui qui a beaucoup lu et retenu; c'est un résultat de la réception des textes, et non l'art d'en produire, sème qui deviendra principal dans l'acception moderne du mot » Viala (1985 : 281).

La littérature se définit donc par ses supports, par ses auteurs, par sa fonction esthétique, par le ou les savoirs qu'elle véhicule. Il est complexe d'en donner une définition commune à tous. Je me pencherai sur la définition que donnent les élèves de mon corpus.

Pour comprendre comment la littérature et ses multiples définitions ont évolué, il faut se tourner vers son histoire.

1.2. La littérature et son histoire

Il est intéressant de noter que la naissance de la littérature ne coïncide pas avec la naissance de l'écriture. Les scientifiques ne considèrent pas les premières écritures sumériennes par exemple comme étant des textes littéraires. Pourtant, la célèbre *Épopée de Gilgamesh*, récit sumérien (datant de l'an 2000 avant Jésus-Christ) écrit sur des tablettes d'argile est considérée comme un des premiers textes littéraires. Pour mieux comprendre l'évolution des définitions de la littérature, il est nécessaire de remonter à sa genèse.

La littérature fut d'abord orale et ses interprètes étaient les porteurs des règles de vie, de la morale de leur société. Les interprètes étaient les professeurs et les garants de la mémoire collective. Ils tenaient également le rôle de linguiste. Ils avaient pour tâche de faire perpétuer les traditions à travers les récits mythiques, les contes, uniques, intemporels, universels. Ces « histoires » racontent la création du monde, les épopées des héros, des rois, des dieux. Ces héros, ces dieux, ces rois devenaient des modèles de conduite pour tout un pays.

⁴ Ibid.

Les récits religieux furent les premiers écrits « à transmettre ». Ainsi, les poètes assyriens, les aèdes grecs, les bardes gaéliques ou finnois, les scaldes islandais ou encore les griots africains étaient les premiers scribes à apporter aux premiers écrits un aspect culturel. Les thèmes fondateurs de la littérature orale trouvèrent leur place dans les plus anciennes langues écrites.

L'Épopée de Gilgamesh fut écrite en écriture cunéiforme. Elle fut inspirée de récits sumériens composés vers la fin du III millénaire avant Jésus-Christ. Cette épopée relate l'histoire tragique du roi Gilgamesh et traite donc de la condition humaine. Mais tout comme la célèbre et énigmatique « *Illiade et l'Odyssée d'Homère* », ces récits légendaires sont entourés de mystères qui vont accroître leur popularité. Les énigmes littéraires attirent les curieux qui rentrent dans un imaginaire, loin de leur quotidien, comme c'est encore le cas aujourd'hui.⁵

L'arrivée de l'écrit a structuré et a permis de stabiliser la littérature orale. Les formes d'expression de la tradition s'individualisent mais tout le monde n'a pas accès à la littérature et aux livres. Avec l'apparition de l'imprimerie et avec sa diffusion, certes timide lors de ses débuts, la littérature est réservée à l'élite, à ceux qui savent lire ou à ceux qui sont assez riches pour pouvoir s'offrir des livres, sans pour autant savoir lire. Les écrits religieux sont les premiers à être imprimés. À la bibliothèque d'Alexandrie au IV^e siècle avant Jésus-Christ, les lettrés de la bibliothèque recueillent des tablettes assyro-babyloniennes et des rouleaux de papyrus égyptiens. Ce public de lettrés Alexandrins va redonner vie aux écrits des auteurs classiques grecs. Alexandrie devient le haut lieu de la littérature. Les grands ouvrages d'Afrique, de Perse, du Moyen Orient, de Méditerranée ou de Judée trouvent leur place dans la célèbre bibliothèque. La littérature est alors synonyme de prestige, un prestige culturel et intellectuel. En France, le premier texte complet est l'un des Serments de Strasbourg de 842. Les prochains grands textes viendront au milieu du XI^e siècle.

L'occurrence « littérature » apparaît au début du XII^e siècle. Elle désigne tout d'abord une production écrite puis son sens évolue tout au long du Moyen-Âge. C'est au cours du XVII^e et au XVIII^e siècle que son sens se clarifie. On parle de « littérature française » au XVII^e siècle. Au XVIII^e siècle, les « belles-lettres » sont associées aux œuvres reconnues et cette reconnaissance viendra des érudits, des personnes cultivées, qui ont « du goût ». Ces œuvres sont également reconnues en tant que telles par cette élite, élite qui fait partie de la culture mondaine. Les salons littéraires voient le jour.

La création de l'Académie française en 1634 apporte de la légitimité aux lettrés. Cette assemblée rassemble des gens de lettres, des savants, des artistes reconnus. Ils ont un rôle essentiel dans la diffusion de la langue, de ses règles, de son code et de son usage. Les ouvrages tels que les dictionnaires et les grammaires proviennent de l'Académie. Le siècle des Lumières voit donc le sens de la littérature se définir et s'affiner. La dimension écrite et l'aspect créatif de la littérature sont accentués à partir de 1750. La visée esthétique fait son entrée dans la définition de la littérature, tout comme la part de la subjectivité du lecteur.

Certains auteurs s'amuse des règles des courants littéraires. Ils sont libres d'exprimer leurs sentiments à travers leurs mots, leurs codes, leurs règles et les lecteurs sont libres de les

⁵ Ces écrits sont étudiés en 6^{ème}.

interpréter. De ce fait, à partir du XIXe siècle, le texte littéraire a certes des qualités esthétiques, mais les lettrés peuvent les discuter. Madame De Staël le revendique dans son ouvrage « *De la littérature* » en 1799. De son ouvrage naissent l'analyse littéraire et la critique littéraire. La critique donne son opinion et redéfinit le rôle et la notion de « lecteur ». Le lecteur, considéré longtemps comme un producteur, se définit désormais comme un consommateur.

Selon Foucault (1966) le sens actuel de littérature a vu le jour au XIXe siècle. Chateaubriand (1849) dans « *Les Mémoires d'outre-tombe* » définit la littérature en insistant sur sa mutation sémantique : « La littérature qui exprime l'ère nouvelle n'a régné que quarante ou cinquante ans après le temps dont elle était l'idiome. Pendant ce demi-siècle, elle n'était employée que par l'opposition. C'est Mme De Staël, c'est B. Constant (...), c'est moi qui les premiers avons parlé cette langue » (Chateaubriand, 1849 : 288).

La littérature est définie comme une langue, une forme de langage.

L'autonomie de la littérature s'amorce. Viala (1985) reprend les idées de Voltaire : « Voltaire dans « le Dictionnaire philosophique », constate que le nom de *littérature* s'applique encore, de son temps, à des ouvrages savants aussi bien qu'aux ouvrages de goût. Il dénonce le premier de ces emplois comme un archaïsme et réclame que ce mot soit désormais réservé aux textes à visée esthétiques » (Viala, 1985 : 282).

Force est de constater que la définition de la littérature a évolué avec le temps et les courants littéraires qu'elle a traversés. Le concept même de « littérature » a été soumis à de nombreuses variations, nourries par les écrivains mais aussi par la recherche.

1.3. Des variations conceptuelles

Les variations conceptuelles sont nombreuses, preuve que la littérature n'est pas un concept si facile à définir. Elle est toujours au cœur des débats didactiques et scientifiques et donc elle n'est pas un concept obsolète, ni « démodé ». Mais ces variations ont eu un impact sur son enseignement, sur son retard d'autonomisation et sur son manque d'émancipation. J'ai rassemblé ici celles qui répondaient aux besoins de ma recherche.

Le fait littéraire est d'abord un fait subjectif avant d'être un fait de connaissances : « Ce qui est « fait littéraire » pour une époque sera un phénomène linguistique pour une autre et inversement selon le système littéraire par rapport auquel ce fait se situe » (Todorov, 1984 : 34). Or, si le texte littéraire appartient à une époque, il transmet aussi des valeurs universelles et intemporelles. Les grands thèmes anthropologiques reviennent souvent dans les ouvrages littéraires et fournissent donc un caractère universel au texte littéraire. Ce sont des thèmes toujours d'actualité que les enseignants proposent aux élèves d'aujourd'hui et qui conduisent à autant de questionnements et d'interprétations.

La littérature pousse alors ses lecteurs à la réflexion. Pour cela, ces derniers partent à la recherche du sens/ des sens d'une œuvre, ce que je souhaite que les élèves de mon corpus fassent en dépassant le sens premier du texte. C'est à travers les mots de l'auteur et donc de la

langue, que cet accès au sens est possible. Selon le point de vue de Peytard (1986), le texte littéraire est vu comme un « produit linguistique » « un espace à observer, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue, sachant que chaque langue est organisée selon son propre système de fonctionnement de référence » (Peytard, 1986 : 247). Le fait littéraire est aussi le produit d'une énonciation, et donc le produit d'un auteur. La littérature est ici définie comme objet de langue. Or, je ne la limite pas à cet aspect dans mon étude. De ce fait, contrairement au texte fonctionnel, le texte littéraire n'est pas utilisé uniquement comme moyen de communication. Il est étudié aussi en tant que tel, en tant qu'objet. Il est vecteur et objet de communication, notamment quand il est étudié par un groupe de lecteurs comme c'est le cas dans les classes. La littérature est un aspect particulier de la communication verbale, orale ou écrite, qui utilise la langue, son fonctionnement, ses différentes dimensions (linguistique, culturelle et esthétique) pour produire un ou des effets sur son destinataire, le lecteur.

Pour définir la littérature, il est nécessaire de se décentrer. Le terme « littérature » ramène le lecteur à ses études, à ses lectures, à ses relations avec les textes, avec les auteurs, avec les activités annexes qu'il a aimées ou qu'il a, au contraire, subies, à ce rapport personnel qu'il a peu à peu établi avec elle. C'est ce rapport personnel que je veux que les élèves de mon corpus explorent et enrichissent. Par conséquent, la définition de la littérature est subjective. Les élèves de mon corpus seront interrogés sur cette question.

La littérature a traversé les âges, les mouvances, les critiques et doit aujourd'hui essayer de conserver sa place dans un monde où le numérique a pris une place grandissante, où les habitudes de lectures ont évolué en même temps que les centres d'intérêt des jeunes élèves lecteurs. Alors, elle a développé sa propre didactique afin de pouvoir s'installer durablement dans les programmes de l'École.

1.4. L'évolution de la didactique de la littérature en français langue maternelle

Le français est une discipline plurielle. À l'École, derrière cette désignation, sont regroupés : la lecture, l'écriture, la littérature, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire et l'oral. Cette multiplicité de champs conceptuels, ayant leur didactique propre, peut complexifier les finalités de la discipline. Pour Halté (1992) : « Il n'y a pas de correspondance entre le français comme matière et le découpage disciplinaires des savoirs » (Halté, 1992 : 39). Depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche entre les années 1970 et 1990, la question de l'enseignement de la littérature est récurrente. La didactique de la littérature semble être un espace de questionnements sans pour autant être un lieu de la construction d'une théorie cohérente. Afin d'en faire un objet d'apprentissage, il est nécessaire de se tourner vers la didactique.

Tout au long de son histoire, la didactique de la littérature est considérée comme étant un champ de conflits théoriques. De son côté, la didactique du français s'est constituée dans les années 1970, contre l'enseignement des lettres. Mais la fin des années 1970 marque un

tournant dans la didactique de la littérature, une rupture épistémologique qui change la place du lecteur. On se tourne donc vers les théories de la réception. Le texte n'est plus le seul porteur de sens. Le lecteur y contribue. Ce dernier est perçu comme étant un sujet actif, constructeur de sens, le sien avant tout. Le sujet lecteur est au centre des attentions didactiques. En 1967, l'Assemblée Française des Professeurs de Français (AFPF) est créée (en 1973, elle devient l'AFEF, l'Assemblée Française des Enseignants de Français). On ne parlait pas de professeur de « lettres » mais de professeur de « français ». La littérature était considérée comme une composante de la discipline « français ». Elle était ramenée à des questions de lecture, à de la production écrite éventuellement. Mais elle ne constituait pas encore un champ autonome par rapport à la discipline « français ». Parallèlement, un fort rejet de la tradition scolaire de l'enseignement de la littérature apparaît.

Dans les années 1980, la grammaire textuelle se développe et les termes de « typologies textuelles » ou « typologies discursives » envahissent les ouvrages didactiques, laissant (délaissant) les autres dimensions du texte. Le fonctionnement du texte et sa structure sont mis en avant. La littérature en tant qu'objet est reléguée au second plan, suscitant de vives réactions de la part de ses défenseurs, réclamant à nouveau l'existence d'une didactique de la littérature. Les critiques sont nombreuses aussi à l'encontre des activités proposées. L'intérêt pédagogique de ces activités est remis en question. Par ces approches, le texte littéraire est utilisé pour en analyser sa structure (seulement dans les classes de l'enseignement supérieur ou spécialisées en littérature), laissant de côté son essence et le lecteur.

Dans les années 2000, la didactique de la littérature s'affirme enfin grâce notamment à la création de rencontre de chercheurs en didactique de la littérature, qui est devenu un rendez-vous annuel pour tous les chercheurs en didactique de la littérature. Plusieurs raisons pourraient expliquer cette émergence tardive. Les critiques concernant le formalisme des études littéraires sont récurrentes. Les critiques du modèle traditionnel ont pris trop de place dans le débat et ont occulté les problématiques essentielles de la mise en place d'une didactique de la littérature. De plus, elle a dû se construire en s'appuyant sur la désaffection pour la lecture par le public et a essayé de trouver des solutions pour le ramener vers elle. Il semblerait donc qu'il y ait eu urgence à constituer une didactique de la littérature qui ciblerait tous les lecteurs, une didactique qui serait à part entière et non associée à une autre. Dès lors, une rupture épistémologique a eu lieu.

Au cours de la construction de la didactique de la littérature, la dimension éducative de la littérature est forcément prise en compte et questionnée. Comment faire de la littérature un objet d'enseignement ? La didactique de la littérature a commencé par identifier et structurer ses savoirs constitutifs. Les conceptions didactiques de la discipline scolaire sont donc plurielles, comme le remarque Daunay (2009), qui distingue « trois tendances possibles quant à l'unité de la discipline » :

- 1) les enseignants de la langue et les enseignants de la littérature sont réunis. Les deux disciplines s'articulent, leurs enseignements aussi. Le français et la littérature sont enseignés par la même personne, ce qui est le cas dans notre système éducatif. La question est comment appeler cet enseignant. La littérature et la langue dans laquelle elle est écrite sont donc

enseignées par la même personne. J'élargirai cette réflexion aux professeurs de langues, qui utilisent eux aussi les supports littéraires des langues qu'ils enseignent.

2) Les deux disciplines, langue et littérature, s'articulent toujours mais l'accent est mis sur leurs spécificités en termes de contenus disciplinaires et en termes d'approches. La question de la nomination de l'enseignant qui va dispenser cet enseignement reste encore sous-jacente.

3) les deux disciplines sont enseignées de façon distincte, séparée.

La didactique de la littérature et son émergence rendent compte des conceptions plurielles et parfois antagonistes de ce qu'est le « français » à l'École. Si cette dernière tendance était considérée comme possible, il faudrait alors l'élargir à toutes les langues enseignées à l'École pour uniformiser les enseignements : d'un côté la langue, d'un autre, la littérature.

Ainsi, selon la manière dont la littérature est enseignée, elle a davantage de légitimité et d'intérêt auprès des élèves. Son articulation avec le français, discipline noble, incontournable dans notre enseignement, fait d'elle aussi une discipline noble et incontournable. Bernié (2004) critique le fait que les élèves, sous la dénomination de « français » ne savent pas réellement ce qu'ils vont apprendre, sachant qu'au sein de ces heures de français, les élèves vont « faire » de la littérature. Dans les emplois du temps des élèves, du secondaire, c'est le terme « français » qui apparaît. Si les enseignants font la distinction entre ces deux disciplines, les élèves ne la font pas et cette confusion peut pénaliser la littérature et la rendre moins attrayante pour des élèves en difficultés en français ou en échec scolaire.

Alors, didactique du français ou didactique de la littérature ? Les limites sont floues. La méthode est au centre des préoccupations didactiques au lieu de problématiser aussi les savoirs et les contenus. L'enseignement traditionnel subit les critiques de vouloir trop rationaliser ce qui fait l'essence de la littérature, à savoir l'aspect esthétique et affectif de chacun face à l'œuvre littéraire. L'École est aussi visée. Elle participerait à l'inégalité des chances entre les élèves, en ce qui concerne l'accès à la littérature et à l'art en général. Les élèves qui n'ont pas la chance de pouvoir fréquenter des bibliothèques, qui n'ont pas des parents « cultivés et lettrés » se verraient donc privés d'accès aux savoirs des lettres. La multiplication des bibliothèques municipales, des médiathèques de plus en plus fournies et accessibles à tous n'a pas permis de combler ce vide. La place de la littérature, du livre au sein de la famille a un pouvoir tel que les enfants reproduisent ces habitudes familiales dans leurs propres rapports avec la littérature. Les parents d'élèves soulignent souvent le fait que leurs enfants possèdent des livres chez eux, comme si cela était un gage de « réussite scolaire ». Je souhaiterais souligner dans mon travail la place des livres et de la littérature quand les élèves sont chez eux.

Par conséquent, la littérature donne accès à la connaissance mais développe aussi de nombreuses compétences, des compétences qui rejoignent celles développées en cours de français et des compétences transversales à de nombreuses disciplines. Il me semble que cet aspect n'est pas assez mis en valeur du fait du cloisonnement des disciplines dans le secondaire. Outre l'accès au sens explicite et au sens implicite, l'élève va y trouver un support vivant pour améliorer ses compétences, quelles qu'elles soient. La conception même de la littérature auprès des élèves lecteurs est à revoir.

Ainsi, le lecteur et son rapport au livre est l'un des objets de recherche qui est essentiel dans mon travail. En 1986, Picard remarquait : « Pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » (Picard, 1986 : 96). Il compare ces lectures institutionnalisées aux livres lus en dehors de l'école : « d'autres textes, par exemple lus hors programme, déclenchent chez eux des émotions sans commune mesure apparente avec le *dit* explicite » (ibid.). Ce sont ces lectures effectuées en dehors des murs de l'École, les émotions qu'elles déclenchent que je cherche à réintroduire au sein de la classe et dans les pratiques pédagogiques.

Néanmoins, afin de construire une didactique de la littérature qui donne le plaisir de lire aux élèves, qui prenne en compte le lecteur, ses langues et ses cultures, les didacticiens ont besoin d'appréhender les réalités du terrain. Sur le plan épistémologique, il semble que les savoirs issus des différentes pratiques ne soient pas assez mis en valeur, voire mis de côté, comme si la théorie était conçue hors des réalités des classes et de l'École. Garcia-Debanc et Dufays (2008), Chartrand et Lord (2013) affirment, avec regret, que peu de travaux de didacticiens sont mis en pratique dans les classes. Les théoriciens ont besoin des praticiens pour s'adapter aux réalités des élèves et de la société. Les praticiens ont besoin des théoriciens pour mettre en place un enseignement adapté et efficace pour tous les élèves.

La littérature est alors à placer au sein d'une perspective pluridisciplinaire car elle se nourrit de l'apport de diverses sciences humaines telles que la sociologie, la psychanalyse, la linguistique et l'anthropologie. Tout d'abord, elle touche à ce qui est de l'ordre du personnel et du subjectif, ce qui inclut le développement d'une attitude positive face à la littérature. Ensuite, elle touche à la sphère publique et scolaire.

Si la didactique de la littérature a su mettre en lumière la place centrale du lecteur dans ses préoccupations, elle doit encore trouver sa place dans la discipline « français ».

1.5. La place de la littérature dans l'enseignement du français

D'un point de vue didactique, l'enseignement de la littérature est très riche. La littérature a connu des périodes de sacralisation et de désacralisation tout au long de son histoire. Dans la seconde partie du XX^{ème} siècle, dans les trente dernières années, en raison de la massification du public scolaire, du coût moins important du livre et de la place de plus en plus importante de la lecture dans le cadre social et professionnel, la question de l'enseignement de la littérature est souvent soulevée, notamment au moment de la conception des programmes. Au-delà du fait « d'avoir de la culture », « savoir lire » revêt une dimension sociale et professionnelle. Si lire s'apprend à l'École, l'Institution essaie de donner le goût de lire à ses élèves. Dans le cadre de ma recherche, avoir de la culture ne se limite pas aux livres lus en classe ni aux livres lus hors des murs de l'École. La littérature permet d'acquérir un « capital culturel » (Bourdieu, 1970) mais aussi de développer la personnalité des élèves. Avoir de la culture est une compétence difficilement évaluable, comme le serait le « savoir lire ». Elle se mesure autrement, au cours d'échanges oraux, en classe ou/ en société. Langue et

culture sont alors indissociables et interdépendantes. Or, afin que la didactique de la littérature se construise, elle a dû prendre en compte les variations conceptuelles qui ont fait évoluer la définition même de la littérature, des variations conceptuelles qui ont lui permis de devenir un objet d'apprentissage.

Depuis la laïcisation de l'École dans les années 1880, la littérature est le pilier central autour duquel le « français » en tant que discipline s'est rapidement développé. Dans les années 1910-1920, la littérature classique est utilisée comme support pour une édification morale. La littérature véhicule des idées. Puis, dans les années 1930-1940, elle est le reflet de la société dans laquelle les auteurs puisaient leur inspiration. Elle tient une place privilégiée dans les méthodes traditionnelles et dans les méthodes audio-orales, qui voient le jour dans les années 50. Mais encore une fois, lire de la littérature était l'aboutissement, l'objectif final, la finalité de l'apprentissage d'une langue.

Cette considération perdure. La littérature veut pourtant s'affranchir de la didactique du français langue maternelle dans le but de : « repenser à nouveau ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités afin de se spécifier, spécifier son objet, ses outils, ses méthodes et ses finalités » (Legros, 2005 : 46). La didactique de la littérature veut se constituer en tant que champ autonome. Pour cela, il est nécessaire de distinguer l'enseignement-apprentissage du français de celui de la littérature.

Les élèves rencontrent la littérature en tant qu'objet d'enseignement dans les manuels de français. Ils y découvrent ses spécificités des genres, des extraits, des exercices de productions écrites, des informations biographiques et historiques, parfois succinctes. Très souvent, le texte littéraire est le support d'exercices de français. Le choix de l'extrait de l'œuvre est orienté en fonction des objectifs visés dans la séquence, des objectifs autour de l'étude de la langue en général. Dans les manuels du cycle 3 par exemple, la leçon commence par un extrait d'ouvrage. Elle est davantage dissociée de l'étude de la langue dans les manuels de cycle 4. Le texte peut être accompagné d'un point qui recontextualise l'œuvre et son auteur. Il est utilisé pour commencer une leçon, il n'en fait pas partie. Les élèves lisent ce texte dans l'optique de comprendre une leçon, d'intégrer un point de grammaire, la compréhension du texte en lui-même n'est pas l'objectif premier.

C'est ainsi que les notions de textes et de discours ont été centrales dans la construction de la didactique du français et de la littérature et ont permis d'unifier les contenus. Toutefois, il ne faut pas minorer la place du littéraire dans l'approche théorique de l'enseignement du français. Pour Ropé (1990) : « Il s'agit d'échapper aux items « littératures » ou « paralittérature » et à leur « connotation académique ou idéologique » (Ropé, 1990 : 198). Au sein même de son champ disciplinaire, la littérature est divisée sur la question de la notion de texte. La DAF (la banque de données Didactique et acquisition du français langue maternelle) a par exemple rassemblé un ensemble d'écrits intitulé « texte ou document ». Un texte n'est pas un document, pourtant, il est souvent dénommé ainsi dans les manuels. Si les deux supports sont distincts, cela provient de leur nature, de ce qui relève du littéraire et du non littéraire. Ces considérations renvoient aux multiples facettes que revêt la littérature et aux définitions qu'on lui donne.

Mais les avis concernant l'autonomie de la didactique de la littérature divergent. Si Langlade (2004) souhaitait une autonomie relative, et non une autonomie totale, Bernié (2004) ne partage pas ce point de vue. Pour lui, la littérature, comme la grammaire sont des disciplines distinctes, avec des savoirs et des savoirs faire des pratiques langagières qui leur sont propres. Dans les années 1990, les ouvrages sur la question se sont multipliés. Les rencontres de chercheurs en didactique de la littérature se sont multipliées également. Pourtant, il reste difficile de trouver des recherches qui se revendiquent être des recherches de didactique de la littérature. Ce sont les « approches didactiques de la littérature » qui sont mises en avant depuis plus de trente ans. De plus, les recherches en didactique de la littérature se focalisent davantage sur un questionnement, sur une partie de la problématique, au détriment de la cohérence des enseignements. Il existerait une sorte de partition curriculaire qui perdurerait.

Malgré tout, si la didactique de la littérature a essayé de gagner en autonomie, elle a dû faire face à l'évolution de son public. Dans les années 1990 et encore de nos jours, la lecture n'est plus un des loisirs préférés des enfants. Je vérifierai cela au moment de ma récolte de données. Mais c'est une réalité à laquelle doivent faire face les didacticiens. Elle est vécue comme étant imposée. Or, il est nécessaire de distinguer la lecture en tant que loisir de l'acte de lecture en lui-même, ce que je ferai. Selon le dernier sondage du Centre National du Livre (« Les jeunes et la lecture », 2016)⁶, 89% des jeunes lecteurs lisent des livres parce qu'« on » leur a demandé et seulement 52% sont intéressés par ces lectures imposées. 77% des élèves du primaire avouent aimer lire dans le cadre scolaire, contre 41% au collège. Cette forte baisse est à interroger afin de concevoir les séquences en littérature afin de ramener les élèves vers le livre dans le cadre scolaire. Même si 65% des interrogés (soit 41% chez les collégiens) trouvent ces lectures moins faciles, 46% les trouvent ennuyeuses (56% chez les élèves de l'école primaire contre 60% chez les collégiens). À noter que, selon cette même étude, 78% des jeunes lisent des livres pour le loisir. Mais dès leur sortie du primaire, ce taux chute. Au primaire, les élèves sont 90% à lire des livres pour le plaisir, contre 74% au collège et le taux continue de chuter à la sortie du collège (69%). Car lire doit et reste un plaisir pour 55% des interrogés. 48% lisent pour se détendre, 42% veulent s'évader par la lecture. L'enquête fait ressortir une dichotomie entre les collégiens et les élèves de l'école primaire : 6% des collégiens lisent pour se détendre contre 35% au primaire. Pour certains, elle est contraignante. Je me penche davantage ici sur le comparatif entre les lectures privées, qui suscitent plus d'engouement, et les lectures institutionnalisées, moins attractives, subies par certains élèves. Au sein de ma recherche, je veux concilier les deux, les rapprocher, pour que la culture littéraire des élèves ne soit plus uniquement associée à celle de l'École.

C'est ainsi que, pour les besoins de mon travail de recherche qui se déroule en milieu scolaire, je me suis questionnée sur l'enseignement de la littérature au primaire et au secondaire, s'il était harmonisé, si les méthodes d'apprentissage étaient communes mais surtout si les élèves ressentaient des changements dans la manière d'aborder la littérature une fois qu'ils étaient au collège. Car une fois encore, les élèves vont en cours de français, dispensé par un professeur de français. Dans les recherches récentes, la dichotomie entre l'enseignement de la littérature à l'école primaire et son enseignement au secondaire est toujours palpable (Jarrety, 2000; Aron, et Viala, 2005) ce qui fait écho à mon expérience de professeur des écoles et de professeur de lettres nouvellement nommée. Une différence de

⁶ <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture>, (consulté le 12/05/18)

méthodes et de pratiques entre les deux est notable, ce qui conduit les élèves à se sentir perdus, à faire comme si la littérature au secondaire n'était pas la même que celle abordée au primaire. Cette confusion peut être due aux multiples méthodologies mises en place pour l'enseigner.

1.6. Les différentes méthodologies : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative

Les méthodes d'apprentissages ont changé en même temps que les conceptions et les définitions du texte littéraire ont évolué. Le texte est tout d'abord rejeté des méthodologies du XXe siècle. Il serait devenu inadéquat pédagogiquement et inefficace pour favoriser la communication. Dans la construction de nouvelles méthodes, le texte littéraire fait souvent figure d'absent. Dans cette ère de renouveau pédagogique, il est le vestige de méthodes traditionnelles. Le modèle traditionnel, soumis à de nombreuses critiques, est un mode d'enseignement transmissif, frontal, qui laisse peu de place à la parole et aux savoirs des élèves. L'enseignant serait de ce fait l'unique expert de la salle de cours, ce qui est contraire à l'enseignement du débat interprétatif littéraire en contexte multilingue et multiculturel que je souhaite étudier au cours de ce travail de recherche.

À la fin des années soixante, le travail de la commission Rouchette a donné lieu à la publication du Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire (1971). Ce plan va alors marquer la rupture avec la tradition pédagogique en vigueur depuis les instructions officielles de 1923. Dans une perspective constructiviste, les élèves étaient guidés par l'enseignant afin qu'ils puissent observer le texte, chercher des informations, émettre des hypothèses pour aboutir à une production, écrite ou orale. Les questions du type : qui, quand, comment sont des rituels pour les élèves. Les textes littéraires ne sont donc pas interrogés pour leur littéralité, mais sont considérés comme un ensemble organisé de mots qui va permettre aux apprentis lecteurs d'exercer leur savoir lectoral. De son côté, la langue est étudiée lors de séances décrochées. Cette méthode s'oppose à celle mise en avant dans mon travail de recherche. Elle met de côté l'interprétation et les échanges entre lecteurs.

L'enseignant s'assure alors de la « bonne compréhension » du texte à travers des questionnaires de lecture, des QCM ou des questions plus ouvertes qui lui permettent de valider également des compétences rédactionnelles. Les questions de compréhension globale ou fine se succèdent et donnent lieu à une correction collective qui laisse peu de place aux variables. De plus, l'enseignant ayant planifié ses questions, laisse lui aussi peu de place aux variables. Ce « jeu » discursif et surtout réflexif va dépendre de la manière de poser les questions et de gérer les réponses. L'enseignant validera ou invalidera les réponses en fonction de critères bien définis, qu'il aura définis. Avoir la « bonne réponse » serait assimilé à avoir compris le texte. Mais les élèves ne s'autorisent pas à avoir « plusieurs bonnes réponses ».

Pour ce qui est des approches structuralistes, elles mettent l'accent sur les « entailles du texte », pour reprendre l'expression de Peytard (1982). La méthode active, comme la méthodologie traditionnelle, souhaite former des lecteurs autonomes, sans pour autant utiliser des moyens trop directifs, ce qui freinerait les élèves dans la découverte du texte. Former des

élèves au goût littéraire est l'objectif poursuivi et à atteindre. La méthode active forme alors les élèves pour qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont appris à l'École dans leur vie de tous les jours. Ainsi, le texte littéraire reste le modèle social attribué aux personnes cultivées.

Puis, l'approche communicative se veut davantage ancrée dans le réel, dans des situations authentiques et fonctionnelles, bien loin de ce qu'est l'essence même de la littérature. Dans l'approche communicative, la classe imite le social, contrairement aux méthodologies actives où le social imite la classe. L'enseignement de la littérature tient une place minime. Toutefois, il faut noter que le texte littéraire fait un retour timide au sein de l'approche communicative ces dernières années.

En 2000, la lecture méthodique est remplacée par la lecture analytique. Les œuvres ne sont plus étudiées pour les usages de la langue. L'élève trouve enfin sa place de lecteur. Je rejoins Dufays (2016) quand il propose de rapprocher deux modes de lecture complémentaires : la lecture distanciée, qui se définit comme étant analytique, interprétative et savante et la lecture participative, davantage psychoaffective et référentielle. À travers cette approche, le lecteur est pris dans sa globalité. Il est un sujet lecteur, singulier, particulier, unique. Cet aspect du lecteur m'intéresse tout particulièrement car je l'ai élargi aux langues parlées et à la culture plurielle et pluriculturelle que chacun possède et qui vont l'aider à nourrir sa réflexion et son interprétation.

Mais l'objectif de « savoir lire » reste un des piliers des apprentissages de l'École. « Savoir lire » s'apparente à un savoir instrumentalisé, à une mécanique à connaître, à intégrer et à réinvestir quotidiennement. « Savoir lire » est un enjeu social incontestable, ce que ma recherche ne manquera pas d'interroger.

Chapitre 2. La réception des textes littéraires en classe

2.1. L'institutionnalisation de la littérature à l'École

Pour reprendre les termes de Viala (1987) : « enseigner le français et en aborder les textes, c'était doter l'élève d'un art du discours approprié aux emplois civils, de même que le latin le dotait des compétences nécessaires aux fonctions d'Église ou de justice » (Viala, 1987 : 34). Il faut remonter dans les programmes de l'École normale de 1785 pour rencontrer le terme « littérature ». Elle devient une matière d'enseignement. Mais l'ambiguïté persiste :

« S'agit-il d'apprendre à lire ou d'apprendre à écrire ? On soutient avec une certaine justesse que c'est la lecture qui forme le style, et l'enseignement de la littérature se trouve écartelé entre deux ambitions : l'ambition de transmettre un savoir *sur* la Littérature ou le savoir-faire en lequel consiste une partie de la littérature » (Lejeune, 1975 : 17).

Dans les années 1960, la « lecture » a connu une grave crise en France. L'École s'ouvre et le public change. Ce public scolaire est composé d'élèves qui ne partagent pas ou qui ne comprennent pas les valeurs transmises par l'Institution. De plus, l'accès aux livres reste très inégal. L'enseignement de la littérature et la place de la littérature à l'École sont donc remis en question. Alors, l'École a voulu introduire divers genres littéraires dans ses programmes, en s'inspirant des lectures privées, des lectures choisies par les élèves car la lecture imposée, instrumentalisée, institutionnalisée et évaluée à l'École délaisse l'un des aspects essentiels de la littérature : le plaisir de lire.

Par conséquent, les prescriptions officielles instituent la littérature comme un enseignement à part entière, avec des horaires spécifiques, des corpus identifiés, des recommandations et des modalités spécifiques décidées par chaque enseignant. Les programmes proposent des idées de séquences, accompagnées de leurs retours, transposables ou pas, selon les classes, des choix de supports avec la publication des listes officielles d'ouvrages du cycle 2, du cycle 3 et du cycle 4. La liberté pédagogique des enseignants leur permet de faire des choix en fonction de nombreux paramètres tels que les objectifs visés et les besoins de leurs élèves.

Les programmes actuels en littérature de cycle 3 et de cycle 4 sont découpés en thèmes. Les élèves de 6ème, qui appartiennent au cycle 3, vont rencontrer les thèmes suivants :

- « le monstre, aux limites de l'humain »,
- « récits d'aventures »,
- « récits de création : création poétique »,
- et « résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ».

Les élèves de 5ème, 4ème et de 3ème, qui font partie du cycle 4, vont étudier d'autres thèmes tels que :

- « regarder le monde, inventer des mondes »
- « agir sur le monde »,
- « se chercher, se construire »
- et des « questions complémentaires ».⁷

À chaque niveau, correspond différentes entrées. À l'enseignant de proposer une problématique qui mobilise un ou plusieurs textes. Lire a donc un nouvel objectif : répondre à une problématique.

La liste de références des ouvrages du cycle 3 et du cycle 4 a permis aux professeurs des écoles, aux professeurs de lettres modernes et classiques de se repérer parmi une multitude de livres, toujours plus conséquente chaque année. Étant validé par le ministère de l'Éducation Nationale, le livre choisi en classe est plus légitime. Cette liste est proposée depuis 2002. Elle classe les ouvrages par niveaux, ce qui aide les enseignants de primaire notamment qui n'ont pas forcément eu un cursus littéraire, de proposer des ouvrages adaptés, du moins en ce qui concerne les compétences lectorales de leurs élèves. De plus, cette liste est considérée pour nombreux enseignants et parents comme sécurisante. Les enseignants sont parfois craintifs à

⁷ <https://eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>, (consulté le 10/05/19)

l'idée de faire lire certains ouvrages aux élèves, notamment aux plus jeunes. Verrier (1994) rappelle qu' :

« Enseigner la littérature n'est plus tant alors transmettre un savoir sur les textes (vie des auteurs, écoles littéraires, citations...) qu'entraîner à la maîtrise des effets de sens d'un texte sur un individu appartenant à une culture donnée. Comme dans d'autres pédagogies, l'« apprenant » est ici placé au centre de la démarche. [...] D'un point de vue civique, sinon politique, l'enjeu est de taille, et d'une brûlante actualité. [...] Enseigner la lecture, de l'école primaire à l'université, serait donc apprendre à lire, la plume à la main, et d'abord les textes littéraires parce que c'est eux qui font qu'une langue est vivante » (Verrier, 1994: 163)

De ce fait, la littérature a longtemps été réservée aux élèves des lycées et aux étudiants des établissements du supérieur. L'argument souvent avancé était le fait que seuls des étudiants, donc des élèves d'un certain âge, d'une certaine maturité et ayant acquis suffisamment de compétences en linguistique et de connaissances littéraires, notamment, pouvaient accéder au texte littéraire, le comprendre, l'appréhender, l'analyser. C'est ainsi que le baccalauréat de lettres, devenu par la suite le baccalauréat littéraire, était choisi par les élèves initiés et désireux de mieux connaître la littérature.

Dans les années 1960-1970, les lycéens littéraires choisissaient la filière littéraire par choix. Cet engouement a décliné progressivement les années suivantes. La littérature s'étant quelque peu démocratisée en étant plus présente dans les programmes au lycée, au collège et à l'école primaire, les étudiants ont souvent sous-estimé le travail considérable et intense qui les attendait, considérant qu'ils avaient déjà étudié la littérature dans les classes précédentes. Pourtant, un travail littéraire poussé et ciblé les attend. Leurs acquis du primaire ne sont pas suffisants. Ceux du secondaire non plus.

La hiérarchie de valeurs entre les baccalauréats n'est alors pas quelque chose de nouveau. Le baccalauréat littéraire est considéré comme ayant peu de débouchés. Selon les dernières statistiques de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance de 2017⁸ en 1994, les étudiants étaient environ 18% à choisir le baccalauréat littéraire, le bac L, contre 10,7% en 2016. Par opposition, c'est la filière scientifique qui rencontre toujours plus de succès : environ 31% des élèves choisissaient cette filière en 1994. Ils sont 37,2% en 2016.

Selon une étude du magazine « L'étudiant »⁹, ce sont les mathématiques qui sont les plus plébiscitées par les élèves (62,1% contre 18,8% pour les « humanités, littérature et

⁸ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf, (consulté le 10/10/19)

⁹ <https://www.letudiant.fr/lycee/exclusif-barometre-62-des-eleves-de-seconde-veulent-choisir-la-specialite-mathematiques.html>, (consulté le 10/10/19)

philosophie »). Selon une autre étude de « L'étudiant.le figaro »¹⁰ menée en 2018, 7,6% des élèves s'orientent vers la filière littéraire contre 26,7% pour la filière scientifique. Les débouchés et surtout le choix du futur métier prennent souvent le pas sur les goûts et les envies. La question des futurs salaires rentre en compte au moment du choix des filières. Les élèves qui suivent la filière littéraire savent pourquoi ils le font. Toutefois, l'amour pour la littérature ne suffit pas ou ne suffit plus.

Mais ces statistiques n'expliquent pas ce désintérêt pour la littérature dans les classes supérieures. Les raisons sont propres à chacun et cachent aussi leurs souvenirs scolaires, ce que j'ai voulu faire émerger chez les élèves de mon corpus. Et même si tous les élèves ne se dirigeront pas vers des études littéraires, la rencontre unique entre le lecteur et la littérature se doit d'être valorisée et guidée tout au long de son parcours scolaire afin de lui permettre de recevoir n'importe quel texte littéraire, dans n'importe quelle situation et dans n'importe quelle langue. Car l'acte de lire ne se déroule pas uniquement à l'École.

2.2. Les théories de la réception

Dans les années 80, des auteurs comme Barthes dénoncent la toute-puissance de l'autorité de l'auteur. Le centre d'intérêt se déplace de l'auteur au texte. Barthes (1984) proclame la « mort de l'Auteur » en expliquant que : « Le texte est désormais fait et lu de telle sorte qu'en lui, à tous les niveaux, l'auteur s'absente » (Barthes, 1984 : 64). Le sujet lecteur est de ce fait devenu central dans les débats didactiques. Il est devenu également central dans l'acte d'écriture de l'auteur, qui, malgré le désir de plaire à tout lecteur, tente de nouer le dialogue avec tous les sujets lecteurs qui auront son livre entre leurs mains.

Dans le dernier tiers du XXIème, certains didacticiens (Blanchot, 1955; Marghescou, 2009; Picard, 1986; Gervais, 1993; Jouve, 1993) ont voulu mettre l'accent sur la responsabilité du sujet lecteur au cours de sa quête du sens et de la valeur qu'il pouvait donner aux textes littéraires. Les théories de la réception ont ainsi placé le lecteur au premier plan et se sont intéressées à sa posture et à sa rencontre avec le texte. Un dialogue entre le sujet lecteur et le texte s'établit.

Puis, dans les années 1970, un tournant épistémologique a lieu. Avec les théories d'Iser (1976, 1985), de Jauss (1978) et d'Eco (1985), avec les apports des théories de la lecture littéraire de Jouve (1993) et de Picard (1986), un nouveau glissement s'opère. Le lecteur théorique est né : il est prédéfini dans et par le texte. En 1985, Iser se penche sur la question de la créativité du lecteur. Il conçoit l'existence d'un lecteur implicite, virtuel : « Le concept de lecteur implicite est un modèle transcendant qui permet d'expliquer comment le texte de fiction produit un effet et acquiert un sens. Il désigne le rôle de lecteur imposé dans le texte d'où le dédoublement structure du texte/structure action » (Iser, 1985 : 75).

¹⁰ https://etudiant.lefigaro.fr/article/le-bac-en-quatre-graphiques-les-eleves-d-aujourd-hui-seraient-ils-plus-brillants-que-leurs-predecesseurs_c726eac8-910a-11e9-b9e4-30656a60a9d7/, (consulté le 10/10/19)

Selon Eco (1985), le lecteur modèle coopère avec le texte : « Le lecteur Modèle est un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions) établies textuellement qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualités dans son contenu potentiel. » (Eco, 1985) La théorie d'Eco sur le lecteur modèle est la suivante :

« Le texte construit un Lecteur Modèle capable d'actualiser les divers contenus de signification de façon à décoder les mondes possibles du récit. Ce lecteur remplit les multiples blancs du texte, jamais totalement explicite et ce, des simples inférences linguistiques aux déductions plus complexes s'étendant au récit entier » (Eco, 1985 : 80).

Le lecteur de Jauss (1985) est quant à lui tiraillé entre son horizon d'attente et l'écart que va produire sa lecture avec ce même horizon. Tout comme Carpentiers (1999), il est opposé à une lecture dite « monocentrique ». Le lecteur n'est plus un lecteur théorique mais réellement empirique. « L'interaction texte lecteur » (Rouxel, 2004) intéresse certains didacticiens et m'intéresse également, en mettant le mot « texte » au pluriel.

Jorro (1999) et Bucheton (1999) ont choisi le terme de « posture » pour caractériser l'activité du lecteur. La notion de posture renvoie au corps, à l'attitude, ce qui sous-tend que l'acte de lire est une action qui implique aussi le corps du lecteur. Que ce soit dans les activités visant la compréhension du texte ou son interprétation, que ce soit dans des séances où l'écrit est central, ou au contraire où l'oral l'est, l'élève doit être un lecteur actif. Jorro (1999) distingue trois postures d'élèves à l'école primaire, que j'élargirai aux élèves du secondaire car j'ai retrouvé ces postures chez mes élèves du collège : « le lecteur récitant, le lecteur discutant et le lecteur interprète » (Jorro, 1999 : 94-95). En m'inspirant des travaux de Grossman et Tauveron (1999) qui vont au-delà de ces postures, j'ai identifié les divers rôles qu'endosse un élève quand il lit :

- le rôle du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce que veut transmettre l'auteur. Quand il tient ce rôle, le lecteur oscille entre compréhension et interprétation.
- le rôle naïf qui accepte de croire (pour un temps limité) ce qu'il est possible de croire.
- le rôle du gourmand qui dévore ce qu'il lit. Les élèves de mon corpus prennent ce rôle lorsqu'ils se sont attachés à un personnage (Naruto, Harry Potter par exemple) et qu'ils expliquent leur intérêt pour la littérature uniquement par l'intérêt qu'ils portent à un personnage de fiction.
- le rôle d'un gourmet qui prend le temps de savourer sa lecture. Il est cependant difficile pour le lecteur d'endosser ce rôle à l'École. La lecture dite « plaisir » demande du temps et, dans le cadre de la construction d'une culture littéraire plurielle et plurilingue personnelle que j'étudie ici, la lecture plaisir a besoin de trouver sa place dans la vie quotidienne des enfants, afin qu'ils puissent, avec le temps, affiner leurs goûts littéraires.
- le rôle du détective. Il va chercher à résoudre le mystère qu'est le texte.

- le rôle du chercheur qui va faire des relevés méthodiques dans le texte, des relevés précis. Lire ne se réduit pas à un simple décodage. Après une lecture, les élèves ont appris quelque chose et sont capables de le reformuler. Certains vont prétexter cette quête de savoirs dans le choix de leurs livres.
- le rôle du vagabond qui se perd parfois dans le texte et dans son ou dans ses sens. Il a alors besoin d'être guidé, par l'enseignant mais aussi par ses pairs. Au cours des interactions menées lors du débat interprétatif littéraire, les élèves confrontent les sens qu'ils ont trouvés, ce qui permet d'éviter les contre-sens.
- le rôle du critique d'humeur qui donne son opinion, qui critique, qui ose critiquer. Les élèves n'ont pas toujours le courage de contredire le choix du livre ou n'ont pas l'idée de le faire. Les élèves allophones sont parfois freinés par leur maîtrise parfois fragile du français.
- le rôle de l'érudit qui fait des liens entre ses lectures, même avec les plus éloignées de son quotidien et/ou de ses cultures. Ce rôle, que je qualifierai plutôt d'expert, est celui qui m'intéresse particulièrement dans ma recherche.
- le rôle de l'historien qui va contextualiser sa lecture. Il va apprendre aussi à réinvestir ses nouvelles connaissances, ses nouveaux savoirs, dans sa vie de tous les jours, comme c'est le cas dans les autres disciplines. L'objet de ma thèse est de mettre en relief les liens que peuvent faire les élèves entre toutes leurs lectures et comment ils les réinvestissent lors d'un débat interprétatif littéraire.
- le rôle du conteur qui va par la suite conter, raconter l'histoire. Il va, comme le faisait les conteurs d'autrefois, l'interpréter à sa manière et faire passer « un » message, qui sera certainement différent, nuancé, en comparaison avec celui de l'auteur. Il aura ce rôle quels que soient les écrits qu'il lit. Je m'interroge sur sa place dans le débat interprétatif littéraire car ce rôle ne doit pas prendre la place du lecteur interprétant (Jouve, 1993). Néanmoins, raconter ce qu'on lit implique une certaine subjectivité et le fait d'accepter celle de l'Autre.
- le rôle du créatif qui va construire une représentation mentale de ce qu'il est en train de lire. Le lecteur peut prendre ce rôle quand il écoute de la musique ou quand il regarde une œuvre d'art.

Par conséquent, la littérature suscite la curiosité chez les élèves : curiosité sur la suite du livre, curiosité sur les œuvres d'un auteur ou encore curiosité sur la langue dans laquelle le livre est écrit.

La réception du texte est donc propre à chacun. Picard (1986 : 112) distingue trois modes de réception, trois instances lectrices, qui se superposent et interagissent : le « lu », le « lectant » et le « liseur ».

Il définit le « lu » comme étant du côté du « playing », celui qui s'abandonne à « des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la reconnaissance et du principe de plaisir ». Le « lu » s'identifie aux personnages, va se projeter dans l'univers fictionnel qu'est le texte et

va faire des inférences en fonction de ses propres références, ce que je souhaite que les élèves fassent au cours du débat interprétatif littéraire.

Le « lectant » de Picard représente le « game ». C'est la partie du lecteur qui réfléchit, qui met de côté ses émotions et qui va mettre de la distance entre lui et le texte. Ainsi, il comprend les règles du jeu littéraire afin d'en proposer une critique la plus objective possible. C'est cette instance intellectuelle qui va conduire le lecteur à interpréter un texte.

Entre le « lu » et le « lectant », Picard y place le « liseur ». Ce dernier est conscient qu'il se situe à la frontière entre le réel et la fiction et : « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité » (Picard, 1986 : 214). Il doit jongler entre cette prise de distance et la lecture effective du texte. Il va constamment revenir sur ses hypothèses de lecture et mettre en doute son horizon d'attente. Dans cette configuration, le livre est perçu comme étant un objet transitionnel, entre le monde réel et le monde fictionnel. Cette approche de la lecture s'opère dès la maternelle à l'École. Selon Picard (1986) :

« Tout lecteur serait triple (...) le liseur maintient sourdement par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité, le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme. Le lectant qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir etc. » (Picard, 1986 : 214).

D'un point de vue pragmatique, le « lectant » maîtrise les règles du récit, « le liseur » va passer un contrat de lecture fictionnelle avec le texte et par et grâce à ce contrat, le « lu » pourra s'évader dans une sorte d'illusion référentielle. Les trois entités sont de ce fait interdépendantes et ne sont pas toujours identifiables par les lecteurs eux-mêmes et par les enseignants. Toutefois, Gervais (1993) met en garde contre le fait de considérer que la lecture soit inscrite dans le texte et que les sujets lecteurs puissent y accéder facilement, sans enseignement, sans étayage. « Lire » n'est pas un acte anodin.

Pour arriver à passer de l'appréciation spontanée à une forme de distanciation avec le texte, et donc prendre en compte la triple identité du lecteur, il faut augmenter la fréquentation d'œuvres variées (ce qui est le cas à l'École) tout en mettant de la distance avec les connaissances fictionnelles et culturelles rencontrées dans le texte littéraire. Toutefois, cette distance est à modérer en ce qui concerne les connaissances culturelles que les élèves rencontrent au cours de leurs lectures. Cette mise à distance ne doit pas être totale et doit laisser place au tissage de liens entre toutes ces connaissances, notamment, en ce qui concerne mon étude, ces connaissances littéraires. Outre la comparaison qu'il pourra en faire sur le plan esthétique, linguistique et émotionnel, l'élève lecteur se construira progressivement une bibliothèque intérieure (Bayard, 2007) qui lui sera propre. Cette analyse réflexive sur sa lecture lui donnera peut-être envie d'aller en découvrir d'autres, dans d'autres genres littéraires

et dans d'autres langues, ce qui pourrait être le cas à la fin du type de séance de débat interprétatif littéraire que je propose.

2.3. Les processus de compréhension

Analyser les processus de compréhension signifie mettre à jour comment les lecteurs traitent les informations, quelles sont leurs stratégies pour comprendre un texte : faire des aller et retour entre lectures, passer par des phases de rappels, anticiper ce qui va suivre, faire des inférences utiles afin d'assurer la cohésion du texte et donc faire appel à leurs connaissances sur le monde. La compréhension est intrinsèque au texte.

« Comprendre » signifie saisir l'essentiel de ce que le texte dit. Le lecteur sélectionne ces informations essentielles afin d'avoir une vue d'ensemble du texte. À l'École, le questionnaire de lecture semble être la seule évaluation de compréhension possible car extrêmement courante. Ces pratiques ont souvent été critiquées notamment pour leurs résultats. Les élèves, trop habitués à ce genre de pratiques, ont développé au fil de leur scolarité des stratégies pour répondre à ces questions, devenues très répétitives. Ils ont su dégager des types de questions et ont appris à y répondre. Ils ont aussi appris à focaliser leur attention au cours de la lecture sur les éventuelles réponses à trouver et non pas à questionner leur lecture. L'objectif n'est plus de comprendre le texte, mais d'avoir les bonnes réponses.

De plus, les élèves sont très centrés sur la lecture du texte en cours d'étude et en oublient les « autres », ceux qui font partie de leurs réseaux de lecture. Dans mon travail actuel, je souhaite réactiver ce réseau de lectures par le biais des échanges engendrés par le débat interprétatif littéraire mais aussi par la réactivation de ce réseau. Car il est difficile pour eux de s'extraire du texte en cours d'étude et de faire des inférences.

Ainsi, dans le processus de compréhension, chaque élément du texte a son importance : les indices textuels, les titres, les sous-titres, les annotations... Ces informations font naître chez le lecteur des émotions, qui font appel à des connaissances émotionnelles, peu souvent mises en valeur au cours de la validation de la compréhension. Selon Zwaan, Langston et Graesser, (1995), il suffirait de répondre aux questions : qui, quand, comment, pourquoi... Ce type de questions concerne le cadre spatio temporel du récit et les personnages impliqués dans l'histoire. Cette conception de la compréhension montre le caractère « multidimensionnel » de la compréhension. La capacité à faire des inférences en prenant appui sur le contexte et les informations en cours de récolte au moment de la lecture peut également servir à l'élève pour comprendre le sens d'un mot par exemple ou d'une figure de style. Il montrera ainsi sa capacité à utiliser le contexte situationnel que lui offre le texte. Les travaux de De Vega, Diaz et Leon (1997) soulignent le fait que le lecteur est capable de récupérer des informations précédemment traitées et peut les utiliser pour accéder à la compréhension globale, voire fine et mon travail de recherche va dans ce sens. Trabasso et Magliano (1996) ont distingué plusieurs types d'inférences que font les élèves au cours du processus de compréhension :

- les inférences explicatives, qui sont orientées vers les informations rencontrées antérieurement, ce qui rejoint mon étude sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves.
- les inférences d'association, produites au moment de la lecture. Elles permettent d'enrichir les informations rencontrées. Elles requièrent de l'entraînement afin que ce ne soit pas toujours à l'enseignant d'inciter ses élèves à les faire.
- les inférences orientées vers les informations rencontrées en lisant la suite du texte. La mise en réseau des informations nécessite que les élèves conservent ce qu'ils ont lu dans l'optique de les réutiliser, plus tard. Cela m'a amené, du point de vue méthodologique, à récolter des données en vue de réactiver ces souvenirs de lectures.

Convoquer ces inférences est un apprentissage.

Au cours de ce processus, différentes opérations mnésiques sont en cours afin que ces inférences se fassent et soient utiles au lecteur qui les fait et au lecteur qui les reçoit :

- activer l'ensemble des connaissances, littéraires ou non, et dans le cadre de ma recherche, des connaissances plurielles et pluriculturelles.
- maintenir et par conséquent mémoriser les nouvelles informations apportées par le texte en cours d'étude afin de les réutiliser au cours du débat interprétatif littéraire mais aussi en dehors du cours de français.
- récupérer d'autres informations extra-textuelles afin de les réinvestir au cours d'autres séances, de littérature ou d'une autre discipline. Le fait de paraphraser le texte (sans pour autant le faire systématiquement) permet aux lecteurs de renforcer et de travailler la mémorisation de ces nouvelles informations. Les lecteurs s'approprient le texte en le citant. Paraphraser le texte va rendre l'information textuelle plus accessible en la sortant de son contexte (Blanc et Brouillet, 2003).

Après lecture, chaque élève va conforter sa compréhension au moment de sa validation par l'enseignant. La représentation que l'élève lecteur s'est faite du texte au cours de la tâche que lui a proposé l'enseignant va donc se modifier. Cette modification est liée aux exigences de la tâche mais également en fonction de ses expériences passées avec la littérature. Le résumé par exemple est une sorte d'évaluation de la compréhension des élèves. La représentation globale et cohérente du texte va les amener vers la compréhension mais aussi la mémorisation du texte (Van Dijk et Kintsch, 1983). Le texte n'est pas seulement un jeu de significances qui lui sont propres. Il fait appel à une multitude d'autres textes en français et dans d'autres langues, qu'il faut apprendre à mettre en réseau : « Si (...) le texte est une machine paresseuse, qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non dit ou de déjà dit restés en blanc, alors le texte n'est pas autre chose qu'une machine prépositionnelle » (Eco, 1985 : 27). Les élèves sont invités à mémoriser l'ensemble des informations pour effectuer des tâches à court terme mais également sur le long terme. Dans les épreuves du Diplôme National du Brevet, les élèves font appel à leur mémoire littéraire, à leur culture littéraire. Or, pour cela, ils ont besoin d'être entraînés à le faire et avoir envie de le

faire. Mais la constitution d'une culture littéraire ne peut se faire uniquement par l'étayage et le guidage de l'École.

Depuis la formule des programmes publiés en 1985 « Lire, c'est comprendre », la compréhension a été reconnue comme une composante inhérente à la lecture. Afin d'insister sur l'importance du couple « compréhension » et « lecture », les programmes préconisent la lecture d'au moins trois œuvres intégrales, d'au moins trois lectures cursives et au moins trois groupements de textes. La lecture d'un texte littéraire ne s'apparente donc pas à un simple déchiffrage du code, de la langue. Accéder au sens d'un texte implique une multitude de compétences dont la compétence lectorale.

2.4. Lecture et texte littéraire

Dans la méthode traditionnelle, tout comme dans la méthode active, cette volonté d'amener les apprentis lecteurs à devenir des lecteurs autonomes revient. Pour cela, les élèves sont guidés, dirigés vers cette autonomie par des moyens jugés parfois trop directifs. Mais la lecture autonome ne signifie pas se mettre à l'écart des autres lecteurs. Le texte devient un support et un moyen de communication, communication entre élèves et professeurs, entre élèves et entre apprenants et experts. Selon l'angle que j'ai choisi d'opter pour mon étude, l'expert n'est pas toujours l'enseignant. Un élève est expert dans ses langues et de ses cultures, même quand elles sont différentes de celles de l'enseignant. De plus, l'élève peut être expert aussi dans un genre. Cette notion d'expertise me pose question et je souhaiterais observer comment les élèves se positionnent par rapport à cela.

La lecture réunit plusieurs lecteurs, élèves comme enseignants. Mais la lecture est une activité complexe. Les élèves dépassent le « micro processus » que sont le déchiffrage et la combinatoire pour aller vers le « macro processus » c'est-à-dire la phrase et le texte. L'enseignant a pour objectif que chaque élève puisse avoir une représentation globale du texte, puisse faire des inférences, fasse le lien avec ses connaissances, de lecteur, d'acteur social et, pour ce qui m'interroge ici, de locuteur plurilingue et pluriculturel. L'enseignant va apprendre à ses élèves des stratégies pour qu'ils rentrent dans ces processus méta cognitifs, ce qui va leur permettre d'objectiviser leurs capacités à lire et ainsi s'engager dans la lecture dite littéraire.¹¹

Le lecteur devient alors le centre de toutes les préoccupations. Pour Louichon (2011), la lecture littéraire désigne premièrement un rapport particulier qui s'instaure entre le sujet lecteur et les textes qu'il lit. Un changement paradigmatique a lieu. Le texte n'est plus central dans la lecture littéraire. Désormais, le sujet lecteur l'est ce qui signifie que l'on se penche sur ses stratégies de lecture et sa réception singulière du texte.

¹¹http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/tous_les_cycles/Les%20processus%20de%20lecture%20et%20leurs%20composantes.pdf, (consulté le 18/05/19)

Enfin, l'élève lecteur fait partie d'un groupe classe, d'une communauté littéraire composée d'autres élèves lecteurs, qui ont différentes stratégies de lecture, différentes manières d'appréhender le même texte et qui ont différentes représentations de ce qu'est la littérature. Il est donc impossible pour l'enseignant de se focaliser sur un seul modèle de lecteur. De plus, l'attitude de l'élève lecteur face à la littérature n'est pas linéaire ni prévisible. Chaque élève procède à une lecture effective du texte qu'il lit, qu'il aborde en fonction de son ressenti et qu'il met en réseau avec ceux qu'il a précédemment lus. De ce fait, l'élève lecteur ne s'implique pas de la même façon :

- selon le texte qu'il lit,
- selon la langue dans laquelle le texte est écrit,
- selon sa langue première et sa culture,
- selon les émotions qu'elles suscitent chez lui,
- selon l'ensemble des compétences cognitives en jeu
- et selon les actions pédagogiques qui vont en découler.

Plusieurs conceptions de ce qu'est « lire un texte » s'entremêlent, conceptions qui sont liées aux multiples facettes de la littérature et qui font écho à mon expérience d'enseignante :

- Dans un premier temps, l'objet littéraire est premier, il est le centre de la démarche didactique. Faire de la lecture littéraire, c'est lire un texte littéraire. La compétence lectorale est secondaire, tout comme l'étude de la langue. « Lecture » et « littérature » sont deux concepts séparés, l'un étant assimilé à un ensemble de compétences diverses, allant du déchiffrement des mots à l'interprétation, l'autre désignant un corpus d'œuvres. Cette définition de la lecture littéraire est la plus répandue chez les enseignants et les chercheurs, reconnaît Dufays (2002).

- Dans un second temps, lire un texte littéraire va également produire des effets émotionnels à ses lecteurs. C'est la lecture plaisir. Le texte plonge ses lecteurs dans son monde, un monde imaginaire. Un rapport affectif se crée entre le texte et chacun de ses lecteurs. Les élèves allophones et/ou plurilingues ont un rapport particulier avec le texte écrit dans une autre langue que la leur. Cette langue, quand elle est langue seconde, est en même temps objet d'apprentissage et vecteur de communication et de socialisation. Ce rapport affectif peut être supplanté par l'aspect fonctionnel de la langue dans laquelle est écrite le texte. L'élève lecteur peut s'identifier à un personnage, ce qui renvoie au « lu » Picard (1986) et au « lisant » de Jouve (1992).

- Enfin, la lecture littéraire est analytique car elle nécessite une certaine distanciation critique. On parle de « lecture analytique » dans les programmes des cycles 3 et 4. L'élève lecteur aborde le texte comme une énigme dont il faut trouver la solution. Le « lectant » de Picard (1986) est à nouveau central dans les préoccupations didactiques. L'élève accède à l'aspect symbolique des mots. Il ne se focalise plus sur la forme des mots mais sur le fond. Le texte est appréhendé dans son intégralité. Il forme un tout, que le lecteur peut découper, peut manipuler à sa guise, peut interpréter selon sa culture, son expérience, sa ou ses langues. À

l'enseignant de susciter l'envie de lire, le désir d'en lire plus, d'en savoir plus. À l'enseignant de faire entrer les textes étudiés dans les répertoires culturels de ses élèves et leur donner envie de tisser des liens, de mettre ces découvertes en réseau. Les dispositifs pédagogiques sont divers : dévoiler progressivement le texte, ce qui peut motiver les élèves à lire la suite (Dufays, Gemenne et Ledur 2005), découper le texte en plusieurs parties... L'élève lecteur émet alors des hypothèses sur la suite, va anticiper en fonction de ce qu'il a lu et de ce qu'il lit. Cet exercice, une fois ritualisé, permet aux élèves de conscientiser leur lecture : la mémorisation des éléments précédents apporte des réponses sur les éléments qui vont suivre. Chaque élève lecteur apprend à jouer avec les mots et avec le code. Il prend de la distance avec sa lecture, une distance critique et alimentée par son expérience de lecteur, d'élève et d'acteur social. Ce type de lecture favorise la réflexivité et un retour métacognitif sur les stratégies de lecture. C'est ce type de lecture qui m'intéresse dans mon travail. Le travail didactique consiste aussi à proposer ces moments de retour réflexif. Si l'élève lecteur conscientise et comprend ses pratiques de lecture, il voudra les améliorer. Or, ce genre de lecture littéraire a ses limites. La littérature ne doit pas être uniquement un exercice intellectuel et réflexif. Le plaisir émotionnel reste l'objectif essentiel de l'acte de lecture littéraire.

Mais au cours de son analyse analytique du texte, l'élève doit s'autoriser à mettre une certaine distance réflexive avec sa lecture. Le lecteur empirique est aussi un lecteur qui construit un rapport psychoaffectif avec le texte, qu'il va mettre en réseau avec l'ensemble des textes qu'il a lus :

« Parce que cette manière de lire va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs, ses enjeux didactiques sont sans conteste fondamentaux, et l'on s'avise aujourd'hui de plus en plus qu'il convient de les développer dès le plus jeune âge. Il me semble cependant que, dans la mesure où ils se fondent sur l'attachement aux pratiques spontanées et le contrôle des émotions subjectives, ils ne suffisent pas à définir une « lecture littéraire ». D'une part, en effet, dans l'usage ordinaire, l'adjectif « littéraire » véhicule aussi l'idée d'une satisfaction d'ordre psychoaffectif (...) D'autre part, quand elle se fait exclusive, la posture de distanciation n'échappe pas aux accusations d'artifice scolaire et d'élitisme socioculturel et devient, pour beaucoup (Reuter, 1996b, Baudelot, Cartier et Detrez, 1999, Dumortier, 2001, Daunay, 2002), la source d'un écart dommageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence » (Dufays, 2002 : 4).

Aborder l'interprétation individuelle d'un texte en séance de littérature permet à chacun de s'approprier le texte à « sa manière ». Dans le cadre de mon étude, l'interprétation individuelle de chaque élève lecteur est nourrie par sa culture littéraire plurielle et plurilingue. Ce va-et-vient entre le texte en cours d'étude et l'ensemble des textes lus permet justement d'accéder au sens.

La didactique de la littérature et l'École s'intéressent de ce fait aux processus cognitifs en jeu dans la compréhension et dans l'appropriation des textes lus. Je me suis donc tournée vers les enquêtes PISA (Programme for International Student Assessment soit en français le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). Elles rythment les réformes scolaires et permettent de cibler au mieux les besoins des élèves. Elles portent sur de nombreux pays de l'OCDE. La France fait partie des 29 pays qui ont participé à tous les cycles d'enquêtes PISA. 13 autres pays ont rejoint le programme en 2003. Tous les trois ans, l'évaluation PISA va évaluer les compétences d'élèves de 15 ans. Ce sont des élèves majoritairement de fin de cycle 4 et qui s'apprêtent à rentrer dans le deuxième cycle du secondaire. Dans le cadre de ma recherche, je me suis arrêtée sur l'un des trois domaines étudiés au cours de ces enquêtes : la compréhension de l'écrit. Il est intéressant de noter que de 2000 à 2018, la compréhension de l'écrit obtient un score au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Néanmoins, le score obtenu par les élèves français a fluctué ces dernières années. Il est passé de 505 en 2000 à 493 en 2018¹². En parallèle, le score moyen de l'OCDE a lui aussi fluctué, passant de 496 en 2000 à 487 en 2018¹³. La France n'est donc pas très loin cette moyenne.

Les évaluations PISA ont classifié les résultats par niveaux : en dessous du niveau 2 et entre les niveaux 5 et 6. Là encore, les écarts sont assez significatifs : les élèves qui ont un niveau en dessous du niveau 2 sont 15,4% en 2000, 19,7% en 2009 et 21% en 2018. Les élèves ayant obtenu des scores les classifiant entre les niveaux 5 et 6 sont 9% en 2000, 8,6% en 2009 et 9% en 2018. On peut en conclure que les élèves qui ont des difficultés en compréhension de l'écrit sont de plus en plus nombreux et le taux se stabilise en ce qui concerne les élèves qui ont un niveau entre 5 et 6.

La notion de compréhension de l'écrit fait donc écho à mon travail de recherche car l'identification des mots ne suffit pas pour comprendre un texte. Cette focalisation sur l'identification des mots provient d'un courant théorique en psychologie cognitive qui part de l'idée que les difficultés de lecture sont dues à une mauvaise identification des mots (Perfetti, 1985). Il y a encore une fois confusion entre « savoir lire » et « lire des livres ». La question des compétences visées est sous-jacente et ces mêmes compétences doivent être définies en amont. Ainsi, la littérature, se confondant avec la lecture dans les représentations, perd son statut d'objet à enseigner et devient une sorte d'objectif à l'apprentissage de la lecture. Le texte est instrumentalisé, au service de l'apprentissage de la lecture et de l'étude de la langue, comme le rappelle Legros (2014) :

« Bref, plus l'objectif est de savoir lire, plus il s'instrumentalise, plus, en somme, il s'inscrit dans une perspective de didactique du français, et plus la littérature, comme ensemble organisé et significatif, tend à s'effacer, devant des textes littéraires d'abord (mais on se garde bien, le plus souvent, d'interroger la

¹² https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/25/3/depp-ni-2019-19-49-PISA-2018-stabilite-resultats-en-comprehension-ecrit_1214253.pdf, (consulté le 15/09/19)

¹³ <https://www.education.gouv.fr/cid147361/enquete-pisa-2018-stabilite-des-resultats-des-eleves-francais-de-15-ans.html>, (consulté le 20/10/19)

« littérarité ») devant des textes non autrement définis ensuite »
(Legros, 2014 : 40).

Les flous institutionnels autour de la lecture littéraire se sont nettement dissipés lors de la conception des nouveaux programmes de 2008, de 2015 et de 2018. La nécessité de problématiser la littérature s'est donc révélée une priorité afin d'amener les élèves vers une approche de la littérature la plus complète, et ce, dès le plus jeune âge. La lecture littéraire requiert un traitement équilibré entre les différents effets que produit le texte sur les lecteurs, outre la construction du récit et sa mise en mots. Dans le cadre de ce travail doctoral, ces effets produits prennent une dimension socioculturelle qui dépasse la langue et la culture françaises.

Par conséquent, l'acte de lire est un processus dans lequel certes s'engage tout élève. Mais c'est un processus qui évolue tout au long de sa scolarité, en fonction de variables qui ne sont pas toutes imputables à l'École. Pour mieux l'appréhender, je me suis tournée vers un terme qui fait de plus en plus son apparition dans les recherches didactiques en France : la littératie.

2.5. De la littératie à la plurilittératie

Les premières apparitions de ce terme datent de 1924. (Je note toutefois que la graphie de ce concept a varié et a traversé une multitude de sciences et de disciplines.) Ce terme d'origine anglo-saxonne vient du mot « literacy » et a évolué en « littéracie » puis en « littératie ». Définir ce terme est compliqué. Street (1993) parle de pratiques littéraciées (literacy practices) pour interroger l'ensemble des pratiques sociales et culturelles qui sous-tendent les actes de lire et écrire. Dans ses travaux (2000, 2003) Street utilise le terme au pluriel pour mettre l'accent sur sa variabilité en fonction des contextes sociaux, des groupes socio-culturels et de l'expérience singulière de chacun. Pour Street, il existe autant de littératies que de groupes sociaux et que d'individus.

Par conséquent, les pratiques de lecture et d'écriture sont des pratiques sociales et scolaires. Ainsi définie, la littératie touche différents champs scientifiques : de l'anthropologie à la sociolinguistique, en passant par la psychologie et la didactique des langues. Pour Chiss (2009) : « Le concept de « littératie » dans son acception large, parce qu'il rassemble ces dimensions langagières et anthropologiques, est désormais heuristique pour la didactique des langues » (Chiss, 2009a : 135).

La littératie ne correspond pas uniquement au monde de l'écrit pour en grossir le trait. Selon Scribner et Cole (1981), la littératie est l'ensemble des pratiques qui mobilisent l'écrit, qui ont des finalités qui lui sont propres et des contextes spécifiques qui lui sont propres également. Cette définition maximale que l'on peut trouver dans les dictionnaires m'intéresse plus particulièrement pour mon travail de recherche.

Mais la définition de la littératie n'est pas claire et suscite des divergences. En 1981, Scribner et Cole s'opposent au fait que la littéracie ou literacy, (ou littératie) soit uniquement un terme définissant la manière d'écrire et de lire au sein d'un système d'écriture particulier « mais doit

se comprendre dans un éventail élargi de pratiques mobilisant l'écrit possédant des finalités propres et des contextes spécifiques » (David, 201 : 4). Ainsi, le concept de littératie est constitué de deux types définitions : une minimaliste qui désigne la capacité à lire et écrire. Les élèves entrant à l'École entrent dans la littératie. Une autre définition considère la littératie comme en établissant « un rapport étroit entre l'écrit et l'ensemble des connaissances qu'il permet de construire » (Ibid.). Le processus de production écrite est associé aux contextes socioculturels particuliers. Le concept de littératie comme l'a défini David (2015) renvoie à mon travail et à mes préoccupations en tant qu'enseignante de lettres.

Lire de la littérature est un acte qui a des implications sociales et psychologiques. Barton et Hamilton (2010), Street (2000, 2003), Cope et Kalantzis (2000) établissent à leur tour que les littératies sont des pratiques sociales autour de l'écrit, et ce dans des contextes variés. Barré de Miniac (2002) rappelle ainsi que : « Quelques chercheurs montrent que l'examen attentif de pratiques de littéracie (literacy in use) indique à quel point le contexte social et les attitudes des enfants (en particulier, leur confiance en eux) déterminent la manière dont ils construisent le sens et mettent en œuvre la littéracie » (Barré de Miniac, 2002 : 32). Ces pratiques sociales se construisent en fonction de l'approche que chacun a de l'écrit. Ce point m'a questionnée lors de ma récolte de données.

David (2015) reprend les écrits d'Olson (1994) pour poursuivre sa définition de ce qu'est la littératie. Ce dernier prévient qu'il : « Ne faut pas confondre les usages de l'écrit à un niveau élémentaire (ou alphabétique) et ceux qui sont liés à des pratiques plus avancées (littéraires) ; mais aussi, à un autre niveau les rapports que certains groupes restreints entretiennent avec l'écrit et ceux qui s'établissent avec un plus large public d'utilisateurs » (David, 2015 : 13).

Pour Olson (1994), plusieurs questions sont sous-jacentes au concept de littératie et certaines font écho à mon travail de recherche :

- « i) « Qu'est-ce que l'écriture et la maîtrise de l'écrit ? » ;
- ii) « comment fonctionne le langage dans des contextes différents, de culture orale ou écrite ? » (et cette question est pertinente pour mon étude car elle évoque l'apprentissage du français chez les élèves allophones. Les élèves allophones nouvellement arrivés (les EANA) doivent l'acquérir à l'oral mais aussi à l'écrit. Selon les langues familiales des élèves, selon leur rapport à l'écrit et à l'oral, l'approche sera différente) ;
- iii) « Quels sont les modes de pensée et les formes de discours spécialisé en jeu ? » ;
- iv) « À quelles compétences interprétatives fait-on appel dans chaque cas ? » (cette interrogation renvoie aux compétences convoquées et développées au cours du débat interprétatif littéraire que je développerai au cours du deuxième axe de mon travail) ;
- v) « Quelle image du langage, du soi-même et de l'univers découle de ces activités ? » (Olson, 1994 : 32) La littératie, de par sa définition, élargit les horizons de connaissances des élèves et les encouragent à s'ouvrir à l'Autre.

Le concept de plurilittératie soulève alors la question de l'enseignement de la littérature aux élèves possédant des langues à tradition orale ou des élèves non scolarisés antérieurement (NSA). Ainsi définie, la littératie et plus précisément la plurilittératie, (car les élèves de mon corpus sont des individus plurilingues et pluriculturels et donc il est nécessaire que des pratiques plurilittératiées soient mises en place dans les classes), fait partie d'un des concepts clés de mon travail.

Le terme de plurilittératie englobe également le rapport, les représentations, les attitudes que chacun a face à l'écrit, mais aussi l'intérêt qu'il y trouve. Car sans intérêt pour l'écrit (la littérature plus spécifiquement), l'ensemble des compétences plurilittératiées en sera impacté. Je questionnerai les élèves de mon corpus à ce sujet.

Par conséquent, envisager l'acte de lire sous cet angle demande d'examiner quel(s) type(s) de lecteur(s) est face à l'enseignant.

2.6. Les relations entre le lecteur et le texte littéraire

Je me suis à nouveau penchée sur les travaux de Picard (1986). Selon lui, le lecteur se définit sous trois angles, sous trois dimensions, que j'ai précédemment évoquées :

- une dimension psychologique, « le liseur »,
- une dimension psychoaffective, « le lu »,
- et une dimension intellectuelle, « le lectant ».

La question est de savoir quelle(s) dimensions l'enseignant va privilégier dans son action pédagogique et didactique. Selon Picard (1986), l'enseignant associe généralement la dimension psychoaffective et la dimension intellectuelle, ce qui va rendre la lecture littéraire riche, pratique et ludique. Cela conduit à un déplacement dans le questionnement didactique. L'objet littéraire n'est plus le centre de ces questionnements mais la relation qu'entretiennent le lecteur et ce même objet.

Pour Picard (1986) : « La littérature réside moins dans le texte que dans sa lecture. L'idée que la littérature est une composante immanente à certain type de textes conduit à une impasse. La littérature est en effet de la lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte » (Picard, 1986 : 62). Prendre en compte cette relation sous-tend l'idée de plaisir de lire, qui est essentiel pour les élèves lecteurs et qui reste une source de motivation indéniable.

Ici, j'interroge le lecteur modèle, comme l'a défini Eco (1985). Selon l'auteur, c'est le texte qui construit le lecteur Modèle. Mais ce lecteur Modèle n'est pas inactif, bien au contraire. Le texte a besoin de lui pour combler ses blancs. La théorie de la coopération textuelle que présente Eco dans ses travaux pourrait être approfondie au regard de mon travail de recherche et des questionnements qui l'entourent. Afin que le lecteur modèle comble les blancs du texte, il doit le considérer comme inachevé, incomplet, nécessitant l'aide du lecteur, ce qui peut paraître paradoxal pour un élève. Il faut prendre en compte le fait que le lecteur est un sujet social, avec sa ou ses propres cultures. Ainsi, le lecteur coopère avec le texte pour

l'appréhender. Par conséquent, le lecteur s'implique dans sa lecture et construit son rapport au texte en fonction de son histoire, personnelle et culturelle.

Cette relation avec le texte va dépendre de son investissement dans son étude, dans sa compréhension et son interprétation. Toute lecture est inférentielle. Jouve (1993) propose lui aussi une autre catégorisation : le lecteur jouant et le lecteur interprétant. La lecture est perçue comme un jeu. Le lecteur jouant veut être surpris et attend beaucoup de sa lecture. Le lecteur interprétant cherche à comprendre le sens implicite, le sens caché du texte, en utilisant ses connaissances, en analysant et problématisant sa lecture. Même si j'ai choisi le débat interprétatif littéraire comme activité pédagogique pour mener mon étude, je ne rejette pas le lecteur jouant au détriment du lecteur interprétant. Ces deux facettes du lecteur de Jouve ne sont pas incompatibles et s'expriment à différentes étapes de l'étude d'un texte ainsi que selon les sollicitations pédagogiques de l'enseignant.

De son côté, Faure (2014) décrit le « triple mouvement » qu'accomplit le lecteur :

- il met une certaine distance entre le réel et le fictionnel tout au long de sa lecture.
- Parallèlement, le lecteur interroge la portée symbolique du texte et cherche donc à atteindre l'implicite du texte. Ce mouvement décrit par Faure se retrouve dans l'interprétation que chacun se fait du texte et renvoie au lecteur interprétant de Jouve (1993).
- En cours de lecture, il analyse les stratégies qu'il pourrait mettre en œuvre afin d'approfondir le sens du texte. Ces stratégies sont mises en place parfois sans que le lecteur en soit conscient et sans qu'il puisse les expliquer. À l'enseignant de l'aider à les verbaliser.

Par conséquent, plusieurs types de relations se développent entre le lecteur et le texte, en classe mais aussi lors de lectures personnelles :

- celle qu'il entretient avec le texte à travers ses anticipations et ses hypothèses de lecture. C'est de son statut d'élève lecteur qui possède des compétences lectorales et littéraires dont il est question. Cette relation se construit tout au long de son parcours scolaire et sous-tend l'idée de la nécessité qu'un apprentissage ciblé soit dispensé.
- celle qui se crée avec et en fonction de ses réactions personnelles. Le lecteur est avant tout un être social, qui va réagir à la lecture du texte de manière singulière, en fonction de son expérience personnelle et de ses cultures. Cette relation m'intéresse dans mon travail de recherche. C'est un indicateur précieux afin de comprendre l'implication des élèves dans le débat interprétatif littéraire comme je le conçois ici. En effet, si l'élève a eu une mauvaise expérience avec le livre qu'il a choisi (et il en a le droit), cela ne doit pas le freiner dans le partage de cette mauvaise expérience. Bien au contraire. En partageant son avis négatif sur un livre, il pourra comparer son opinion avec celles de ses camarades. Cela me conduit au troisième type de relation qu'un lecteur peut entretenir avec un livre :
- celle que vivent les différents élèves lecteurs à travers le travail de groupe, au sein d'une communauté de lecteurs. C'est au cours des interactions que cette relation va naître. Je m'intéresse également à cette relation car c'est au cours des échanges autour du texte en cours d'étude que les élèves vont croiser et enrichir leurs réseaux de lectures.

Chaque élève est un sujet lecteur singulier et chaque lecteur endosse plusieurs rôles au cours de la lecture d'un texte, des rôles soumis à de nombreuses variables. Les auteurs de littérature ont compris cela et ont alors essayé d'adapter leurs ouvrages en essayant d'atteindre un large éventail de lecteurs.

2.7. La question des genres littéraires

À l'École, tout au long de leur parcours de lecteurs, les élèves rencontrent divers genres littéraires.¹⁴ Le texte littéraire n'est jamais donné tel quel aux lecteurs. Pour Cicurel (1991) : « Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose » (Cicurel, 1991 : 134). Dans ses travaux, Tauveron (2003) propose une catégorisation des textes. Elle distingue dans les textes qu'elle nomme « résistants », les textes « réticents » qui posent des problèmes « délibérés » de compréhension et les textes « proliférants » qui posent des problèmes interprétatifs (Tauveron, 2003 : 36-37). Je ne me suis pas questionnée sur la catégorisation des textes supports aux séances de débats interprétatifs littéraires que j'ai analysées car il me paraissait important de cibler l'interprétation au sens large du terme. Néanmoins, la question des genres littéraires que je traite ici m'interpelle car elle renvoie aux décisions didactiques que doivent prendre les enseignants s'ils veulent se pencher davantage sur l'interprétation que donnent les élèves d'un texte.

Les textes proliférants sont des textes ouverts, polysémiques. Les indices et les informations présentés dans le texte peuvent être soumis à diverses interprétations. Dans le choix de textes proliférants, il sera intéressant d'introduire la notion de culture également afin d'accueillir les interprétations de tous. Dans le cadre d'une démarche interculturelle, elle servira de point de départ à des échanges entre élèves. La lecture est perçue alors comme étant une résolution de problèmes avec des étapes à franchir avant de parvenir à la « solution ». Le texte est donc un lieu de problématique d'apprentissage. Comme dans un problème par étape, le lecteur doit synthétiser à chaque étape, faire des bilans successifs, qui correspondent à des réajustements, des affirmations ou des infirmations de la compréhension. Ces multiples actions le mènent vers sa propre interprétation. L'élève lecteur conscientise l'acte de lire.

Le choix du texte proposé en classe est purement didactique. L'enseignant peut choisir entre :

- un texte où la chronologie de l'intrigue est clairement identifiable, les relations entre les personnages sont repérables facilement, tout comme les valeurs qu'ils véhiculent
- ou au contraire, des textes dont le sens n'est pas saisi de façon claire et explicite, des textes résistants.

De plus, le texte convoque un ensemble de compétences, qui ne sont pas que lectorales. La facilité entraîne la lassitude et le désintérêt pour le texte et pour la littérature. La réticence est donc bénéfique et source de compréhension. Pour Maingueneau (1990) :

¹⁴ <https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-referance.html>, (consulté le 14/09/19).

« La réticence ne provient pas seulement des lacunes volontaires du texte. Elle trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser aussi une part de travail au lecteur » (Maingueneau, cité par Tauveron, 1999 : 9).

Contrairement aux textes dits explicatifs où l'auteur doit guider les lecteurs pour qu'ils accèdent au sens, les auteurs de littérature laissent volontairement des trous, des blancs. Ils vont forcer le lecteur à aller au-delà de la compréhension. Elle sera plus ou moins facilitée selon la coopération de l'auteur. Ce dernier peut très bien amener son lecteur vers un sens erroné. En lisant des textes réticents, les lecteurs vont suivre un parcours et vont s'autoriser à s'égarer. Pour cela, l'auteur utilise divers procédés stylistiques et rhétoriques. Il joue avec les mots, l'enchâssement des phrases, des récits, utilise l'intertextualité et fait appel aux connaissances du lecteur. Cet aspect de la langue peut être un obstacle pour les élèves allophones et pour les élèves plurilingues également quand ils sont en cours de langues. Car dans ce cas, ils auraient eux-aussi des difficultés d'accès au sens à cause de certains procédés comme l'adoption d'un point de vue différent. Ce genre de procédés nécessite un long apprentissage et des expériences diverses afin de se familiariser avec. La question de la barrière de la langue peut se poser. La question de l'accès à la culture se pose également dans le choix des textes. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances linguistiques, culturelles et littéraires pour accéder au sens des métaphores par exemple. Pour appuyer mon propos, je citerai la définition de « répertoire » donnée par Iser (1979) reprise par Tauveron (1999) :

« Parce que l'on table sur la magie naturelle du livre ou du maître présentant le livre, c'est bien sans apprentissage spécifique que l'on compte établir une « connivence culturelle et affective » entre le texte et l'élève, en ignorant que la connaissance du répertoire » au sens qu'Iser (1979) donne à ce terme (« Le répertoire est la partie constitutive du texte qui précédemment renvoie à ce qui lui est extérieur »), constitue une condition élémentaire pour une connivence possible entre le texte et le lecteur. » (Tauveron, 1999 : 10).

C'est cette connivence avec certains textes que je souhaite mettre en valeur car elle donne envie au lecteur de se tourner vers de nouveaux textes. Il osera lire peut-être des genres différents, d'auteurs différents car il cherchera cette même connivence qu'il a pu avoir avec la littérature, celle qu'il affectionne.

Le choix de chacun convoque donc l'affect, l'expérience, le domaine cognitif, la langue, le culturel et la réputation du livre et son auteur. L'effet de groupe peut donner envie de lire : le fait de lire est bel et bien un fait social. La gestion didactique est encore une fois décisive.

2.8. Entre appropriation et distanciation

Lire, c'est lire à la fois s'approprier le texte et prendre de la distance. Le terme « appropriation » sous-tend l'idée de faire sien, de prendre possession de quelque chose. Le lecteur s'approprié l'histoire, les personnages et se perd dans ce monde fictionnel qu'il continue de construire en fonction des inférences et de l'interprétation qu'il en fait. Pour s'approprier le texte, le lecteur va s'appuyer sur les illustrations s'il y en a, sur la structure du texte, sur les différents niveaux de narration, sur le contexte d'écriture et sur les effets que le texte produit chez lui. S'approprier un texte signifie aussi s'approprier les règles d'écriture, structurelles, syntaxiques. Le lecteur hiérarchise ces différentes informations, explicites ou implicites.

L'identification des personnages fait partie de l'appropriation du texte par les élèves. Les textes contemporains pourront faire écho avec leur quotidien. Les thèmes abordés par les problématiques proposées au cycle 3 et au cycle 4 sont, comme je l'ai cité plus haut, plus en lien avec le vécu des élèves. Les auteurs s'autorisent à aborder certains thèmes car ils trouvent leur public de lecteurs. Ces derniers peuvent avoir vécu des situations analogues. Néanmoins, l'enseignant doit imposer des limites au processus d'identification.

La littérature a l'incroyable capacité de redistribuer toutes les données qui la composent, des données narratives, idéologiques, psychologiques et culturelles. La mise en réseau de toutes ces données est un outil cognitif et langagier qui permet d'accéder aux significations diverses du texte. Elles permettent au lecteur d'en émettre sa propre interprétation. Il va ainsi s'engager dans un processus de négociation entre les autres degrés d'acceptation et la fiction.

Chacun va négocier le droit d'y croire ou pas, d'accepter d'entrer dans un monde fictif ou pas, de créer du lien avec ce monde et le sien ou au contraire, ne pas le faire. Chaque lecteur s'approprie donc le texte en fonction de son vécu, en fonction de son histoire, en fonction de ses langues et ses cultures. Pour cela, l'élève lecteur fait preuve également de distanciation. Ma récolte de données me permettra de voir quelles sont ces pratiques de lectures et si elles ont, ou non, des répercussions sur l'évolution du débat interprétatif littéraire.

La réception des textes en classes est de ce fait propre à chacun. Si la verbalisation des stratégies de lecture est de plus en plus préconisée et instaurée en classe, elle ne cible que les processus cognitifs en jeu dans l'acte de lire. Le rapport entre le texte et son lecteur nécessite d'être mis en mots et contextualisé, comme j'ai voulu le faire dans ma recherche. Car si j'ai voulu que les élèves convoquent leur culture littéraire plurielle et plurilingue, il n'était pas question qu'ils donnent des références littéraires sans explication. La réception de ces références littéraires permettra la construction de l'interprétation qu'ils font du texte support. Si dans ce chapitre, j'ai mis l'accent sur le lecteur, je vais à présent m'intéresser au deuxième élément de cette relation complexe : le texte littéraire et plus largement la littérature, celle qui a su trouver sa place dans le quotidien des écoliers de tout âge.

Chapitre 3. Le texte littéraire : un support pédagogique multiple à l'École

3.1. La légitimité de la discipline « littérature » à l'École

Le lien « littérature » et « école » fait débat depuis qu'elle y a fait son entrée et les raisons sont nombreuses. Certains y voient la reproduction des inégalités sociales comme Bourdieu et Passeron en 1964 et 1970 l'ont évoquée. En 1974, Balibar dénonce le rôle de l'École dans le fonctionnement idéologique de la littérature. Les liens entre idéologie et littérature ont toujours été ambigus. La littérature classique en est l'exemple. La légitimité de la littérature à l'École est alors remise en question de par le ou les messages qu'elle pourrait transmettre à des élèves lecteurs en formation.

Dans les listes officielles des ouvrages préconisés par le Ministère de l'Éducation Nationale pour le cycle 3 et pour le cycle 4, les œuvres classiques sont présentes aux côtés des œuvres plus contemporaines ou des ouvrages de littérature de jeunesse. Qu'il soit allophone et/ ou plurilingue, chaque élève va rencontrer au moins une œuvre classique dans son parcours scolaire, davantage quand il sera au collège. Un des nombreux rôles des enseignants de lettres est de le préparer à recevoir des textes engagés, décontextualisés, des textes qui n'ont peut-être plus de sens dans notre société actuelle. Les élèves pourraient dresser des parallèles avec ce qu'ils vivent aujourd'hui. Aux enseignants d'en faire des lecteurs éclairés.

Si la question de la place de la littérature dans l'École est souvent posée, Bourdieu (1979) et Dubois (1978) se demandent quelle est la place de l'École dans le champ littéraire. La question du langage littéraire, de la langue du texte est sous-jacente. Dufays, Gemenne, et Ledur (1996) parlent de « défamiliarisation » que le texte littéraire fait subir au langage ordinaire. C'est une nouvelle approche qui mérite d'être précisée. La question de la portée idéologique reste en suspens, mais très peu prise en compte dans la redéfinition de l'objet littéraire.

De son côté, Todorov (2007) critique les modalités de l'enseignement de la littérature, principalement en raison de la situation actuelle de la littérature aux yeux des jeunes lecteurs. Le fait que les élèves soient moins attirés par la littérature peut les freiner dans la constitution de leur culture littéraire. Pour Todorov, on a délaissé les œuvres au profit des méthodes pour l'enseigner. La pratique des textes selon le niveau scolaire est repensée pour que la littérature soit accessible à l'ensemble de la population et non plus destinée à une partie de la population. Depuis l'instauration de cycles (loi d'orientation sur l'éducation de 1989) et donc l'instauration d'une continuité pédagogique très claire entre les niveaux, des propositions d'harmonisation de méthodes pour aborder le texte ont vu le jour dans certains établissements et/ ou entre établissements (harmonisation entre cycles lors de conseil de cycles à l'école primaire et entre école primaire-collège). J'élargis cette harmonisation des pratiques à proposer entre professeurs des écoles, professeurs de lettres modernes et classiques et professeurs de langues. Car la littérature pourrait s'extraire de ce cloisonnement disciplinaire afin d'élargir son public de lecteurs, des lecteurs plurilingues.

3.2. La littérature comme objet littéraire

Le texte littéraire est un texte particulier, spécifique qui demande un traitement spécifique. À l'École, les élèves apprennent à être conscients de cette spécificité. Cette prise de conscience ne peut se faire qu'au cours d'une longue progression structurée.

Dans les débats, encore aujourd'hui (Dolz et Schneuwly, 1998), « apprendre à lire des textes littéraires » signifierait « apprendre à lire ». Il est nécessaire de conceptualiser la spécificité de l'objet littéraire et des finalités de la didactique du texte littéraire à l'École. Kuentz en 1972 parlait de « crise de l'enseignement de la littérature » (Kuentz, 197 : 26). Le mot « crise » revient d'ailleurs souvent dans les débats sur l'enseignement de la littérature : « la coupure contemporaine entre langue et littérature est une des figures de la « crise du français » qui concerne tant la situation de la langue française en France que le contexte du plurilinguisme européen et les problématiques de la mondialisation » (Chiss, 2009b : 27). La crise que vivent le français et la littérature souligne encore une fois leur mise en opposition récurrente.

Mais cette crise que vit la littérature lui a permis de se fonder comme champ de recherche et didactique. Les savoirs enseignés portent souvent sur des éléments de l'histoire littéraire, sur des méthodes d'analyse textuelle et des pratiques d'écriture typiquement scolaires comme la rédaction ou la dissertation. La place de la littérature semble plus légitime au secondaire car elle trouve sa place dans la finalité même du secondaire : le baccalauréat¹⁵. Les élèves apprennent à repérer sur une frise chronologique les différents courants, comme c'est le cas dans les cours d'histoire. L'objet littéraire se manipule donc. L'utilité d'une telle démarche peut être remise en question quand elle est décontextualisée et sans lien avec les enseignements d'histoire. Les courants littéraires étudiés sont des courants littéraires français, qui certes ont eu une reconnaissance intellectuelle, mais qui ne sont pas les seuls. Un objet littéraire n'est jamais isolé des autres. Sans pour autant rentrer dans l'étude des mouvances littéraires des littératures étrangères (ce que feront les étudiants qui auront choisi cette filière au lycée et dans le supérieur), sensibiliser les élèves à une littérature Autre, dans une autre langue que leur langue d'origine (le français en ce qui concerne la majorité des élèves de mon corpus) favorise une démarche interculturelle au sein de l'enseignement du français et des langues.

Par conséquent, il existe de multiples façons d'aborder un texte littéraire en classe et d'en faire un véritable objet d'étude. Par manque de temps, par le fait de cibler certaines compétences à travers son étude et donc d'en écarter d'autres, l'enseignant s'attarde sur des points précis du texte. Les élèves d'hier et d'aujourd'hui sont habitués, voire éduqués à répondre aux questions d'un texte. Ils sont ancrés dans une démarche scolaire, c'est un fait. Mais cette démarche ne rend pas compte de la pluralité des sens et de la complexité de la littérature. Le texte littéraire et la littérature de jeunesse actuelle sont un espace de liberté et le lieu de toutes les audaces. L'étude du texte en tant qu'objet se limite souvent à l'étude du schéma narratif ou de la structure d'un conte par exemple. Le texte est intellectualisé et instrumentalisé dans le but de

¹⁵ Les filières professionnelles sont exclues de ces considérations.

l'associer très souvent à une activité d'écriture. Ici, l'écriture est considérée comme un accessoire, un instrument du texte littéraire, non comme une activité complémentaire.

Pour Pennac (1992) et Poslaniec (2001), le plaisir de lire est la clé de l'entrée de la lecture. Le plaisir de lire est un jeu. Chaque jeu suppose des règles, des règles à connaître si on veut jouer, quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit. Le plaisir de lire doit être le même en classe et hors classe. Ces approches sont fréquentes au primaire et devraient se poursuivre dans les classes de secondaire. L'élève lecteur, au primaire et au secondaire, reste avant tout un enfant.

Lecture ou littérature, l'amalgame est fréquent. La littérature est un vivier de connaissances mais étant aussi un objet d'enseignement, son mode de présentation en classe va être décisif pour son appropriation.

3.3. La littérature comme objet d'enseignement

La littérature est un objet enseignable, mais comment l'enseigner ? La question est récurrente, notamment au moment du choix des outils théoriques pour l'appréhender et la transmettre. Pour citer le texte d'orientation de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM) de 1998 : « Les spécificités du fait littéraire justifient-elles une autonomisation plus radicale de son champ, ou bien plutôt un va-et-vient dialectique entre les démarches centrées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture et de l'écriture ? »¹⁶

La question des niveaux d'étude est aussi posée. Dans les années 1970, le secondaire fait face à ces critiques de l'enseignement de la littérature, trop rare dans le primaire (Mareuil, 1971 et Romain, 1972). La distinction entre la littérature au primaire et la littérature au secondaire et au supérieur vient probablement de cette partition très forte entre ces deux niveaux, une partition trop ancienne, trop ancrée. Pourtant, l'importance de l'accès à la littérature dès le plus jeune âge n'est plus à démontrer. Marcoin (1992) souligne ce paradoxe. Oui, la littérature tient toujours une place de choix dans l'enseignement (au primaire et au secondaire) mais : « dans l'ignorance de son propre statut ».

Enseigner la littérature, c'est faire acquérir à ses élèves un savoir de spécialité. Cette didactisation dépendra du public, de ses capacités linguistiques, de son degré de spécialisation, de ses attitudes face aux apprentissages, de sa motivation et son intérêt pour la littérature. (Je traiterai ce dernier point dans ma récolte de données.) L'enseignant amène ses élèves à devenir des experts en littérature, tous ayant des niveaux d'expertise différents.

L'École prépare alors les élèves à devenir des lecteurs autonomes et avisés. Pourtant, la compétence lectorale ne peut être considérée comme étant acquise de façon définitive. C'est une compétence qui doit être travaillée tout au long de sa vie. Dans les classes du secondaire, de nombreux élèves, qui se sont détournés de la littérature et de tous autres supports de lecture, voient leur compétence lectorale décliner. Ce terme « illettrisme » n'est

¹⁶ www.airdf.ouvaton.org/index.php/association-2#notes, (consulté le 10/04/19)

plus réservé aux adultes. Pourtant, les enquêtes de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (Anlci) ne concernent que les personnes âgées de 18 à 65 ans, et l'illettrisme touche 7% de cette tranche de population.¹⁷ Ainsi, si apprendre à lire débute au primaire, chaque lecteur doit entretenir sa compétence lectorale.

Dans les programmes de 2018, au cycle 3, les compétences travaillées en français incluent :

« lire :
- comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter
- contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome »
(2018 : 9).

Ce sont des compétences visées et évaluées par les enseignants. Le cycle 3, le cycle de consolidation, englobe depuis 2013 la 6ème. Les élèves poursuivent l'acquisition de ces compétences au secondaire, dans un souci d'harmonisation des pratiques et de continuité pédagogique.

Au cycle 4, les recommandations se poursuivent ainsi :

« Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3. (...) Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires ».

« Lire :
- contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome
- Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art »
(2018 : 13).

Au niveau des compétences et connaissances associées à l'intitulé : « Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome », il est souhaité d'amener l'élève à « vérifier sa compréhension de l'écrit de façon autonome » (2018 : 16).

Par conséquent, l'ensemble de ces compétences se développe de façon progressive, par l'étayage de l'enseignant et grâce à la capacité toujours croissante de l'élève à analyser ses propres stratégies de lecture : « La compréhension efficace se développe en l'enseignant, ce qui peut accélérer la maîtrise de certaines opérations cognitives à l'échelon de classes entières, au lieu de laisser le temps ou le hasard faire les choses » (Synthèse de Pressley et Wharton-MacDonald, 1997, Baker, 1994, cités par Remond et Quet, 1999 : 207).

¹⁷ <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>, (consulté le 04/02/20)

La compréhension, que je couple avec l'interprétation dans mon étude, fait appel à de nombreuses actions cognitives, communes au processus interprétatif :

« Pour faciliter sa compréhension, le bon compreneur fait appel au contrôle et aux connaissances méta cognitives qui constituent les deux composantes de la métacognition; celles-ci ne peuvent être dissociées de l'activité de compréhension et font partie des habilités impliquées dans la lecture experte » (Remond, 1999 : 207).

Cela dépasse le champ de la lecture et les élèves opèrent un transfert de connaissances, quelles que soient ces connaissances, dans l'objectif (parmi les nombreux objectifs d'un tel enseignement) de développer une compétence littéraire.

Acquérir une compétence littéraire, une compétence complète et complexe, peut se définir comme la capacité à maîtriser, à utiliser et à réinvestir les règles de la communication littéraire. Par ailleurs, la compétence littéraire est constituée aussi de savoir-être. Car si la lecture littéraire permet à chaque élève de développer des compétences individuelles, elle est aussi considérée comme une activité collective où chaque élève peut exprimer son opinion personnelle et peut exercer son métier de lecteur à travers d'échanges, des échanges avec l'enseignant, avec ses pairs mais aussi avec le texte et les textes mis en réseaux. C'est ainsi que quatre dispositifs pédagogiques sont devenus incontournables dans les classes depuis les programmes de 2015 :

- les lectures en réseaux,
- les comités de lecture,
- le carnet de lecteur et
- le débat interprétatif.

En découvrant un texte littéraire, le lecteur plonge dans un imaginaire et se confronte à son langage, qu'il ne pourra comprendre qu'en faisant appel à l'ensemble de ses stratégies de compréhension, à ses multiples compétences (et pas uniquement des compétences en lien avec la discipline « français »), à ses connaissances diverses pour s'approprier le sens de ce texte et en proposer une interprétation singulière.

3.4. La littérature comme objet de langue

Étant donné que mon travail de recherche se déroule en milieu scolaire multilingue et multiculturel, je me suis intéressée à la littérature comme objet de langue. La relation qu'entretiennent la littérature et l'enseignement des langues cultures est dialectique. Peytard (1993) voit en la littérature le « lieu privilégié, entre tous (...) moment d'excellence, pour connaître le mouvement de la langue française » (Peytard, 1993 : 31). L'accès à la littérature est une des raisons premières de l'apprentissage d'une langue et cette dernière rayonne à travers sa richesse littéraire. Par ailleurs, l'enseignement des langues favorise la construction et la structuration de la littérature. Certes, dans les pratiques courantes, la littérature est un

support pour l'analyse du fonctionnement de la langue. Partir d'un texte littéraire donne un côté authentique à une leçon de grammaire, il la dynamise, l'ancre dans le réel.

Il faut toutefois garder le texte littéraire comme lieu où le langage et la littérature sont liés et ne pas en faire un document à explorer, à expliquer. Comme le définit Peytard (1991), le texte littéraire est « un laboratoire langagier ». La littérature est une forme de langage et un moyen d'expression. Par la langue qu'elle dévoile. Elle est une forme de communication entre tous ses lecteurs. Cette communication dite littéraire se définit par son double code : un code sémantique et un code esthétique.

La littérature au sens large est devenue plus accessible. Tout d'abord, elle est devenue accessible en termes de langage. L'émergence d'une littérature plus proche du langage courant a permis aux lecteurs, quel que soit leur âge, de revenir vers le littéraire. Elle a su s'adapter à son public qui est en perpétuelle évolution. Elle est devenue aussi accessible en termes de contenus. Les élèves se font probablement une idée erronée de ce qu'est la littérature et la méthodologie que je souhaite mettre en œuvre visera à renseigner la question des habitudes de lecture des élèves de mon corpus et à faire émerger leurs représentations de ce qu'est pour eux la littérature.

Si la langue est plus accessible pour eux afin d'atteindre le sens de l'œuvre, la littérature a su aussi mettre en avant son aspect culturel et l'adapter en fonction des générations qu'elle a traversées.

3.5. La littérature comme objet culturel

La littérature est souvent considérée comme une source culturelle, ancrée dans un contexte historique. La littérature véhicule des idées, elle est le reflet d'une société, d'une époque, d'une culture. Or, il y a une sorte de méfiance vis-à-vis de la littérature comme ce fut le cas vis-à-vis de la littérature patrimoniale en 1968. Une fois encore, la littérature est liée au contexte historique. Elle peut être perçue comme outil de propagande. Par conséquent, chaque texte littéraire appartient à un cadre spatio temporel identifiable, qui fait partie de son essence. Chaque œuvre possède sa propre identité socioculturelle. Le texte littéraire est clairement un objet culturel, qui a un ou plusieurs messages à faire passer.

Ainsi, la littérature a un statut d'objet virtuel de connaissances, s'apparentant plus à de la culture générale qu'à une culture véritablement littéraire. Comme ce fut le cas au temps des « belles lettres », connaître les grands auteurs, quelques-uns de leurs ouvrages, leurs mouvances, leurs idées étaient la marque de la culture générale de chacun. Dans un contexte multilingue et multiculturel comme celui que j'étudie, le texte littéraire peut devenir source de tension culturelle car la culture partagée ou non partagée dans le cadre scolaire est difficile à explorer. De plus, si les élèves ne perçoivent pas encore l'importance d'avoir cette culture à leur âge, ils seront sensibilisés à son caractère fonctionnel par le biais de situations concrètes.

Le terme « culture littéraire » apparaît dans les programmes de 2018 au cycle 4. Sous l'intitulé « culture littéraire et artistique » :

« L'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français. Elle suppose que les élèves prennent goût à la lecture et puissent s'y engager personnellement ; qu'ils soient, à la fin, encouragés à lire de nombreux livres, qu'ils puissent acquérir des connaissances leur permettant de s'approprier cette culture et de l'organiser, d'affiner leur compréhension des œuvres et des textes, et d'en approfondir l'interprétation » (2008 : 27).

Se construire sa culture littéraire est un processus qui ne peut être uniquement guidé par l'École. Ainsi, les programmes préconisent : « la comparaison d'œuvres littéraires issues de différentes cultures qui est également très riche » (2018 : 32). Ils invitent les enseignants de lettres à proposer : « la lecture en français d'œuvres des patrimoines régional, européen et mondial » (ibid.), ce qui pourrait conduire à : « la lecture d'extraits en langue originale, à la compréhension des contextes culturels qui ont fait naître ces œuvres » (ibid.). L'étude des textes d'un point de vue interdisciplinaire est une nouveauté curriculaire qui fait sens dans mon travail de recherche.

Cette culture littéraire dépasse alors le cours de français, ce que je souhaite mettre en avant dans ma recherche. Dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (désormais CECRL) dans la rubrique : « utilisation esthétique ou poétique de la langue », il est indiqué que : « L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et peuvent être orales ou écrites » (CECRL, 2001 : 47).

Le plaisir de lire est lié au plaisir d'apprendre une nouvelle langue. De ce fait :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (Ibid. : 47).

La littérature contribue également à l'éducation à la citoyenneté européenne. Je cite la recommandation 1883, élaborée par l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe (2008)¹⁸ : « Promouvoir l'enseignement des littératures européennes », dont les propositions coïncident avec le travail que je mène :

« 8. En conséquence, l'Assemblée parlementaire recommande au Comité des Ministres d'encourager les États membres et en particulier leurs instances éducatives:

8.1. à redonner aux jeunes l'envie de lire en promouvant l'enseignement, dans toutes les filières de l'enseignement

¹⁸ <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-fr.asp?FileId=17640>, (consulté le 12/08/19)

primaire et secondaire, du patrimoine littéraire européen, et en créant des programmes adaptés à tous les niveaux;

8. 2. à dispenser cet enseignement parallèlement à – et non à la place de – l’enseignement de la littérature en langue maternelle et de l’apprentissage des langues étrangères;

8.3. à renforcer les enseignements littéraires qui sont actuellement déjà dispensés en Europe et qui privilégient la dimension européenne;

8.4. à faire apparaître l’enseignement de la littérature européenne comme partie intégrante de l’éducation à la citoyenneté européenne, prenant en compte la diversité culturelle, conformément à la Convention européenne des droits de l’homme (STE no 5), et le pluralisme linguistique de notre continent;

8.5. à soutenir la traduction des textes anciens et contemporains, et notamment de chefs-d’œuvre des littératures européennes, depuis et vers les langues en usage en Europe, avec une attention particulière aux langues de moindre diffusion;

8.6 à envisager la création d’anthologies et d’ouvrages pédagogiques de littérature européenne adaptés aux différents niveaux et aux différentes pratiques des systèmes scolaires européens;

8.7 à mettre au point des sites informatiques sur le patrimoine littéraire européen, où tous les citoyens d’Europe trouveraient textes, bibliographies, histoire littéraire, parcours pédagogiques et liens internet » (2008 : 1-2).

La littérature est considérée comme un des éléments fondamentaux de la construction d'une Europe basée sur un patrimoine culturel commun, qui serait le reflet de la diversité des cultures. Elle apporte une contribution essentielle dans l'éducation de citoyens selon le Conseil de l'Europe. J'élargirai néanmoins ces préconisations aux littératures du monde.

Par conséquent, la littérature est le lieu de rencontres de diverses cultures. Pour Bayard (1998) : « C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et referme le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de manière différente » (Bayard, 1998 : 127-128). Lire est un processus qui engage tout le lecteur et cette curiosité face au texte doit faire l'objet d'un enseignement/apprentissage progressif et surtout évolutif.

Synthèse du premier axe

Tout au long de ce chapitre, j'ai voulu souligner la complexité de la littérature : dans sa définition, dans sa réception, dans son enseignement et dans son étude. Si la manière de l'aborder à changer au cours de l'élaboration de sa didactique, c'est la question de son autonomie face à la discipline « français » qui reste en suspens. Certes, elle fait partie de la discipline qu'est le français et fait aussi partie de la discipline qu'est « la langue étrangère » ou « la langue vivante », quelle qu'elle soit. Mais en didactique, elle a besoin d'une certaine autonomie pour que son enseignement cible ses spécificités.

J'ai élargi sa définition en discutant le terme de « littératie » et de « plurilittératie », ce qui me semble être percutant pour mon travail de recherche. S'engager dans la lecture d'un texte littéraire, quel que soit le genre et la langue, implique par conséquent de prendre en compte l'aspect social, psychosocial, linguistique, culturel de chacun. La rencontre avec un texte littéraire est singulière et propre à chacun, ce qui entraînera forcément des représentations du texte différentes, ce qui entraînera alors des interprétations différentes.

Appréhender la littérature en tant qu'objet d'apprentissage, objet langagier et culturel induit le fait de développer des compétences outre que lectorales et littéraires et ce, tout au long de sa scolarité. L'élève lecteur a pris une place essentielle dans la construction de la didactique de la littérature. En lisant, il va endosser plusieurs rôles, sans pour autant en être conscient. Toutefois, il a besoin de comprendre chacun de ses rôles afin d'en tirer les meilleurs bénéfices, afin de progresser dans l'élaboration de ses stratégies de lectures. Il doit être conscient aussi de la transférabilité de ses compétences dans sa vie quotidienne, dans sa vie professionnelle et dans sa vie personnelle. Lire un livre reste une activité enrichissante, sur le plan cognitif et émotionnel, quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit. Cependant, le plaisir de lire reste latent à toute découverte littéraire et ne s'évalue pas. Il évolue et se trouve soumis à des variables, parfois indépendantes de la volonté de l'enseignant. La question du choix des supports est donc posée à l'Ecole entre littérature classique, littérature de jeunesse, littérature contemporaine, littérature étrangère... Certes les supports sont nombreux mais ne rencontrent pas toujours le même succès.

Dans ce chapitre, j'ai donc abordé le support écrit qui constitue la base de la séance de débat interprétatif littéraire. Je me tourne désormais vers l'oral et sa place au sein de cette même séance car c'est à l'oral que les élèves vont débattre et que les enseignantes de mon corpus vont les inviter à convoquer leur culture littéraire plurielle et plurilingue.

Axe n°2 : Le débat interprétatif et la place de l'oral en littérature.

Introduction du deuxième axe

Dans le chapitre précédent, j'ai défini le concept de littérature, sa place dans la discipline « français », ses méthodologies qui ont évolué pour qu'elle soit enseignée à des élèves dont les exigences se sont modifiées avec le temps. Ainsi, j'ai interrogé le terme de littératie et l'ai élargi à la plurilittératie afin de rendre compte du caractère plurilingue des élèves. Dans ce chapitre, je définirai ce qu'est l'oral à l'École, son évolution au sein des programmes, les différentes théories qui ont permis sa didactisation et l'acquisition de ses nouvelles compétences qui apparaissent dans toutes les disciplines. Puis, j'aborderai les façons dont la prise de parole s'instaure en classe, notamment au cours des interactions, ce que je cible dans mon étude. J'en viendrai alors à la séance de débat interprétatif littéraire, l'activité pédagogique que j'ai choisie pour permettre aux élèves de convoquer leur culture littéraire plurielle et plurilingue, en explicitant le terme « interpréter » et en revenant sur la manière dont cette activité pédagogique permet aux élèves d'aller au-delà du texte et de la culture littéraire qu'ils construisent en classe, ensemble.

Chapitre 4. La place de l'oral dans les programmes.

Dans ce chapitre, je considère l'oral en cours de français et non en classe de langues étrangères étant donné que ma recherche se déroule avec des enseignantes de lettres, en cours de français et au sein d'UPE2A où s'enseigne le FLS.

4.1. Émergence d'une discipline scolaire

L'oral est souvent défini en opposition à l'écrit, sans pour autant avoir, ce qui est le cas pour l'écrit, un champ de compétences spécifiques. Pour comprendre cette opposition, il est nécessaire de se tourner vers la notion de locuteur, sa place, sa présence pourtant centrale dans une salle de classe.

Contrairement à l'écrit où le lecteur est seul face à au texte et face à lui-même, l'oral implique un ou plusieurs interlocuteurs. Quand le lecteur lit un texte, l'auteur (quand ce n'est pas le lecteur qui est aussi l'auteur) n'est pas présent au moment de la lecture, c'est-à-dire au moment de la transmission et de la réception de son message. L'oral s'oppose à l'écrit dans le sens où il est lui aussi un espace de communication mais qui obéit à ses propres règles et poursuit des objectifs spécifiques. À défaut, par manque de connaissances didactiques, il est réduit à la prononciation et à la prosodie. C'est pourtant un objet protéiforme.

L'acquisition et la structuration de l'oral sont des objectifs qui dépassent le cadre scolaire et la langue de l'École. C'est grâce et par leurs compétences langagières que les élèves vont pouvoir exprimer leur pensée, la réguler, la structurer et la partager. Et tout comme pour l'écrit, les genres oraux font leur apparition dans les programmes : le débat, le compte rendu, l'interview sont des genres oraux spécifiques, qui demandent un enseignement et une

maîtrise. Ainsi, pour arriver à une telle maîtrise, l'enseignant organise des évaluations diagnostiques qui permettront de mettre en lumière les besoins, les lacunes de chaque élève mais il devra également lister, comme il le fait pour l'écrit, les compétences nécessaires pour les engager dans un tel processus langagier.

Certes, l'écrit est fortement normé mais le caractère normatif de l'oral ne peut être négligé et pourtant, beaucoup moins enseigné. La maîtrise de l'oral fait partie de l'identité même de chaque individu. L'oral s'apparente au vivre ensemble. Inciter les élèves à communiquer au sein de diverses situations est essentiel pour la construction du citoyen, le débat étant un exercice intéressant pour les futurs citoyens que sont les élèves. Par et grâce à son enseignement, l'oral permet de structurer la pensée et les savoirs.

Ainsi, l'oral est un « OVMI, un Objet Verbal Mal Identifié » (Halté, 2005 : 12). L'oral est difficile à appréhender et donc à enseigner à cause de sa multi dimensionnalité. Pour pouvoir prendre son essor, la didactique de l'oral s'est beaucoup appuyée sur le champ disciplinaire « français ». De nos jours, l'oral est un champ disciplinaire à part entière, qui est transversal à tous les autres. Qu'elles soient scientifiques ou littéraires, les disciplines scolaires font appel à l'oral. Cela n'a pas toujours été le cas.

L'École a longtemps mis en avant la maîtrise de l'écrit : savoir lire, écrire et compter a longtemps été sa devise. Au cours de son évolution au sein des programmes de l'École, la question de « quel oral enseigner » revient sans cesse. L'Institution parlait de « norme littéraire » dans l'évaluation de l'oral dans les instructions officielles de 1937. La notion de norme est donc associée aussi à l'enseignement de l'oral.

Dans les années 1960, l'écrit domine l'oral à l'École. Il s'évalue à travers la récitation de poésies et de leçons. Après 1968, la parole se libère. L'oral sert donc à exprimer sa pensée. Il s'enseigne. En 1970, l'oral est présenté comme outil de communication qui est un préalable à l'écrit. Il est surtout mis en avant dans le Plan de Rénovation de 1971 comme outil pour lutter contre l'échec scolaire. Mais ce plan mettait en concurrence l'oral, qui avait besoin d'autonomie et l'écrit, fortement implanté dans le paysage didactique français. Puis, c'est le registre courant qui a fait son apparition dans les Instructions officielles de 1977 à 1985. Enseignants et élèves s'autorisent toutefois des variations à l'oral et à l'écrit.

Dans les années 70-80, la question du rôle de la langue à l'École est accompagnée de la problématique récurrente des inégalités scolaires, ce qui est contraire aux valeurs démocratisantes de l'École de la République. Or, dès 1980, la maîtrise de la langue écrite prédomine dans les programmes. Du côté de l'oral, c'est son caractère fonctionnel qui est mis en avant, afin d'aider les élèves, les futurs citoyens, à se construire une identité sociale.

C'est alors que « la maîtrise de la langue » de 1992 voit l'émergence de la linguistique de la communication. Les échanges oraux dans la construction des savoirs sont mis en valeur. Les programmes de 1995 distinguent deux types d'activités orales : des situations d'échanges et des situations métalinguistiques. En 1996, les instructions officielles portent leur attention sur

le discursif, sur la production et la réception des discours. L'oral n'est plus uniquement une question d'individu mais également une question collective.

Finalement, dans les programmes de 2002 et de 2007, la langue orale ainsi que de la recherche en didactique de l'oral apparaissent. Ainsi, « parler, lire, écrire » n'est plus uniquement visé dans la discipline français mais ciblé dans toutes les disciplines de l'école. Or, les enseignants sont prudents car cet objet, cet « OVMI », est peu connu et difficilement maîtrisable. J'ai dû prendre cela en compte au moment de l'élaboration de ma méthodologie.

Lors des débats interprétatifs littéraires auxquels les élèves de mon corpus ont participé tout au long de mon étude, les enseignants ciblaient des compétences diverses (ciblant l'écrit et/ou l'oral) mais des compétences que doivent acquérir les élèves de cycle 3 et de cycle 4 depuis les programmes de 2018.

4.2. La place de l'oral dans les programmes actuels

L'apparition de l'oral dans les programmes est donc récente et grandissante. Ce nouveau statut répond à une demande scolaire mais aussi à une demande sociale. L'École forme les futurs citoyens, d'où la dimension sociale de l'oral et pour y parvenir, l'oral doit développer chez chacun des compétences spécifiques, d'où sa dimension scolaire.

Par conséquent, si dans le modèle transmissif, l'oral est uniquement géré par l'enseignant, par l'expert de la langue, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Mais l'oral ne signifie pas « parler » ou « bavarder ». C'est pour cela que l'oral est central dans les approches communicatives et dans la perspective actionnelle au sein de l'enseignement des langues. Il ne peut néanmoins disparaître au sein de l'enseignement du français et de la littérature.

De ce fait, en 2008, l'oral est devenu transversal à toutes les disciplines et continue de l'être dans les programmes de 2018. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, il est spécifié que les compétences se travaillent avec une idée de progressivité et de cohérence entre les cycles. Ces compétences ainsi présentées distinctement de celles de l'écrit démontrent la constitution de ce champ, non pas à l'encontre de l'apprentissage de l'écrit, mais comme étant un champ disciplinaire à part entière.

« **Cycle 3 : comprendre et s'exprimer à l'oral** :¹⁹
- écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu
- parler en prenant en compte son auditoire
- participer à des échanges dans des situations diverses
- adopter une attitude critique par rapport à son propos ».
« **Comprendre le fonctionnement de la langue** :
- maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ».

¹⁹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf
(consulté le 01/06/19)

Je vais m'arrêter sur la notion d'échanges. Les « situations diverses » font écho mon travail de recherche. Échanger au cours du débat interprétatif littéraire, où l'interprétation de l'un est confrontée à l'interprétation de l'autre, où chacun partage sa culture littéraire dans le respect de l'Autre sont une de ces situations possibles.

Je note une certaine progression dans l'acquisition des compétences entre les deux cycles que j'ai choisis pour mon étude.

« **Cycle 4 : Comprendre et s'exprimer à l'oral**²⁰ :

- Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes.
- S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire
- Participer de façon constructive à des échanges oraux
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ».

comprendre le fonctionnement de la langue :

- maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ».

Au cycle 4, les élèves sont censés donc : « participer de façon constructive à des échanges oraux ». La notion d'interaction sous-tend cette compétence. Elle est en lien avec mon travail de recherche.

Au cycle 4, les élèves apprennent également à : « exploiter les ressources expressives et créatives de la parole », ce qui rejoint encore une fois la notion d'interaction. Les échanges sont construits, nourris par les interactants. La parole est réfléchie et amène à la réflexion.

La maîtrise de l'oral fait ainsi partie des défis de l'École et au sein de toutes les classes et quelle que soit la discipline. Maîtriser l'oral a bel et bien un caractère fonctionnel. Toutefois, l'enseignement de l'oral à l'École pose le problème de l'articulation entre des paramètres socioculturels, linguistiques et l'enseignabilité même de l'oral. Pour cela, il a eu besoin de se constituer comme champ didactique, au même titre que l'écrit.

²⁰https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf, (consulté le 01/06/19)

4.3. Quelques références théoriques

Les références théoriques concernant la didactique de l'oral sont récentes. Je me suis penchée sur celles qui faisaient sens au travail que je mène.

Ropé (1997) démontre que le nombre d'études consacrées spécifiquement à l'oral a connu un déclin tout au long des années 90 passant de 25% des travaux en didactique à seulement 10 %. Cette rareté vient sans doute du fait qu'il est difficile de travailler sur l'oral, de l'évaluer, de le didactiser. À l'oral, les marques de la complexité de la pensée sont révélées au grand jour, sans qu'elles soient encadrées par l'enseignant. C'est précisément le cas au cours du débat interprétatif littéraire et notamment quand il se déroule en contexte multilingue et multiculturel. La formation de l'esprit des élèves ne signifie pas de le rendre conforme à celui de l'enseignant ou de ce qu'attendent les programmes ou la société.

Ces questionnements ont mené à une recherche INRP intitulée « l'oral dans la classe », de 1995 à 1998.²¹ Elle avait comme objet d'étude les échanges langagiers en situation d'enseignement et d'apprentissage au primaire. Ces formes d'oralité sont très éloignées du modèle de l'écrit mais ce sont aussi paradoxalement les plus fréquentes à l'École. L'oral inclut la multitude d'échanges, entre l'enseignant et ses élèves, mais également les échanges entre pairs. Ces échanges ne sont pas tous en lien avec le cours de l'enseignant mais sont néanmoins présents et jouent un rôle dans la construction identitaire et sociale de chacun.

Dans les approches communicatives, l'oral tient une place très importante, voire essentielle dans l'acquisition de la langue. Dans les analyses interactionnelles, les échanges sont des modes de communication étudiés afin de comprendre la parole s'échange, se distribue et comment le contenu de ces échanges se structure. Comme dans tout échange, des conventions, des normes, des règles sont acceptées et partagées par l'ensemble des locuteurs afin de mener à bien l'échange.

À son tour, la perspective interactionniste propose de ne pas se limiter à une analyse formelle des discours et de la langue. C'est une approche pragmatique qu'il faut développer en prenant en compte les conditions sociales de production et les caractéristiques individuelles des interlocuteurs.

Ces nouvelles références théoriques sont peu connues car peu nombreuses face à celles de l'écrit, peu connues également car elles sont essentiellement introduites dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans le FLS. Or, mon étude porte sur la culture littéraire des élèves convoquée lors d'une séance de débat interprétatif littéraire en cours de français. De ce fait, cela m'a conduit à une réflexion sur les différentes places que tient l'oral au sein d'une classe.

²¹ Recherche intitulée : « L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire » dirigée par LE CUNFF Catherine et TURCO Gilbert, de Septembre 1995 à Juin 1998.

4.4. Oral : objet et moyen d'enseignement

Si l'oral est aujourd'hui davantage présent dans les programmes, il faut donc penser et programmer son enseignement. L'oral est tout d'abord un moyen d'enseignement. L'enseignant transmet son savoir par l'oral. La question de « quel oral » ne se pose pas quand on parle de l'enseignant. Or, contrairement à l'écrit où une faute orthographique ne peut être commise par un enseignant, une variation de l'oral sera davantage tolérée et tolérable : les accents, l'oubli du « ne » dans la négation, l'utilisation d'expressions plus contemporaines et qui « parlent » plus aux élèves... Ces tolérances diffèrent selon les exigences de chaque enseignant. De ce fait, l'enseignement de l'oral et du type d'oral à enseigner posent questions. En 1994, Le Cunff rappelle les propos de Roulet (1991), concernant l'oral et son enseignement :

« - Faut-il enseigner l'oral ?
- Si oui, qu'est-ce que l'oral et quel oral enseigner ?
- Peut-on enseigner l'oral, et comment ?
- Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour les formations initiale et continue des enseignants ? » (Le Cunff, 1994 : 19).

Ces préoccupations viennent sans doute du fait qu'il est difficile de travailler sur l'oral, de l'évaluer et de le didactiser.

Gadet, Le Cunff et Turco (1998) distinguent de ce fait la didactique de l'oral et la pédagogie de l'oral, en insistant sur le fait que dans toutes les disciplines, l'oral est bel et bien présent, et par conséquent, présent dans tous les champs didactiques : sous forme de verbalisations, de discussions et de débats. L'oral n'est donc pas qu'un moyen pour construire et formuler des savoirs. Gadet, Le Cunff et Turco (1998) focalisent leur attention sur la notion de formation sur le plan cognitif, mettant la formulation linguistique au second plan. Or, cet oral n'est pas enseigné.

Par ailleurs, l'oral en classe sous-entend les échanges, les interactions entre tous. (Je reviendrai sur cette notion dans le chapitre suivant.) Kerbrat-Orecchioni (1998) introduit le terme d'interaction verbale ainsi :

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles ; parler c'est échanger et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :17).

Se crée alors une mouvance de l'oral pour « apprendre ». Les échanges trouvent leur place dans l'ensemble des apprentissages, des échanges qui ne sont pas uniquement entre l'enseignant et ses élèves. Les savoirs se construisent et se co-construisent par le biais des échanges et par le fruit des interactions. Par l'oral, les savoirs sont véhiculés et partagés, comme c'est le cas au cours du débat interprétatif littéraire.

De ce fait, en suivant ces conceptions, l'écrit, contrairement à l'oral, s'apprendrait tout au long de la scolarité des élèves. L'oral est à défaut associé au fait de « parler », et l'enfant apprend à parler dès les premières années de sa vie. Ainsi, il fait partie de son quotidien bien avant l'écrit. L'oral, au même titre que l'écrit, est certes un outil pour exprimer sa pensée, mais qui évolue tout au long de la vie de chacun. S'exprimer à l'oral a une dimension psychoaffective que l'enseignant ne soupçonne pas. Un élève peut se sentir en insécurité face aux autres, l'écrit laissant plus de temps à la réflexion, notamment chez les élèves allophones qui apprennent le français, et j'élargirai cette réflexion à tous les élèves qui apprennent une nouvelle langue. De plus, les blancs, ces silences qui permettent la réflexion, sont mal vécus à l'oral et sont la (fausse) marque d'hésitation, de manque de connaissances ou de lacunes. Il a fallu que je prenne en compte cet aspect lors de la construction de ma méthodologie, notamment lors de l'élaboration de ma grille d'observables. Le statut et la place de l'oral dans une classe révèlent le travail pédagogique de l'enseignant et sa conception d'apprentissage. Je m'intéresse à ce point dans ma recherche. Car si les échanges se font entre les élèves (ce qui est l'objectif du débat interprétatif littéraire), la place de l'enseignant reste paradoxalement indéterminée. Son rôle ne se limite pas à énoncer les règles et le thème du débat. Malgré tout, la parole de l'enseignant, même si ce dernier souhaite s'effacer, tient toujours une place très importante au cours d'une séance, comme c'est le cas dans les modèles traditionnels et transmissifs.

Quelle que soit la place de l'enseignant, mis en avant quand il transmet son savoir à sa classe ou en retrait quand il laisse la parole à ses élèves, sa conduite didactique sera déterminante pour que la parole se distribue librement :

« L'organisation des communications dans la classe a des effets sur l'apprentissage. En particulier, les dispositifs de communications favorisent (ou défavorisent) la sécurité et le bien-être, l'attention, l'implication, la motivation...de telle sorte qu'ils facilitent (ou compliquent) les tâches d'apprentissage. Bref, la communication est génératrice du « climat de travail », de la « bonne ambiance », etc.» (Halté, 2008 : 63).

Néanmoins, toutes ces compétences orales doivent être comme les autres, évaluées.

4.5. Un savoir à structurer et à évaluer

L'oral est le mode d'entrée en relation avec l'Autre, le plus courant, ce qui n'est pas le cas de l'écrit, qui est très normatif et très normativisé. L'oral ne laisse pas de trace, contrairement à l'écrit. L'évaluation (sociale et/ou institutionnelle) se fait donc instantanément. Si, pour des activités comme la lecture à haute voix, la récitation de poésie, (un oral monologal) l'évaluation peut prendre plus de temps et donc être plus ou moins efficace, la question de l'évaluation reste en suspens. De nos jours, les technologies sont des moyens pratiques (dictaphones, téléphones portables, caméras), mais demandent un travail évaluatif pour l'enseignant beaucoup plus long.

Par ailleurs, l'évaluation de l'oral ne repose pas uniquement sur des éléments syntaxiques et/ou sémantiques. L'intonation, la prosodie, les pauses rentrent en compte car elles font partie

du discours. Évaluer tout cet ensemble « en même temps » semble infaisable, d'où le fait d'avoir longtemps favorisé les évaluations du type « récitations », les aspects syntaxiques et sémantiques n'étant pas alors évalués. Évaluer l'oral signifie aussi évaluer la capacité d'écoute de l'Autre et savoir interagir. De ce fait, pour toutes ces raisons, il est plus facile d'évaluer l'écrit que l'oral. Les élèves s'attendent d'ailleurs davantage à une évaluation de type écrite qu'orale.

De plus, la notion de temps s'invite aussi dans l'évaluation de l'oral en classe : l'enseignant a besoin de temps pour enseigner et évaluer, l'élève a besoin lui aussi de temps pour pratiquer et être évalué. Les enseignants valorisent les élèves qui « participent », qui « répondent à leurs questions », qui « prennent la parole ». « Participer » ne signifie pas alors « écouter l'autre », ni pouvoir reformuler ce qui a été dit. J'insiste sur ce point dans ma recherche car il n'est pas question ici que les élèves exposent leurs connaissances sans les échanger avec celles de l'Autre. La production verbale ne peut être donc l'unique forme orale à être soumise à l'évaluation. Contrairement à l'écrit, l'oral se caractérise par sa spontanéité et son intraçabilité.

Tout comme l'écrit, l'oral a subi aussi des changements qui dépendent de contextes socio-économiques, socio-culturels, mais qui sont bien moins visibles et moins critiqués. Le discours scolaire se confond avec le discours social, les deux s'entremêlent. Au cours des échanges, les locuteurs et le contexte sont déterminants, comme c'est le cas dans les contextes multilingues et multiculturels que j'ai étudiés. Contrairement à l'écrit, l'oral implique l'Autre. Ce n'est pas un discours individuel, isolé qui reste toujours soumis à des contraintes, contraintes qui sont à intégrer au moment de l'évaluation. Je reprendrai les termes de Laparra (2000), cité par Garcia-Debanc et Delcambre (2001) : « l'oral est un objet d'évaluation sociale permanent ».

À cela, comme le rappelle Perrenoud (1994), l'enseignant est confronté à des dilemmes quant à la gestion des échanges oraux. Il doit prendre des décisions instantanément. Ces décisions ne peuvent être anticipées et sont prises en temps réel, au fil des paroles des élèves. Nonnon (1999) propose alors trois grands niveaux de traitement des enjeux de l'oral en contexte scolaire afin d'en définir, voire d'en préciser l'objet.

Ces trois niveaux font écho avec mon travail de recherche :

- Un premier niveau identitaire, relationnel et social, l'ensemble des interactions verbales qui font de l'École un lieu d'apprentissage. C'est à l'oral que les élèves s'affirment et affirment leur identité, en classe et en dehors. C'est à l'oral que les premiers contacts se font. Il est central dans la vie sociale des élèves. C'est pour ces raisons que les élèves allophones se sentent parfois mis à l'écart du groupe classe quand ils sont grands débutants. Par ailleurs, selon le groupe au sein duquel ils évoluent, les élèves plurilingues peuvent affirmer (ou pas) à l'oral leur identité plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, c'est à l'oral que chacun se socialise et se construit en tant qu'individu.
- Un second niveau traite du rôle dynamique de l'oral dans les apprentissages. Il est le médiateur privilégié dans la construction et la transmission des connaissances ainsi que dans la structuration de la pensée de chacun. Son rôle est essentiel dans une séance de débat

interprétatif littéraire et de ce fait, doit être structuré. C'est à l'oral que les élèves vont échanger leurs connaissances littéraires plurielles et pluriculturelles. Ces échanges sont considérés comme étant des outils d'enseignement/apprentissage.

- Un troisième niveau concerne l'acquisition par les élèves de compétences langagières spécifiques :

« apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées) » (Nonnon, 1999 : 92).

Outre ce partage de connaissances, les élèves vont argumenter leur proposition d'interprétation en prenant appui certes sur leurs connaissances, mais également en mettant en place des stratégies argumentatives. Au cours du débat interprétatif littéraire, ces nouvelles compétences sont mises à l'épreuve, surtout avec les nouveaux apports pluriculturels que les élèves de mon corpus doivent apporter. Car si l'enseignant va évaluer ces compétences selon des critères institutionnels et différenciés, les interactants utilisent des normes sociales pour s'évaluer entre eux, sans que l'enseignant en ait parfois conscience. L'enjeu dans un contexte multilingue et multiculturel est important pour la construction identitaire des élèves. Si, dans ma recherche, je considère les élèves comme des locuteurs plurilingues et pluriculturels, les évaluations sociales qui se déroulent entre les élèves auront des conséquences sur leurs rapports aux langues et aux cultures. Ces évaluations constantes entre camarades peuvent avoir des répercussions sur leurs relations sociales, sans que l'enseignant en soit averti.

Au cours du débat interprétatif littéraire, c'est à l'oral que l'Autre essaie de convaincre les interactants, un oral qui se veut cadré et encadré par l'enseignant. Ce sont à présent vers les interactions que je vais me tourner.

Chapitre 5. Les interactions didactiques

5.1. La notion d'interaction

La notion d'interaction est aujourd'hui considérée comme étant un objet scientifique. Il est très fréquent de la retrouver dans des travaux de recherches (en psychologie, en sociologie, en sciences du langage et en anthropologie) et académiques étant donné les nombreuses questions qu'elle soulève et les diverses situations dans lesquelles elle peut être observée, décrite et analysée. Mon travail de recherche n'est donc pas une exception. Il m'a paru nécessaire de me tourner vers les théories interactionnelles afin d'en définir les contours, des contours qui seront transposables lors de mon analyse.

Les interactions et leurs analyses sont un sujet de recherche récent, né aux États Unis dans les années 1970 (Blumer, 1969; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974; Kerbrat-Orecchioni, 1992; Vion, 1992; Traverso, 1996). La recherche met en exergue, entre autres, les différents types d'interaction (Traverso, 1996), des cadres interactionnels, les processus cognitifs en jeu et des méthodes d'analyses interactionnelles.

Pour les besoins de ma recherche, je me suis intéressée à l'analyse interactionnelle et aux divers travaux en lien avec ma problématique de recherche. L'analyse interactionnelle est un champ d'études pluridisciplinaires, qui convoque des outils méthodologies divers. L'interaction est un lieu où se déroule une activité collective, où tout individu est impliqué (élèves comme enseignants, mais à des degrés différents). Ensemble, ils s'engagent à co-construire le sens, en coopérant pour l'atteindre.

Je me suis donc penchée sur la notion d'acte de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1972) souvent utilisée pour désigner la plus petite unité monogérée de l'interaction (Roulet, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Vygostky (1933/1934) dans ses théories sur l'acquisition du langage, insiste sur la place des interactions dans le développement des compétences langagières des enfants. « Tout individu vit dans un monde social » comme le rappelle Goffman (1973). Au sein de ce monde social, les individus sont en contact avec les uns et les autres, comme ils le sont quand ils sont en classe : « Par interaction [...] on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » Goffman (1973 : 23). Ainsi, l'interaction n'est pas une situation conversationnelle où tous les individus se retrouvent uniquement pour discuter ensemble. De plus, la parole ne suit aucune règle normative, ce qui est d'autant plus vrai en contexte multilingue et multiculturel. Elle reste donc au stade d'usage individuel. Cette réflexion est à remettre dans le contexte que j'étudie. Elle nécessite d'être couplée avec les répertoires plurilingues et pluriculturels que chacun possède. Quant au discours, il a une portée sociale, ce qui est le cas aux cours d'interactions comme celles qui ont lieu au cours du débat interprétatif littéraire.

Pour atteindre leur portée sociale, les interactions ont toutes un ou plusieurs objectifs à atteindre:

- Les interactions à finalité externe : elles ont un objectif clair pour tous les interactants. Chacun veut obtenir quelque chose, au centre de la discussion. Le sens se négocie, se co-construit ensemble et chacun apporte à son tour des éléments pour faire évoluer le sens: « L'activité interactionnelle ajoute à l'activité langagière rapportée à l'apprenant, l'idée qu'elle se conjugue avec celle de l'autre : des propos interagissent dans les situations de travail imposant des tâches langagières particulières » (Halté, 2008 : 65).

Les interactions à finalité externe sont au cœur du débat interprétatif littéraire, ce sont celles que visent en premier les enseignants.

- les interactions ont aussi une finalité interne : co-construire implique le fait de créer du lien humain, linguistique et culturel. Au sein du groupe classe, les liens que tissent les élèves

entre eux par le biais d'échanges culturels permettent de mettre en lumière leurs points communs et leurs divergences. Ce type d'interaction est moins visible, ce que je souhaiterais mettre en avant dans ma recherche. Le débat interprétatif littéraire en contexte multilingue et multiculturel regroupe les deux objectifs précédemment cités.

Ainsi, pour décrire une interaction, il faut prendre en compte plusieurs paramètres : le lieu, le moment où elle se déroule les acteurs impliqués et les relations qui les lient, les finalités poursuivies de chacun. La parole en interaction est formatée par son contexte mais peut aussi transformer ce même contexte. Au sein de ma recherche, le caractère multilingue et multiculturel est un élément essentiel. Les interactants vont devoir adapter leur discours lorsqu'ils sont dans un milieu exolingue. Ces adaptations sont variables : certains ne vont pas oser prendre la parole (peur de le faire, pas les capacités linguistiques pour mettre en mots leur pensée), d'autres ne voudront pas contredire leurs camarades, de peur de les froisser, certains ne se souviendront peut-être pas du ou des titres ou les auteurs des livres qu'ils aimeraient citer et vont donc se taire plutôt que de transmettre une information incomplète. Dans ce contexte, l'enseignant et ses conduites d'apprentissages sont également des variables auxquelles les élèves vont devoir s'adapter.

Ces variables sont à prévoir par l'enseignant, qui les transforme en règles de fonctionnement, comme il le fera au début de la séance de débat interprétatif littéraire. Malgré tout, les interactions ne sont pas prévisibles et le statut des interactants au sein des échanges n'est jamais définitif.

Pour Auger (2015) :

« il faut retenir que l'organisation de ces interactions n'est en rien aléatoire, qu'elle est intériorisée par le locuteur du point de vue local (tour de parole), comme du point de vue global (ouverture, corps, fermeture) et que, selon les situations, ces échanges sont soit symétriques (débat, conversation etc.), soit complémentaires (consultation, enquête, transaction et échanges en classe également » (Auger, 2015 : 134).

En organisant et en gérant les interactions en classe, il s'agit de prendre en compte chaque interactant, si singulier qu'il soit.

5.2. Les interactions en classe

Les échanges sont le quotidien d'une classe, qu'ils se déroulent entre élèves et /ou avec l'enseignant. Dans une classe d'UPE2A et dans un cours de langue, ils sont essentiels pour développer la production orale. Afin d'illustrer mon propos, je reprends les travaux de Vion et de Mittner (1986) pour définir ce qu'est « prendre la parole » :

« Prendre la parole, c'est s'inscrire dans un échange et occuper le temps de parole. Même si l'on y est invité, la prise de parole

implique le plus souvent une attention particulière au discours précédent pouvant amener le locuteur à reprendre tout ou partie de ce discours. Celui-ci peut être repris comme citation, en tant que discours de l'autre » (Vion et Mittner, 1986 : 26).

L'interaction est dynamique et ne se termine qu'une fois que l'ensemble des interactants y met un terme.

Les échanges se produisent parfois via des outils de communication. On retrouve dans les classes des échanges via les réseaux sociaux ou les messageries instantanées. Au cours de cette étude, notre pays a été, comme l'ont été de nombreux pays, touché par la propagation du coronavirus. Les élèves ont été confinés chez eux et les cours à distance ont été mis en place. Mais outre le besoin d'échanger avec l'Autre dans cette période de confinement, il a fallu mettre en place des « lieux » d'échanges oraux. La classe virtuelle a vu le jour et a permis de continuer à échanger avec les enseignants et leurs camarades. La multimodalité des interactions semble donc sans limite.

De ce fait, les interactants ne sont pas alors obligés d'être face à face. Mais lors de face à face, les interactants peuvent analyser les échanges verbaux, para verbaux et mémo gestuels. Le langage n'est pas le seul outil qui permet de communiquer. Les gestes dits communicatifs et extra communicatifs ont leur poids dans l'analyse interactionnelle. L'interaction est donc bel et bien multimodale.

L'interaction est un lieu de négociation : négociation sur le sens, sur les tours de parole, sur les inférences que chacun fait en fonction de sa culture. Le nombre d'interactants qui participent au débat est une variable didactique à prendre en compte, ce qui freine parfois les enseignants à laisser plus de place à l'oral dans leur séquence. Le choix des interactants est aléatoire et ces derniers sont plus ou moins autonomes dans la gestion des tours de parole. Ils auront compris les règles du débat et pourront ainsi peu à peu s'en emparer, sous l'œil vigilant de l'enseignant. Les interactants auront aussi assimilé le fait que lors des interactions, il n'y pas de rapport de hiérarchie :

« Les règles conversationnelles, le droit de garder la parole, de la céder à un certain moment ou de la réclamer, le devoir d'écouter ou celui de prendre son tour devraient faire partie de l'éducation scolaire, mais ceci se passait, paradoxalement, dans un cadre où le système d'allocation des tours de parole est fort différent » (Cambra Giné, 2003 : 76).

Dans l'analyse des interactions de mon corpus, j'ai pris en compte la notion de réponses, essentielle dans l'échange. Les réponses simultanées ou chevauchées ainsi que celles apportées collectivement dynamisent le débat :

« Dans le premier cas, les élèves sont sollicités les uns après les autres avec un système de pré allocation des tours (les apprenants demandent la parole et l'enseignant alloue à ceux qui

se sont présélectionnés) et la place de l'enseignant est spécialisée. (Mondada, 1995) Dans le second cas, l'initiative de donner et de prendre la parole, de la réclamer, la voler ou la céder, revient alors en grande partie aux apprenants et il se produit une nouvelle distribution des rôles : les apprenants agissent comme des modérateurs, des négociateurs ou des experts » (Cambra Giné, 2003 : 77).

Toutefois, ces interactions en contexte multilingue et multiculturel peuvent mettre en insécurité certains élèves, l'argument de l'un implique la réponse de l'autre :

« Les conventionnalistes américains ont dégagé la structuration des conversations en paires adjacentes formées par deux tours de parole consécutifs (soit des interventions de deux locuteurs distincts) liés en une relation de dépendance conditionnelle, de sorte que le premier tour contraint la production du second » (Cambra Giné, 2003 : 107).

Lorsque les élèves allophones sont en classe ordinaire, ils peuvent utiliser ce type de procédés, plus sécurisant pour eux. Ces types de reprises énoncées par Vion et Mittner (1986) qui sont « répétitions, recodages et reprises-modifications » m'intéressent. Car si les élèves allophones et/ ou plurilingues utilisent très souvent ce genre de procédés pour donner eux aussi la bonne réponse (ou du moins une réponse), dans le contexte dans lequel se déroule mon étude, la question de la langue rentre en compte.

Toutefois, si la gestion de l'oral est complexe en classe, que ce soit en classe ordinaire ou en UPE2A, la relation qu'entretiennent les interactants entre eux aura des conséquences sur l'objectif premier des interactions que j'ai analysées dans le cadre de ma recherche : échanger des savoirs littéraires.

5.3. La relation asymétrique des interactants et la place de l'enseignant dans les échanges en classe

La classe est considérée comme étant un lieu socialisé. Les élèves prennent donc plus souvent la parole que dans un modèle traditionnel de transmission des savoirs. Il n'est pas question de changer le rôle de chacun. Les échanges entre les enseignants et les élèves sont régis par des pratiques sociales spécifiques. Si l'enseignant mise sur un travail plus important de l'oral, chacun doit trouver sa place.

Dans cette optique, l'enseignant forme chaque élève à penser par lui-même, à sortir de tout stéréotype, tout préjugé. C'est à travers l'expression de la pensée de chacun que sont verbalisées les représentations et c'est au travers d'échanges construits et constructifs que la pensée se modifie. Chiss (2015) rappelle que : « Si la communication n'est pas un but mais, selon le mot de D. Hymes, un « attribut » du langage, alors il ne faut pas seulement considérer que les individus - en particulier les enfants- « se servent » de la langue et des

discours mais qu'ils s'y construisent » (Chiss, 2015 : 63). Les élèves que j'ai observés utilisent la langue pour affirmer qui ils sont à travers le contenu de leur culture littéraire plurielle et plurilingue et poursuivent leur enrichissement grâce à celle de l'Autre.

En contexte multilingue et multiculturel, les représentations divergent selon aussi des codes culturels, codes que l'enseignant ne connaît pas forcément. Selon les contextes socioculturels, les cultures éducatives, les gestes communicatifs peuvent varier, ce qui peut questionner les élèves et leur enseignant :

- comment désigner la personne qui va prendre la parole,
- comment exprimer son état affectif (accord, désaccord),
- comment distribuer et donner la parole, et qui la distribue
- comment prendre la parole sans empiéter sur celle de l'Autre
- comment co-construire le sens en apportant ses propres connaissances.

Ces questionnements sont présents en classe ordinaire et en UPE2A.

Chiss et Filliolet (1986) rappelle toutefois que :

« L'évidence de la dimension socioculturelle des échanges langagiers est massive en FLE : la connaissance réciproque du référent est inégalitaire dans la communication pédagogique et ceci se traduit sur le plan lexical; le statut de l'implicite et de l'explicite y est particulièrement source de difficultés » (Chiss et Filliolet, 1986 : 91).

Cela crée des tensions, des non-dits, de fausses idées sur une langue, sur une culture qui ne peuvent pas rester sous silence. Cela peut aussi créer un sentiment de dominant et dominé, qui n'a pas lieu d'être. Chacun est expert de sa langue et de sa culture et en exposant sa culture littéraire plurielle et plurilingue comme les élèves de mon corpus ont essayé de faire, ils s'affirment comme tous experts de leur propre culture littéraire.

De ce fait, l'enseignant accepte que dans sa classe, ses élèves ne pensent pas comme lui parce qu'il n'a pas le même vécu qu'eux, et inversement. Les interactions linguistiques qui se déroulent en classe permettent de transmettre alors des valeurs et d'orienter les élèves dans leur formation à la citoyenneté. Ces interactions linguistiques jouent ainsi un rôle essentiel dans la transmission des connaissances.

En amont, il est important de caractériser et de cadrer ces interactions car c'est l'efficacité de l'enseignement qui est en jeu. Il sera plus efficace si les élèves acceptent de participer à ces échanges. Les règles des échanges langagiers en classe sont le fruit de réflexions communes, construites avec tous et validées dans le groupe classe. En début d'année scolaire, les élèves de primaire commencent par concevoir les règles de la classe, quant aux collégiens, c'est le règlement intérieur qui est étudié, même si chaque enseignant dans sa

classe a ses propres règles à suivre. Afin de laisser les enseignantes qui ont participé à mon étude libres également dans la conduite de leur classe, je n'ai pas imposé de règles dans la gestion de la prise de la parole, ni d'obligation aux élèves de devoir prendre la parole à chaque séance. La parole doit rester libre. La question de l'équité est essentielle. Chacun a le droit de s'exprimer, de donner son avis, d'être ou de ne pas être d'accord. Tout protagoniste impliqué dans le débat apprend progressivement à trouver sa place dans ce contexte discursif afin de constituer, ensemble, une communauté discursive où tout le monde a sa place.

Par ailleurs, au-delà de la fonction de distribuer la parole, la gestion des tours de parole est un système d'alternance de parole ordonné où chacun a sa place. Comme dans les règles de la classe, dans le règlement intérieur d'un établissement secondaire, les règles sont construites avec les élèves, ce qui légitimise leur présence, ce qui valide leur présence dans l'échange. Avoir des règles cela signifie faire partie d'une communauté. Suivre ces règles valide le fait que l'on fasse partie de cette communauté. Il est important, afin de faire le lien entre la classe d'UPE2A et la classe ordinaire, de co-construire ces règles, qu'elles soient les mêmes partout : « L'élève est animateur des échanges jusqu'à ce que des difficultés opératoires paraissent et que les élèves ressentent à alors la nécessité d'être « enseignés » et (demandent) l'aide du maître » (Marchand, 1971 : 108). Dans cette optique, Cicurel (2011) rappelle les propos de Rivière sur le rôle multiple de l'enseignant au sein des échanges entre ses élèves : « Rivière (2006) dans une perspective psycho sociale soutient une thèse démontrant que, quel que soit le contexte éducatif, l'enseignant ne peut se dispenser de prescrire, de dire, de faire, de distribuer par le biais de consignes des tâches aux apprenants, dans le but d'améliorer leurs compétences langagières » (Cicurel, 2011 :44).

L'élève devient un chercheur, un lecteur empirique, ce que je veux mettre en valeur dans mon travail. Mais l'élève n'est pas seul dans sa recherche de connaissances. La parole de l'enseignant est considérée comme la parole de l'expert, un expert reconnu c'est pourquoi la question de l'étayage est aussi au cœur de ma recherche. L'enseignant perd ce statut quand il n'est pas expert de la langue de ses élèves. Dans la gestion de l'oral en classe, il est le garant des tours de parole, les guide dans les échanges qu'il oriente, qu'il contrôle : « La classe n'est pas à priori un objet de recherche mais un lieu de travail où on apprend et où on enseigne. C'est un objet complexe qui croise interactions, programmes, résultats méthodologies, objectifs de chaque acteur, contraintes institutionnelles » (Cicurel, 2011 : 42).

Je souhaite montrer dans ma recherche que l'enseignant peut très bien conserver son statut d'expert, d'individu qui détient le savoir et qui le transmet, mais que les élèves ont eux-aussi du savoir à transmettre, dont l'enseignant n'est pas forcément expert.

Du fait que l'enseignant ait un rôle social à tenir, la peur de l'affaiblissement de l'autorité de l'adulte est latente. L'enseignant craint les débordements langagiers (non-respect des prises de parole, erreurs concernant le système langagier) : « Dans les interactions didactiques, c'est l'enseignant qui a le rôle de locuteur prioritaire, étant légitimé pour initier les prises de parole et allouer les tours de parole » (Cambra Giné, 2003 : 73). L'enseignant détermine alors le meilleur cadre pour mener les échanges :

« Nous entendons par cadre de participation la fonction dont s'organise la science de l'interlocution aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu'ils assument dans la gestion de l'interaction. Le statut inégal des participants et les rôles interactionnels établis institutionnellement qui font partie au contexte donné, déterminent un type d'interaction spécialisé, asymétrique, asymétrique et complémentaire » (Cambra Giné, 2003 : 72).

Afin de favoriser les échanges, quelle que soit la discipline dans laquelle ils ont lieu, l'enseignant fait appel aux capacités de décentration et de réflexivité des élèves. Il reste l'adulte, la référence qui individualise ses pratiques en fonction des besoins et des connaissances de ses élèves. La parole de l'enseignant structure les échanges, les favorise. Il redistribue les rôles et rééquilibre les échanges. Par contre : « les rôles interlocutifs sont plus mobiles et peuvent varier selon les configurations interlocutives particulières qui se nouent et se dénouent au fil de la classe et font partie du contexte localement construit » (Cambra Giné, 2003 : 72). La gestion de l'oral reste problématique du fait de sa variabilité. « Parler » « parler de » et « parler pour » ne sont pas toujours bien définis, pour les enseignants et pour les élèves.

Pour conclure, ce sont les genres oraux formels et publics qui sont au sein de ces questionnements afin que les futurs citoyens, que sont les élèves, puissent en faire usage en tant que membre de la société (Dolz et Schneuwly, 2000). Ainsi, les interactions en classes, comme celles qui se déroulent au cours du débat interprétatif littéraire, reproduisent celles dans lesquelles ils prendront part, plus tard, en dehors du cadre scolaire. Chaque élève apprend donc à interagir avec l'Autre et grâce à l'Autre par les échanges de connaissances littéraires plurielles et pluriculturelles afin de faire co-construire le sens au cours d'une séance de débat interprétatif littéraire.

Chapitre 6. Le débat interprétatif

Dans ce chapitre, je vais définir le débat interprétatif littéraire. C'est l'activité pédagogique que j'ai choisie afin d'étudier comment convoquer la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves. Au cours de ce troisième chapitre, j'analyserai tout d'abord le terme « débat » et ce que cela sousentend en termes d'enseignement/apprentissage. Puis, j'articulerai cette analyse avec la notion d' « interprétation » que je définirai au préalable.

6.1. Le débat dans les disciplines scolaires

Le débat fait premièrement référence au débat médiatique que les élèves ont l'habitude aujourd'hui d'écouter.

En 1998, Schneuwly et Dolz considèrent que les enjeux de l'enseignement du débat se distinguent de ceux du débat médiatique. Il ne faut pas le confondre avec le débat médiatisé, que les élèves connaissent à travers les débats politiques. S'ils ne les suivent pas, ils en connaissent les règles et l'importance que peuvent avoir les résultats sur les élections qui suivent. Non, le débat médiatisé n'est pas un prototype du débat à l'École. De plus, selon les pays d'origine des élèves, le débat est plus ou moins libre, plus ou moins codifié.

Afin de poursuivre la définition du débat, je me suis focalisée sur son utilité et ses apports pédagogiques dans une séance. Le débat utilise le langage comme un outil social, socialisée et socialisateur. Débattre en classe requiert de nombreuses compétences, communes à toutes les disciplines.

Avec l'arrivée de nouveaux enseignements tels que l'éducation morale et civique à l'école primaire, le débat a su trouver sa place dans les programmes. Il a su aussi trouver sa place au sein de disciplines où, d'un point de vue épistémologique et didactique, il n'était pas attendu. Pour cela, il a dû faire face à de nombreuses résistances du fait de son caractère innovant.

L'émergence du débat est liée à l'histoire, à l'évolution et à la configuration de chaque discipline. Il permet à ses participants de discuter sur des thèmes parfois difficiles à aborder à l'École comme la violence, la maltraitance, le racisme. La mise en mots permet aux élèves d'extérioriser certaines craintes et certains stéréotypes. Ainsi, au cours des séances d'éducation civique et morale, les élèves sont invités à prendre part à des débats, à jouer des jeux de rôle qui amènent au débat. Mais l'éducation civique et morale est également une discipline transdisciplinaire. Les enseignants mettent en place un débat si une situation le demande : un incident entre deux élèves, l'actualité, un questionnement. C'est pourquoi, tout comme l'éducation civique et morale, le débat n'est pas un genre disciplinaire cloisonné. Au lycée, le débat se retrouve en cours de philosophie. En partant de concepts philosophiques, les élèves sont invités à les discuter, à les enrichir, à les actualiser. Dès lors, d'un point de vue didactique, le débat s'impose naturellement dans certains champs disciplinaires et rencontre des résistances dans d'autres.

Mais le débat se modélise en fonction du champ disciplinaire dans lequel il est convoqué. Car le débat a, comme toute activité pédagogique, des objectifs à atteindre. Toutefois, les visées d'apprentissages sont différentes selon les champs disciplinaires. Le débat se démultiplie en débats et en genres discursifs spécifiques, spécifiques aux champs disciplinaires mais également spécifiques aux savoirs en construction.

De surcroît, ce qui a freiné son introduction dans les divers champs disciplinaires c'est son mode de déroulement : le débat se déroule à l'oral, entre élèves et enseignants. Quand ils débattent, les interactants émettent des hypothèses, vont devoir argumenter pour valider ou invalider ces hypothèses. De ce fait, la notion d'hypothèse instaure un rapport au savoir qui va varier selon le champ disciplinaire. Une hypothèse en science n'a pas le même statut, pas la même valeur dans les consciences que l'hypothèse en littérature. De plus, dans le contexte multilingue et multiculturel que j'étudie, cette notion peut être considérée de manières différentes selon la culture éducative de chacun. Ainsi, la littérature, selon la manière dont elle

a été enseignée, peut être perçue soit comme un lieu où tout est à débattre et tout est négociable soit comme un lieu où seuls le texte et les mots de l'auteur comptent. J'en reviens donc ici à aux nombreuses définitions de la littérature que j'ai citées précédemment. Par conséquent, il peut paraître curieux de corréler le terme « hypothèse » avec celui de « littérature ».

Ainsi, le débat s'est invité dans toutes les disciplines de l'École et a réussi à devenir un objet de modélisations didactiques.

6.2. Du dialogue au débat : émergence d'un nouveau genre disciplinaire

La place de la parole de l'élève en classe a en effet évolué. Les élèves sont invités à exprimer leurs idées. Comme le rappelle Marchand (1977) en insistant sur le débat : « On doit à « l'École moderne » d'avoir fait de gros efforts pour modifier cette situation dans le sens d'une participation plus effective et authentique de l'élève à la communication instaurée dans la classe » (Marchand, 1971 : 78). Pour lui, le débat change « la matière des programmes telle qu'elle était divisée en discipline et en chapitre » (ibid.).

Le débat est une situation qui invite les interlocuteurs à assumer ces diverses intentions. La contrainte du temps impose des situations de prises de parole brèves, organisées et de ce fait régulières et dynamiques. S'engager dans un débat, ce n'est pas uniquement prendre la parole, répondre à l'Autre. Le débat est d'ailleurs très souvent assimilé à un genre conversationnel (Dolz et Schneuwly, 1998). Or, le débat scolarisé vise d'une part la construction de nouvelles compétences, l'émergence de nouvelles idées, de nouveaux arguments, de significations nouvelles et d'autre part l'évolution de ses opinions, l'aptitude à s'adapter à l'Autre, intégrer les valeurs et les normes de son groupe, sans pour autant oublier les siennes. Le sujet est donc central dans ces recherches de par les stratégies qu'il met en place pour faire face aux contraintes de la situation. Le débat qu'il soit interprétatif ou non, est un contrat de communication que doivent « signer » les interactants.

C'est donc l'enseignement de la prise de parole qui doit être premier dans l'apprentissage du débat. Prendre la parole devant les autres c'est exposer son « je », sa légitimité, ses connaissances, son rapport aux autres. C'est un exercice qui peut s'avérer difficile en contexte multilingue et multiculturel. Puis, il faut argumenter son propos. L'argumentation est un discours qui agit sur le discours des autres. Une fois que le débat commence, les interlocuteurs sont obligés d'assumer les différents rôles qu'il sous-tend.

L'enseignant tient lui aussi un rôle significatif dans ces échanges. Afin que la parole circule davantage entre élèves et que le débat ne se transforme pas en questions-réponses dialogiques (ce que je souhaiterais éviter d'observer dans les débats interprétatifs littéraires enregistrés par mon corpus), il va devoir affirmer sa place d'observateur extérieur et/ ou de régulateur, quand le besoin s'en fera sentir. Comme dans le cadre d'un débat philosophique, l'enseignant maintient l'objet visé, un objet précis de réflexion, reformule si besoin. Il propose des contre-

exemples et synthétise les idées essentielles. Il encadre le débat. J'analyserai le rôle de l'enseignant au cours de sa séance de débat interprétatif littéraire.

Si les élèves sont aujourd'hui de plus en plus habitués à débattre en classe, l'ajout du terme « interprétatif » et son introduction dans la discipline qu'est le français posent question.

6.3. Le débat interprétatif au sein de la discipline « français »

Le débat prend une place particulière en cours de français et en littérature, deux disciplines très ancrées dans l'écrit. Sa place a suivi l'évolution de ces disciplines.

Le débat interprétatif littéraire est prescrit dans les programmes dès 2002. Cette prescription est reprise dans les programmes de 2008 et se retrouve plus détaillée dans les programmes de 2015, puis de 2018. L'émergence du genre du débat interprétatif à l'école primaire, et plus généralement dans le cursus scolaire, coïncide avec un moment clé dans l'évolution de la discipline qu'est le français. Interroger l'émergence d'un nouveau genre disciplinaire, c'est interroger ses effets sur l'enseignement qu'il vise, c'est-à-dire le français, mais également les causes de son émergence. Dias-Chiaruttini (2010) dans ses travaux rappelle que l'émergence mais surtout la valorisation du débat interprétatif littéraire dans les années 2000 coïncident avec les attentes politiques et sociales de cette période de notre histoire. Il ne faut pas juste accueillir les nouvelles disciplines, il faut les comprendre et comprendre pourquoi elles émergent, aujourd'hui et non hier. Je me suis donc penchée sur l'arrivée du débat en littérature.

6.4. Le débat en littérature

Comme je l'ai rappelé précédemment, enseigner comment débattre c'est avant tout développer des compétences interprétatives et argumentatives chez l'élève. Le débat mobilise l'ensemble des compétences sollicitées par la lecture littéraire, des compétences qui auront besoin de l'enseignant pour être développées et utilisées. De plus, si le débat se déroule en groupe, chaque élève est seul face au texte étudié mais également seul avec sa culture et plus spécifiquement, sa culture littéraire. Il va devoir l'utiliser pour faire avancer le débat et y prendre part. Rendre l'élève autonome dans sa lecture du texte littéraire fait écho à ma problématique.

Comme toutes activités pédagogiques, le débat interprétatif littéraire développe des compétences spécifiques chez les élèves. Je me suis tournée vers les programmes des cycles 3 et 4 étant donné que les élèves de mon corpus sont des élèves allant de la 6ème à la 3ème.

Les programmes de 2018

Pour les besoins de ma recherche, j'ai étudié les programmes de français des cycles 3 et 4. Force est de constater qu'interpréter est une compétence développée davantage au cycle 4. Au cycle 3, l'interprétation intervient bien évidemment dans le domaine 1, mais de façon moins appuyée qu'elle l'est au cycle 4 :

« Lire :

- comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter » (Programmes cycles 3 et 4, 2018 : 9).

Ces compétences sont communes avec le domaine 1 (Les langages pour penser et communiquer) et le domaine 5. (Les représentations du monde et l'activité humaine) Interpréter n'est donc pas spécifique à la littérature.

Les programmes se poursuivent ainsi :

« L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. À l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation » (ibid. : 12).

Ce sont des compétences attendues en fin de cycle 3 : « lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. » (ibid. : 13)

Ces compétences attendues font l'objet d'évaluations spécifiques pour attester leur acquisition afin de continuer sa scolarité et commencer sereinement le cycle 4 :

« Les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes » (ibid. : 13).

Le débat est une activité proposée pour « comprendre un texte littéraire et se l'approprier ». Les élèves sont invités à :

« Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs (...) » (ibid. : 14).

Mais, pas d'interprétation sans le texte littéraire :

« Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées » (ibid. : 14).

Ce sont ces « autres connaissances mobilisées » qui m'intéressent plus particulièrement. Car les programmes de les spécifient pas. Or, dans mon étude, même si les élèves ont fait appel à d'autres types de connaissances pour co-construire le sens, le dispositif pédagogique que j'ai proposé autour de la création de leur carnet de lecteur plurilingue cible davantage les connaissances littéraires pour appuyer leur interprétation.

Il est à noter qu'un autre item est proposé, impliquant la notion d'interprétation :

« Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome »
(ibid. : 15).

Cela signifie que les élèves peuvent construire leur propre interprétation pour divers supports.

Au cycle 4, l'interprétation intervient aussi dans le domaine 1 :

« Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
L'enseignement du français au cycle 4 vise la compréhension de textes variés, notamment à travers la perception de leurs implicites. (...) Il induit aussi une réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer » (ibid. : 4).

Contrairement au cycle 3, l'interprétation s'oralise au cycle 4 :

« Comprendre et s'exprimer à l'oral :
- comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes » (ibid. : 12).

L'interprétation intervient donc à l'oral, elle s'oralise. Elle couvre divers domaines : 1, 2 et 3. C'est dans la rubrique « Lire » que l'interprétation prend appui sur un texte littéraire : « élaborer une interprétation de textes littéraires » (ibid. : 13).

En ce qui concerne les compétences attendues en fin de ce cycle, les élèves de 3ème doivent pouvoir :

« Comprendre et interpréter des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information, etc.)
- Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes » (ibid. : 14). Les élèves sont invités à « participer de façon constructive à des échanges oraux » (ibid. : 15).

Encore une fois, les programmes insistent sur la diversité des supports où l'interprétation de chacun peut se construire.

Le débat interprétatif arrive (enfin) dans cette section, distinguant toute fois débat interprétatif et débat littéraire :

« Au cycle 4, les textes à lire sont plus variés, plus longs et plus complexes. Ils incitent à une approche plus fine des caractéristiques des genres et des registres utilisés pour produire des effets sur le lecteur. Le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté, progressivement enrichi au cours du cycle, devient une tâche centrale. Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels doivent peuvent être repérés et compris » (ibid. : 5).

Interpréter un texte fait partie des compétences attendues en fin de cycle 4 :

« Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant l'interprétation sur quelques outils d'analyses simples » (ibid. : 15).

Interpréter signifie devenir un lecteur autonome :

« Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome, compétences et connaissances associées : être capable de justifier son interprétation en s'appuyant précisément sur le texte » (ibid. : 16) et « Élaborer une interprétation de textes littéraires ».

Mais l'interprétation de chacun se doit d'être partagée avec tous les élèves de la classe, ce que je veux mettre en avant dans le dispositif pédagogique que je propose ici :

« Confrontation d'interprétations divergentes d'un même texte ou d'un même passage et justification des interprétations à partir d'éléments du texte » (ibid. : 17).

Les programmes mettent en avant le fait que toute interprétation est à oraliser afin qu'elle soit connue et partagée. Ainsi, si le fait d'« interpréter » est moins souligné que celui de « comprendre » dans les programmes, il est néanmoins présent.

Toutefois, l'instauration du débat interprétatif littéraire est paradoxale : il autorise la liberté pédagogique à l'enseignant en choisissant son support (œuvre complète, extrait, types de littératures) mais il lui en enlève en n'étant plus le seul expert du groupe classe. Dans le cadre de mon étude, un paramètre supplémentaire rentre en compte : les contextes socioculturels des classes. Dans les UEP2A et dans les classes ordinaires, l'enseignant doit certes s'assurer de la compréhension de chacun mais aussi prendre en compte la surcharge cognitive que peuvent avoir les élèves en étudiant un ouvrage dans son intégralité. Cette considération est la même en cours de langues quand les élèves plurilingues font des efforts supplémentaires pour accéder au sens et prendre la parole. Les aspects linguistiques et socioculturels sont à prendre en compte afin d'éviter cette surcharge cognitive. Ainsi, le débat interprétatif littéraire doit devenir un rituel dans les séances de littérature pour que celui-ci soit non seulement bien vécu par les élèves mais pour qu'ils puissent développer des compétences variées, orales et écrites. Pour cela, il faut en expliquer les règles, enseigner aux élèves allophones l'art de débattre, tâche fonctionnelle.

Néanmoins, le débat interprétatif dans les séquences de littérature doit s'insérer dans un univers où l'écrit tient beaucoup de place. Dans les UPE2A et dans les classes ordinaires, la découverte d'un texte passe très (trop) souvent par l'écrit, par des questions sur son contenu, corrigées collectivement. Le débat doit donc trouver sa place et pour cela, peut-être en prendre sur l'écrit.

Avec des élèves allophones, cela pourrait sembler plus « facile » de trouver ce temps étant donné que l'oral tient une place importante en FLS. Mais « débattre » signifie bien plus que « s'exprimer sur un sujet », sur un thème, sur un texte. L'élève met en place des stratégies langagières, qui se rapprochent du débat argumentatif, en s'appuyant aussi sur sa culture littéraire plurielle et plurilingue.

Ainsi décrit, l'instauration d'un débat interprétatif littéraire en classe pose la question du rôle que tiendra chacun, élèves et enseignant.

6.5. La relation asymétrique des interactants au cours des échanges en classe

Dans ce contexte, le débat mobilise, de par les interactions qu'il suscite, différentes postures de lecture. Il se situe à un carrefour car il est à la fois un espace de construction et de partage de valeurs et de connaissances (littéraires et/ ou culturelles) et un lieu d'apprentissage de la communication et de ses règles.

Jorro (2002) distingue trois gestes professionnels favorables au développement de ce processus interprétatif :

- la valorisation de la posture du lecteur (ce que j'ai voulu faire en faisant émerger chez chaque élève les lecteurs qu'ils sont par la rédaction de leur biographie de lecteur)

- l'amplification de la parole interprétative (par le biais d'un taux de prise de parole plus importante chez les élèves que chez l'enseignante)
- l'instauration d'une communauté de lecteurs (travaux de Bichi 2005) (ce que mon travail de recherche tend à aller en constituant un réseau de lectures plurielles et plurilingues et en partageant ce réseau au cours du débat interprétatif littéraire).

Selon Vion (1992) le débat est un type d'interaction symétrique, conception à laquelle je tiens et que j'élargis à tous les acteurs du débat interprétatif littéraire, c'est-à-dire élèves et enseignants. Il le compare à une compétition sportive ou à une compétition binaire où le combat s'effectue par le langage. Vion (1992) établit un parallèle entre le débat et la compétition sportive ou toute autre forme de compétition binaire. Le terme « débat » fait immédiatement référence au débat politique, tel qu'il est médiatisé. À la fin du débat, les analystes font un premier bilan : qui a gagné ? Il y aurait donc un gagnant et un perdant. Cela sous-tend qu'il existe un rapport de hiérarchie dans ce type d'interactions. De ce fait, le débat, tel qu'il est présenté, ne peut prétendre respecter l'égalité entre les interactants. Il n'est pas concevable de provoquer un sentiment de hiérarchisation entre élèves, de dominant et de dominé. Au terme du débat interprétatif littéraire, il serait souhaitable que chacun en ressorte avec un savoir nouveau :

« Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste » (Kramsch, 1984 : 78).

Ainsi présenté, le débat se déroule au sein et se prolonge en dehors de l'École. Il est donc essentiel d'initier à ce genre discursif. Il va aider à la formation des futurs citoyens, qui seront confrontés à diverses situations, dans des contextes particuliers, avec des locuteurs aux intentions parfois déroutantes.

Au cours de cette superposition des types de discours, (car tour à tour, les interactants assument et assurent des rôles différents au cours des échanges et acceptent de le faire) les élèves voient leur rôle se modifier rapidement, sans qu'ils en soient les instigateurs. En s'engageant dans le débat interprétatif littéraire, chaque interactant a accepté le contrat qui le sous-tend, ses règles, les droits et les devoirs qui sont sous-jacents. C'est au travers des conduites discursives qu'ils vont montrer le respect ou le non-respect de ce contrat. Dans le contrat que je demande aux enseignantes et aux élèves de mon corpus de signer, je leur demande en plus de mettre en avant leur rôle d'expert de leur culture littéraire plurielle et plurilingue.

6.6. Les conduites discursives

Afin d'analyser le type de conduites discursives utilisées par chaque interactant au cours d'un débat interprétatif littéraire, je vais placer les élèves de mon corpus au sein d'une communauté discursive qu'est la classe. En effet, avant de considérer les individus dans leur singularité, je souhaiterais débiter par le groupe qu'ils forment, un groupe classe. Néanmoins, j'apporterai ici une précision concernant les élèves allophones : ils appartiennent à diverses communautés discursives quand ils sont au collège : celle de leur classe ordinaire et celle dans laquelle ils se trouvent en UPE2A. Leur implication dans ces deux communautés où leurs compétences plurilingues et pluriculturelles sont valorisées ou ne le sont pas, diverge et a donc des répercussions sur les interactions.

Pour que le débat interprétatif littéraire devienne un objet d'apprentissage au sein de chaque communauté discursive, il doit être formateur et didactisé. Il reste un genre discursif exigeant intellectuellement : les élèves assurent la cohérence de leurs propos et évitent de se contredire afin de garantir leur pertinence. De plus, tout cela se déroule à l'oral, publiquement, face à l'Autre et à son regard. Ce regard de l'Autre implique la dimension éthique du débat interprétatif littéraire, sur laquelle l'enseignant insiste. Partager la parole ne signifie pas « céder la parole ». Les expériences personnelles de lecture de chaque membre du groupe classe sont partagées, confrontées les unes aux autres.

Cette confrontation, qui amène les élèves à se sociabiliser, favorise le passage d'une lecture individuelle, personnelle à la confrontation avec l'Autre. Se confronter avec l'autre ne sous-tend pas être toujours contre l'autre mais écouter, prendre en compte son point de vue, modifier peut-être le sien ou tout simplement l'enrichir. Les lecteurs deviennent donc des lecteurs autonomes, ce qui est une des missions de l'École, mais surtout des lecteurs actifs. La lecture a une nouvelle finalité : être partagée. J'irai même plus loin : les lectures se doivent d'être partagées, des lectures qui n'ont pas forcément eu lieu entre les murs de la classe, avec l'étayage de l'enseignant, et dans la langue de ce dernier. L'espace commun qu'est la classe est un début de socialisation par la lecture. Ce mode d'organisation des échanges est identifié clairement dans les programmes et se déroulent au cours du débat interprétation littéraire ou lors de la présentation de leur carnet de lecteur par exemple.

Dès lors, la mise en place de ce genre de discours demande aux élèves de choisir des outils d'analyse adaptés au développement cognitif et langagier de chacun, notamment quand ce dernier doit mobiliser ses répertoires plurilingues et pluriculturels. Ces outils sont différents selon la culture et la culture éducative de chacun. Ce choix va évoluer en fonction des échanges et de leur conduite. La progression des élèves dans la co-construction du sens va leur demander de modifier leurs outils d'analyse. À un certain moment, ils ne pourront plus puiser dans leurs ressources et seront donc contraints, obligés d'en chercher d'autres. Ces nouveaux outils peuvent provenir des pairs ou peuvent être étayés par l'enseignant. C'est un réel apprentissage. Argumenter s'apprend. Il ne suffit pas d'exposer son point de vue. Il faut savoir essayer de convaincre par les mots. Au sein des interactions, le langage est un acte qui sous-tend que ces interactions sont régies par des lois, des normes et des conventions. Il y a alors tension entre les modèles discursifs que l'École propose, enseigne aux élèves, dans une

optique d'unification (et donc opposé à la notion de plurilinguisme) et les langues utilisées, les variabilités dans l'usage des langues et les stratégies utilisées par chacun.

Cet ensemble de compétences et de connaissances seront à convoquer en fonction du type de débat dans lequel les élèves seront invités à participer.

6.7. Modélisation du débat

Ainsi défini, le débat peut se créer autour de questions diverses.

Un débat peut être mis en place afin de résoudre un problème de compréhension. Les questions sont orientées vers alors la compréhension littérale. Elles se tournent vers le lexique en général, notamment quand le texte est en langues étrangères ou quand la langue est en cours d'acquisition comme le français pour les élèves allophones. Enseignants et élèves vont débattre autour de la définition d'un mot. L'enseignant invitera les élèves à utiliser les racines des mots, la composition des mots mais également les parallèles qu'ils peuvent dresser entre les langues de leurs répertoires (Auger, 2004). Il peut y avoir débat autour d'une construction syntaxique par exemple. En utilisant les ressources linguistiques et culturelles des élèves, l'enseignant dresse des ponts entre les langues de ses élèves pour qu'ils puissent non seulement utiliser leur expertise langagière afin de se positionner en tant que tel, mais également pour consolider des acquis, en langue d'origine et en langue seconde.

Le second type de débat traite les données implicites du texte et donc l'interprétation que chacun en donne. Pour le mener, l'enseignant fait appel aux connaissances de chacun, aux savoirs extérieurs, ce qui inclut les lectures extérieures, ce qui est le sujet central de mon étude. La mise en réseau est favorisée. Lier le texte qui est lu avec ceux précédemment lus est une compétence à développer et que je souhaite développer chez les élèves de mon corpus.

Le troisième est le débat qui s'apparente au débat philosophique. Le texte ne suffit pas et ne permet pas de répondre à toutes les questions. Il sert de support de base, de point de départ pour aborder des questions plus éthiques, plus politiques, plus philosophiques qui les amènent hors de la sphère scolaire. Parfois, ces trois débats s'entremêlent sans qu'enseignants et élèves n'en prennent conscience. Dans l'analyse que je ferai des séances de débats interprétatifs littéraires enregistrées par mon corpus, j'observerai l'évolution du débat, si les trois types que je viens d'évoquer sont présents ou pas.

Ainsi présenté, le débat n'est pas une activité cloisonnée et ne doit pas l'être pour favoriser le transfert de connaissances.

Dans les programmes de 2016, il est précisé cette distinction :

« On peut distinguer le débat public régulé, forme du débat public d'opinion sur fond de controverse, la délibération qui vise à une prise de décision pour trancher des intérêts divergents, ou bien encore le débat à visée de résolution de problèmes qui vise à traiter de savoirs partiels »²².

Il n'est pas rare de voir ces trois types de débats proposés aux élèves lors d'une seule séance de débat dit interprétatif littéraire. C'est une façon d'apprendre aux élèves à débattre, débattre sur n'importe quel thème.

Dans ses travaux, Tauveron (1999, 2004) distingue les « débats spéculatifs » et de ceux qu'elle appelle les débats « délibératifs », ce dernier étant possible uniquement quand le texte est un texte proliférant et donc où diverses interprétations sont possibles (Tauveron, 2004). Le type de débat dépendrait donc du texte.

Quelques travaux proposent des modélisations didactiques du débat interprétatif comme ceux de Beltrami (2004) ou des dispositifs qui font évoluer ces modèles didactiques. Certains accordent une place prédominante aux gestes enseignants (Chabanne, 2008, Croce Spinelli, 2007) d'autres tentent de spécifier les enjeux du débat dans une perspective plus disciplinaire : un type de débat pour chaque discipline. Le caractère transversal du débat n'est alors pas souligné (Bedoin, 2006, Soulé et Aigoïn, 2008).

Ainsi, les pratiques de classe sont à revoir et à repenser. Salma (2008) propose de caractériser les interactions qui ont lieu au cours du débat interprétatif littéraire en les comparant avec d'autres interactions qui peuvent aussi avoir lieu en cours de littérature. Tout ne tourne pas autour de la compréhension, ou en ce qui concerne ma présente recherche, autour de l'interprétation. Il faut donc considérer la séance de débat interprétatif littéraire sous différents angles.

6.8. Le débat interprétatif : un lieu d'interventions didactiques

Il est par conséquent un lieu d'interventions didactiques. En ce qui concerne la validation de la compréhension, le processus se fait très souvent appel à l'écrit. L'enseignant ne peut interroger tous ses élèves et donc ne peut valider la compréhension de tous. Le débat interprétatif littéraire ici devient donc nécessaire afin d'éviter de faire des hors sujets, afin d'éviter que les élèves ne se fassent une fausse idée de ce qu'a voulu montrer l'auteur. Cette approche développe la réflexivité et une mise à distance avec les mots. Le texte est le médiateur entre le monde réel et le monde fictif, ce qui va donner du sens à la lecture. Alors, les lecteurs oscillent entre singularité et universalité, tout en étant guidés par l'enseignant.

Le débat interprétatif littéraire met en relation un interactant expert et des interactants apprenants. Mais dans le cadre de ma recherche, lorsque les élèves convoquent une culture qui n'est pas celle des enseignants, les rôles s'inversent et s'interchangent. L'élève devient

²² https://cache.media.eduscol.education.fr/file/S_exprimer_a_1_oral/40/7/4, (consulté le 20/09/2019)

expert même si l'enseignant conserve son rôle de didacticien, il ne maîtrise plus ce savoir qu'il est censé transmettre. Les interventions didactiques sont par conséquent à repenser en contexte multilingue et multiculturel.

Le travail préparatoire de l'enseignant est alors essentiel, même si, c'est certain, il ne pourra pas tout anticiper. C'est à partir de ses lectures, de ses relectures qu'il va pouvoir apporter une attention particulière à chaque mot ou à chaque phrase. L'enseignant connaît très bien le texte et peut ainsi faire face aux hypothèses interprétatives des élèves. Il les anticipe, les teste. Bien entendu, certaines hypothèses ne seront pas prévues. De plus, selon le dispositif pédagogique que je propose, les élèves apporteront des points culturels pour alimenter le débat, des apports littéraires inconnus pour l'enseignant, des apports littéraires qui vont avoir des répercussions sur la construction de l'interprétation de chacun. Néanmoins, la connaissance préalable de ses élèves, des connaissances littéraires plurielles et pluriculturelles que chacun possède, aidera l'enseignant à concevoir des outils didactiques pour construire ses séquences. Les élèves, comme l'enseignant, se décentrent. Cette récolte d'informations sera le point de départ de ma récolte de données.

L'enseignant répond immédiatement, recentrant les élèves qui s'éloignent du texte et de son (ses) sens. Il peut déléguer ce rôle à ses élèves mais l'enseignant restera le garant des droits du texte. Mais pour cela, il doit connaître ses droits. De là découlent les activités didactiques prévues.

Pour conclure ce chapitre, je tiens à souligner que les facteurs situationnels sont déterminants dans ce genre de séances à l'oral, le débat interprétatif littéraire n'échappe pas à la règle. Si le débat, sous toutes ses formes, est de plus en plus présent dans les conduites d'apprentissages des enseignants, (pour les nombreuses compétences transversales qu'il permet de développer chez ses participants) j'ai voulu y rajouter la notion de culture littéraire plurielle et plurilingue. C'est au cours du débat interprétatif littéraire que chacun aura l'occasion de la partager dans le but qu'elle soit utilisée pour l'élaboration de l'interprétation du texte support.

Chapitre 7. L'interprétation et le texte littéraire

Dans ce chapitre, je vais définir l'interprétation et ce qu'interpréter engendre sur le plan cognitif, individuellement et collectivement. Car dans le cadre de mon étude, le fait de partager son interprétation avec l'Autre va entraîner peut-être une modification des points de vue, une coopération ou une confrontation pour faire évoluer le sens, mais surtout un transfert de connaissances entre pairs.

7.1. Comprendre et interpréter : deux notions différentes : clarification conceptuelle

Pour commencer ce chapitre, j'ai interrogé le couple compréhension et interprétation. Où se situent la compréhension et l'interprétation dans l'acte de lecture ? Le processus interprétatif

est inclus dans le processus de compréhension quel que soit le niveau de lecture des élèves. De ce fait, l'apprentissage de la lecture est à repenser. Ricœur (1965) distingue la compréhension et l'interprétation ainsi :

« En tout signe un véhicule sensible est porteur de la fonction signifiante qui fait qu'il vaut pour autre chose. Mais je ne dirai pas que j'interprète le signe sensible lorsque je comprends ce qu'il dit. L'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué où quelque chose est visé à titre premier, mais où ce quelque chose renvoie à autre chose que n'est visé que par lui » (Ricœur, 1965 : 21-22).

Selon la définition de Vandendorpe (1992), le terme « compréhension » signifie étymologiquement : « action d'embrasser comme un tout, de saisir une totalité » « peut être le produit d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et, avec les herméneutes, qu'elle peut aussi être la source d'un second processus interprétatif » (cité par Tauveron, 1999 : 17). « Comprendre » signifie identifier le rôle des personnages dans l'intrigue et en définir les grandes lignes. Les programmes de 2018 définissent « la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte ». ²³ Un des objectifs de la littérature est d'amener les élèves à construire du sens et à trouver des stratégies pour le construire. Ces pratiques scolaires doivent trouver une existence sociale pour être menées.

En ce qui concerne l'interprétation (que je cible plus particulièrement), pour Tauveron (1999), il existerait deux types d'interprétations : l'une associée au processus mis en œuvre par le « lecteur jouant » de Jouve (1993) et une autre mise en œuvre par le lecteur « interprétant ». Toujours selon Tauveron, l'interprétation est une activité qui requiert divers « mouvements coopératifs », le lecteur vient en aide au texte, ce « mécanisme paresseux » (Eco, 1979). Le texte a donc besoin du lecteur pour vivre et survivre, ce qui ramène au courant de la didactique littéraire actuelle qui place le lecteur au centre de leurs préoccupations. Mais cette relation lecteur-texte n'est pas linéaire, ce qui en fait une activité cognitive très éprouvante parfois pour certains élèves, et qui donc demande de l'entraînement ainsi qu'une certaine ritualisation. Le lecteur va changer de postures tout au long de sa rencontre avec le texte, et ce changement se poursuivra en fonction des lecteurs qui viendront le compléter. Dans la recherche que je mène, en mettant en réseau l'ensemble des lectures qu'ont fait les élèves, ces rencontres littéraires ne prennent pas fin lorsque l'étude des livres ou des textes est terminée. La rencontre entre l'élève et le texte doit se prolonger.

Contrairement à la compréhension, l'interprétation serait donc extrinsèque au texte. C'est une démarche exploratoire et spéculative qui conduit le lecteur à choisir un point de vue parmi tant d'autres, à découvrir des sens pluriels. L'interprétation s'apparente à un problème, où il n'y a pas qu'une seule solution correcte si unique solution correcte il y ait. L'interprétation d'un texte s'effectue par un va-et-vient entre le lecteur et les mots de l'auteur, un moment

²³https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf, (consulté le 20/08/19)

privilegié, intime, que le lecteur est prêt à partager avec ses pairs. L'élève lecteur liera cette découverte du sens avec celles qu'il a précédemment faites. Le texte est alors abordé dans sa globalité, dans sa multiplicité et dans l'interaction de l'ensemble de ses sens possibles. Il devient un terrain d'investigation et l'élève lecteur recherche les indices cachés. Pour se faire, le débat interprétatif littéraire est un des moyens d'investigation envisageables.

Au cours du débat interprétatif littéraire, toutes les hypothèses sont intéressantes pour mener à la co-construction du sens. Si certains sont contraires au texte, elles sont accompagnées d'arguments qui prouvent leur cohérence. Cette confrontation d'hypothèses se fait dans le respect de la diversité des hypothèses possibles. Interpréter un texte amène les élèves à lire « entre ses lignes ». Si certaines se contredisent, seul le texte pourra leur donner la réponse. Les arguments des lecteurs sont puisés dans le texte, par l'appui d'indices concrets mais aussi puisés dans la culture littéraire plurielle de chacun des participants. L'enseignant ne valide pas toujours mais il contrôle le respect des droits du texte.

Contrairement à la compréhension, l'interprétation se construit de façon individuelle mais également dans l'interactivité. Elle prend en compte l'altérité collective et les connaissances plurielles que possède l'ensemble des interactants. C'est dans la confrontation de ces échanges, dans la prise en compte de la parole de l'Autre que sa propre parole prend forme. L'enseignant propose aux élèves de confronter ce qu'ils ont compris du texte avec leurs pairs et tentent d'élucider les mystères du texte collectivement. Cette définition me ramène à celle de la maïeutique. Cette méthode socratique sur le questionnement incite les interactants à prendre conscience de ce qu'ils savent, de manière implicite et vont ainsi l'exprimer mais aussi le juger. Le jugement de l'interprétation de l'Autre n'est pas une réaction que je souhaite susciter chez les élèves, ce qui serait contraire aux règles du vivre ensemble du débat interprétatif littéraire.

Afin de continuer à définir l'interprétation, je me tourne à présent vers les processus cognitifs qu'elle occasionne chez les élèves lecteurs.

7.2. L'interprétation sur le plan cognitif

Les activités cognitives que suscite l'élaboration de l'interprétation ne sont pas visibles, que ce soit pour l'interprétant mais aussi pour l'enseignant.

La lecture touche à la perception esthétique qui est, selon Tauveron (1999) : « le fruit de la fusion de deux horizons : celui qu'implique le texte et celui qu'apporte le lecteur dans sa lecture (intérêts, désirs, besoins, expériences et histoire personnelle » (Tauveron, 1999 : 15). Cette fusion peut déboucher sur une attitude réflexive, ce qui est le cas dans une séance de débat interprétatif littéraire. Le texte littéraire est une réponse à une question. Ainsi, « interpréter » « c'est déceler la question à laquelle elle apporte sa propre réponse, étant entendu que les questions décelées varient selon les époques et les lecteurs et que la formulation permet de mieux comprendre la réponse » (ibid.).

Pour Vandendorpe (1992), l'interprétation précède la compréhension. Le rapport entre ces deux processus n'est pas un rapport de succession mais un rapport d'inclusion. La

compréhension est le produit d'une automatisation, peut-être serait-elle devenue trop mécanique. Pour les élèves francophones qui lisent des œuvres en français, peut-être. Pour les élèves allophones, la compréhension s'automatise au fur et à mesure qu'ils découvrent le fonctionnement du français. Chez les élèves plurilingues, le fait de lire en langues étrangères les oblige à faire un effort cognitif supplémentaire qui peut être source de motivation. La recherche d'indices peut s'avérer plus difficile et donc plus intéressante pour les élèves. Le lecteur est face à un texte résistant, qui demande la mobilisation de toute sorte de savoirs, parfois contradictoires.

De plus, sur le plan cognitif, le débat interprétatif exige que chacun se positionne en tant que « Je ». Ce « Je » d'identification se transforme en « je » réflexif, qui apprend à se décentrer pour recevoir, non pas le « tu » mais l'autre « je », celui de l'Autre. Les élèves au cycle 3 et au cycle 4 ont des difficultés à se décentrer. Ce sont des adultes en formation, très centrés sur eux, leurs émotions et leurs envies. L'Autre fait de moins en moins partie de leurs préoccupations.

De ce fait, l'interprétation n'est pas une notion uniforme. C'est ainsi qu'Eco (1992) distingue l'interprétation critique de l'interprétation sémantique :

« Il peut donc exister une esthétique de l'interprétabilité infinie des textes poétiques concordant avec une sémiotique d'une interprétation dépendante de l'intention de l'auteur, et il peut y avoir une sémiotique de l'interprétation univoque des textes qui nie toutefois la fidélité à l'intention de l'auteur en se référant plutôt à un droit de l'intention de l'œuvre » (Eco, 1992 : 33).

L'auteur et ses intentions (connues ou non) font partie du processus interprétatif :

« L'interprétation sémantique ou sémiotique est le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives) » (Eco, 1992 : 38).

Selon le niveau scolaire, mais aussi selon l'enseignement littéraire reçu, il n'est pas toujours possible de faire de l'interprétation critique. Avec mon corpus de collégiens, je vise davantage l'interprétation sémantique nourrie par la culture littéraire de chacun.

De son côté, Strauss (1952) définit le débat en distinguant deux finalités : l'une qu'il nomme interprétation dont le but est de savoir ce que dit le locuteur et l'autre qu'il nomme explication qui tente de préciser les implications de ce qui est dit :

« Par interprétation, nous voulons désigner la tentative d'affirmer ce que le locuteur a dit et la façon dont il a en fait compris ce qu'il a dit, qu'il ait exprimé ou non cette compréhension de manière explicite. Par explication, nous

voulons désigner la tentative d'affirmer les implications de ses assertions dont il ne se rendait pas compte lui-même » (Strauss, 1952, cité par Todorov, 1978 : 20).

Interpréter un texte ne signifie pas l'expliquer.

En classe, les échanges dans le cadre scolaire ont des finalités d'apprentissage :

« Toute interprétation répond à une logique qui souvent échappe à l'enseignant. Cette logique est fondée sur ce que Bruner nomme « psychologie populaire », système par lequel nous organisons notre expérience du monde social la connaissance que nous en avons et les transactions que nous menons avec lui » (Faure, 2014 : 49).

L'interprétation se construit en fonction du rôle de chacun, que chacun se donne et/ou que chacun donne à l'Autre.

De façon peut-être consciente, certains élèves vont délibérément changer leur point de vue pour se calquer à celui de l'Autre. Dans certains cas, les arguments de l'un ne feront pas changer l'avis de l'Autre. L'interprétation se construit donc en fonction de l'élève, de son caractère, de son expérience, de ses cultures mais également en fonction de l'Autre. Selon le contexte, selon le thème, le processus cognitif est ralenti. Le fait de devoir prendre la parole, d'exposer son interprétation aux autres peut freiner l'élève. Le lecteur doit assumer cette relation avec l'Autre, même s'il n'est pas certain de son interprétation. Et malheureusement, les enseignants n'ont pas toujours le temps de s'arrêter sur les processus cognitifs en jeu. Les élèves non plus. De plus, ces derniers sont habitués à devoir donner une seule bonne réponse, celle de l'enseignant. La construction de leur interprétation est inconsciemment biaisée. Faure (2014) rappelle que : « les problèmes de sens ne sont pas des problèmes de vérité, mais d'interprétations par rapport à un point de vue. Leur diversité n'est pas un signe d'erreur, l'unité de la pensée vraie n'étant qu'une illusion dangereuse » (Ibid. : 73). Je la rejoins sur ce point. Le débat interprétatif littéraire est un excellent moyen d'apprendre aux élèves de penser par eux-mêmes. À l'heure où les informations (vraies ou fausses, vérifiées ou non, vérifiables ou non) sont en libre accès, les élèves sont exposés à ce monde d'informations et sont obligés de faire le tri. Réfléchir sur un sujet, avoir son propre point de vue, l'exposer et l'assumer est devenu essentiel pour leur future vie de citoyen.

Par ailleurs, même si l'interprétation et la compréhension diffèrent sur le plan cognitif, elles ont toujours le même point commun : le texte. Bayard (1998) souligne le caractère incomplet d'un texte narratif. Les élèves doivent pourtant en être conscients afin de pousser leur réflexion au-delà des mots. Bayard (1998) explique que : « Pour toutes ces raisons, il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit » (Bayard, 1998 : 127-128). Par conséquent, il est difficile pour les élèves de concevoir qu'un auteur n'aurait pas terminé délibérément son œuvre, qu'ils soient obligés de faire des efforts

cognitifs, même de façon inconsciente, afin d'accéder au sens du texte, un sens tronqué, caché et à interpréter. L'élève lecteur va donc devoir se tourner vers ses propres connaissances, vers l'enseignant et ses pairs pour trouver l'aide dont il va avoir besoin au cours de sa lecture et donc d'être dans une nouvelle démarche : co-construire le sens.

7.3. Du sens « donné » à la co-construction du sens

Ainsi, la quête du et des sens d'un texte est central dans l'acte de lire. Pour Benveniste (1969) : « Ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (« l'intenté »), conçu globalement, qui se réalise et se divise en « signes particuliers qui sont les MOTS » (Benveniste, 1969 : 64). Selon Ricœur (1969), deux sens se dégagent au cours de la lecture : le sens apparent et un sens plus profond, plus masqué. C'est vers ce dernier que tend le lecteur et que je cible dans mon étude. Il est plus difficile à trouver contrairement au sens apparent. Une recherche plus systématique, que Ricœur (1969) nomme « interprétation » est définie par l'auteur ainsi : « Je donne au mot interprétation son sens fort : le discernement d'un sens caché dans un sens apparent » (Ricœur, 1969 : 260). Ainsi, l'interprétation signifie aller à la recherche du sens et/ou des sens caché (s) d'un texte. Cette recherche ne peut s'effectuer en étant seul.

Parmi les rôles qu'endossent les lecteurs évoqués par Grossman et Tauveron (1999) (et qu'ils doivent apprendre à endosser), je tiens à ce que les élèves de mon corpus endossent également le rôle de bâtisseur, de co-constructeur du sens. Les élèves ne seront pas toujours du même avis concernant l'interprétation qu'ils feront d'un même texte. Ils n'auront pas le même point de vue concernant la signification d'une métaphore par exemple, surtout en contexte multilingue et multiculturel. Les inférences qu'ils feront auront une influence sur leur interprétation. Ces inférences, qui ont besoin de l'étayage de l'enseignant pour être convoquées au cours du débat interprétatif littéraire, sont centrales dans mon étude et sur mon questionnement autour de la co-construction du sens entre interactants allophones et/ ou plurilingues. Les inférences des élèves allophones et/ou plurilingues sont à analyser, à valoriser, à comprendre, et ce en UPE2A comme en classe ordinaire. Ainsi, c'est en leur apprenant à tenir aussi ce rôle que les élèves pourront échanger pour argumenter, pour écouter les avis des autres. Ils pourront partager le plaisir qu'ils ont eu de lire car, par l'échange, ce plaisir de lire sera mis en valeur de par le fait qu'il aura été verbalisé. Chacun est donc un bâtisseur de sens.

Dans les séances menées par mon corpus, « co-construire le sens » implique plus que l'enseignant et sa parole. « Co-construire le sens » signifie donc que les élèves, eux aussi, sont impliqués dans cette évolution du sens qui peut être différent de celui de l'enseignant. Cela n'influe pas sur le statut de parole légitime et experte de l'enseignant mais influe sur le statut des élèves, eux aussi devenus experts.

Dans cette optique de « co-construction du sens », Jorro (2009) rappelle que la co-activité interprétative ne part pas des savoirs mais elle y conduit. Au cours de leurs lectures, les élèves se questionnent et peuvent trouver leurs réponses lorsqu'ils les exposent aux autres, qui ont un point de vue différent, qui ont peut-être aussi les mêmes questions. Le texte ne dit pas tout et à tous, surtout en contexte multilingue et multiculturel. La co-construction du sens par

l'interaction exige alors l'implication réciproque de tous les acteurs aux cours des échanges. L'implication doit également être continue, si les interactants veulent que le débat évolue, en coopérant ou en confrontant leurs idées. Au cours des échanges élaborant la co-construction du sens apparaissent des phénomènes langagiers comme les demandes d'aides, de reformulation. Ces demandes d'aides viennent de l'enseignant mais aussi des pairs. Au sein d'un contexte multilingue et multiculturel, la communication exige des élèves des efforts cognitifs supplémentaires pour comprendre et se faire comprendre. L'enseignant n'est pas forcément expert dans les langues de ses élèves et devra demander lui aussi de l'aide pour accéder au sens qu'ils donnent.

Pour favoriser cette co-construction du sens, l'enseignant favorise le développement d'une approche interprétative du texte littéraire et de ce fait, évite de déterminer par avance le sens souhaité. Mais « co-construire le sens » ne signifie pas faire impasse sur le sens que donne chacun. « Co-construire le sens » c'est aussi accepter que le sien change. Les frontières sont plus ou moins amovibles. Le point de vue est toujours en mouvement. Au cours du débat interprétatif littéraire, l'ensemble de la communauté interprétative prend en compte la pluralité des sens.

7.4. La multiperspectivité : la pluralité des sens

La mise en place du débat interprétatif littéraire sous-tend l'idée que le texte est porteur de sens pluriels et qu'il permet des lectures divergentes et plurielles. Le corpus de textes choisi par l'enseignant favorise l'accueil de la parole individuelle mais aussi collective. Pour cela, l'objet littéraire est à repenser. Ce n'est pas qu'un objet de questionnement. Il essaie de trouver un objet littéraire qui fasse écho à la culture littéraire plurielle de ses élèves, même s'il ne pourra pas trouver de texte qui fasse écho à tous en même temps. Pour cela, il va devoir s'intéresser à cette culture littéraire plurielle et plurilingue, ce que je ferai lors de ma récolte de données.

Au cycle 3, notamment au primaire, les élèves ont un, voire deux enseignants. Il crée une relation différente, contrairement aux enseignants dans le secondaire. Bien connaître ses élèves est utopique et trouver des thèmes qui plaisent, qui touchent, qui parlent à tous est irréalisable. De plus, la mise en place de thématiques et de problématiques pour chaque cycle restreint parfois le choix des ouvrages. Toutefois, il est nécessaire de leur apprendre que la littérature est composée de divers genres, qu'elle n'est pas monolingue et qu'elle est bel et bien un objet de langue mais aussi un objet de culture. Faure (2014) rappelle : « Cependant si l'accent mis sur le contexte de production sert à recadrer des dérives interprétatives, il reste extérieur à l'œuvre ne permettant pas d'explicitier les émotions éventuellement suscitées par le texte, ce que seule une attention rigoureuse à l'écriture rend possible » (Faure, 2014 : 189). Il faut, au contraire, les sortir de leur zone de confort, d'une certaine routine littéraire et leur faire découvrir cet aspect de la littérature.

Il s'agit donc d'amener les élèves à objectiver le texte. « Aucune des interprétations ne peut prétendre à la vérité de l'œuvre » (Faure, 2014 : 170). Le débat a pour l'une de ses finalités de confronter des contenus pour ce qu'ils sont et pour ce qu'ils véhiculent. Les opinions de chacun évoluent, sans pour autant être stabilisées. Elles le sont le temps du débat interprétatif

mais se doivent d'évoluer. C'est vers cette optique que la mise en place du débat interprétatif tend et vers laquelle je tends dans mon étude.

En effet, tout n'est pas dit dans le texte. Si le contexte historique et littéraire donne des pistes sur le sens de l'œuvre, les élèves au collège ne s'attardent pas, ou très peu, sur ce para texte. Ils ne font pas le lien, ne le voient pas. Or, prendre en compte le para texte fait partie du processus de compréhension et d'interprétation. Le lecteur coopère avec le texte afin de l'actualiser. Pour accéder aux sens, l'élève va catégoriser les éléments littéraires présents dans le texte : intertextualité, les formes linguistiques et langagières, niveau sémantique et le niveau organisationnel. Il est invité à les rapprocher, faire le lien et construire un sens cohérent, conforme à sa valeur sémantique. Ces connexions sont faisables si l'enseignant guide ses élèves via des activités spécifiques. Le travail exploratoire des élèves est toujours encadré par celui de l'enseignant.

Dans mon travail de recherche, la question également de la recevabilité de l'interprétation de chacun, malgré une argumentation pertinente et fondée, m'interpelle. Pour justifier son sens, son interprétation, chacun prend appui sur le texte et sur ceux qu'il a précédemment lus. Si, au premier abord, une interprétation semble très éloignée du texte, l'élève justifie. Son argumentaire devra être assez riche pour convaincre les autres de la recevabilité de son interprétation, tout en gardant à l'esprit que le texte offre une multiplicité de sens. Il gardera aussi à l'esprit que ce qu'il va puiser dans sa culture littéraire renforcera son argumentaire, ce qui donnera lieu à des explications de sa part pour que tous puissent comprendre son point de vue. Les échanges sont de ce fait nécessaires. Selon cet angle de vue, le texte littéraire a une fonction sociale. Chacun doit tirer profit de ces échanges et du texte. L'élève est invité à chercher, à naviguer dans sa mémoire culturelle, affective, intra et extra scolaire, quel que soit le pays d'origine. L'enseignant de FLS, de lettres et de langues amène ses élèves à s'autoriser ce voyage culturel et linguistique afin d'accéder au(x) sens.

Désormais, l'activité questions-réponses est alors dépassée. L'enseignant n'impose plus « sa » lecture mais laisse les élèves échanger, s'efface parfois au cours de ces échanges afin qu'ils soient spontanés. Avec l'enseignant comme guide, ils apprennent à émettre un jugement. Les propositions ne doivent pas être juxtaposées, mises dos à dos, mais être engagées dans un processus de validation, respectant lui aussi des règles établies au préalable. Si je reprends la comparaison de la lecture avec la résolution d'un problème, la compréhension pourrait s'apparenter à un problème fermé et l'interprétation, à un problème ouvert. En suivant cette logique, la solution du problème ouvert n'est pas unique.

Comme je l'ai précédemment évoqué, le débat interprétatif littéraire est un lieu où se mobilisent et se croisent des lectures « psychoaffectives, émotives, projectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives » (Hélène Croce – Spinelli, 2009).²⁴ Un élève n'arrive pas neutre dans un débat interprétatif littéraire. Son interprétation va dépendre de son savoir déjà-là, qu'il soit linguistique, culturel, que ce soit de l'ordre du savoir-être ou du savoir-faire. Je veux faire émerger ce déjà-là, qu'ils en prennent conscience.

²⁴ Eduscol http://ekladata.com/R6WnH_6bAQUNX0slOZWOCWoigjg.pdf, (consulté le 20/10/18)

Néanmoins, malgré tout cet aiguillage didactique et cette diversité linguistique et culturelle, il se peut que les élèves basculent dans l'erreur interprétative.

7.5. Les limites de l'interprétation et l'erreur interprétative

Le quiproquo interprétatif est fréquent en classe et les raisons sont multiples. Sa fréquence est augmentée dans un contexte multilingue et multiculturel. Les élèves allophones ne maîtrisent pas certains référents et champs culturels qui composent l'œuvre étudiée en cours de français par exemple. Cette réflexion se généralise lorsque les élèves sont en cours de langues.

Le quiproquo crée un mouvement interprétatif divergeant, qui peut déstabiliser les interactants, élèves et enseignants. Le dysfonctionnement de la réception du texte se caractériserait, entre autres, par un déséquilibre entre les trois entités présentes dans l'acte de lire :

- la volonté de l'auteur : il peut décider de laisser des blancs dans son texte, laissant le lecteur Modèle d'Eco les combler. L'auteur est conscient que son récit, que Tauveron (1999) aurait qualifié de proliférant, donnera lieu à de multiples interprétations.
- la volonté du texte : l'implicite et les subtilités du texte conduisent à diverses interprétations de la part de ses lecteurs.
- et la volonté du lecteur : c'est cette dernière entité qui m'intéresse plus particulièrement car le lecteur est singulier, tout comme le sera son interprétation.

Comme je l'ai précédemment souligné, les textes ne disent pas tout. Et parfois, c'est l'auteur qui a souhaité délibérément occulter certaines informations. Eco (1992) rappelle que : « deux conceptions s'opposent : celle qui pose qu'interpréter c'est mettre en lumière la signification voulue par l'auteur et celle qui pose que les textes peuvent être infiniment interprétés » (Eco, 1992 : 41). L'enseignant ne dit pas tout non plus. Il laisse ses élèves découvrir le texte et ses failles. Or, si le texte ne dit pas tout, tout ne peut être dit sur le texte. À l'enseignant de leur faire prendre conscience des limites du texte.

Ainsi, dans une salle de classe, l'erreur interprétative n'est pas toujours due à un dysfonctionnement de la compréhension, des compétences lexicales, grammaticales, logiques et culturelles mais elle peut être due aussi à un dysfonctionnement des savoirs et connaissances spécifiques sur le texte, sur des liens intertextuels et sur des points culturels. Les causes sont donc multiples et singulières.

Au cours de sa lecture, l'élève lecteur teste les limites de l'interprétation du texte qu'il construit au fur et à mesure qu'il le lit, qu'il l'analyse. Il perçoit ainsi qu'il ne peut pas tout faire dire au texte. Cette expérience est pourtant essentielle afin que non seulement les élèves se sentent libres d'interpréter le texte mais qu'en parallèle, ils ne débordent pas et n'extrapolent pas. Cela rejoint les concepts de distanciation et d'appropriation que j'ai précédemment évoqués. Ces deux démarches très personnelles, peuvent conduire à des dérives, contrôlables pour les enseignants, si elles sont détectées et identifiées comme telles. Il faut alors qu'elles soient verbalisées. Au cours du débat interprétatif littéraire, les élèves soulèvent des questions sensibles, qui n'ont parfois pas de place dans les programmes de l'École et qui pourtant leur

posent questions. Les limites du texte sont peut-être dépassées et c'est à l'enseignant de les ramener vers le texte. Si l'enseignant veut comprendre comment s'est formée l'erreur interprétative, il va devoir se pencher sur les processus cognitifs qui l'ont engendrée mais également sur les apports extérieurs (de toute nature) dont l'élève a fait appel pour construire cette interprétation erronée. La verbalisation est donc nécessaire pour gommer les traces de l'erreur interprétative. Ainsi, la classe reste un lieu où tout peut être dit, même si erreur interprétative il y a.

La posture de l'enseignant est encore une fois questionnée. Dias-Chiaruttini (2008, 2010) distingue deux tendances chez les enseignants : d'un côté, les enseignants qui vont privilégier la compréhension du texte et interviennent uniquement lorsque les propositions sont erronées (quizz, questions : qui, quoi, comment ?) D'un autre côté, les enseignants qui favorisent l'activité participative de chaque élève lecteur et qui constitue un cadre où la parole est plus libre et surtout moins soumise aux jugements. Ces enseignants admettent que leurs élèves ont un point de vue différent du leur. Ainsi, la tension entre la lecture de l'enseignant et la lecture de chaque élève est latente dans chaque séquence de littérature.

Ensemble, la communauté interprétative parvient à un consensus sur les diverses interprétations. Mais Eco (1995) met en garde :

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissées en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qu'il y est introduite par le destinataire; et ce n'est qu'en des cas d'extrême pinaillerie, d'extrême préoccupation didactique ou d'extrême répression que le texte se complique de redondances et de spécifications ultérieures — jusqu'au cas limite où sont violées les règles conversationnelles normales. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1995 : 63-64).

Toutefois, l'erreur verbalisée est le témoin d'une réception singulière et d'une interprétation personnelle et fait partie du processus de co-construction des savoirs que j'ai voulu favoriser dans mon étude. Mais attention : tous ne peuvent pas ou ne veulent pas verbaliser, qu'ils soient allophones et/ou plurilingues.

Synthèse du deuxième axe

« Interpréter » est souvent couplé à « comprendre » et la frontière n'est pas toujours définissable. Le texte est le lieu d'une multitude d'actions pédagogiques décidées par l'enseignant en fonction des objectifs qu'ils visent. Or, ces activités se déroulent très souvent à

l'écrit. Les élèves attendent la validation de leurs réponses par l'enseignant, réponses qu'ils pensent devoir être identiques à celles de l'enseignant.

Mettre les élèves en situation de débat, c'est leur permettre de prendre la parole, d'exprimer leur point de vue et de le partager. En y ajoutant la notion d'interprétation, ces aspects du débat prennent une toute autre dimension. Celui qui expose son interprétation doit l'argumenter, en prenant appui sur le texte en cours d'étude mais également sur l'ensemble de ses connaissances et, plus particulièrement pour mon étude, sur sa culture littéraire plurielle et plurilingue. Le lecteur interprétant de Jouve (1993) a besoin de s'appuyer bien évidemment sur le texte support mais doit apporter des éléments extérieurs au texte et à l'École pour que son interprétation soit légitime et valable. L'interprétation est difficilement contestable, à moins d'avoir de solides arguments pour le faire. Certes, le texte littéraire servira alors de support pour trouver ces arguments. Or, dans le travail que je mène, l'enseignant autorise ses élèves, les invite, les incite à puiser leurs arguments dans d'autres textes, ceux qu'ils ont rencontrés chez eux, à l'École, dans leur (s) langue (s) familiale (s) ou en langues étrangères. Le débat interprétatif littéraire favorise alors toutes sortes d'interactions : entre l'élève-lecteur, le texte en cours d'étude, les textes précédemment lus et les pairs.

Le débat interprétatif littéraire se déroule à l'oral. La co-construction du sens se verbalise, mais les interactions ne sont pas toujours coopératives. Le sens peut évoluer également dans la confrontation. Recevoir l'interprétation de l'Autre c'est avant tout se décentrer, élèves et enseignant. La multiplicité des sens du texte entraîne la multiplicité des interprétations du texte, qui ne doivent pas en dépasser les limites. Cette multiplicité des sens que donnent les élèves dépend de leur culture, de leur culture littéraire, de leurs langues mais dépend aussi de leur rapport au texte présent et à la littérature en général. Ainsi, dans le contexte multilingue et multiculturel qu'est le secondaire et que j'étudie, où élèves allophones et/ou plurilingues vivent ensemble, ce partage des cultures va bien au-delà des diverses compétences que chacun développe au cours du débat interprétatif littéraire. Cela touche le vivre ensemble, transversal à toutes les disciplines de l'École.

Axe n°3 : Les apports conceptuels et méthodologiques de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement de la littérature en UPE2A et classe ordinaire.

Introduction du troisième axe

Je vais traiter à présent les dernières notions convoquées dans mon travail de recherche : le plurilinguisme, le pluriculturalisme et la plurilittérature.

Chapitre 8. Plurilinguisme et multilinguisme

Dans ce chapitre, je vais définir et différencier « plurilinguisme, multilinguisme, bilinguisme » en m'appuyant sur les travaux de la recherche en didactique des langues et des cultures. Puis, je me tournerai vers la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est une des compétences que je souhaiterais voir se développer au cours de séances de débats interprétatifs littéraires.

8.1. Multilinguisme, plurilinguisme, bilinguisme : définitions

Les tentatives de définitions se sont enchaînées ces dernières années, des définitions qui ne vont pas pour autant mettre en opposition multilinguisme, plurilinguisme et bilinguisme.

En 1976, Galisson et Coste définissent le bilinguisme comme « une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme=plurilinguisme) sont utilisées concurremment » (Galisson et Coste, 1976 : 69). Être bilingue a été longtemps le but à atteindre en langue.

Jusqu'en 2003, la définition ne cesse d'évoluer, qui s'arrête pas à la localisation géographique mais inclut la dimension psycho sociale de chacun. Les langues dites minoritaires, de régions, étend la compétence bilingue à toutes les langues, sans distinction. Être bilingue en patois ou en occitan à autant de légitimité qu'être bilingue en anglais, du moins pour leurs locuteurs. Par conséquent, un locuteur peut être bilingue dans toutes les langues.

Depuis 1976, les définitions de « plurilinguisme » et « multilinguisme » ont évolué : « État d'un individu ou d'une communauté linguistique qui utilise concurremment trois langues différentes ou davantage ». ²⁵ Le multilinguisme prend en compte l'aspect géographique de la langue et de ses locuteurs. Les langues cohabitent sur un même territoire. Or, certaines langues ont une reconnaissance nationale comme au Québec par exemple. D'autres langues sont présentes sur le territoire mais ne possèdent pas de statut particulier. Néanmoins, leur existence, leur présence et leur usage ne peuvent être niés.

²⁵ <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-multilingue/>, (consulté le 10/12/18)

La distinction entre multilinguisme et plurilinguisme ne se fait qu'à partir de 1976. Je me suis appuyée sur la définition qui s'est construite notamment grâce aux travaux du Conseil de l'Europe. Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe appelle « à distinguer le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné »²⁶ (Beacco et Byram, 2007 : 10). Il ne s'agit pas d'additionner l'ensemble des capacités et des compétences en langues, de façon séparée. Cette définition, que j'élargirai à la culture, fait écho à mon travail de recherche. Les langues et les cultures de chacun convergent.

Ainsi, le plurilinguisme est « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 195). La langue varie en fonction de nombreux facteurs situationnels, qui sont à définir et à individualiser pour chacun des individus, comme j'ai voulu le faire par le biais de mon questionnaire sur les langues parlées par les élèves de mon corpus (Cf. Annexe L). Le rapport affectif que chacun entretient avec ses langues et ses cultures a un impact dans la construction identitaire de chacun. Ainsi, l'enfant développe des compétences dites plurilingues et pluriculturelles tout au long de sa vie, à l'École et dans sa sphère privée.

Coste (2010) explique donc qu'il ne faut « pas penser le plurilinguisme comme une extension/complexification du bilinguisme, lui-même considéré comme résultant d'une adjonction à la langue première, mais bien voir le « bi » et le « mono » comme des cas particuliers du « pluri. » (Coste, 2010 : 6). Coste en 2010 se posait déjà la question, question que tout professionnel de l'éducation doit se poser quand il a des élèves face à lui : comment un locuteur peut-il se définir au milieu de toutes ces langues ?

« C'est ce sens que l'on considérera que toute emprise plurilingue est irrémédiablement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre » (Dahlet, 2011 : 49).

C'est pour cette raison que longtemps, le fait de parler plusieurs langues a été considéré comme ayant des effets négatifs sur l'acquisition du langage. Parler une « autre » langue que sa langue première entraînerait un retard dans l'acquisition du langage et dans le développement de l'enfant : « Souvent, les situations de bilinguisme impliquent des langues aux statuts inégaux (majoritaire/ minoritaire, dominant/ dominé » (Blanchet, Chardenet, 2011 : 49). L'alternance codique était alors perçue comme un retard dans l'acquisition du français, l'autre langue n'étant pas prise en compte. L'ultra focalisation sur le français dans notre système éducatif au détriment des autres langues a freiné certains enfants qui devaient uniquement parler français en classe et qui allaient donc être évalués sur leurs compétences en français. Parallèlement à cela, certaines langues sont privilégiées au détriment d'autres :

²⁶ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/repertoire-langage->, (consulté le 15/10/19)

« Si l'on admet que toutes les langues et leurs locuteurs ne sont pas logés à la même enseigne, mais affectés de coefficients de valeurs très différenciés, qui paralysent l'expression des plus nombreux et officialisent la circulation marchande et communicante de quelques-uns(e)s, alors il faut poser que toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force » (Blanchet, Chardenet, 2011 : 49).

Ce constat se retrouve dans les langues enseignées à l'École, quels que soient les niveaux.

Partant de ces considérations, le plurilinguisme est perçu comme étant une valeur. Les langues que parlent les élèves leur apportent une spécificité, quelque chose qui les démarquent vis-à-vis des autres, un « plus » sur le marché du travail. Les langues ont chacune des valeurs interpersonnelles et identitaires qui amènent leurs locuteurs à s'ouvrir aux autres et à appartenir à diverses communautés linguistiques et culturelles. Pour reprendre les termes de Verdelhan-Bourgade (2007), le plurilinguisme peut être envisagé sous trois dimensions, qui font écho à mon travail de recherche autour de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves :

- la dimension linguistique : le contact des langues qui a lieu dans une salle de classe, quelle soit ordinaire ou que ce soit une UPE2A. J'interroge cela dans ma méthodologie afin de connaître les langues et donc les cultures présentes dans une classe afin d'amener les élèves à réfléchir sur leurs connaissances littéraires dans leurs langues.
- la dimension sociolinguistique à prendre en compte et à individualiser pour comprendre le rôle du contexte social dans l'utilisation ou la non-utilisation d'une langue. Le lien que les enseignants tissent avec les familles est essentiel pour comprendre cette dimension sociolinguistique. De plus, le contexte sociolinguistique et socioculturel de l'établissement dans lequel sont les élèves est également à prendre en compte.
- et la dimension psycholinguistique. Je m'intéresse à cette dimension, très importante chez les élèves. Ils ont tous, qu'ils soient allophones et/ou plurilingues, développé des affects envers les langues qui composent leurs répertoires. Ce caractère identitaire de l'activité langagière est à prendre en considération dans la conception des séquences. La dimension culturelle de la notion de plurilinguisme favorise la rencontre et le dialogue entre les diverses cultures en contact en classe, point essentiel de ma recherche.

8.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Les idées reçues sur « le bilingue total » sont dépassées. Or, nombreux sont les locuteurs à ne pas se considérer comme plurilingues car ils ne se sentent pas assez compétents dans la maîtrise des langues qui font partie pourtant de leur compétence plurilingue. Par conséquent, entre bilinguisme et plurilinguisme, la confusion persiste. Il est certain, que si les grilles du CECRL sur le niveau d'acquisition des langues permettent de se positionner en tant que locuteur débutant ou avancé, les ressources plurilingues et pluriculturelles de chacun sont

composées d'un ensemble de ressources plurielles, partielles déséquilibrées mais surtout évolutives :

« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ancre alors sa pertinence théorique dans un paradigme de la complexité et un principe d'incertitude qui prend en compte les effets de variabilité et de fluctuations, les fonctions positives de la bifurcation et des retours en arrière, le visible et le caché. L'idée d'évolution de trajectoire et la valeur du temps y sont centrales, tout comme la conception holistique portée par la compétence » (Castellotti et Moore, 2008 : 18).

De ce fait, les compétences linguistiques du locuteur plurilingue dans chaque langue qu'il parle ne se développent pas de façon égale. Les compétences ne sont pas totales. L'éventail des compétences du locuteur plurilingue est large. Toutefois, il ne faut pas assimiler compétence partielle avec compétence réduite, ce qui serait un terme bien trop péjoratif pour définir la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette association est pourtant courante et j'ai souhaité récolter les représentations qu'avaient les enseignantes et les élèves de mon corpus afin de savoir s'ils faisaient cette association, ou pas. Leurs représentations peuvent avoir des répercussions sur la manière dont ils se définissent en tant que locuteur plurilingue et pluriculturel et donc avoir des conséquences sur la construction de leur culture littéraire plurilingue.

Les définitions de la notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle ont été nombreuses. Coste (1978), entre autres, a redéfini certaines composantes de cette compétence, afin que les élèves passent de la compétence de communication de Hymes (1994) à la compétence plurilingue. Il insiste d'ailleurs sur le caractère singulier de la compétence plurilingue, qui évolue différemment selon les individus, selon leurs expériences et leurs vécus. La composante plurilingue est davantage liée à l'identité unique des individus. En 2001, Coste caractérise la compétence plurilingue et pluriculturelle de la manière suivante : « la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste, 2001 : 196). En optant pour cette définition, développer une compétence plurilingue c'est aussi développer une compétence pluriculturelle, comme le rappellent Coste, Moore et Zarate (1997), mais aussi le CECRL :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par des un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12).

La compétence plurilingue et pluriculturelle est de ce fait une compétence en déséquilibre, complexe, dynamique et en perpétuel évolution, comme j'ai voulu le souligner

dans mon travail. Par ses rencontres, ses expériences, scolaires et extrascolaires, le locuteur plurilingue et pluriculturel enrichit sa compétence plurilingue et pluriculturelle à l'infini :

« la CPP est considérée comme un ensemble global de ressources langagières et de mises en relation « au sein d'une compétence conçue comme globale (englobante), dynamique (susceptible de reconfigurations et d'évolutions suivant un parcours de vie), singulière (différente pour chaque individu), et porteuse de valeurs symboliques et identitaires » (Moore, 2006 : 213).

L'élève puise dans ses compétences langagières et culturelles pour s'adapter à la situation de communication dans laquelle il est. Certains vont choisir d'occulter une partie de ce répertoire, pour des raisons psycho-affectives ou sociales, ou, au contraire, vont le mobiliser au cours d'une conversation.

Toutefois, si dans les écrits de didactique, cette compétence est largement définie par son aspect linguistique, l'aspect culturel est très souvent oublié. Ainsi, le pluriculturalisme est associé à une ouverture culturelle lors des enseignements en langues étrangères, une ouverture culturelle liée uniquement à la langue enseignée. Le pluriculturalisme trouverait uniquement sa place au sein d'une UPE2A, du fait de la diversité linguistique de ses acteurs, préjugé que je souhaiterais gommer par les résultats de ma recherche. De plus, l'appellation « didactique des langues et des cultures » souligne la nécessité, d'associer « langue » et « culture ».

Ainsi, la découverte culturelle ne repose pas uniquement sur la transmission scolaire. Certes, l'École doit jouer son rôle d'ouverture à l'Autre. Mais le pluriculturalisme ne se réduit pas à un enseignement institutionnalisé. Les individus développent leur compétence pluriculturelle également en dehors des murs de l'École, ce qui n'est pas forcément visible ni pris en compte par les enseignants et leurs pairs. C'est pourquoi, dans le travail de recherche que je mène, je souhaiterais que les transpositions conceptuelles du plan linguistique au plan culturel et inversement, soient davantage visibles.

La compétence pluriculturelle inclut donc la notion de « trajectoire familiale » (Coste, Moore et Zarate, 2009). Si dans les UPE2A, cet aspect est davantage mis en valeur du fait de l'allophonie des élèves, elle n'est pas abordée en classe ordinaire, avec des élèves considérés à tort comme monolingues :

« La compétence pluriculturelle est relativement autonome par rapport aux contenus scolaires : le modèle scolaire d'apprentissage peut faire l'objet d'un refus explicite; la compétence pluriculturelle continue à se structurer, une fois le parcours scolaire terminé. Le contact vécu sur le mode non-scolaire avec les communautés dont le plurilingue est un acteur peut contribuer à modifier la hiérarchie des langues et les représentations culturelles qui ont été mises en place à l'école. Les marchés sur lesquels s'actualise la compétence pluriculturelle du plurilingue sont généralement situés en

marge du contexte scolaire : entreprise, milieux politiques, religieux » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 22).²⁷

La compétence plurilingue et pluriculturelle dépasse donc l'École, ses murs et ses programmes, mais elle est aussi soumise à de nombreuses représentations qui sont liées à sa méconnaissance et son manque de reconnaissance institutionnelle et sociale. C'est pour ces raisons que j'ai voulu l'introduire dans un cours de français afin de lui donner une dimension plus transversale au collège.

8.3. Les représentations institutionnelles et sociales des langues et des cultures

Si l'élève est au centre des préoccupations didactiques, il faut le prendre dans sa globalité et reconnaître ses connaissances plurilingues et pluriculturelles, indépendamment de leur valeur sur le marché linguistique. L'absence de très nombreuses langues dans les programmes de l'École a des répercussions sur la construction identitaire des élèves.

Cette non reconnaissance de leurs langues renvoie à la non reconnaissance d'une partie d'eux.

Toutefois, même si la compétence plurilingue et pluriculturelle est propre à chacun, elle englobe également la sphère familiale et ses individus. Sa dimension collective est peu perçue dans les classes ordinaires, phénomène qui s'accroît au collège. La question de l'héritage linguistique et culturel n'est pas suffisamment abordée à l'École (du fait de sa méconnaissance par l'Institution) :

« Le poids initial des représentations individuelles et familiales vis-à-vis de la langue étrangère ou du pays étranger détermine le choix scolaire de la langue étudiée (Hermann-Brennecke, Candelier, 1994) mais est même identifié comme un obstacle à son apprentissage. Le didacticien doit mettre à jour les représentations concernant une population donnée (Byram, Esarte-Sarries, Taylor, 1991, Cain et Briane, 1994), les conditions psychologiques et sociales nécessaires à une transformation des représentations (Demorgon, 1989, Byram, 1988) et le facteur temps dans l'articulation entre la transformation des attitudes et la conception d'un séjour à l'étranger. (Cembalo, Regent, 1981) » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 20).²⁸

Dans le système éducatif français, les langues étrangères étudiées sont les grands classiques : anglais, allemand et espagnol. Les raisons sont diverses : dimension internationale de la langue, intérêts professionnels, aspects affectifs, pays frontaliers... De ce fait, apprendre l'anglais est davantage valorisé de par le fait que cette langue soit une langue valorisée

²⁷ rm.coe.int/168069d29c, consulté le 18/05/19)

²⁸ *ibid.*

également sur le marché de l'emploi. Les représentations des langues et des cultures sont alors liées aux représentations sociales. Je récolterai les représentations qu'ont les élèves de mon corpus afin de comprendre leurs rapports à La langue et à leurs langues.

L'anglais est alors devenu incontournable dans les programmes. Au primaire, les enseignants sont habilités à enseigner l'anglais à l'issue de leur formation et peuvent, s'ils le souhaitent, passer des certifications complémentaires afin d'enseigner l'allemand, l'espagnol ou l'occitan. Les enseignants ne sont pas tous des locuteurs natifs. Certaines langues comme l'italien, le russe ou le chinois se retrouvent dans les classes de secondaire, dans le but d'apporter un enseignement valorisant, du fait que ces langues soient « rarement » étudiées. Le « plus » sur le CV est une source de motivation, comme l'est, depuis tout temps, le fait d'être dans de « bonnes classes » (classes européennes, les classes bilangues).

Toutefois, les représentations sur les langues et les cultures vont bien au-delà de leurs valeurs sur le marché du travail. Apprendre l'allemand a longtemps été considéré comme étant des classes élitistes, les « bonnes classes ». Il y a aurait donc une corrélation entre apprentissage et langue, une langue « difficile à apprendre » ferait d'elle une langue spéciale et donc peu choisie. Ces représentations erronées sur les langues ont failli coûter très cher à l'allemand qui peine à trouver des futurs locuteurs, contrairement à l'espagnol plus « facile » à apprendre du fait que ce soit une langue romane, comme la nôtre. Ces représentations erronées nuisent à l'arrivée d'autres langues à l'École. Ce retard dans la diversité des langues proposées à l'enseignement à l'École est lié à l'émergence elle aussi tardive du plurilinguisme en France.

Chapitre 9. Le plurilinguisme en France et en Europe

9.1. La France, un pays multilingue et multiculturel?

Afin de comprendre la place du multilinguisme en France, il a été nécessaire que je me replonge dans son évolution sur notre territoire.

La France est historiquement monolingue. Pourtant, la langue a longtemps divisé le pays : le pays d'oïl au nord et le pays d'oc au sud. Un parler se détache de ces divisions : le français. Il devient la langue de la cour dès le XIIe siècle, la langue parlée par les nobles, les érudits, ceux qui ont la chance d'avoir une instruction. Dès le XIVE siècle, le français sort de Paris et s'étend sur le territoire. Or, elle a besoin d'une unification. De plus, le français commence à avoir un renom qui dépasse les frontières. C'est la langue des juristes, on traduit les textes de l'Antiquité en français. Mais, les patois et les dialectes subsistent toujours.

À la Renaissance, le français est associé aux arts, à l'éclat de la monarchie. La langue française est la première langue d'Europe, la langue du raffinement et du prestige. Après le siècle des Lumières et la Révolution française, la langue française a été au cœur de la construction de l'École de la République. Pour le peuple, elle a une fonction unificatrice, ce qui conduit au rejet de tout ce qui était contraire à cette visée unificatrice, donc les patois.

Mais, à l'heure de l'internationalisation, la France écoute avec attention tous les discours d'ouvertures linguistiques et culturelles. Or, elle a du mal à les appliquer. Le français recule lentement en Europe, laissant la place à l'hégémonie anglaise. Sur son territoire, la France est fortement attachée à sa langue, langue qui a largement dépassée ses frontières. La France est un des rares pays à avoir inscrit sa langue dans sa constitution. C'est dire l'importance qu'elle a. Les différentes institutions comme l'Académie française, défendent avec ferveur la langue. Les réformes orthographiques font souvent débat et mettent beaucoup de temps à arriver dans les manuels de nos élèves. Il est difficile de réformer la langue, d'apporter de nouveaux mots, de simplifier l'orthographe. L'Académie Française, puissante défenseuse de la langue, porte un regard critique sur les nouvelles réformes qui seront ensuite enseignées aux élèves dans les écoles :

« La France aurait donc un double enjeu en matière de plurilinguisme :

- Réussir un plurilinguisme endogène, c'est -à-dire permettre à sa population qui a une langue 1 autre que le français de s'insérer par le plurilinguisme dans la société française. Ceci concerne les situations de langues régionales et locales, ainsi que les langues de l'immigration.
- Bâtir un plurilinguisme exogène, européen, voire mondial, par l'apprentissage à ses écoliers des langues vivantes étrangères » (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 10).

Auger (2010) rappelle toutefois que :

« La France est pionnière, voire devance les principes énoncés par le Conseil de l'Europe (...) en mettant en œuvre des dispositifs permettant un apprentissage de la langue d'accueil très rapidement pour répondre aux flux des migrations (1ere CLIN- classe d'initiation dans la région parisienne en 1965). Mais la représentation de l'enseignement des langues est séparée se retrouvent dans l'organisation des ELCO et du peu de choix des langues vivantes qui ne sont bien souvent pas les langues des ENA » (Auger, 2010 : 41).

L'instauration des ELCO (Enseignements de Langue et de Culture d'Origine) en 1977 concerne uniquement les migrants de neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Cet enseignement des langues étrangères se fondait sur la base d'accords bilatéraux entre ces pays et la France. Ainsi, les enfants migrants pouvaient recevoir des cours dans leur(s) langue(s) familiale(s), au sein des écoles, après les heures de cours. Les ELCO étaient donc indépendantes des cours dispensés à l'École et donc, de l'École, malgré une volonté de valoriser la diversification linguistique des élèves. Toutefois, les ELCO, remplacés par les EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères) depuis 2016, ne se sont pas proposés dans tous les établissements scolaires.

Afin de poursuivre sa volonté d'inclure les autres langues dans son système éducatif, la France, comme tous pays européens, a été fortement influencée par les travaux du Conseil de l'Europe. Il n'est donc plus exceptionnel de rencontrer ces nouvelles approches dans les établissements scolaires, et ce dès la maternelle. Il y a donc une volonté de ne plus cloisonner ni les langues ni les cultures, ce qui a été longtemps le cas dans les modèles traditionnels d'enseignement/ apprentissage des langues. Je remarque toutefois que si, au sein des enseignements de langues, le cloisonnement entre les langues tend à disparaître, il est encore visible entre le français en tant que discipline et les langues en tant qu'objet d'apprentissage. Ainsi, en introduisant la compétence plurilingue et pluriculturelle dans un cours de français comme je l'ai fait dans ma recherche, j'ai quelque peu bousculé le cloisonnement des disciplines, cloisonnement qui est inexistant au sein d'une UPE2A dans le cadre de l'enseignement du FLS aux élèves allophones.

9.2. Du FLE au FLS

Le français langue étrangère (FLE) se définit comme étant la langue française enseignée aux apprenants non francophones en France ou à l'étranger. Pour ce qui est d'expliquer ce qu'est le français langue seconde (FLS) les définitions sont multiples. J'ai utilisé celle de Cuq (1991) :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (Cuq, 1991 : 139).

Dans ces pays, le français n'est pas langue première, ni simple langue étrangère. Il est langue d'enseignement. L'enseignement/apprentissage du français langue de scolarisation (FLSco) par l'École va permettre aux élèves allophones d'accéder à une qualification. Le FLS est appris en milieu scolaire. Il est transversal à toutes les disciplines. Il est évident que le FLE, tout comme le FLS et le FLSco, permet aux apprenants d'acquérir les compétences langagières nécessaires pour communiquer en français. Mais le FLE et le FLS se distinguent par leur contexte. Le FLS et le FLSco permettent aux élèves d'entrer dans les savoirs disciplinaires, au sein de l'Institution scolaire française.

Dans les programmes du primaire et du collège de 2018, la réaffirmation de la priorité de la maîtrise de la langue ajoute aussi des contraintes à l'enseignement du FLS. En effet, les élèves allophones sont, normalement, pris en charge, à mi-temps, dans les UPE2A. « C'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école, qui possède un « rôle de médiation » (Cuq, 2003 : 150). Elle va permettre la transmission des savoirs disciplinaires, qu'ils soient

linguistiques ou non linguistiques (Cuq, 1991). Le FLS est à la fois un objet d'enseignement et une langue d'enseignement. Son apprentissage est une priorité pour les élèves allophones. C'est une langue d'inclusion qui va leur permettre de suivre les apprentissages en français mais aussi échanger avec les autres. Toutefois, il serait dommageable de ne pas prendre en compte les répertoires langagiers de chaque élève allophone (Auger, 2004, 2010). C'est un outil important pour l'apprentissage de cette nouvelle langue, qui ne s'enseigne pas uniquement en UPE2A mais qui est transversale à toutes les disciplines et implique donc l'ensemble de la communauté éducative.

9.3. Les EANA dans le système éducatif français

En octobre 2012, le terme d'EANA, « élèves allophones nouvellement arrivés » fait son entrée dans les programmes et les circulaires, après une multitude de tentatives de catégorisations : *primo-arrivants* ou encore *élèves non francophones*... Contrairement aux termes « élèves non francophones », qui créaient une sorte de cassure, de séparation entre ceux et celles qui parlaient français ou qui ne le parlaient pas, le fait qu'ils soient « nouvellement arrivés » met l'accent sur leurs parcours migratoires ainsi que sur leurs répertoires linguistiques et culturels pluriels :

« Si on y regarde de plus près, vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui fait altérité à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes sous-tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes qui traversent l'ensemble de l'institution » (Goï, 2013 : 5).²⁹

Sur l'ensemble du territoire, les Académies accueillent chaque année de nouveaux apprenants allophones. Selon les chiffres de la Depp (La direction de l'évaluation de la prospective et de la performance)³⁰ le nombre d'apprenants allophones augmente chaque année :

« En 2017-2018, tout au long de l'année, 64 350 élèves allophones nouvellement arrivés ont été scolarisés, 30 385 dans des écoles élémentaires, 27 110 dans des collèges et 6 855 dans des lycées. Lorsque l'on rapporte cet effectif à la population scolaire correspondante, les élèves allophones représentent 6,8 pour 1 000 élèves (7,2 ‰ dans l'élémentaire, 8,7 ‰ dans les collèges et 3,2 ‰ dans les lycées). S'y ajoutent 1 983 jeunes pris en charge par les MLDS ».³¹

²⁹ cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf, (consulté le 05/02/20)

³⁰ cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf, (consulté le 08/10/18)

³¹ <https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2017-2018-8-sur-10-etaient-deja-scolarises-4913> (consulté le 11/05/20)

La Note se poursuit en rappelant la progression du nombre d'élèves scolarisés :

« Par rapport à l'année scolaire 2016-2017, le nombre d'élèves scolarisés recensés par l'enquête a progressé (+ 3 677 élèves, soit + 6,1 %). Cette augmentation est en partie due au département de Mayotte » (ibid.).

Dans la Note, il est rappelé également que le temps de positionnement s'est considérablement réduit et se fait rapidement à la rentrée. Néanmoins, il est important de noter que les élèves allophones arrivent tout au long de l'année :

« Cependant, la majorité des élèves (62 %) sont arrivés au cours de l'année 2017-2018 ; ce sont les néo-arrivants. Si les arrivées s'observent tout au long de l'année, le flux des entrées est toutefois plus important en septembre : près de la moitié (47 %) des néo-arrivants sont positionnés à cette période » (ibid. : 2).

Ainsi, 9 élèves sur 10 « bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique » (ibid. : 3). Ces positionnements ne garantissent pas toujours une place dans un établissement : 2 382 jeunes étaient dans l'attente d'une affectation en juin 2018.

Les élèves allophones sont testés dès leur arrivée par les Centres académiques pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs des Académies (les CASNAV) ou par un Centre d'Orientation et d'Information (CIO). Ces tests ne ciblent pas uniquement les compétences en langue française mais concernent les compétences en langue (s) familiale (s) et en mathématiques. Aujourd'hui, les CASNAV possèdent des tests traduits dans de nombreuses langues afin de pouvoir obtenir des résultats plus probants. Les délais entre le positionnement et l'entrée dans un premier dispositif sont de plus en plus réduits. Il est essentiel pour les élèves allophones d'être scolarisés rapidement après leur arrivée afin de permettre leur inclusion, elle aussi la plus rapide et la mieux réussie possible.

Une fois inscrits dans le système éducatif français, les élèves allophones suivent les mêmes programmes que les élèves francophones. Il appartient donc à leurs enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques afin que les élèves allophones puissent accéder à ces savoirs, dans une langue qu'ils sont en train d'acquérir. Dans la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 les professionnels de l'éducation ont le détail des modalités d'inscriptions et de scolarisation des élèves allophones. Cette même circulaire rappelle que :

« La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues » (Circulaire 2012 : Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés).³²

La circulaire de 2012 conserve les mêmes modalités d'accueil des élèves allophones fixées par la précédente circulaire, celle n° 2002-063 du 20-3-2002. Elles rappellent le principe d'égalité (principe de la République et donc de l'École) qu'il doit y avoir entre un élève francophone et un élève de nationalité étrangère. Il est rappelé dans cette circulaire que les élèves d'origine étrangère ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les élèves francophones :

« En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle ». ³³

Ils peuvent accéder aux mêmes examens et concours que les élèves nés en France. Dans cet esprit d'égalité entre tous les élèves, la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 traite plus en détails de l'accueil des EANA sous l'intitulé : « *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* ». Le terme « inclusion » fait son apparition. Et elle s'effectue à travers la socialisation. La rapide maîtrise du français langue seconde est

³² www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm, (consulté le 04/05/19)

³³ www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm, (consulté le 04/05/19)

soulignée ainsi que le rôle des familles dans cet apprentissage transversal à toutes les disciplines. Le rôle du CASNAV et son implication dans l'accueil des élèves allophones et leurs familles est nettement valorisé. Il est présenté comme un partenaire essentiel pour les familles et pour les enseignants.

Ainsi, chaque Académie possède des spécificités diverses qui ont un impact sur la politique éducative qu'elle conduit : « Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant quelques principes pédagogiques sont impératifs ».³⁴

9.4. Les UPE2A et la classe ordinaire

L'un des objectifs de l'enseignant d'UPE2A est de permettre à ses élèves allophones d'être inclus à 100% dans leur classe dite ordinaire, de façon progressive. Les EANA sont de passage dans les UPE2A.

Les UPE2A sont des unités pédagogiques qui font partie de l'établissement scolaire. Il est rappelé dans la circulaire 2012-141 du 2-10-2012 que les élèves du premier degré doivent pouvoir bénéficier de 9 heures minimum au sein d'une UPE2A et 12h dans le secondaire. Malheureusement, dans certains établissements, la réalité est autre, faute de moyens, faute d'enseignants formés. Au bout de deux années, les élèves allophones seront inclus à plein temps, si leur maîtrise de la langue le leur permet mais aussi s'ils se sont suffisamment familiarisés avec les règles et le fonctionnement de leur établissement. L'enseignant a donc deux ans, quelques heures par semaine, pour développer chez eux des compétences transférables en classe ordinaire et dans leur vie quotidienne. S'il considère qu'un des élèves a atteint le niveau demandé avant la fin de l'année scolaire, ce dernier pourra intégrer définitivement la classe ordinaire. Malheureusement, les enseignants de ces classes ordinaires n'ont pas toujours de formation en FLE/FLS ou n'ont que très peu de connaissances sur le sujet. Ils sont souvent dépassés et se disent en difficulté :

« Le parcours scolaire de l'élève dans l'UPE2A, puis dans une classe ordinaire avec accompagnement, est géré par l'équipe pédagogique de l'école ou du collège sous l'autorité du directeur ou du chef d'établissement qui utilise l'expertise du Casnav qui a vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées. Outre l'accompagnement par l'enseignant de l'UPE2A, si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant, compatible avec les exigences des enseignements délivrés dans la classe ordinaire. Des dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif

³⁴ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536, (consulté le 15/10/18)

sont des leviers pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique » (ibid.).

Il est, par conséquent, important de travailler en étroite collaboration avec l'enseignant de l'UPE2A pour inclure les élèves allophones dans notre système éducatif et leur permettre de mener à bien leur projet professionnel.

Il est certain que sans une formation sur les concepts de FLE/FLS, les enseignants de classe ordinaire auront des difficultés à adapter leurs enseignements. L'inclusion des élèves allophones ne peut s'effectuer dans la rupture entre l'UPE2A et la classe ordinaire. Les pratiques pédagogiques sont transférables si elles sont adaptées au contexte des établissements et aux élèves :

« Dans l'ensemble des dispositifs d'accueil des ENA, un lien fort avec les classes dites « ordinaires » est nécessaire- voire une immersion avec un dispositif adapté d'enseignement du FLS – et efficient en termes d'apprentissage des langues, non seulement pour les ENA, mais aussi pour les autres élèves, allophones ou monolingues francophones car la présence d'ENA, lorsqu'elle est didactisée favorise la réflexion sur les langues et le langage en général par le développement des compétences métalinguistiques et métaculturelles. (Auger, 2005, 2010, Goï, 2009) » (Auger, Duverger, Goï, 139).

L'enseignant d'UPE2A est un enseignant spécialisé qui a reçu une formation dans l'enseignement du FLE/FLS. Tout comme les enseignants d'ULIS, les enseignants d'UPE2A sont soumis aux mêmes modalités d'inspections que les enseignants de classe ordinaire, ont les mêmes droits et devoirs. Il n'est pas question de cloisonner les enseignements. L'interdisciplinarité prônée dans les programmes depuis de nombreuses années lie aussi les différents dispositifs. Les UPE2A sont inclus dans les projets établissements et dans les projets de classes.

La complexité des UPE2A vient du fait que les élèves qui la composent appartiennent à différentes classes, de différents niveaux et ont eux-mêmes, différents niveaux. Les ENA ne parlent pas tous la même langue, n'ont pas tous la même culture et parfois, seule la langue et la culture française les unissent. Faire le lien avec les classes ordinaires est essentiel pour le suivi des élèves et leur place au sein de l'établissement. C'est ce lien que j'ai voulu renforcer en proposant mon travail de recherche aux enseignantes de lettres ayant eu et n'ayant pas eu de formation sur l'enseignement du FLE/FLS.

Ce positionnement est faisable si le rôle de l'UPE2A est compris par toute la communauté éducative. Dans les écoles primaires, le lien est plus simple à établir étant donné que les enseignants de FLE/FLS n'ont qu'un seul interlocuteur par classe. Mais la tâche se complexifie au collège. L'enseignant de l'UPE2A doit pouvoir travailler avec tous les enseignants, pas uniquement l'enseignant de lettres, et vice-versa. Le français était la langue médium aux apprentissages, tous doivent se sentir concernés. Goï (2014) rappelle :

« Nous sommes à l'aube d'une refondation de l'école ou les bases d'un projet éducatif d'envergure qui reconnaîtrait la diversité et la pluralité comme constitutive de notre société et de notre école peuvent être jetées, sans céder pour autant aux convictions qui les fondent : laissera-t-on passer cette occasion ? » (Goï, 2014 : 37).

Auger (2010) s'interroge sur la reconnaissance des langues des EANA, reconnaissance qui se transformerait en levier pour les apprentissages :

« Pourquoi inciter à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en classe ordinaire d'un côté et ignorer les langues des ENA déjà présentes de l'autre? Inclure l'altérité linguistique permet de résoudre ce paradoxe. Le développement de pratiques plurilingues, c'est-à-dire de pratiques qui font appel à l'ensemble des compétences langagières des élèves (le dialogue, la polyphonie, le relationnel, la comparaison, le métalinguistiques, etc.) développe une représentation plus positive des apports du bilinguisme à l'apprentissage » (Auger, 2010 : 72).

Je ne peux que dresser un parallèle avec le pluriculturalisme dont il est question dans mon travail de recherche. Au cours de leur passage en UPE2A, les élèves allophones sont progressivement inclus dans leur classe ordinaire pour, à terme, être en inclusion totale. Ainsi, élèves allophones et élèves plurilingues vivent ensemble au sein d'un même espace qu'est la classe et l'établissement scolaire. De ce fait, la présence d'élèves allophones dans un établissement doit favoriser la réflexion de tous ces acteurs sur l'enseignement des langues et plus précisément sur l'éducation plurilingue.

Chapitre 10. L'éducation plurilingue

10.1. Émergence de l'éducation plurilingue

Au sein de l'éducation plurilingue, c'est le sujet plurilingue et pluriculturel qui au centre de toutes les préoccupations.

L'éducation plurilingue a émergé afin de contrer l'isolationnisme mono linguistique que vivent certains pays. Parallèlement, ils privilégient une ou deux langues étrangères, généralement des langues qui ont, selon eux, une « valeur » sur le marché linguistique. En fonction des langues des pays frontaliers, l'allemand est davantage privilégié dans le nord de la France que dans le sud, où les initiations à l'espagnol sont plus nombreuses. Cette diversité linguistique et culturelle sur notre territoire a interrogé la recherche et les instances de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe emploie le terme « éducation plurilingue » dans le sens d'une éducation à la diversité et la pluralité des langues/cultures et par la diversité et la pluralité des langues/cultures :

« L'éducation plurilingue repose sur le principe que chacun est capable de s'approprier les langues dont il a besoin pour sa vie personnelle, professionnelle ou esthétique culturelle, au moment où il le souhaite. Le rôle de l'École consiste à développer le portefeuille langagier dont chacun dispose, comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives créatives ou physiques son rôle est de faire aimer les langues, toutes les langues pour que les individuels cherchent à en apprendre tout au cours de leur vie » (Beacco, 2008).³⁵

Pour le Conseil de l'Europe, le plurilinguisme est au service de la citoyenneté démocratique. Néanmoins, des résistances persistent comme le rappelle Auger, Duverger et Goï (2013) : « Mais on peut comprendre la réticence de l'institution face à la proposition de telles pratiques qui bouleversent les représentations de la culture d'enseignement/apprentissage de la langue, qui fait craindre qu'une didactique du plurilinguisme entraîne une perte du cadre républicain » (Auger, Duverger, Goï, 2013 : 146).

Ainsi définie, l'éducation plurilingue a une vision holistique des langues, sans faire de hiérarchisation entre elles. Elle va permettre de créer des passerelles entre les langues et les cultures et renforce tous les enseignements de et en langue. Elle favorise l'harmonisation des enseignements, la conception de projets interdisciplinaires, comme cela est préconisé dans les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au collège : « Ces formes d'enseignement favorisent une meilleure prise en compte de la variété des répertoires et l'évolution des représentations à la fois vis-à-vis des langues et des cultures, vis-à-vis de leurs locuteurs et vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » (Auger, Duverger, Goï, 2013 : 152).

Elle favorise l'esprit critique et demande aux élèves une certaine réflexivité à propos de leurs langues, de leurs cultures, de leurs usages sociaux et des enjeux sociaux qu'elles peuvent avoir. L'éducation plurilingue alors contribue également à l'accueil d'autres ressources linguistiques et culturelles que celles présentent dans le cercle familial.

Si les élèves y sont initiés dès le plus jeune âge, elle améliore l'apprentissage des langues. Les élèves sont habitués à faire des transferts de compétences, développent diverses stratégies de compréhension, s'appuient sur des similitudes entre les langues, ont de véritables réflexions sur le fonctionnement DES langues, celles qu'ils parlent et celles qu'ils apprennent. Par mon étude, je souhaite que ces transferts s'opèrent également entre cultures en contact dans une classe et au sein d'un établissement scolaire. Dans le cadre de l'apprentissage du FLS, les enseignants insistent sur ce point. Cette vision de l'enseignement des langues doit dépasser les murs de l'UPE2A ou de la classe de langues.

³⁵ <https://observatoireplurilinguisme.eu/les-actions/la-petite-librairie-de-l-oepe/10709-quest-ce-quune-education-plurilingue-entretien-fdlmj-c-beacco>, (consulté le 15/04/19)

10.2. Le plurilinguisme dans les programmes de cycle 3 et du cycle 4

Le terme de « plurilingue » apparaît uniquement dans les programmes sur les langues vivantes. Ce constat me permet de dresser un parallèle avec ma réflexion autour de la culture littéraire plurilingue des élèves. La compétence plurilingue et pluriculturelle ne trouverait donc sa place uniquement en classe de langues, ce que je souhaiterais infirmer grâce aux résultats de mon étude. Pour cela, les programmes renvoient aux travaux du Conseil de l'Europe :

« ...Ils recommandent qu'une attention particulière soit accordée dès le début de la scolarité à l'aide nécessaire qu'il convient d'apporter à chaque enfant pour qu'il puisse effectivement tirer profit de l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles dont il dispose et développe une réelle compétence plurilingue et interculturelle ». ³⁶

La crainte est de créer un isolationnisme linguistique et de découper la compétence langagière en disciplines étanches, ce qui est fortement le cas au secondaire où le cloisonnement des disciplines se fait davantage ressentir, du fait de la configuration même de l'enseignement au secondaire.

Le CECRL a ainsi fortement influencé la conception des programmes. Pour chaque fin de cycle, les élèves doivent avoir atteint le niveau A2 en LV1 (commencé au primaire). Par l'éducation plurilingue, chaque locuteur va prendre conscience de la diversité des langues et des cultures en contact dans son environnement, que ce soit la classe ou la société dans laquelle il évolue. Grâce à cette valorisation des langues et des cultures en contact, les élèves font des ponts entre les langues et les cultures qu'ils apprennent, s'intéressent à celles qui ne sont pas enseignées à l'École mais parlées par leurs camarades. L'éducation plurilingue développe la tolérance aux langues et aux autres cultures. La reconnaissance des langues et des cultures de l'Autre est considérée comme étant un levier et un atout dans les apprentissages.

Il est préconisé de : « Se décentrer pour apprendre sur soi et les autres, prendre de la distance par rapport à ses propres références, dépasser les stéréotypes » (Programmes de 2018 : 44) pour reprendre les intitulés des programmes. Il y a là une réelle volonté de faire le lien entre les cultures :

³⁶https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf, (consulté le 10/04/19)

« découvrir l’imaginaire des autres cultures, expliciter les caractéristiques de sa propre culture et celle de langue apprise, percevoir la diversité et la variation interne à toute culture.(...)repérer des sources d’incompréhension, de conflits culturels, chercher à le résoudre par un apport d’information et de connaissance, être averti de l’importance de la diversité linguistique et culturelle pour l’avenir (le sien et celui d’autres) » (ibid.).

La compétence plurilingue ne se réduit donc pas aux compétences linguistiques. Chaque locuteur doit pouvoir tirer profit de l’ensemble de ses ressources linguistiques et culturelles. Dans notre système éducatif, la maîtrise de la langue freine l’introduction de ce concept dans les programmes :

« La focalisation sur le but ultime de la circulaire est la « maîtrise du français » (formule présente de façon récurrente dans les textes et dans les discours des enseignants) qui s’effectue, comme par le passé, au détriment de la préoccupation du développement des processus d’appropriation du français et plus généralement du langage » (Auger, 2019 : 35).

L’École doit jouer son rôle d’ouverture à l’Autre. Se pencher sur leurs compétences linguistiques et culturelles, c’est rendre compte de la diversité des situations individuelles :

« Les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l’environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive » (Programmes en vigueur à la rentrée 2020 : 36).³⁷

La langue dite « 1 », la langue première, est un outil heuristique précieux et essentiel pour l’apprentissage des autres langues. Les élèves sont invités à faire des ponts entre les langues, toutes les langues. Néanmoins, cette considération nécessite d’être modulée. Certains élèves ont plus d’une langue première :

³⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/7/Programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf (consulté le 10/06/20)

« Communiquer avec un partenaire de manière équilibrée, chercher des points d'intérêt et de curiosité pour partager des informations, mobiliser ses ressources linguistiques et culturelles et enrichir ses compétences par l'expérience des échanges, accepter les différences, la richesse et la visée des échanges ». ³⁸

La classe devient une communauté linguistique et culturelle. Elle s'étend plus largement à l'établissement scolaire dans lequel toutes ces langues et ces cultures coexistent. Malheureusement, la compétence plurilingue et pluriculturelle a une reconnaissance institutionnelle limitée du fait de la présence de certaines langues dans les programmes et de ce fait de la « non-reconnaissance » d'autres.

10.3. Le rôle des langues autres que le français à l'École

La langue de l'École est certes médium aux apprentissages mais elle cohabite également avec celles des élèves. Toutefois, les langues en contact au sein d'une même classe sont souvent mises à l'écart des préoccupations pédagogiques et didactiques, ou tout simplement méconnues.

Calvet (1999) propose un modèle gravitationnel du contact des langues. C'est sous cette appellation qu'il désigne les liens d'attraction qui vont unir ou au contraire désunir les langues en présence dans la classe et ses locuteurs. Pour les élèves allophones, l'enjeu dépasse la « simple » maîtrise de la langue et les élèves en ont conscience, ce qui n'est pas toujours le cas chez les enseignants qui ne sont pas sensibilisés aux questions du FLE/FLS :

« Prendre conscience que le langage est variation et que la langue de l'école en est une, spécifique, est déjà un premier pas vers une reconnaissance de la situation. Du point de vue symbolique, l'enjeu est de taille puisque cette norme de l'école est celle de l'élite, celle qui va permettre d'accéder à la validation de diplômes, aux études supérieures »
(Auger, 2007 : 46).

C'est pour ces raisons que les articulations entre la langue socialement dominante et les langues étrangères et régionales qui se parlent en classe sont à envisager, comme c'est le cas dans mon travail de recherche :

« Quelle proportion du temps scolaire consacrer respectivement à l'étude des langues et à l'utilisation de chaque langue comme médium, à l'étude des langues pour elles-mêmes et à l'utilisation de la diversité linguistique et culturelle comme support de développement de compétences civiques et sociales, interculturelles ? » (Monjo, Peix, 2014 : 1).

³⁸https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creer_environnement_564686.pdf, (consulté le 20/01/19)

Le contexte multilingue et multiculturel est un élément majeur pour le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans la réflexion sur le pluriculturalisme que je mène ici, le contexte multilingue et multiculturel ne se limite pas à la salle d'UPE2A mais s'étend à toutes les classes. Mais, cette non-reconnaissance et ce manque de valorisation de cette diversité linguistique et culturelle pourraient entraîner chez chaque élève un manque d'investissement en classe, pour aller plus loin, un rejet de l'École, École qui ne le considère pas dans son identité plurielle et singulière à la fois. La classe devrait être pensée comme un ensemble de communautés multiples (Norton, 2001). Par conséquent, l'École doit prendre en compte cela de par les choix qu'elle opère parmi les différentes approches possibles et disponibles afin de conduire des enseignements plurilingues. Au travers d'activités comparatives (Auger, 2004), chacun est valorisé en tant qu'expert de sa langue et de sa culture. Au cours d'échanges entre divers locuteurs de diverses langues, comme c'est le cas au cours du débat interprétatif littéraire tel que je l'ai défini, ils mettent en exergue les singularités de chacune tout en mettant ces singularités dans un mouvement de convergence. Il faut prendre en compte tout le « déjà-là » linguistique et culturel des élèves :

« Si chaque didactique singulière ne peut que gagner à considérer la langue et son apprentissage sur le mode de la pluralité linguistique interne à toute langue et propre au contact avec les autres, tout projet d'éducation langagière inclusive et plurilingue ne saurait se dispenser d'une prise en charge de la singularité que présente, en dernière instance et par-delà transferts et transversalités, l'apprentissage de telle ou telle langue » (Coste, 2014 : 461).

Le cloisonnement des disciplines au secondaire est vraisemblablement la raison du cloisonnement des langues. L'Institution fonctionne comme si les individus étaient tous monolingues dans une langue, et de ce fait, monolingues dans plusieurs langues (Coste, 2001) comme si les compétences en langues s'additionnaient au lieu de se juxtaposer. Il en est de même pour les cultures des élèves. Étant donné que la représentation de ce qu'est être bilingue est faussée et que de ce fait les élèves doivent impérativement finir leurs cursus scolaires en ayant atteint un certain niveau de maîtrise pour chacune des langues étudiées, les élèves développent des compétences distinctes dans chacune de ces langues et deviennent des monolingues dans ces mêmes langues.

Au-delà de l'aspect linguistique, culturel et identitaire d'une telle démarche, les apprentissages sont impactés par ces considérations institutionnelles. Auger (2014) rappelle qu' :

« Articuler les langues est un phénomène d'opérationnalisation didactique qui ne fait que rendre compte d'un processus interne d'apprentissage des langues. Cette pratique mériterait d'être plus présente dans les programmes d'enseignement, dans les cultures d'établissement et dans les cours eux-mêmes pour le bénéfice de tous les élèves, non seulement du point de vue

linguistique mais aussi culturel, pour renforcer le développement des relations à l'altérité » (Auger, 2014 : 170).

10.4 Les enjeux d'une éducation plurilingue à l'École

L'École n'est pas historiquement et institutionnellement un lieu où la compétence plurilingue et pluriculturelle est valorisée. Auger (2019) explique que :

« Ce refus d'utiliser « plurilingue » pour considérer les activités pédagogiques et l'élève lui-même préfigure la faible opérationnalisation des recherches scientifiques qui s'intéressent à l'expertise linguistique des élèves en salle de classe. Le discours politique institutionnel supplante alors le discours scientifique » (Auger, 2019 : 33).

De nombreux facteurs de résistance ne sont pas toujours pris en considération, le choix restreint et ciblé des langues enseignées en est un exemple. Être dans un système éducatif qui prône l'éducation plurilingue donne le droit aux élèves d'utiliser leurs variétés linguistiques afin de communiquer avec l'Autre. L'utilisation de ces variations linguistiques est vue comme une forme d'expression de ses appartenances, linguistiques et culturelles.

Mais l'éducation plurilingue favorise la maîtrise d'autres langues que les siennes et l'acquisition d'autres formes de cultures :

« ... c'est parce que l'enseignant consent à discuter avec les élèves et à être informé par eux qu'il pourra être accepté dans l'interaction sociale. Les enseignants qui pratiquent les activités d'Éveil aux langues, de didactique intégrée ou de recours aux langues des élèves disent avoir davantage confiance dans les compétences de leurs élèves (Auger, 2004; Kervran, 2008) et soulignent que les élèves, entre eux, dépassent les attitudes de moqueries dues à l'altérité de langues/ des comportements et développent de l'intérêt, de la curiosité, voire une compréhension de la notion de locuteur plurilingue/ pluriculturels » (Auger, 2013 : 272).

Malgré tout, Castellotti et Moore restent sceptiques (2005) : même s'il y a expérience du plurilinguisme à l'École ou en dehors, cela ne garantit pas le développement de la flexibilité nécessaire pour apprendre une nouvelle langue.

L'École tient un rôle indéniable dans la promotion et dans la diffusion de l'éducation au plurilinguisme et par le plurilinguisme:

« Le capital linguistique et intellectuel de notre société pourra augmenter énormément si nous cessons de considérer les différences linguistiques et culturelles des enfants comme « un problème à résoudre », et, à la place, nous ouvrons les yeux sur les ressources intellectuelles et culturelles que ces enfants apportent avec eux, dans nos écoles et dans notre société » (Cummins, 2001 : 20).³⁹

La compétence plurilingue et pluriculturelle a une dimension sociale, ce qui la rend sa place à l'École encore plus légitime.

De ce fait, l'éducation plurilingue et l'éducation par le plurilinguisme est une conception de l'enseignement qui dépasse l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle est interdisciplinaire car elle s'appuie sur ses contenus disciplinaires pour véhiculer et transmettre de nouveaux savoirs. Afin de montrer le caractère transversal de la compétence plurilingue et pluriculturelle à toutes les disciplines de l'École, je me suis nourrie de mon métier de professeur de lettres modernes et de FLS et de mon expérience avec les élèves. En effet, étant moi-même en charge de deux classes de 6e et de l'UPE2A de mon établissement, je place au cœur de mes conduites didactiques la langue et la littérature (ce qui m'a conduit à mener ma recherche sur la littérature en contexte multilingue et multiculturel). Pour moi, la littérature est un lieu de transmission et de partages de savoirs plurilingues et pluriculturels, en classes ordinaires tout comme en UPE2A.

Chapitre 11. Les apports de la littérature en contexte plurilingue

11.1. La littérature : un support privilégié pour les apprentissages linguistiques et culturels

Besse (1982) considère que :

« le document littérature dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle » (Besse, 1982 : 34).

Toutefois, la littérature n'est pas présente dans toutes les cultures, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. De ce fait, les élèves n'ont pas le même rapport avec la littérature. De plus, chaque locuteur n'entretient pas le même rapport avec la littérature de sa ou de ses langues familiales.

³⁹ <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf>, (consulté le 15/10/19)

À l'École, il est nécessaire de récolter les représentations que chaque élève a de la littérature afin de construire un parcours littéraire adapté, ce que permettra la méthodologie que j'ai choisie.

Je me suis donc tournée vers la didactique du FLE et du FLS afin de comprendre le rôle de la littérature dans l'enseignement du FLE/FLS. Pour Seoud (1994), le développement de la didactique de la langue a entraîné l'exclusion de la littérature dans les méthodes de FLE. Le texte n'est qu'un support d'apprentissage parmi tant d'autres. Sa spécificité n'est pas mise en avant. Les liens entre la langue et la littérature sont tellement forts que l'un domine l'autre. C'est souvent le cas aujourd'hui dans les classes, d'UPE2A ou dans les classes ordinaires. L'acte même de « lire » est vraisemblablement à redéfinir et à distinguer de ses composantes.

L'accès au sens est la nécessité première pour les élèves et les enseignants mais cette considération est à différencier en contexte multilingue et multiculturel afin que la non maîtrise de la langue ne soit pas un obstacle. En UPE2A et en classes de langues, l'accès à l'implicite, au(x) sens caché(s) d'un texte, peut entraîner des erreurs de compréhension et d'interprétation. La langue première est alors mise de côté au détriment de la langue en cours d'acquisition car la maîtrise de cette langue est première. Dans le contexte multilingue et multiculturel que j'étudie, la langue et la culture de chacun sont un atout indispensable dans l'apprentissage d'une langue seconde et/ ou d'une langue étrangère afin d'accéder à la littérature de cette nouvelle langue et de cette nouvelle culture.

Par conséquent, quand l'élève allophone et/ou plurilingue est face à son texte, il développe une attitude critique, positive et sensible envers la littérature, une littérature qu'il n'a peut-être jamais approchée dans son pays d'origine ou qui n'existe pas dans sa langue d'origine : « La littérature offre au professeur de FLE un espace privilégié de lecture de l'identité et de l'altérité d'accès à l'univers socio culturel que la langue véhicule et de réflexion sur la langue » (Artunedo Guillen, 2009 : 235). Les élèves allophones et/ou plurilingues sont eux aussi invités à découvrir les failles du discours, à plonger dans la mise en scène des auteurs, à comprendre les règles contournées et détournées, comme ils l'ont peut-être été quand ils étudiaient un texte dans leur langue d'origine. La non maîtrise de la langue ne doit pas être une barrière.

L'interprétation et la capacité d'interpréter, que je cible dans mon étude, vient de leurs connaissances, de leur propre culture littéraire, qu'ils construisent en grande majorité à l'extérieur des murs des classes. De plus, c'est en construisant leur culture littéraire qu'ils ont envie de l'enrichir. Les élèves allophones peuvent prendre appui sur leurs cultures littéraires en langues familiales afin d'essayer de faire des inférences, en UPE2A et en classe ordinaire. De ce fait, les élèves allophones et/ou plurilingues améliorent leurs préférences, leurs profils de lecteurs plurilingues et pluriculturels. Ils sont invités à mettre en réseau leurs diverses lectures. La mise en réseau est vivement recommandée dans les nouveaux programmes. Ces réflexions font écho aux classes de langues. Toutefois, il faut être précautionneux. La culture littéraire n'est pas un pré requis et nécessite que chaque enseignant s'y intéresse, comme ce fut mon cas pour mener mon étude.

Le texte est un médiateur social. Mettre les élèves allophones et/ ou plurilingues au centre de l'univers du livre (échanges de livres, visites de la médiathèque, du Centre de Documentation

et d'Information soit le CDI, d'une librairie, rencontre avec les écrivains, participation à un café littéraire...) les place dans un contexte idéal de contact avec la langue cible. Ce contact prolonge l'immersion des élèves allophones à travers les textes et la littérature. À travers la lecture de textes littéraires, les élèves allophones et/ou plurilingues ont l'occasion de réinvestir les cours qu'ils suivent. C'est un moment concret dans leur apprentissage, une mise à l'épreuve. S'ils ne comprennent pas « tout », ils se rendent compte de leurs lacunes. La littérature sert d'auto-évaluation des compétences, sans passer par l'évaluation formative qui est sanctionnée par la note.

La question, qui reste néanmoins ouverte, est de se demander comment l'enseignant peut introduire la littérature dans le projet individuel des élèves allophones et/ou plurilingues pour qu'ils se l'approprient et réinvestissent les compétences qu'elle développe dans leur agir social. La réponse à une telle question réside peut-être dans l'incitation à donner un sens à leurs pratiques de lecture tout en valorisant leur identité plurilingue et pluriculturelle. L'accès au sens passe tout d'abord par la maîtrise de la langue. À travers la littérature, les élèves allophones et/ou plurilingues manipulent la langue, manipulent leurs connaissances, ont accès aux différents genres discursifs, à l'abstrait et à l'implicite. Lire un texte va aider chaque élève à conscientiser son apprentissage. En lisant, que la lecture soit silencieuse ou à haute voix, les élèves repèrent vite leurs limites. Ils comprennent d'eux-mêmes qu'ils vont avoir besoin d'améliorer certaines de leurs compétences pour accéder au sens littéraire, qui fait partie de programmes et donc de leur scolarité. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, ces lacunes sont sources de motivation. « Ne pas comprendre » les met en position d'échec mais surtout d'insécurité. L'enjeu est de taille.

Les enseignants d'UPE2A sont très nombreux à puiser dans les listes officielles au moment de faire le choix de l'œuvre qui servira de support à leur séquence. De ce fait, se créent des communautés littéraires dont les EANA ne sont pas mis à l'écart, ce qui n'est pas toujours le cas quand ils sont en classe ordinaire. Certains élèves allophones de mon corpus en font le triste constat. « Lire le même livre » favorise les échanges entre les élèves mais également l'inclusion des élèves allophones. L'ouvrage lu en commun crée du lien, favorise les échanges afin de co-construire le sens ensemble.

11.2. Co-construire du sens en contexte multilingue et multiculturel

Le sens est une composante du langage complexe. Il ne se révèle pas directement au chercheur. Le texte est prétexte à l'étude de la langue, au réinvestissement des connaissances langagières. Le fait d'apprendre la langue par la littérature concrétise les séances décrochées de langue. Les élèves découvrent la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire de cette nouvelle langue, qui les mènent à la rencontre et à la compréhension de l'histoire d'un livre dans cette même langue. Néanmoins, ces activités centrées sur la langue occultent la littérature en tant qu'objet culturel, que je cible plus particulièrement dans cette recherche.

Outre l'aspect linguistique, les élèves développent des stratégies de lecture et de traitement de l'information, quelle que soit la langue dans laquelle est écrit le texte support. Le fait de

travailler cette co-construction du sens en français langue seconde a des répercussions sur la construction du sens en classe ordinaire chez les élèves allophones. Malheureusement, les élèves sont rarement invités à le faire lorsqu'ils sont en classe ordinaire. Pour chaque EANA, l'enseignant d'UPE2A sait s'il est lecteur dans sa langue d'origine, s'il a été scolarisé antérieurement. Ces précieuses informations servent de bases pour construire une progression individuelle. Les élèves sont, ou ne sont pas encore, lecteurs dans leurs langues familiales. Ils ont peut-être déjà des compétences lectorales avec un alphabet qui n'est pas le même que le nôtre. Ils ont peut-être déjà acquis la combinatoire. Ils ont déjà eu un premier contact avec les mots, quelle que soit la langue. De ce fait, l'enseignant (qu'il soit enseignant d'UPE2A, de lettres ou de langues) ne peut débiter ses séquences sans connaître les compétences lectorales de ces élèves plurilingues et les stratégies de compréhension qu'ils ont appris à mettre en œuvre dans toutes leurs langues.

De plus, le fait d'introduire la notion d'interprétation en contexte multilingue et multiculturel favorise les échanges entre locuteurs plurilingues et pluriculturels. L'interprétation s'élabore à travers les prismes langagiers et culturels de chacun. Ainsi, l'élève plurilingue et pluriculturel ne développe pas uniquement des compétences lectorales et langagières, mais également des compétences en lien avec le vivre ensemble. Ces considérations renvoient à celles que j'ai évoquées lorsque j'ai abordé l'enseignement de la littérature en français langue maternelle :

« Peut-on inculquer des règles " socioculturelles qui sont parfois à l'opposé de celles des apprenants ? L'on touche ici, me semble-t-il, une différence fondamentale entre enseigner une langue maternelle et une langue étrangère : il paraît peu souhaitable de demander à des non-natifs d'intégrer toutes les stratégies, y compris les mouvements, les gestes, les mimiques qui relèvent de la culture étrangère. Au plus faut-il en faire prendre conscience : que les apprenants les comprennent mais sans qu'ils se sentent contraints forcément de les « produire ». Nombre de résistances (des apprenants comme des enseignants non natifs) à l'apprentissage de la communication en langue étrangère me paraissent relever de ces barrières culturelles, barrières que les méthodes de langue elles-mêmes contribuent à entretenir » (Moirand, 1982 : 76).

Co-construire le sens ne signifie pas, je tiens encore à le souligner, se plier à l'avis du plus grand nombre. De par leur maîtrise quelque peu fragile de la langue cible, les élèves allophones et/ou plurilingues, selon les contextes dans lesquels ils se trouvent, pourraient se sentir déstabilisés et s'interdire de participer aux échanges de peur de ne pas savoir comment formuler leurs idées. Afin d'éviter ce genre de situations, qui mettent les élèves en échec, l'enseignant opère des choix didactiques, dont le premier sera le choix du genre de l'ouvrage qu'il va utiliser pour mener sa séance.

11.3. La question des genres

Tout d'abord, je souhaiterais traiter l'opposition classique du texte authentique et du texte fabriqué. Si le CECRL préconise le choix du texte authentique, ce choix est à débattre. C'est un choix méthodologique avant tout. Le texte littéraire utilisé en classe se caractérise par des contraintes linguistiques : le vocabulaire et la syntaxe. Ces deux critères doivent correspondre aux niveaux des lecteurs. Au sein des UPE2A, comme c'est le cas dans les classes ordinaires, les niveaux sont très différents. L'enseignant doit toutefois être conscient qu'il ne pourra pas couvrir tous les besoins. Partant de la réalité plurilingue et pluriculturelle qu'est la classe, l'enseignant peut s'autoriser toute sorte de genres littéraires dans ses activités pédagogiques : romans, bandes dessinées, poésies, mangas... La barrière de la langue n'est pas une excuse pour priver les élèves plurilingues de la diversité des genres littéraires.

Désormais, la réalité socioculturelle des élèves est à prendre en compte. Dans une classe où la compétence plurilingue et pluriculturelle est mise en avant, l'enseignant fait des choix linguistiques mais également culturels. Un texte intéressant culturellement doit avoir certaines fonctions : être le miroir des sociétés, susciter le plaisir de lire et permettre le transfert et l'acquisition de divers types de connaissances. L'ensemble de ces critères n'est pas toutefois gage de réussite.

Quelques auteurs partagent leur expérience de l'apprentissage du français (Kristof Agota, Alexakis Vassilis) et comme pour rendre hommage à leur travail mais aussi à cette langue d'accueil, ils ont écrit en français. Ainsi, ces auteurs décrivent leur arrivée sur un territoire francophone, la nécessité d'apprendre le français et de rencontrer cette nouvelle culture tout en préservant la leur. Ce genre de littérature fait écho aux contextes socio linguistiques et socio culturels dans lequel vivent les élèves allophones. Dans son article « *La « littérature-monde » dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue* », Artunedo Guillen (2009) évoque cette littérature « monde », cette littérature en « langue française transnationale ouverte sur le monde » (Artunedo Guillen, 2009:236). Il qualifie les auteurs de littérature-monde de « passeurs culturels ». De par ces rencontres littéraires avec ces auteurs, les élèves allophones découvrent des adultes qui ont, comme eux, une langue familiale autre que le français et qui, tout en gardant précieusement leur identité et leurs origines, ont su et ont pu écrire un ouvrage en français. Outre l'aspect culturel et linguistique très riche, les auteurs évoquent leurs émotions et leurs sentiments dans ce parcours identitaire pluriel. À travers ce genre d'écrits, les élèves découvrent les effets de l'apprentissage de la langue au sein de la société : l'ouverture aux autres et le début d'une vie sociale.

Zarate (1986) fait la distinction entre faire acquérir une compétence culturelle du pays d'accueil à un étudiant étranger et « lui faire faire comprendre les implicites d'appartenance à une culture étrangère à partir de sa propre reconnaissance culturelle » (cité par Artunedo Guillen, 2009 : 237). Cette littérature monde les écarte des stéréotypes, tout en les questionnant.

Le choix des supports d'enseignement se diversifie grâce aux préférences de l'enseignant (car l'enseignant veut aussi y trouver du plaisir), en fonction des besoins de ses élèves et de leurs profils de lecteurs et dorénavant, avec ce que je souligne dans mon travail de recherche, par rapport à la diversité linguistique et culturelle en contact dans sa classe.

11.4. Plurilinguisme, pluriculturalisme et plurilittérature

Le pluriculturalisme, peu abordé dans la recherche, fait écho au capital culturel de Bourdieu (1979). Chaque individu possède un capital culturel, plus ou moins diversifié et plus ou moins dense. Il se divise en trois dimensions:

- Il a une forme objectivée qui correspond à l'ensemble des biens culturels tels que les livres, les disques, bibliothèques... Les objets culturels possédés indiquent indirectement le niveau culturel de son ou de sa propriétaire.
- Il a une forme institutionnelle, qui se concrétise par le nombre et le niveau des diplômes obtenus.
- Enfin, il a une forme incorporée qui se définit comme étant l'ensemble des compétences que chacun possède.

Mais ces trois dimensions ne sont pas à considérer séparément. Elles interagissent, l'une nourrissant l'autre. Cette définition du capital culturel de Bourdieu (1979) rappelle celle de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, le CECRL rappelle qu' :

«Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. (...) Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle même interagissant avec d'autres composantes »
(CECRL, 2001 : 12).

Tout comme la compétence plurilingue, la compétence pluriculturelle, qui m'intéresse davantage pour mon travail, n'est pas l'addition ou la juxtaposition de cultures, sans lien entre elles. Elle évolue tout au long de la vie de chacun :

« Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures » (ibid. : 105).

Dans l'ensemble des composantes de la culture, j'ai ciblé la littérature et par conséquent, la culture littéraire plurilingue. Mais, étant en milieu scolaire, j'ai évidemment associé cette culture littéraire plurilingue à son enseignement dans notre système éducatif. De ce fait, les élèves arrivent tous en classe (UPE2A et/ou classe ordinaire) avec des pratiques littéraires, des habitudes prises par l'École, données par l'École mais pas seulement.

Afin de rendre compte de l'ensemble des compétences que développe l'enseignement de la littérature, le terme littératie que j'ai défini précédemment et que j'ai élargi à « plurilittératie » permet d'étayer mon propos. Hornberger (1989, 2003) évoque la bilittéracie et la définit comme étant la prise en compte d'une langue, associée à sa forme de littératie, et qui se développe en même temps que les autres langues et leurs formes de littératie. Les élèves vont créer des liens, des connexions et adopter des stratégies de communication en fonction des contextes sociolinguistiques dans lesquels ils se trouvent. Si les enseignants considèrent leurs élèves comme étant plurilingues et pluriculturels comme je l'avance dans cette présente étude, ces élèves ont peut-être des compétences plurilittératiées dans les langues qu'ils parlent. Cette évaluation s'effectue par le CASNAV ou le CIO lors des tests de positionnement des élèves allophones avant leur inscription dans un établissement scolaire. Mais cette évaluation n'est pas généralisée à l'ensemble des élèves. J'ai voulu mettre en avant ce point dans la construction de la méthodologie de recherche. Pour Barré-De Miniac : (2003)

« Dire que les pratiques de littéracie sont des pratiques sociales est à la fois une banalité et un outil heuristique... (...) parce que, précisément, le lien était entre pratiques de littéracie et contextes conduit à considérer que l'étude de la pluralité des pratiques, l'étude de leurs ressemblances mais aussi de leurs différences selon les contextes, l'étude aussi des liens entre contextes sociaux, géographiques et culturels, font partie du champ de recherche sur la littéracie » (Barré-De Miniac, 2003 : 7-8).

Le terme de plurilittératie exprime : « l'idée que les langues et formes littératiées se développent en relation les unes aux autres, de même qu'en relation à leurs contextes d'émergence et qu'elles constituent un atout et une ressource d'apprentissage. (Hornberger et Skilton Sylvester, 2000; Martin Jones et Jones, 2000) » (Moore, Sabatier, 2014 : 36).

Le néologisme de pratiques plurilittératiées proposé par Moore (2006) va : « définir toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit » (Moore, 2006 : 118). Comme c'est le cas pour la compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence plurilittératiée est composée de plusieurs littératies et ce dans

plus d'une langue. Ces formes de littératies se développent les unes par rapport aux autres, les unes avec les autres. Cette compétence plurilittératiée est un atout pour les apprentissages, comme l'est la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ainsi, langue, culture, culture de l'écrit sont liées. Entrer dans la plurilittératie, c'est rentrer dans un univers complexe et dense, où se croisent divers regards et diverses conceptions de ce qu'est pour chacun la littérature. Il serait intéressant de se pencher sur la manière dont les élèves allophones sont rentrés dans la littératie, quelle place la littératie tient dans la culture de leur pays d'origine afin de leur permettre de construire leur compétence plurilittératiée en cohérence avec leur parcours éducatif et leur profil de lecteur. Cette réflexion est à élargir à l'ensemble des élèves, qu'ils soient allophones et/ ou plurilingues.

Synthèse du troisième axe

La compétence plurilingue et pluriculturelle fait partie des multiples compétences à développer chez les élèves à l'École, qu'ils soient allophones et/ou plurilingues. Toutefois, étant la responsabilité des enseignants de le faire, cela peut bousculer certaines représentations de l'enseignement des langues et de l'enseignement en général. La compétence plurilingue et pluriculturelle que je cible davantage ici est une compétence composite et complexe. Elle a sa place dans un cours de français, comme je le suppose dans cette présente étude. Elle ne peut être uniforme et uniformisée. C'est par la mise en place d'activités prenant en compte l'ensemble de la diversité linguistique et culturelle en contact dans une classe que cela peut-être possible. Alors, elle doit être reconnue, valorisée et partagée.

De plus, l'éducation plurilingue et pluriculturelle favorise également le développement de valeurs, communes à toutes les disciplines de l'École. Étudier des ouvrages dans d'autres langues, c'est entrer dans d'autres cultures et donc se rapprocher de l'Autre, le comprendre et l'accepter. La compétence plurilingue et pluriculturelle est de ce fait transversale à toutes les disciplines et ne peut être travaillée uniquement en classe de langues, ou comme c'est le cas dans mon étude, en cours de français. C'est par la découverte de l'Autre, de ses langues et de ses cultures, que chaque individu apprend à devenir un citoyen averti.

Ainsi, mon cadre théorique m'a fourni des éléments pertinents qui m'ont permis de construire ma problématique et de la faire évoluer. Afin que je puisse observer des élèves de cycle 3 et de cycle 4 tout en conservant mon statut d'enseignante, j'ai dû effectuer des choix méthodologiques. Étudier le milieu scolaire implique certaines contraintes, dont le fait de faire partie moi-même de ce milieu.

Deuxième partie:

Méthodologie et objectifs de la recherche

Deuxième partie : Méthodologie et objectifs de la recherche

1. Les hypothèses

Avant de commencer la récolte de données, j'ai donc émis quelques hypothèses, que ces données allaient ou n'allaient pas confirmer. Afin de formuler mes hypothèses, je me suis beaucoup appuyée sur mon expérience et des diverses rencontres que j'ai faites au cours de ma carrière.

Premièrement, je considère les élèves de notre système éducatif comme des locuteurs plurilingues et donc pluriculturels. Ensuite, je suis partie de l'hypothèse que la littérature a bien sa place dans le parcours scolaire des élèves plurilingues et pluriculturels, une place qui ne se limite pas au cours de français ou de langues. Les élèves abordent la littérature sous différentes formes, à différents moments de leur vie, avec ou sans l'aide d'un pair et surtout selon différents prismes linguistiques et culturels. De ce fait, mon travail propose d'exposer l'intérêt pour les élèves plurilingues et pluriculturels de lire, d'apprendre à lire, d'interpréter des textes littéraires et de partager leur point de vue dans le but d'en co-construire le sens. L'intérêt se situe donc :

- sur le plan pédagogique : étant donné que mon étude se déroule en milieu scolaire, un milieu multilingue et multiculturel. Les élèves de mon corpus sont des élèves allophones et /ou plurilingues scolarisés au collège.
- sur le plan didactique : les enseignants, qu'ils soient enseignants de lettres, de langues ou d'autres disciplines, prennent en compte la dimension plurilingue et pluriculturelle de leur classe lors de la conception de leurs séquences
- sur le plan de la différenciation pédagogique : en effet, si je considère les élèves comme des locuteurs plurilingues et pluriculturels, ce sont avant tout des enfants. Leurs rencontres avec la littérature ne sont pas purement scolaires et imposées par les enseignants. La lecture plaisir tient une grande place dans leur parcours de lecteurs qui est pourtant oubliée par les enseignants. En prenant en compte la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves, les enseignants ouvrent l'espace classe.

1.1. Les élèves et la littérature

Ma première hypothèse concerne le rapport élèves et littérature. Les représentations qu'ont les enseignants sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec la littérature peuvent avoir des incidences sur leurs pratiques pédagogiques. Si la découverte de la lecture reste une grande étape dans le parcours scolaire des élèves, elle est aussi un moment d'anxiété pour certains élèves. Ainsi, lire peut-être fastidieux. Je suppose donc qu'il est impossible de dresser le portrait du lecteur unique de sa classe, surtout si l'enseignant se base uniquement sur des compétences lectorales et des capacités cognitives. (D'ailleurs, je n'aborde pas ce point dans mon travail de recherche pour ces mêmes raisons.) Le lecteur endosse divers rôles au cours de

l'étude d'un texte ou d'une œuvre, des rôles qui ne sont pas figés. Ainsi, l'élève lecteur devient tantôt un lecteur jouant, tantôt un lecteur interprétant (Jouve, 1993) et développe un ensemble de stratégies (Grossman et Tauveron, 1999) pour accéder au sens, apparent ou masqué (Ricœur, 1969).

La place de la littérature dans l'enseignement a toujours été une question latente dans mes pratiques. La littérature n'est pas et ne doit pas être seulement un support de réinvestissement de points de langue. En tant qu'enseignante, je voulais que mes élèves goûtent au plaisir littéraire. La diversité des pratiques, des entrées dans les séquences de littérature permettent aux élèves d'expérimenter le fait littéraire de multiples façons. Par ailleurs, pour l'enseignant, choisir le livre qui fédère toute sa classe est une tâche impossible. Malgré la diversité des genres et des thèmes et malgré l'innovation pédagogique dont fait preuve l'enseignant, tous les élèves n'adhèrent pas à ses choix. Il doit donc parfois revoir ses propositions, les remettre en question ou se remettre en question, ce que j'ai dû faire plusieurs fois au cours de ma carrière. Malheureusement, il est fréquent d'entendre dire que les élèves n'aiment pas lire.

Toutefois, j'é mets l'hypothèse que les élèves, qu'ils soient au primaire et au secondaire, font la différence entre la lecture à l'École et la lecture chez eux et que les enseignants doivent également la faire. La lecture dite plaisir n'a pas la même fonction pour les élèves : l'une est imposée, l'autre non, l'une est évaluée, l'autre non. Alors, si les enseignants ne sentent pas toujours leurs élèves impliqués dans leurs séquences de littérature, cela ne signifie pas qu'ils n'aiment pas la littérature. Par conséquent, pour le travail que je mène ici, il était important de récolter ces données afin de confirmer ou non ces représentations.

1.2. Les élèves et les langues

Ma seconde hypothèse consiste à considérer comme des individus plurilingues. Qu'ils soient nés en France ou nés à l'étranger, un élève de 6ème en France a déjà reçu l'enseignement d'une seconde langue au sein de l'École, et ce, depuis le Cp. À la fin du cycle 3, un élève est supposé avoir atteint le niveau A2 dans cette langue dite étrangère. Les élèves parlent donc au moins une autre langue que celle avec laquelle ils ont appris à parler, lire et écrire.

De plus, les élèves proviennent d'une culture qui peut être différente de celle de l'École. Ainsi, après avoir fait des recherches sur des textes sur la rentrée dans d'autres langues, un élève de 6ème m'a annoncé :

j'ai parlé du travail à table il y avait ma grand-mère elle m'a dit qu'elle connaissait un poème en italien sur la rentrée des classes madame ma grand-mère parle italien en fait elle est née là-bas je ne le savais même pas je pense que je ferai italien l'an prochain comme ça on parlera italien toutes les deux

Sans ce travail, cette élève n'aurait peut-être jamais su que sa grand-mère était italienne et qu'elle avait de ce fait des origines italiennes. Si l'élève ne le sait pas, l'enseignant ne peut pas le savoir également. Cette préoccupation de l'héritage linguistique et culturel dont chacun est porteur questionne les plus jeunes et me questionne également. Ainsi, il m'a paru nécessaire de faire émerger ces données, pour les besoins de mon travail de recherche mais aussi pour les

élèves de mon corpus. Nombreux sont ceux à n'avoir jamais réfléchi à ce sujet. De ce fait, désormais, je considère tous les élèves de mon corpus comme des individus plurilingues et pluriculturels.

1.3. Les élèves et la culture littéraire plurielle et plurilingue

Ma troisième hypothèse est un parallèle que je dresse entre les travaux de Auger (2004) « Comparons nos langues » et le mien. Si les élèves plurilingues établissent des liens entre les langues qu'ils parlent et celles qu'ils sont en train d'acquérir, je suppose que les mêmes liens peuvent se construire entre les cultures et plus spécifiquement la culture littéraire. La langue ne peut être mise de côté dans le travail que je mène. Je ne distingue pas les deux car elles sont indissociables. De ce fait, pour accéder à l'implicite, au sens caché d'un texte pour en construire sa propre interprétation, la langue est certes indispensable mais l'interprétation de chacun aura l'empreinte de sa ou de ses cultures. Afin de nourrir le débat interprétatif littéraire, les élèves ont besoin de connaissances littéraires. Si les enseignants font étudier des livres en français en cours de français, des livres en anglais en cours d'anglais, les élèves lisent aussi chez eux, peut-être dans d'autres langues que celles enseignées à l'École, lisent d'autres genres de livres que ceux proposés à l'École, et cette culture littéraire se doit d'être valorisée.

1.4. Les enseignants et la gestion de l'oral

Ma quatrième hypothèse concerne la gestion de l'oral par les enseignants. Comme je l'ai précédemment évoqué, les recherches en didactique de l'oral sont récentes. L'écrit étant fortement dominant dans notre système éducatif, l'oral n'est de ce fait pas mis en avant. En classe, les raisons sont nombreuses : manque de temps, nombre important d'élèves dans une salle, impossibilité de faire de la différenciation, méconnaissance de l'objet « oral », difficulté dans sa gestion... Je me suis arrêtée sur ce point car il est essentiel dans une séance de débat interprétatif littéraire, notamment avec des élèves allophones et/ ou plurilingues. Dans le contexte multilingue et multiculturel qu'est celui de ma recherche, la gestion de l'oral peut s'avérer encore plus difficile, surtout quand les élèves allophones sont en classe ordinaire. Je suppose donc que les enseignants, de peur de ne pas contrôler le flux de connaissances littéraires plurielles et plurilingues qu'ils ne partagent pas, de peur de perdre le contrôle dans la gestion des idées et des thèmes abordés, de peur de perdre leur rôle d'expert, ne laissent pas ou peu la parole aux élèves, qui sont pourtant les acteurs principaux du débat interprétatif littéraire. Comme pour toute séance, les enseignants visent des objectifs à atteindre et des compétences à développer, quelle que soit la discipline. Or, le débat interprétatif littéraire peut dévier du thème initial et des objectifs visés, ce qui met les enseignants en insécurité.

La multiplicité des notions et des champs didactiques convoqués pour réaliser ma recherche m'a amenée à me poser la question de son inscription dans les divers champs des sciences humaines. Voulant mettre l'accent sur la notion de pluriculturalisme, dans cette perspective, ma thèse, pour reprendre la dichotomie de Chiss, est autant une recherche pour la didactique des langues qu'une recherche en didactique des langues (Chiss, 2008).

2. Construction de problématique

Ces quatre hypothèses m'ont donc permis de construire et de clarifier ma problématique. Je suis donc partie d'une séance de débat interprétatif littéraire qui me semblait être un lieu de réinvestissement des connaissances littéraires. Afin d'y participer et de s'impliquer dans le débat, les élèves cherchent des arguments pour étayer leurs propos ou contredire celui des autres participants. Mais les connaissances littéraires convoquées ne sont pas uniquement celles qui ont été construites à l'École et par l'École. Le débat interprétatif littéraire, de par le fait qu'il se déroule à l'oral, autorise les élèves à utiliser des connaissances autres que celles du cadre scolaire. De plus, les élèves, que j'identifie comme des élèves plurilingues et pluriculturels, ont tous été en contact avec des écrits des langues qu'ils parlent. Ils ont donc une culture littéraire plurilingue, quel que soit son contenu. Si, nombreux sont ceux qui vont s'appuyer sur des expériences personnelles pour alimenter le débat et co-construire le sens, je souhaite aussi les amener davantage à chercher des exemples dans leur culture littéraire plurielle et plurilingue. Ma recherche va donc répondre à la problématique suivante : comment la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves est-elle convoquée afin de favoriser la co-construction du sens au cours du débat interprétatif littéraire ?

3. Pertinence de la recherche

Ma recherche s'inscrit dans le changement paradigmatique que vit la discipline du français mais également dans une réflexion plus large sur la place de l'enseignant dans la classe. L'émergence des formations hybrides ou de la classe inversée a quelque peu perturbé le schéma traditionnel de l'enseignement. La crise sanitaire de 2020 et le confinement qu'elle a entraîné a demandé à l'École une rapide adaptation et des changements dans sa façon de transmettre les savoirs. Par conséquent, la réflexion sur l'amélioration des pratiques est essentielle et continue.

Je souhaiterais que ma recherche permette une réflexion sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme présent dans les classes du primaire et du secondaire, et plus spécifiquement, dans un cours de français (même si ces réflexions peuvent être transférées aux cours de langues étrangères). Cette diversité plurilingue et pluriculturelle ne doit pas être mise de côté du fait que les élèves soient en cours de français. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme ne connaissent pas le cloisonnement des disciplines. Par ma recherche et les questionnements que je soulève, je souhaite démontrer que le fait de convoquer des connaissances littéraires autres que des connaissances littéraires en français n'entrave en rien le développement de compétences spécifiques au français, bien au contraire. Car il est nécessaire d'aller au-delà de la salle de classe et des frontières entre les disciplines. Pour montrer les bénéfices d'une telle approche sur le parcours scolaire et sur la construction identitaire de chaque élève, la déconstruction de certaines idées reçues (ce que j'ai fait lors de mes échanges avec les enseignantes de mon corpus) concernant l'enseignement/ apprentissage de la littérature auprès d'élèves allophones et/ou plurilingues est nécessaire.

La question de la gestion de l'oral dans un tel contexte soulève la définition du rôle de l'enseignant dans la séance de débat interprétatif littéraire que je conçois. Encore une

fois, déconstruire certaines représentations figées de ce qu'est être enseignant est nécessaire pour avoir une attitude réflexive sur sa pratique. Par conséquent, je voudrais que ma recherche permette de faire évoluer les représentations qu'ont les enseignants et les élèves sur ce que signifie « parler en classe ». « Parler » ne signifie pas « bavarder » ou « répondre aux questions ». « Parler » signifie aussi « échanger », « partager », « argumenter », « ne pas être d'accord », « avoir le même point de vue »... Et dans une salle de classe, tout le monde peut « parler ». La pertinence de ma recherche se justifie donc également par le questionnement récurrent sur la place de l'oral dans une salle de classe et sur les nombreuses modalités qui permettraient aux enseignants de la lui donner.

Enfin, l'innovation pédagogique et didactique fait évoluer les rapports qu'entretiennent les enseignants avec leur discipline et les rapports entre les élèves et les contenus de ces disciplines. Or, encore une fois, je note le cloisonnement des disciplines, davantage accentué dans le secondaire. Malgré la notion d'interdisciplinarité que prônent les programmes de l'École, les transferts de contenus sont limités et se limitent aux compétences et aux connaissances acquises à l'École. Par mon travail de recherche, je souhaiterais que soient intégrées les compétences et les connaissances qui sont acquises en dehors de l'École, et plus spécifiquement des connaissances littéraires plurielles et plurilingues.

4. Contexte de ma recherche

Ma recherche se déroule en milieu scolaire, au collège. La complexité et la variabilité de ce contexte m'ont questionnée afin de mener ma recherche doctorale dans les meilleures conditions, que ce soit pour moi mais aussi pour l'ensemble de ses acteurs.

4.1. La constitution du corpus et la recherche en milieu scolaire

En sciences humaines, les premières limites viennent du fait que le chercheur est en contact avec des individus, tous singuliers. Les comportements humains sont soumis aussi à des variables extérieures, inconnues par le chercheur. Je ne peux qu'insister sur ce point. De plus, mon corpus n'est qu'un échantillon. Je ne peux donc pas généraliser mes résultats. Je n'ai observé que quelques élèves, je n'ai interrogé que quelques enseignants, que quelques professionnels de l'éducation, que quelques auteurs, et ce, sur un temps restreint et délimité.

Mon corpus est composé d'élèves de différents niveaux, de la 6ème à la 3ème. Chaque année, les élèves changent de classe et changent d'enseignants. Je ne pouvais donc pas suivre l'évolution des pratiques des enseignantes, qui elles aussi, pouvaient changer de niveau ou d'établissement. Je ne pouvais pas observer les répercussions de mes réflexions sur la valorisation de la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves sur le long terme. Néanmoins, en fin d'année, une enseignante a fait part de mon dispositif pédagogique autour du carnet de lecteur plurilingue lors d'un conseil d'enseignement de lettres. Ses collègues souhaitent poursuivre ce travail et le mener de la 6ème à la 3ème afin de lui offrir une continuité sur tous les niveaux du collège. Ces quelques pistes de prolongement à mon dispositif pédagogique sont un signe que ma problématique a interrogé d'autres enseignants.

Par ailleurs, je suis consciente que les comportements de mon corpus ont été prédéfinis et modifiés par le fait d'avoir été soumis à un enregistrement et, dans les consciences, à des critiques. Cette situation renvoie au moment angoissant de l'inspection ou du rendez-vous de carrière, où le jugement de l'Inspecteur ou de l'Inspectrice se joue sur une ou deux séances. Que je sois physiquement dans les classes ou pas, le corpus observé modifie son comportement en sachant qu'il est observé et donc analysé. Ces comportements observés changent en fonction des situations, situations qui échappent aux enseignants et aux chercheurs. Ce manque d'authenticité du corpus est une limite de ma recherche que j'ai prise en compte dans l'analyse de mes résultats.

Mener une recherche en milieu scolaire était pour moi difficilement planifiable du fait du nombre de variables spécifiques à la vie d'un enseignant. Au cours de mon étude, mon corpus a évolué ainsi que mon dispositif pédagogique. De nombreuses variables ont contribué à cette évolution : les besoins des élèves, les projets proposés par l'Académie, les aléas de la classe, la fermeture des écoles lors de la crise sanitaire qui a touché le monde, mon évolution en tant que professeur de lettres modernes nouvellement nommée et mes réflexions perpétuelles autour de ma question de recherche au contact de ces nouveaux publics auxquels j'enseignais désormais.

4.2. L'action pédagogique

Afin que les élèves prennent conscience du large éventail d'œuvres qui compose leur culture littéraire, il a fallu que j'aie cherché ces informations auprès d'eux. La récolte de données (les questionnaires et la biographie de lecteur) fut une première étape. Dans un second temps, j'ai proposé aux élèves de concevoir leur carnet de lecteur plurilingue. Au travers de cette activité, les élèves devaient chercher d'autres textes en lien avec la problématique qu'ils étaient en train d'étudier, des textes en français mais aussi dans d'autres langues.

Le carnet de lecteur m'est apparu comme étant une activité pédagogique intéressante afin de garder une trace de ces recherches de textes en plusieurs langues. Il en existe d'autres que je n'ai pas choisies d'exploiter ou tout simplement auxquelles je n'ai pas pensé. De plus, évaluer la pertinence de ces séquences sur mon corpus ne vaut que sur mon corpus : « L'objectif du carnet de lecture est à la fois de donner envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur à s'exprimer : réactions à vif, interrogations, identifications ».⁴⁰

L'intérêt que je porte au carnet de lecteur plurilingue vient du fait que ce soit un travail personnel, qui implique les élèves et leur rapport singulier avec un livre, un auteur et/ ou un genre : « Le carnet de lecture permet en effet de mutualiser ou de débattre sur des impressions ou des opinions subjectives : il peut servir de point de départ pour des échanges dans la classe » (ibid.).

Je n'ai pas précisé les modalités d'évaluation de ce travail : libres aux enseignantes de l'utiliser comme évaluation de lecture cursive, de lecture à haute voix dans le cadre d'un exposé de

⁴⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf, (consulté le 10/03/19)

lecture. Je souhaitais néanmoins que cette activité soit réutilisée dans le cadre de mon travail de recherche au cours des séances de débats interprétatifs littéraires qu'elles menaient. De ce fait, cette activité devait leur être proposée plusieurs fois dans l'année.

Le carnet de lecteur : dispositif pédagogique proposé aux enseignantes et aux élèves. (Cf. Annexe V)

Mon carnet de lecteur.

Vous avez besoin :

- D'un cahier (petit format)
- De l'envie et l'entrain
- De quoi écrire, dessiner, couper, coller...
-

Que vais-je faire dans ce carnet de lecteur?

À chaque thème que nous allons aborder, je vous demanderai de faire quelques petites recherches.

Dans votre carnet de lecteur, vous devrez

- Mettre le titre de l'œuvre et son auteur
- Et écrire une courte présentation

Présenter ne veut pas dire aller sur internet et chercher le résumé, ni lire le texte.

Présenter votre texte, cela signifie :

- Expliquer comment vous l'avez trouvé.
- Ce que vous avez retenu.
- Si vous parlez la langue dans laquelle vous avez trouvé le texte.
- Pourquoi il vous a plu ou déçu.
- En quoi il est en lien avec le thème en cours.

Vous avez le droit de dessiner, mettre des photos ou coller des images.

C'est VOTRE carnet !

Lors de nos goûters littéraires, vous devrez présenter un de vos textes.

Bon travail !

Malgré ce cadrage, le déroulement de la séance peut être perturbé par de multiples facteurs, indépendants de ma volonté, de celle des enseignants ou de celles des élèves. Cette variabilité conduit parfois l'enseignant à modifier son action pédagogique et à l'adapter. Une des limites de ma recherche est de concevoir une séquence pédagogique sans connaître les besoins et les difficultés des élèves. Comme dans tout travail de différenciation et d'adaptation, les enseignants devront analyser en amont les besoins de leurs élèves afin que le dispositif soit bénéfique pour le développement des compétences visées par ce travail, sans mettre les élèves en échec et/ou créer des malentendus. C'est ce que j'ai voulu faire lorsque j'ai

demandé aux élèves de remplir les questionnaires n°1 et de rédiger leurs biographies de lecteur (Cf. Annexes H, I, J et K).

Mais cela ne vaut que sur ce que je souhaitais observer. Je n'ai pas pu prendre en compte d'autres facteurs comme leurs compétences lectorales, leurs compétences à l'écrit et/ou à l'oral, ce qui pouvait avoir des conséquences sur leur implication dans un débat interprétatif littéraire.

Mes élèves ont également participé à mon étude. Outre les données que j'ai récoltées pour les besoins de ma recherche, elles ont été également utiles pour l'élaboration de mes séquences, plus ciblées et davantage dans la différenciation.

La séance de débat interprétatif littéraire ne développe pas uniquement des compétences à l'oral. Dans le cadre de ma recherche, les élèves sont invités à convoquer des compétences et des connaissances, que l'enseignant méconnaît parfois, ce qui est encore plus le cas pour la chercheuse que je suis et qui ne connaît pas tous les élèves de mon corpus. Par conséquent, les enseignantes ont dû adapter ce dispositif pédagogique en fonction du niveau de leurs élèves, des langues et des cultures en contact dans la classe et/ou dans l'établissement, du contexte sociolinguistique et socioculturel, de leur propre formation d'enseignant, de leur conception de l'enseignement de la littérature et de leurs diverses représentations de ce qu'est d'être un individu plurilingue et pluriculturel.

4.3. L'interprétation des données

Croiser les discours de tous les acteurs de ma recherche demande un certain recul sur le fait qu'ils ne sont pas représentatifs de ce qu'il se passe en classe dans les collèges de France et de ce qu'il se passe dans les centres de formations. Il en est de même pour les représentations que j'ai récoltées. Les enseignantes de mon corpus ont toutes eu une formation et un parcours différents. Il n'est pas question ici de remettre en question l'Institution ni la formation qu'elle délivre aux enseignants. En tant qu'enseignante, il m'est inconcevable d'avoir cette prétention. Mais notre formation, nos diverses expériences nous construisent en tant qu'individu et enseignant et ont donc des conséquences sur notre façon d'enseigner et de transmettre les savoirs.

Ma posture à la fois d'enseignante et de chercheuse a peut-être eu des conséquences sur l'honnêteté des enseignantes que j'ai interrogées. Elles ont peut-être souhaité donner la bonne réponse, comme le feraient les élèves, et aller dans le sens de l'Institution. Je peux émettre les mêmes craintes dans le cas des réponses des élèves aux divers questionnaires. Même si je n'ai pas demandé à ce qu'ils écrivent leur prénom sur leurs travaux, nombreux l'ont fait. Peut-être n'ont-ils pas osé dire qu'ils n'aimaient pas lire sachant que leur professeur de français allait regarder leurs réponses.

Certaines réponses n'étaient pas toujours très claires : un élève pouvait dire aimer lire et la question suivante, affirmer le contraire. J'ai donc du parfois prendre la copie dans son intégralité, voir si dans le ton de l'élève lors de la rédaction de sa biographie de lecteur par exemple, il était plus en faveur de la littérature ou le contraire.

La surinterprétation des données était à craindre donc également du fait que je sois moi aussi enseignante, une enseignante qui analysait les réponses d'autres élèves mais également de ses propres élèves. Même si la rédaction de la biographie de lecteur s'est déroulée en début d'année, son analyse n'a pas eu lieu immédiatement. L'anonymat des copies étant dans la grande majorité une consigne respectée par mes élèves mais je reconnaissais certaines écritures. Je pouvais craindre la perte de ma neutralité dans l'analyse de ces données. De plus, je devais utiliser aussi ces données pour mettre en place mes conduites d'apprentissages et mes séquences autour de la littérature. Cette activité a eu donc un double rôle : un rôle pour ma recherche et un autre pour mon métier d'enseignante. Mais cette double utilité pouvait nuire à l'analyse de mes données. J'ai donc analysé en priorité ces données en fonction des hypothèses que j'avais et de la problématique que j'avais construite. Puis, j'en ai fait une deuxième lecture, plus ciblée vers la différenciation pédagogique.

Les réflexes pédagogiques et didactiques que j'ai n'ont pas leur place dans une recherche doctorale. Lors de l'analyse des données, j'étais confrontée à cet écueil : je pouvais basculer dans la surinterprétation quand j'analysais les données récoltées par les enseignantes de mon corpus étant donné que je ne connaissais pas les élèves, que je n'étais pas présente pour recueillir des observations, qui auraient pu m'aider dans le traitement des réponses de ces élèves inconnus. Je ne pouvais pas non plus leur demander des explications quand je ne comprenais pas une de leurs réponses. J'aurais pu compenser ce manque d'informations supplémentaires pour analyser les données des élèves des enseignantes de mon corpus en surinterprétant les miennes. Il a donc fallu me décentrer et rester dans ma posture de chercheuse au moment de l'analyse de mes données.

Ainsi, ces limites ont des répercussions sur non seulement la méthodologie choisie pour récolter mes données mais également sur le choix des outils méthodologiques pour les traiter.

5. Choix du corpus

5.1. La constitution du corpus

Afin de présenter mon corpus, je commencerai par citer Drissi et Develotte (2011) :

« (...) la construction raisonnée du corpus est une phase essentielle de la recherche », car elle permet d'éviter le risque qui consisterait à « n'analyser que des extraits (d'un) énorme corpus choisi de manière non systématique, et donc pas nécessairement représentatifs de l'ensemble étudié » (Drissi, Develotte, 2011 : pp. 96-97).

Pour cette étude, j'ai choisi de cibler le cycle 3 et le cycle 4. Je me suis appuyée sur les travaux de Bardin (1977 : 88) lorsque je me suis interrogée sur la création de mon corpus. Il établit les principales règles à prendre en compte au moment de la pré analyse qui mène à la constitution du corpus :

- règle de l'exhaustivité des catégories choisies : je me suis posée la question du choix des niveaux. Les élèves du collège ne font pas partie du même cycle et n'ont donc pas les mêmes

programmes en littérature. De plus, ce sont des élèves qui avaient reçu des enseignements en littérature différents en termes d'approche pédagogique. La façon dont est présentée la littérature peut avoir des répercussions sur les représentations qu'en ont les élèves. Le choix du débat interprétatif littéraire afin de mener ma recherche m'a également posé question. Il fallait aussi que je prenne en compte la nouveauté (qui n'en est pas vraiment une si on remonte dans les programmes) de ce dispositif pour certains enseignants.

- règle de représentativité : le chercheur peut avoir recours à un échantillonnage. Il est certain que mon corpus n'est pas représentatif de tous les élèves et de tous les enseignants de France.
- règle d'homogénéité : le chercheur doit tenter d'obtenir des données comparables entre elles-mêmes, une règle difficilement applicable en milieu scolaire. De plus, en menant cette recherche sur plusieurs établissements, je ne pouvais pas observer l'évolution des pratiques ni de la réflexion autour de la culture littéraire plurielle et plurilingue.
- règle de pertinence : la recherche doit avoir une finalité et des retombées, ce qui est mon cas, du moins dans mon établissement et auprès des enseignantes qui ont mené ce travail avec moi et qui vont poursuivre le travail autour du carnet de lecteur plurilingue et la rédaction des biographies de lecteur.
-

5.2. Les enseignants

Les enseignantes qui ont travaillé avec moi sur ce projet sont toutes des enseignantes de lettres modernes. J'ai en effet ciblé cette discipline pour mettre en avant le débat interprétatif littéraire et observer l'utilisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans cette discipline.⁴¹

Afin de trouver des enseignants prêts à s'engager avec moi sur deux ans, il a fallu passer par les réseaux. J'ai tout d'abord fait appel aux CASNAV de mon Académie qui ont gentiment diffusé mon appel auprès de leurs listes d'enseignants d'UPE2A. Venant d'arriver dans le secondaire et dans l'Académie, je ne connaissais aucun enseignant de lettres de modernes. J'ai également lancé un appel sur les réseaux sociaux. Nombreux enseignants étaient intéressés par ce projet mais malheureusement certains appartenaient à d'autres Académies. Pour des raisons administratives et d'autorisations, j'ai préféré rester sur l'Académie de Montpellier. De plus, il était plus facile pour moi de rencontrer les enseignants lors de séminaires par exemple organisés par l'Académie.

⁴¹ Les termes « compétences plurilingues » apparaissent uniquement dans les programmes de langues étrangères.

Tableau n°1: les enseignantes qui ont participé à l'étude.

Légende :

E : nom de l'enseignante

Année 2018-2019	E1, E2, E5, E6, E8, E9
Année 2019-2020	E1, E2, E3, E4, E6, E7

Ce sont des enseignantes qui ont entre cinq ans et quinze ans d'expérience. Elles ont toutes travaillé au moins une année dans des établissements en REP ou REP + (Réseau d'éducation prioritaire). Trois d'entre elles sont en charge de l'UPE2A de leur établissement. Elles ont toutes les trois la certification complémentaire de français langue seconde. Une enseignante a longtemps travaillé au lycée auto géré de Paris et vient d'arriver dans un collège de REP. Deux enseignantes travaillent dans un établissement qu'elles qualifient de rural.

Au début de la première année, six enseignantes faisaient partie du projet. En deuxième année, elles étaient six aussi mais quatre nouvelles enseignantes ont rejoint l'étude. Par expérience, je sais qu'il est compliqué de participer à un projet sur le long terme en milieu scolaire. Les imprévus sont très nombreux. Certaines enseignantes ont dû arrêter le projet en cours d'année pour plusieurs raisons :

- une enseignante est tombée enceinte
- trois enseignantes ont eu des soucis avec les élèves et/ou avec les parents, des soucis internes à la classe mais qui ont contraint toutefois les enseignantes à arrêter la récolte de données
- une enseignante a dû aussi arrêter car elle se sentait débordée par la conduite de sa classe et ne voulait pas se rajouter de travail supplémentaire, même si elle m'a bien spécifié que ce que je demandais n'était pas contraignant.

Ce travail de recherche m'a donc obligée également à me soucier que les enseignantes restent dans le projet jusqu'à sa fin.

5.3. Entretien avec Ana Dias-Chiaruttini

Afin d'avoir le regard d'une chercheuse qui s'est également intéressée au débat interprétatif littéraire, je me suis entretenue avec Ana Dias-Chiaruttini, maître de conférences en didactique du français (Cf. Annexes C et D). Ses travaux ciblent l'évolution et l'actualisation de la discipline « français » à travers l'émergence du débat interprétatif. Elle s'est également penchée sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et la réception des textes par les élèves. En 2010, elle a soutenu sa thèse intitulée « *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* ». Il m'a paru intéressant de dresser avec elle des points saillants entre nos deux travaux doctoraux. Notre conversation s'est davantage tournée sur les apports de mon travail de recherche par rapport au sien, afin d'éviter de faire des

redites inutiles. Nous nous sommes longtemps attardées sur le pluriculturalisme. Cette spécificité qui caractérise mon travail doctoral est un horizon auquel elle n'avait pas pensé.

5.4. Les auteurs de littérature de jeunesse

J'ai également eu des échanges avec des auteurs de littérature de jeunesse destinée aux élèves allophones. Il me paraissait essentiel de connaître leur point de vue sur l'enseignement de la littérature aux élèves allophones. Je voulais connaître le cahier des charges (s'ils en avaient un) à suivre pour écrire pour des élèves allophones. J'ai rencontré l'une d'elles. Nous avons pu échanger sur son nouveau métier d'auteure. Elle était professeur de lettres modernes et s'est longtemps intéressée à l'apprentissage du français pour les élèves étrangers. Elle n'a pas souhaité être enregistrée mais m'a donné l'autorisation de prendre des notes. Sans mettre la dénomination d'allophone sur les élèves que les enseignants accueillent dans les UPE2A, elle était consciente de la nécessité d'apporter un enseignement spécifique du français à ces élèves. Elle travaille aujourd'hui pour une maison d'édition spécialisée dans l'apprentissage du FLE. Elle adapte des contes tels que « *le petit chaperon rouge* », « *le petit poucet* », « *Barbe bleue* » pour qu'ils soient accessibles aux élèves allophones. L'histoire est parsemée d'aides diverses pour faciliter la compréhension : jeux autour de la langue, mots croisés, point de langue...

L'autre auteur a répondu au questionnaire que je lui avais envoyé à sa demande (Cf. Annexes E et F). C'est un auteur qui écrit des histoires spécialement pour les élèves allophones. Tous les deux s'accordent à dire que lire de la littérature est nécessaire pour les élèves allophones mais que c'est un acte difficile. Car si elle leur permet de construire une culture commune avec leurs camarades comme c'est le cas avec les contes par exemple, si elle favorise également le réinvestissement des points de langue, si elle permet tout simplement aux élèves de développer leur compétence plurilittéraire, son accès est complexe. À eux donc de la rendre plus accessible. Tous deux ne se sont jamais posé la question de l'utilisation de leurs ouvrages comme supports pour mener un débat interprétatif littéraire. C'est intéressant de voir que ces deux auteurs veulent que leurs lecteurs avant tout comprennent leurs écrits, l'interprétation n'étant pas prise en considération.

Ces nombreux acteurs ont contribué à l'avancée de ma réflexion sur le pluriculturalisme et la culture littéraire plurielle et plurilingue que chacun possède. Afin de récolter mes données, j'ai dû donc faire des choix méthodologiques qui prennent en compte le milieu que j'étudie, mon statut d'enseignante et celui de chercheuse ainsi que la nécessité de rester objective dans le traitement des données récoltées.

6. Méthodologie de recherche

6.1. L'approche ethnographique

Comme toute recherche, je souhaite qu'elle ait des retombées sur le plan de la réflexion pédagogique. Il faut être conscient du fait qu'en sciences humaines, le chercheur ne peut prétendre atteindre la vérité. Je n'ai pas pu donc réduire mes hypothèses de départ à une seule et unique solution et chercher à la modéliser. Dans le cas de ma recherche en milieu

scolaire, je n'ai pas envisagé de me tourner vers la recherche-action. Ayant des corpus provenant de contextes sociolinguistiques différents, des enseignantes aux pratiques et aux parcours différents, je ne pouvais pas généraliser les conclusions de ma recherche.

Le choix et la mise en œuvre de ma recherche ont engendré de nombreuses questions d'ordre méthodologique et épistémologique. La multitude de notions pour construire ma problématique et mes contraintes professionnelles m'ont poussée vers la méthode ethnographique pour réaliser cette recherche.

Dans sa définition de la description ethnographique, Laplantine (1996) la définit comme issue de « la relation entre l'œil qui regarde et la main qui écrit. (...) C'est une organisation textuelle du visible » (cité par Cambra Giné, 2003 : 27). Ainsi définie par Laplantine, l'objectif principal de la recherche ethnographique est d'expliquer le déroulement des événements, des actions, des interactions dans les classes afin de comprendre leurs processus. Le chercheur qui s'engage dans une recherche ethnographique ne peut pas généraliser ses résultats, ce qui est mon cas. Il interprète ses résultats en fonction d'un contexte précis.

En choisissant une telle méthodologie de recherche, je me suis donc posée la question de la scientificité de mes résultats. La description ethnographique ne vaut que sur un groupe d'élèves observés. Les contextes de mon corpus sont différents et variés. Même si, je reviens encore sur ce point, je ne peux pas généraliser mes résultats, je veux tout de même que mon travail fasse sens chez de nombreux acteurs du monde éducatif. Il est souvent reproché à certaines observations ethnographiques de n'être que de longues monographies, dirigées uniquement vers le monde universitaire. Par mon étude, au-delà des retombées pédagogiques et didactiques que j'ai auparavant évoquées, j'espère resserrer davantage les liens entre la recherche et la pratique.

Les enseignantes de mon corpus attendaient les résultats de mon travail, qui n'aurait pas pu se faire sans le leur. Je considère toutes les enseignantes avec qui j'ai travaillé comme des co-chercheuses. Elles ont suivi l'avancement du traitement de mes données. Celles qui se sont impliquées dans mon projet sur les deux années ont participé à son évolution. Le fait d'être moi aussi enseignante a permis de les mettre en confiance : je ne venais pas pour juger leurs pratiques mais uniquement pour observer et proposer un dispositif pédagogique adapté à leurs besoins, aux besoins de leurs élèves et de leurs établissements dans le but de faire évoluer les pratiques et les représentations.

6.2. La démarche inductive

Pour mener mon étude, j'ai choisi la démarche inductive. Elle me permet d'induire des énoncés généraux en fonction de l'analyse de mon corpus, analyse qui s'est faite à différentes étapes de ma recherche : après la réalisation des questionnaires, au fil des séances menées par les enseignantes et des questionnaires n°3 post débat qui suivaient et en fonction des multiples réflexions faites tout au long de ma recherche.

Pour cela, je me suis posée tout d'abord une question de départ, ma problématique que j'ai construite de par mon métier, mes expériences professionnelles et personnelles. Puis, j'ai

formulé des déductions ou des inductions, en fonction de ma propre expérience mais aussi en fonction de mes lectures. Par la suite, j'ai choisi ainsi un positionnement théorique et émis mes hypothèses. Ce cheminement a pris du temps à se dessiner. Avec ce type de démarche, le chercheur tâtonne, ce qui implique un certain nombre de répétitions, d'observations et surtout d'expérimentations. J'ai dû moi aussi tâtonner et m'extraire des représentations que j'avais en venant de l'école primaire.

6.3. Observation participante ou participation observante ?

J'ai pris un autre critère en compte : mon implication ou mon non implication dans ma recherche. Je sais, par expérience, qu'il est compliqué pour moi de mettre de la distance dans l'analyse de mes propres pratiques. M'impliquer risquait alors d'influencer mes données. Le fait de partager ma récolte de données avec d'autres enseignantes m'a permis de minimiser cet aspect dans ma recherche. L'ethnographie fait vivre au chercheur l'expérience physique d'une immersion totale et donc, en quelque sorte, d'un type d'acculturation, ce qui est mon cas.

Afin de mener à bien ma recherche, je devais considérer l'ensemble de ces acteurs du contexte scolaire que j'étudie :

- les élèves
- les parents
- les enseignants,
- les chefs d'établissement,
- les personnels de vie scolaire,
- les psychologues...

Tous font partie de ma recherche. Pour cela, il est nécessaire d'obtenir leur totale collaboration. En effet, l'intrusion du chercheur peut être mal vécue. Les observés peuvent se sentir jugés, sous le regard critique de l'observateur. Par expérience, je sais que les enseignants tiennent à garder leur liberté pédagogique entre les murs de leur classe. De plus, je demandais à ces enseignantes un projet sur deux ans, une récolte de données sur deux ans, la possibilité que je vienne les voir dans leurs classes. Je demandais également des informations sur leurs formations, sur le cadre socio-culturel des établissements, les projets dans lesquels elles s'impliquaient ou dans lesquels elles voulaient s'impliquer. Il y a eu donc intrusion dans les classes et dans leurs expériences. Afin de m'assurer de leur participation, j'ai présenté en détails mon projet et mon protocole de recherche. Je voulais m'assurer qu'elles aient toutes les informations afin qu'elles comprennent non seulement ma démarche mais surtout l'engagement qu'elles étaient sur le point de faire. J'ai alors réduit les contraintes qu'apportait mon dispositif. Même si elles le testaient en suivant des consignes spécifiques à ma problématique, elles devaient tout de même lui faire une place dans leurs programmations, ce qui nécessitait une planification supplémentaire.

J'ai dû également considérer l'aspect logistique de la récolte de données. Enregistrer les élèves est plus simple de nos jours avec les téléphones portables et cela permet d'être libre de faire « autre chose ». Le téléphone posé, l'enregistreur enclenché, les enseignants et les élèves oubliaient au fur et à mesure sa présence et étaient (du moins je l'espère) plus spontanés.

L'une des enseignantes a choisi le format vidéo de sa propre initiative. Mais enseignants et élèves ont ressenti ma présence.

Depuis les années 1960, et Augé en 1994 le rappelle, des chercheurs ont ressenti le besoin et la nécessité : « d'intégrer l'équipe enquêtrice et le traitement dont elle est l'objet à l'objet de l'enquête » (Augé, 1994 : 72-73). Adler et Adler (1987) rappellent que la participation observante permet au chercheur de mieux comprendre son terrain. Au cours de son observation, il émet quelques réserves : il doit gérer le fait d'être partie prenante d'une situation sociale et doit, pour reprendre les termes de Bourdieu (1978) être un observateur distancé. Je me suis penchée sur les travaux de Soulé (2007) sur l'observation participante, qui ont fait écho à mes questionnements sur ma méthodologie de recherche. J'observe, j'analyse les interactions des différents acteurs du terrain. Mettre une distance physique avec mon corpus me permet de moins créer de relations de proximité, ce que je ne peux faire lorsque j'analyse mes propres enregistrements. Cette mise à distance est pourtant nécessaire pour éluder au maximum le caractère subjectif de mes analyses.

Contrairement à l'observation participante, la participation observante requiert une immersion en profondeur. Pour Quentin (2013) : « L'originalité de la participation observante vient du fait qu'elle accentue l'implication du chercheur puisqu'elle la réalise dans une action ayant une finalité partagée avec le groupe étudié ». ⁴² Le chercheur s'affirme en tant que membre à part entière sur son terrain de recherche, il est identifié comme tel par les autres acteurs de ce terrain. Mais cette méthode est parfois critiquée. (Lalonde, 2013) Cette trop grande implication dans la recherche nuit à l'interprétation des résultats et à la constitution d'une analyse juste et représentative de l'objet de recherche.

En 1958, Gold s'intéresse à la question de l'implication du chercheur et distingue l'« observateur complet », l'observateur en tant que participant, « le participant en tant qu'observateur » et le « participant complet ». Cette catégorisation a été reprise dans les recherches menées par Junker (1960), par Adler et Adler en 1987. Adler et Adler préconisent de rester sur une observation participante périphérique, bien différente de l'observation participante complète, car l'implication est plus disons modérée. Lorsqu'il est en observation participante, pour Damon (2002) le chercheur : « se mêle au milieu observé, mais peut en sortir à chaque instant, et ne se trouve donc jamais exactement dans la position sociale, ni dans la disposition psychologique des acteurs étudiés » (Damon, 2002 : 20). Quand il fait de l'observation participante, le chercheur fait quand même partie du milieu étudié mais il s'impose des temps de recul, de réflexion, pour observer et analyser de façon plus décentrée son corpus. Ainsi, l'expression « participation observante » souligne la prépondérance de la participation sur l'observation. La subtilité est fine. Mais si le chercheur tient à son statut tout en s'impliquant dans les activités du groupe observé, alors c'est de l'observation participante qu'il s'agit, ce qui est personnellement mon cas quand j'analyse les enregistrements des enseignants. Je participe, de façon distanciée, mais ma présence a des influences sur le comportement des observés.

⁴² <https://isabellequentin.wordpress.com/2013/12/26/methodes-de-lobservation-participante>, (consulté le 05/04/19)

Toutefois, Lassiter (2000) rappelle les limites de l'observation participante, car, selon lui, il est impossible d'être en même temps participant et observateur. Tedlock (1991) affirme que les ethnographes doivent accepter de reconceptualiser l'observation participante en participation observante. La présence de l'observateur risque de provoquer des changements de comportements chez les observés, ce que j'ai moi-même craint mais dont j'ai été consciente tout au long de l'analyse de mes données. De ce fait, l'observation participante et la participation observante sont les choix méthodologiques qui se sont imposés à moi et qui correspondent à ma recherche, à ce que je cherche, à ce que je suis et à ce que je veux faire des résultats obtenus.

6.4. La posture du chercheur en terrain connu

Ma préoccupation première en tant que chercheuse en terrain que je qualifie de connu est celle de ma posture. Comment concilier distanciation et implication ? Comment concilier ma nécessité méthodologique qui était celle de mon implication sur le terrain de recherche, que ce soit au sein du groupe et au sein de l'Institution et la nécessité de prendre du recul ? Le chercheur en terrain connu est porteur de conceptions théoriques, méthodologiques et idéologiques qui risquent d'être bousculées. Je me suis donc penchée sur les divers degrés de participation.

Le chercheur peut être un membre actif : il participe à l'atteinte d'objectifs communs au groupe. Lalonde (2013) la qualifie de participation temporaire. Ce n'est pas mon cas. Adler et Adler (1987) rappellent que : « L'adhésion active amène les chercheurs, au sein de la perspective première des membres. Ça les amène à pénétrer au-delà d'une compréhension rationnelle des individus et du contexte qu'il étudie pour en arriver à une compréhension irrationnelle, émotive et profonde » (Adler et Adler, 1987 : 60).

Le chercheur peut être un membre périphérique. Il a un statut reconnu mais ne participe pas. Toutefois, le fait d'avoir une relation proche avec les acteurs du terrain peut s'avérer bénéfique pour mener une recherche. Je me classe dans la troisième catégorie : je suis un membre à part entière. Selon les critères d'Adler et d'Adler (1987), je serais même un membre opportuniste. Grâce à mon statut d'enseignante, j'ai pu avoir accès au terrain plus facilement et j'en connais certaines réalités. Il est plus facile de justifier ma présence auprès des observés étant donné que j'ai un rôle à jouer (Fravret-Saada, 1977, Rockford 1991, Wacquart 1996, 2000).

Je me suis arrêtée sur l'expression « praticien-chercheur » qui implique la double identité de la personne que je suis, une double identité revendiquée, assumée, sans que, dans les grandes lignes de la définition de ce terme, l'une de ces identités prenne le pas sur l'autre. Mais est-ce vraiment le cas ? Suis-je une praticienne-chercheuse ? Ou une praticienne chercheuse, le trait d'union étant ici le ciment de cette double identité ? Car si je fais une brève analyse sémantique, dans l'expression « praticien chercheur », le terme « chercheur » est un adjectif qualificatif, mis en opposition au terme de « praticien ». Suis-je donc plutôt une « chercheuse praticienne » ? (Kohn, 2001) Mon identité est composée de l'interaction entre ces deux mondes : je suis une praticienne qui cherche et une chercheuse qui pratique. Il est extrêmement compliqué de se dégager de tous les présupposés théoriques que chacun

a, surtout quand ils sont mêlés avec l'expérience, la pratique et le vécu. Lorsque je suis entrée dans le corps des professeurs certifiés de lettres modernes, je m'attendais à rencontrer des élèves peu motivés par la littérature. Je partais avec mes propres stéréotypes et mes propres représentations, que je devais dépasser pour que la praticienne ne prenne pas le pas sur la chercheuse et vice-versa.

Ainsi, je suis impliquée dans un dualisme entre distanciation et implication, mais avec prudence. Le chercheur va chercher des connaissances qui ne sont pas censées être parasitées par lui-même. Mais mener une recherche sur un terrain connu peut être aussi un avantage pour le chercheur et sa recherche.

J'ai choisi délibérément d'être une chercheuse avouée dans mes classes. J'ai décrit les grandes lignes de mon travail à mes élèves en leur expliquant que de temps en temps, je serai amenée à les enregistrer. Cela me permettait, dans un premier temps, de me rapprocher des conditions d'enregistrement des autres enseignantes. Pour Favret-Saada (1977), repris par Soulé (2007) le chercheur a deux facettes : « d'un côté, le chercheur qui se distancie et qui voit son objet « lui glisser des mains » et d'un autre côté, celui qui accepte une participation de proximité et se dit gérer les « risques de la subjectivation. » (Soulé, 2007 : 129) Hughes (1996) propose de faire un compromis : être participant et être observateur à temps partiel. Quand il est en public, le chercheur joue le rôle du participant dans son étude. En privé, il devient l'observateur :

« L'ethnographe court ainsi le danger d'un double ethnocentrisme ; tout d'abord il projette automatiquement ses propres valeurs, ses propres préjugés dans la culture qu'il analyse. Mais d'autre part, à la longue, ayant vaincu cette première difficulté, il parvient parfois à s'identifier si bien avec la société qu'il étudie qu'il en arrive à ne plus voir qu'au travers des Yeux des Bantous ou des Soudanais » (Heusch 1955 : 680).

Ce sont deux rôles que j'ai dû jouer dans ma recherche : l'endossement intellectuel et sincère qui fait que je suis à la fois enseignante et chercheuse et mettre de la distance, en tant qu'enseignante et chercheuse également, pour analyser ce même vécu.

7. L'analyse de besoins

En tant qu'enseignante et chercheuse, je suis tout d'abord partie de mon expérience et de mes besoins en tant qu'enseignante. Le choix du débat interprétatif littéraire pour mener ce projet vient de mon souhait de changer les activités pédagogiques autour de la littérature et de la rendre plus attrayante. Passer toujours par l'écrit pose problème à de nombreux élèves. L'écrit est une activité isolante et angoissante. Passer par l'oral pourrait aider les élèves à rentrer plus sereinement dans les activités autour de la littérature et la lecture. D'ailleurs, l'apprentissage de la lecture est une véritable épreuve, tant pour les élèves que pour les enseignants étant donné les enjeux de sa réussite. La littérature a besoin de renouveau didactique pour éviter qu'elle ne connaisse une nouvelle crise (Kuentz, 1972; Chiss, 2009b).

Au cours de mes diverses discussions avec mes collègues, j'ai rapidement remarqué que tous ont des besoins de formations sur la gestion de l'oral en classe. Si, comme je l'ai précédemment évoqué, l'oral couvre de nombreuses disciplines, il faut aussi penser à l'enseigner et à l'évaluer. Ces questions sont récurrentes et concrètes.

Les enseignants sont également de plus en plus face à des élèves qui se positionnent comme des individus plurilingues, sans se dénommer ainsi. Ils interpellent leurs camarades dans leurs langues, langues qui ne sont pas toujours partagées entre pairs. Les élèves revendiquent leur identité à travers leurs langues et leurs cultures, mais parfois de la mauvaise façon. Au lieu d'en faire un atout et de partager leurs ressources linguistiques et culturelles, ils s'en servent comme moyens de défenses ou les cachent aux yeux de tous. Enseignants et élèves ne savent donc pas comment se positionner face à la diversité plurilingue et pluriculturelle en contact dans une classe. Occulter les répertoires plurilingues et pluriculturels parce qu'il ou parce qu'elle est professeur de lettres et non de langues semble être une erreur qui aurait des conséquences fâcheuses sur la construction identitaire de chaque élève et sur le groupe classe.

8. Approche qualitative et quantitative

J'ai voulu avant tout adapter mes choix méthodologiques à mes objectifs de recherche mais également à ma posture à la fois d'enseignante et de chercheuse.

Je me suis posée la question de comment analyser des processus sociaux. Comment en faire des objets d'étude ? (Kumpulainen, Mutanen, 1999) Comment décrire qualitativement des interactions ? Il fallait que je prenne en compte mes obligations professionnelles et les contraintes de mon terrain de recherche : élèves qui changent de classe chaque année, enseignantes qui pouvaient changer d'établissements ou de niveaux, des enseignantes qui pouvaient arrêter le projet en cours. Les approches qualitatives et quantitatives sont deux approches complémentaires : « A mixed- method study involves the collection or analysis of both quantitative and/or qualitative data in a single study in which the data are concurrently or sequentially are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research » (Creswell et al, 2003 : 212).

L'approche quantitative s'est imposée à moi par le fait que je ne pouvais pas aller à la rencontre des élèves dans les classes et que j'avais besoin de récolter des données brutes, sans qu'elles soient influencées par ma présence. Toutefois, je suis consciente que dans les questionnaires proposés aux élèves par exemple, certains d'entre eux ont été tentés de faire plaisir à leur enseignante par leurs réponses. Afin de croiser les regards et surtout éviter au mieux le paradigme surinterprétatif dans l'analyse des données, j'ai choisi de mener deux types d'approches. Ma recherche relève en grande majorité du paradigme qualitatif. Mes données ont une relation de dépendance et d'interdépendance.

Par la suite, j'ai dû croiser ces ensembles de données. La triangulation des données est perçue « comme l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même processus » (Fortin, 1996 : 318). La triangulation, toujours en m'appuyant sur les écrits de Fortin, qui cite Denzin (1989) et repris par Pinard,

Potvin, Rousseau (2004) : « peut s'opérationnaliser selon quatre types, lesquels ont été appliqués dans notre recherche : a) La triangulation des données, qui comporte quatre aspects : le temps, l'espace, la personne et les sources » (Pinard, Potvin, Rousseau, 2004 : 70).

Dans le cadre de ma recherche, différents facteurs affectent mon travail de triangulation :

- le changement de temps (ma récolte de données se déroule sur deux ans),
- le changement d'espace (plusieurs établissements scolaires, plusieurs classes, plusieurs dispositifs), et
- la multiplicité des personnes (enseignants et élèves, qui ont changé sur les deux années)

La multiplicité des sources d'informations ont des répercussions sur l'analyse de mes résultats.

De plus, si « la triangulation des chercheurs » évoquée par Denzin (1989) et Fortin (1996) ne concerne pas mon travail, « la triangulation des théories » l'est. Mon sujet de recherche convoque divers champs didactiques, dont les différents courants peuvent rentrer en contradiction sur certains plans, comme le fait d'introduire la notion de plurilinguisme et de pluriculturalisme dans le champ de la didactique du français ou encore le fait de placer l'oral comme dominante dans une séance de littérature.

9. Les questionnaires

Par la méthodologie choisie, « la triangulation des méthodes » s'est imposée aussi à moi, comme je l'ai évoqué précédemment. J'ai procédé à ma récolte de données de différentes façons pour plusieurs raisons : tout d'abord, je devais garantir l'anonymat des élèves, point essentiel dans une recherche en milieu scolaire. Je souhaitais également que ma récolte de données ne soit pas contraignante, ni pour les enseignantes, ni pour les élèves. Les questionnaires sont faciles à remplir, mêlant questions ouvertes et questions fermées. Si tous ces questionnaires m'ont permis de mener ma recherche, ils ont été aussi utiles pour les enseignantes, pour faire des évaluations diagnostiques ou tout simplement pour mieux connaître leurs élèves étant donné que ces questionnaires étaient remplis en début d'année. Il était essentiel pour moi que ces données soient ré exploitables pour et par les enseignantes.

Tableau n°2: les questionnaires

Code questionnaire	Titre du questionnaire
Q 1	Les habitudes de lecture
Q 2	Les langues parlées
Q 3	Post-débat
Q 4	Bilan

9.1. Les questionnaires sur les habitudes de lecture

Tableau n°3: nombre des questionnaires remplis sur les habitudes de lecture

Nombre de questionnaires remplis	Enseignantes
192 questionnaires	E1, E2, E3, E4 et E7

Ce questionnaire (Cf. Annexe I) est le plus long des deux proposés. Il cible les habitudes de lecture des élèves. Ce questionnaire a été utilisé par toutes les enseignantes de mon corpus comme questionnaire de rentrée. Les questions sont ouvertes et fermées. En répondant aux questions fermées, les élèves ont le choix des réponses et ont la possibilité de donner les leurs également si elles ne font pas partie de la liste (« Autres »). Les questions traitent de leur rapport à la lecture, s'ils lisent en dehors de l'École, les genres de livres qu'ils aiment, leur(s) livre(s) préféré(s), s'ils lisent dans d'autres langues... Ces données m'ont permis de gommer certains stéréotypes sur la lecture chez les élèves du secondaire et de mieux comprendre comment et pourquoi ils lisent. Dans les questions ouvertes, je demandais aux élèves leur définition de la littérature, si la littérature était utile pour eux et pourquoi. Ces multiples définitions ont donné lieu à une discussion dans les classes de E1 et de E7. La mixité des types de questions a évité une certaine lassitude dans le remplissage de ce questionnaire.

9.2. Les questionnaires sur les langues parlées par les élèves

Tableau n°4: les questionnaires remplis sur les langues parlées par les élèves

Nombre de questionnaires remplis	Enseignantes
178 questionnaires	E1, E3, E4, et E6

Si ce questionnaire (Cf. Annexe L) a été très utile pour ma recherche, il l'a été encore plus pour les enseignantes de classes ordinaires. Les enseignantes E1, E3, et E4 ont présenté les résultats à leurs élèves et m'ont rapporté l'étonnement que cela a suscité.

Les enseignantes d'UPE2A sont au fait des langues parlées par leurs élèves via les tests qu'ils passent avec le CASNAV à leur entrée dans l'Académie de Montpellier. Ce questionnaire était composé lui aussi de questions fermées et de questions ouvertes pour les mêmes raisons que pour le questionnaire précédent. Je voulais connaître le rapport qu'ont les élèves avec leurs langues :

- Où les ont-ils apprises ?
- Parlent-ils ces langues avec leurs camarades ?
- Quelles langues voudraient-ils apprendre et pourquoi ?
- Lisent-ils dans d'autres langues que dans leur(s) langue(s) familiale(s) ?

Ces réponses m'ont permis de comprendre la place de leurs langues et de leurs cultures dans la construction de leur identité ainsi que la façon dont ils envisageaient l'acquisition de nouvelles compétences, dans d'autres langues.

9.3. Les questionnaires post débat

Tableau n°5: les questionnaires post-débat

Nombre de questionnaires post débats remplis	En présentiel	À distance	Enseignantes
21 sessions de tests soit 319 questionnaires	19 tests	2 tests	E1, E2, E3, E4, E6, et E7

À la fin de chaque débat interprétatif littéraire, les élèves devaient remplir un bref questionnaire (Cf. Annexe P) sur ce qu'ils venaient de vivre, sur leur implication et leur investissement dans la séance. Les questions (fermées et une question ouverte) permettaient à chacun d'avoir un temps réflexif, personnel et de donner une dernière fois leur avis lors de la réponse à la question ouverte. Le questionnaire étant le même à chaque fin de séance, cela permettait aux élèves d'anticiper les questions et de ce fait, je l'espère, de réfléchir sur leur implication dans le débat avant qu'un nouveau commence.

10. Les biographies de lecteur

Tableau n°6: les biographies de lecteur

Nombres de biographies de lecteur rédigées	Enseignantes
229 biographies de lecteur	E1, E3 et E7

Afin d'éviter une certaine lassitude causée par cette méthode de récoltes de données par questionnaires, j'ai souhaité que les élèves rédigent leur biographie de lecteur (Cf. Annexe H). De plus, cela donnait l'occasion aux enseignantes de faire une évaluation diagnostique sur les compétences rédactionnelles de leurs élèves. La biographie de lecteur ou l'autobiographie de lecteur pour reprendre les termes de Ledur et Decroix (2005) est le récit de l'histoire de

chaque lecteur. Les élèves ont dû se remémorer et mettre en mots leurs expériences personnelles de lecture. Afin de les guider dans la rédaction de leur biographie de lecteur, j'ai dressé une liste de questions qui servaient de pistes pour structurer leur récit. Ils devaient respecter la chronologie des événements qu'ils rapportaient, rester authentiques et aller des lecteurs qu'ils étaient aux lecteurs qu'ils sont devenus aujourd'hui. Si cette activité se déroulait à l'écrit, les élèves étaient invités à lire leurs productions s'ils le souhaitaient. Ils pouvaient alors comparer les étapes par lesquelles ils étaient passés, les lectures qu'ils avaient en commun. Ils pouvaient aussi échanger sur leurs divergences, sur leurs points de vue, sur le plaisir ou sur la difficulté de lire.

Tableau n°7 : les biographies de lecteur rédigées par le corpus

Enseignante	Classe ordinaire (C.O) / UPE2A
E1	3e : C.O
E1	4e: CO
E1	5e : C.O
E1	UPE2A
E3	5e : C.O
E3	5e : C.O
E7	6e : C.O

Cette activité fait écho à la « bibliothèque intérieure » définie par Bayard (2007) comme un « ensemble de livres [...] sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres » (Bayard, 2007 : 74).

Dans ses travaux, Rouxel (2004) établit un lien entre l'autobiographie du lecteur et la notion d'identité, d' « identité littéraire » et « d'identité de lecteur » et explique qu'une telle démarche didactique « ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens » (Rouxel, 2004 : 137). Cet écrit réflexif nécessite donc de prendre du recul sur ses diverses expériences. Au quotidien, les élèves sont de plus en plus engagés dans ce genre de processus de conscientisation et de réflexion sur leurs propres actions cognitives. L'enseignement explicite de la compréhension préconisé par les nouveaux programmes de 2015 en est un exemple. Chaque élève est invité à verbaliser les stratégies qu'il utilise pour accéder au sens. L'enseignant conduit ses élèves à expliciter et à conscientiser davantage leur métier d'élève, tout en prenant compte leur singularité, ce qui est l'un des objectifs de mon travail de recherche.

Le terme de biographie requiert peut-être des explications. Les élèves lient « biographie » et « écrivain ». La biographie ou autobiographie est un écrit personnel et intime. Cet écrit est différent de ceux dont ils ont l'habitude où le personnage principal est fictionnel. En mettant en mots, par écrit, ses expériences, l'élève lecteur peut se sentir plus libre de s'exprimer, n'ayant pas la crainte d'être jugé si cette activité se déroulait à l'oral.

10.1. Le choix de l'activité

Trois enseignantes ont proposé l'exercice à leurs élèves, les autres n'ont pu le faire pour diverses raisons :

E4 : certains ne savent pas bien écrire en français

E8 : ils vont pas avoir grand-chose à dire tu sais ils n'ont pas beaucoup de culture littéraire

E6 : c'est intéressant mais je n'ai pas eu le temps de le faire

Au vu de ces réponses, je constate que les représentations sur la culture littéraire des élèves sont encore bien présentes chez des enseignantes qui pourtant ont de nombreuses années d'expérience dans ce métier. Lors des entretiens, elles avouent toutes avec regret que leurs élèves ont peu, voire pas, de culture littéraire :

E7 : c'est vrai que j'ai utilisé le carnet de lecteur que tu proposais donc oui j'ai pu voir maintenant je sais ce que certains lisent pour l'instant je ne l'exploite pas je pense que ça va venir avec un peu plus de temps je repense notamment à deux élèves qui sont de bons élèves qui lisent uniquement des mangas et je me dis tu vois j'ai prévu une séquence peut-être sur un manga sur un animé carrément et je me dis ça peut-être intéressant parce que je pense que ça fait partie de leur culture littéraire ils sont attirés par ça et c'est intéressant

Pour cette enseignante, dont les élèves ont rédigé leur biographie de lecteur, cette activité a mis en lumière les préférences littéraires de ses élèves et a modifié sa programmation annuelle afin d'intégrer les mangas, genre très plébiscité par ses élèves, afin de rentrer dans leur culture littéraire. Ainsi, je note chez cette enseignante une prise en compte des envies des élèves, tout en conservant ses objectifs littéraires. Elle enrichit leur culture littéraire et eux, la sienne. Je retrouve donc cette notion de partage de connaissances dans ses propos.

E8 : on en revient encore la situation vraiment précaire de la situation rurale du collège et la situation précaire des élèves ceci étant on a quand même un cinéma qui fonctionne bien dans cette petite commune donc ils ont l'occasion parfois c'est vraiment accès sur les enfants donc ils ont l'occasion quand même certains ont accès après culture littéraire j'en discute souvent avec eux ils en ont très peu par exemple les troisièmes j'étais sidérée quand on a fait l'écriture de soi et qu'on a travaillé sur un extrait du journal d'anne frank ils ne connaissaient pas du tout

Les élèves de cette enseignante n'ont pas rédigé leur biographie de lecteur. Elle était convaincue qu' « ils n'auraient rien à dire ».

Elles sont néanmoins toutes unanimes : se pencher sur la question serait intéressant :

E7 : je le referai l'an prochain

Les élèves de ce corpus sont des individus plurilingues et pluriculturels, scolarisés en classe ordinaire et/ ou en UPE2A. L'autobiographie plurilingue pour reprendre la dénomination de Bemporad (2010) va constituer un levier pour maintenir une continuité pédagogique entre leurs lectures et l'enseignement de la littérature, dans leur(s) langue(s) familiale(s), et l'enseignement de la littérature en France, en français. Ces écrits sont intéressants pour mon travail car ils vont permettre aux élèves de réactiver des souvenirs de lecture dans leur(s) langue(s) familiale(s), des lectures qu'ils ont peut-être oubliées depuis qu'ils sont arrivés en France pour ce qui est des élèves allophones. Certains les ont peut-être oubliées car ils parlent rarement cette langue ou ces langues chez eux. D'autres les ont tout simplement oubliées, sans évoquer la raison :

ah oui, je crois l'avoir lu en espagne mais je ne suis pas sûre

c'est fou madame j'ai trouvé les mêmes contes en arabe et en français

D'autres, qu'ils soient allophones et/ou plurilingues ne ressentent pas le plaisir de lire dans une autre langue. (En cours de langue, ces lectures sont soumises à évaluation par exemple.)

10.2. Les objectifs de la biographie de lecteur

Outre les objectifs spécifiquement liés au cours de français et aux compétences du socle commun de compétences, de connaissances et de culture à acquérir, la biographie de lecteur a permis de récolter des données afin de comprendre le rapport qu'entretiennent les élèves lecteurs avec la littérature. Cet exercice, plus intime que le questionnaire, implique les élèves du fait de l'usage du « je ». Cela m'a permis, et a permis aux enseignantes qui ont suivi le protocole, de faire émerger certaines représentations autour de la littérature et la culture littéraire des élèves.

Dans la rédaction de leur biographie de lecteur, je souhaitais souligner aussi la proportion de lecture dite « plaisir » par rapport à la proportion de lecture dite « institutionnelle » dans leur parcours de lecteur. Cette donnée est une piste intéressante à suivre afin de comprendre l'importance que chaque élève lecteur donne à ces deux types de lecture: « Pour l'enseignant le recueil d'autobiographies de lecteur réalisé dans une classe est riche d'enseignements » (Rouxel, 2004 : 57).

L'autobiographie de lecteur ou la biographie de lecteur donne l'occasion à son auteur d'exprimer ses rapports, quels qu'ils soient, avec la littérature. Il est certain que les élèves sont conscients de devoir se livrer, livrer leur intérêt ou leur désintérêt pour la littérature à leur professeur de français, qui va donc peut-être les juger. Il est possible alors que certains aient voulu faire « bonne impression » et ont peut-être modéré leurs propos. J'ai rappelé aux enseignantes de souligner ce point afin que les élèves soient authentiques et qu'ils ne se sentent pas obligés d'aimer la littérature pour faire plaisir à leur professeur. L'un deux a

d'ailleurs annoté : « Ne me mettez pas une mauvaise note s'il vous plaît » après avoir relaté ses mauvais souvenirs de lecture.

Rédigée en début d'année, elle donne l'occasion aussi aux élèves de faire un bilan des années et des expériences précédentes afin d'en accueillir de nouvelles. La réactivation des connaissances et des savoirs va permettre aux élèves lecteurs d'ancrer les nouvelles lectures de l'année en cours dans leur parcours de lecteurs.

10.3. Les consignes

J'ai souhaité cadrer les élèves dans l'écriture de leurs biographies de lecteur. Pour cela, j'ai proposé des consignes sous forme de questions. Elles les ont aidés à organiser leurs discours. Toutefois, je craignais que cette abondance de questions ne bride la spontanéité des élèves. Ces questions ont néanmoins guidé les élèves dans la cohérence et l'articulation de leurs écrits. Les élèves allophones ont pu la rédiger dans leur(s) langue(s) familiale(s) et les consignes ont été données dans leur(s) langue(s) familiale(s) également pour les élèves allophones de niveau A1.

Même si le terme « biographie » a été explicité en cours avant le passage à l'écrit, par où et quand commencer ? La question est souvent revenue. Les consignes ont permis donc de guider les élèves dans la rédaction de leur biographie de lecteur (Cf. Annexe H) :

Rédiger sa biographie de lecteur

Voici quelques pistes sous forme de questions que vous pouvez vous poser :

Quels sont vos premiers souvenirs (bons ou mauvais) de lecteur?

Quelles sont vos habitudes de lecture à la maison?

Avez-vous aimé ou détesté apprendre à lire?

Pourquoi?

Quels livres avez-vous le plus aimés? Pourquoi?

Quels livres avez-vous les moins aimés? Pourquoi?

Quels sont vos meilleurs souvenirs de lecture?

Quels sont vos pires souvenirs de lecture?

Quels livres devraient figurer dans votre bibliothèque idéale?

Quel(s) livre vous a (ont) particulièrement marqué? Pourquoi?

Que faudrait-il pour que vous lisiez davantage?

Pourquoi faut-il lire?

Avez-vous lu des livres en d'autres langues?

Quels livres?

Pourquoi?

Consignes

Écrire à la 1 ^{ère} personne du singulier Prenez le temps de noter quelques idées au brouillon Structurer votre propos (faire des paragraphes) Soigner l'introduction et la conclusion Attention à l'orthographe!
--

L'intérêt étant d'écrire une rédaction, les codes rédactionnels devaient être respectés.

Je n'ai pas limité la rédaction de la biographie de lecteur dans le temps.

- E3 l'a proposée comme test de rentrée, à faire en une heure.
- E1 n'a pas donné de limite de temps et la rédaction de la biographie de lecteur s'est étalée sur plusieurs séances. Les élèves de cycle 3 sont très souvent incités à passer par le brouillon avant de rédiger « au propre ». Je pense qu'il fallait laisser ce temps, qu'ils puissent coucher leurs souvenirs sur le papier avant de les remettre dans l'ordre.
- Cet exercice a été un projet qui s'est déroulé tout au long de l'année pour E7. En cours d'accompagnement pédagogique (AP) une fois tous les quinze jours et par groupe, les élèves se rendaient en salle informatique pour la rédiger. Malheureusement, ils n'ont pas pu terminer leurs écrits à cause du confinement et de la fin d'année scolaire 2019-2020 difficile.

Cette activité est une démarche auto-réflexive, qui oblige chaque élève à se plonger dans ses souvenirs, ce qui n'est pas chose facile pour certains. Ils sont donc partis du lecteur qu'ils étaient quand ils ont appris à lire au lecteur qu'ils sont aujourd'hui, en essayant de suivre un fil chronologique. La biographie de lecteur peut permettre à chacun de prendre conscience de son rapport avec la littérature, de le mettre en mots et ainsi de s'affirmer en tant que lecteur singulier. L'utilisation du « je » dans toutes les biographies de lecteur en est la marque.

Avec l'ensemble de ces données, chaque enseignante a pu créer le profil de sa classe. Ainsi, chacune a pu s'orienter vers des livres ou des extraits d'œuvres en tenant compte des envies, des préférences, des langues de leurs élèves, ce qui a démontré que ces données ont eu aussi un impact sur leurs conduites d'apprentissages tout au long de mon étude.

11. Deux années de récoltes de données

Pour éviter que mes représentations ne viennent nuire à l'interprétation de mes résultats, j'avais besoin de comprendre ce qu'il se passait dans une classe au secondaire. J'ai donc demandé mon détachement dans le secondaire en tant que professeur de lettres modernes.

11.1. Première année (2018-2019)

Tableau n°8 : la récolte de données (1ère année)

Premier trimestre	Rencontre avec les enseignantes (à distance ou en présence) Présentation du travail de recherche Entretiens semi-directifs Questionnaires : habitudes de lecture et langues parlées Rédaction des biographies de lecteur
Deuxième trimestre	Suite des questionnaires Premiers débats interprétatifs littéraires
Troisième trimestre	Derniers débats interprétatifs littéraires Premiers bilans

Les quatre enseignantes qui ont suivi le protocole tout au long de l'année scolaire 2018-2019 sont des enseignantes de lettres modernes, ayant de nombreuses années d'expérience. L'une d'elles est en charge du dispositif UPE2A de son établissement. Les contextes sociolinguistiques sont différents : un collège en REP + et trois collèges en centre-ville.

J'ai fait partie de cette première vague de récoltes de données pour plusieurs raisons : tout d'abord, en tant que praticienne nouvellement nommée en tant que professeur de lettres modernes dans le secondaire, je voulais aussi tester mes nouvelles pratiques. Découvrir les pratiques du secondaire pour mieux les appréhender était d'une absolue nécessité. Il était pour moi inconcevable de rester au primaire, de ne pas expérimenter le secondaire comme actrice. En tant que chercheuse, vivre au milieu de collégiens, m'immerger était certes une prise de risques mais cela m'a permis d'avoir un regard plus professionnel sur le résultat de mes analyses. Le cloisonnement des disciplines au secondaire aurait pu perturber le bon déroulement de ma recherche. Un professeur des écoles a ses élèves tous les jours de la semaine, contrairement au professeur de lettres modernes. Ce manque de continuité dans le suivi des élèves m'a posé question pour la continuité de ce projet de recherche sur deux ans.

J'ai demandé aux enseignantes de mon corpus d'enregistrer des séances de débats interprétatifs littéraires, sans donner de consignes spécifiques pour le faire. Je n'ai également pas évoqué la notion de culture littéraire plurielle et plurilingue que possèdent les élèves, point essentiel de ma recherche lors des entretiens que j'ai menés au cours de cette première année de récolte de données. Je tenais dans un premier temps à faire un état des lieux des pratiques.

Les élèves ont rempli le questionnaire n°1 au cours des premiers jours de rentrée. La rédaction des biographies de lecteur a mis un peu plus de temps. Les contraintes diverses dues à la rentrée ne permettaient pas de commencer l'année par une rédaction.

Étant donné que les enseignantes débutaient dans le projet, je n'ai pas imposé de nombres de débats interprétatifs littéraires à mener lors de la première année. Le débat interprétatif littéraire n'était pas une activité qu'elles proposaient forcément au cours de leurs séquences. Il fallait qu'elles aient le temps de le prendre en main.

Les enseignantes ont enregistré des séances de débats interprétatifs littéraires à différents moments de l'année :

- début d'année (entre octobre et décembre),
- en milieu d'année (entre janvier et mars)
- et en fin d'année (entre mai et juin).

J'ai effectué ces choix en prenant en compte leurs obligations institutionnelles comme les projets d'établissements, les programmations de chacune, les conseils de classes et rencontres avec les parents et en fonction de leurs projets de classes comme les projets interdisciplinaires internes aux établissements, les partenariats avec des acteurs extérieurs, des sorties et des voyages scolaires. J'ai laissé les enseignantes libres de la durée des séances. Car même si les séances sont préparées en amont, les imprévus sont nombreux en classe et peuvent perturber le bon déroulement d'une séance. Elles pouvaient donc en enregistrer deux par sessions.

À travers les enregistrements des débats interprétatifs littéraires, je souhaitais également mettre l'accent sur l'influence des pratiques de classe de chacune sur la modélisation du débat interprétatif littéraire, toujours sans donner de consignes spécifiques afin d'obtenir des données brutes. Malheureusement, toutes n'ont pas pu suivre mon protocole et le nombre de séances enregistrées a été inférieur à celui que j'attendais.

En fin d'année, nous avons dressé un bilan, ce qui m'a permis de concevoir mon dispositif pédagogique. Mais ce feed back fut également essentiel pour ma propre remise en question, celle de l'enseignante et de la chercheuse.

Je n'ai pas voulu m'« immiscer » dans la conception des séquences des enseignantes de mon corpus afin de leur laisser la liberté pédagogique de le faire. Cela me permettait ainsi de vérifier si le style d'enseignement avait une influence sur la nature des interactions verbales observées, sur la prise de parole des élèves et sur le développement des compétences des élèves. Libres à elles de choisir le moment dans la séquence pour mener le débat avec leurs élèves.

11.2. Deuxième année (2019-2020)

J'ai conservé le même protocole lors de la deuxième année. De nouvelles enseignantes ont rejoint mon étude, d'autres ont dû partir.

Tableau n°9 : la récolte des données (2ième année)

Mois	Activités
Septembre	Biographies de lecteur Questionnaire sur les langues Questionnaire sur les habitudes de lecteurs (ou en octobre)
Octobre	Questionnaire sur les habitudes de lecteurs Enregistrement n°1 + questionnaires post débats d remplis par les élèves
Novembre	Enregistrement n°2 + questionnaires post-débat remplis par les élèves
Décembre	
Janvier	Enregistrement n°3 + questionnaires post-débat remplis par les élèves
Février	
Mars	Enregistrement n°4 + questionnaires post-débat remplis par les élèves
Avril	Enregistrement n°5 + questionnaires post-débat remplis par les élèves
Mai	Enregistrements n°6 + questionnaires post-débat remplis par les élèves
Juin	Bilan avec les élèves et les enseignantes

À la fin de cette année, nous, élèves et enseignantes, avons dressé un bilan. Malheureusement, le confinement et le fait que de nombreux élèves ne soient pas retournés au collège ne m'a pas permis de récolter les données bilan que j'espérais. J'ai néanmoins été particulièrement attentive aux remarques afin de les intégrer dans la conclusion de mon travail. Elles sont essentielles pour faire évoluer ce dispositif et les pratiques du débat interprétatif littéraire avec des élèves identifiés comme étant plurilingues et pluriculturels.

12. Les entretiens semi-directifs

Je qualifie mes entretiens de semi-directifs (Cf. Annexe A) car je les menais grâce à un guide d'entretien que j'ai construit. Il n'était pas question d'orienter les enseignantes, ni de figer les échanges par des questions que je devais impérativement poser. Toutefois, j'ai ressenti une certaine gêne, un certain décalage avec le positionnement épistémologique dans lequel je m'inscrivais.

Je me suis entretenue avec E5, E8 et E9 avant le début des enregistrements afin de connaître leurs représentations de la littérature, leurs conceptions de l'enseignement du français, leurs idées de la place de l'oral dans une séquence de littérature et de leurs définitions du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Ce ne fut pas le cas pour E3, E4 et E6. Les entretiens se sont déroulés au cours de la deuxième année de récolte de données.

Si, les questions des entretiens ont pu orienter les enseignantes, l'explication de ma problématique et la divulgation de mes hypothèses ont été présentées au moment de l'explication de mon dispositif pédagogique pour qu'elles puissent en comprendre les objectifs et pour qu'elles puissent faire des remarques éventuelles pour l'adapter au mieux à leurs élèves.

J'ai eu des contacts réguliers (mail et/ou téléphone) avec toutes les enseignantes, ce qui a facilité le suivi de la mise en place du carnet de lecteur plurilingue dans un premier temps pour qu'il puisse être réinvesti lors de séances de débats interprétatifs littéraires dans un second temps.

13. Les séances enregistrées

Tableau n°10: nombre de séances enregistrées

Année ½	Enseignante	Nombre de séances enregistrées
Année 1	E1	2
Année 1	E2	2
Année 1	E5	1
Année 1	E6	1
Année 2	E1	7
Année 2	E2	1
Année 2	E3	3
Année 2	E4	2
Année 2	E6	1
Année 2	E7	2

Je me suis questionnée sur la temporalité des séances (Lahnier-Reuter, Roditi, 2007). Les séances enregistrées sont en rupture avec la temporalité de la vie de la classe ainsi qu'avec la temporalité de la séquence. Je n'ai pas souhaité enregistrer les séances de préparation au débat interprétatif littéraire, celles effectuées en amont. Cela aurait été une prise en charge trop lourde pour les enseignantes. Comme elles me l'ont signifié, ces séances antérieures étaient centrées sur la validation de la compréhension du texte. De plus, le travail sur la

compréhension des textes est abordé et validé de manières diverses par les enseignantes de mon corpus. J'ai donc considéré que ces données n'auraient pas eu d'impact sur l'analyse de celles récoltées au cours du débat interprétatif littéraire.

J'ai ainsi fait le choix de cibler l'évolution des pratiques, d'où le choix de la temporalité que j'ai retenu (deux années de récoltes de données, sur deux années scolaires) malgré les difficultés que cela peut entraîner lorsqu'une telle étude est menée en milieu scolaire.

14. Le croisement de ces données

Afin de répondre à ma problématique de recherche, j'ai croisé les données récoltées selon différents axes.

14.1. La littérature et les langues

Dans un premier temps, j'ai croisé ces deux types de données pour plusieurs raisons. Parler une ou plusieurs autres langues ne signifie pas lire dans cette langue ou dans ces langues. L'attrait de la littérature et plus généralement l'attrait de la lecture et du support écrit rentrent en jeu. D'ailleurs, dans mes questionnaires, j'ai délibérément distingué les deux actions : « lire » et « parler ». Même si les élèves allophones et/ ou plurilingues ont déjà rencontré des écrits plurilingues dans leur parcours scolaire, cette rencontre peut être subie pour certains. Les raisons de l'attrait ou du rejet de la littérature plurilingue sont diverses et ne sont pas toutes dues à l'École. À noter aussi que certaines langues sont de traditions orales et qu'elles ne possèdent pas de littérature écrite.

14.2. Les biographies de lecteur et les habitudes de lecture

En croisant ces deux types des données, récoltées de deux manières différentes, j'ai voulu comprendre leurs rapports avec la littérature et voir s'ils distinguaient l'acte de lire et la littérature. « Lire un livre » est une formule souvent reprise mais derrière le mot « livre » que mettent-ils ? Si je prends appui sur certaines représentations communes concernant la perte d'attrait chez les jeunes adolescents en les croisant avec mon expérience en tant que professeur des écoles où j'avais le sentiment que mes élèves étaient en très grande majorité friands de littérature, je constate que les élèves du secondaire sont un public plus difficile car ils ont affiné leurs goûts littéraires et donc sont moins enclin à se tourner vers les genres qu'ils aiment le moins. Mais je voulais comprendre à quel moment la fracture se faisait. Pour certains, elle s'est produite dès l'entrée dans la lecture, pour d'autres ce sont les manières de présenter la littérature qui ont été la cause. Pour une partie de mon corpus, c'est « tout simplement » un changement de centres d'intérêts. (Je détaillerai l'analyse des biographies de lecteur dans la troisième partie de mon travail.)

14.3. L'ensemble des questionnaires post débat

Avec le questionnaire de post débat (Cf. Annexe O), j'ai essayé d'aller au-delà de l'analyse de la simple implication dans un exercice proposé par un enseignant. Au cours des interactions, outre les compétences littéraires, discursives et pragmatiques qui sont en jeu, outre les apports littéraires pluriels et plurilingues que je souhaite qu'ils fassent afin de co-construire le sens au cours du débat interprétatif littéraire, c'est tout simplement la socialisation qui est au cœur de cet exercice. L'élève se construit en échangeant avec l'Autre : « La construction du sens va donc bien au-delà des seules dispositions sémantiques des messages. Donner du sens c'est aussi s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur des présupposés culturels » (Vion, 1992 : 94). L'auteur poursuit ainsi : « l'interaction participe à la justification et à la structuration de l'ordre social pré existant ». Ces questionnaires m'ont donné un indicateur précieux sur la viabilité du débat interprétatif littéraire au sein d'une séquence de littérature, quel que soit le sujet abordé et quels que soient les apports littéraires convoqués.

15. Les transcriptions

Tout d'abord, je souhaiterais souligner que j'ai conservé l'anonymat des élèves et des enseignants. Afin d'analyser mon corpus, j'ai transcrit les enregistrements. Toutefois, le fait de transcrire induit des enjeux de types méthodologiques, interprétatifs et éthiques (Mondada, 2000). Je me suis tournée vers la définition de la transcription donnée par Cicurel (2011) :

« Dispositif central dans la recherche sur les interactions en classe, qui permet de restituer sous une forme écrite des données orales attestées. Le but de la transcription est de préserver les données et de constituer la classe en objet d'étude. Grâce à la collecte des données, à la transcription, le chercheur adoptant une perspective ethnographique dégage des traits spécifiques à la communauté qu'il étudie » (Cicurel, 2011 : 539).

J'ai fait le choix de ne pas tout transcrire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, excepté pour un des enregistrements, les enregistrements sont en version audio. Ne connaissant pas tous les élèves de mon corpus, les enseignants ont souvent digressé : rappel à l'ordre, digressions internes à la classe... Cela n'avait rien à voir avec mon travail. Quand certains enseignants prenaient appui sur le texte pour faire des rappels de points de langue par exemple, j'ai fait le choix de ne pas retranscrire.

Transcrire des données orales recueillies en données écrites sous-entend le fait de ne saisir que partiellement la réalité. D'où l'obligation de faire des choix. Or, si la transcription est indispensable, elle reste : « une trace de la vie de la classe, un cliché où subsistent d'importantes zones d'ombres » (Cicurel, 2011 : 328). Transcrire signifie introduire une part d'interprétation dans l'analyse des données. Cicurel (2011) met d'ailleurs en garde le chercheur contre la sur interprétation : « Surinterpréter le sens d'un événement en le considérant comme

ayant plus d'impact qu'il n'en a en réalité » (Cicurel, 2011 : 328). Elle peut aplanir les échanges, les rendre moins dynamiques. Elle peut dénaturer les données, ce que je voulais éviter.

J'avais besoin d'identifier les prises de parole, toujours en préservant l'anonymat de mon corpus. J'ai donc demandé aux enseignantes (lors de la deuxième année) que les élèves énoncent leur prénom avant toute prise de parole. Je ne l'avais pas spécifié lors de la première année, ce qui a complexifié mon travail de transcription.

L'utilisation du téléphone portable pour enregistrer les séances offrait des avantages mais aussi des inconvénients. Tout d'abord, le téléphone portable est discret, même si les élèves savaient qu'ils étaient enregistrés. Or, la qualité des enregistrements était parfois médiocre et a rendu la phase de transcriptions des données complexe. Les bruits ambiants, les déplacements des élèves, les bavardages, les sollicitations extérieures à la séance enregistrée peuvent nuire à son traitement.

Les interactions verbales entre les élèves ne sont pas partitionnées. Les chevauchements, les interruptions, les hésitations font partie des échanges. Quand les enregistrements provenaient des enseignantes et donc d'élèves que je ne connaissais pas, il était extrêmement compliqué parfois de déceler qui parlait. De plus, étant en contexte multilingue et multiculturel, certains élèves ont utilisé leur(s) langue(s) première(s) pour s'exprimer, langues que je ne parlais pas toujours. L'enregistrement vidéo et/ou ma présence dans les classes m'auraient peut-être fourni des informations sur le comportement non verbal des enseignantes et des élèves, ce qui aurait pu nourrir davantage ma réflexion.

J'ai insisté sur le fait que ces données seraient anonymes et diffusées au niveau local. Toutefois, j'ai émis l'éventualité de diffuser ces données dans le cadre de colloques ou de journées d'études afin de communiquer et de valoriser les résultats de ma recherche.

15.1. Codification rédactionnelle

En ce qui concerne les transcriptions en elles-mêmes, j'ai utilisé la convention ICOR. Je n'ai pas utilisé de logiciel pour transcrire. J'ai également transcrit les paroles en langues étrangères, quand elles étaient audibles et quand je parlais ces langues. Afin de citer des extraits de mon corpus dans la partie « analyse », j'ai opté pour les règles suivantes :

- E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 et E9 font référence aux enseignantes qui ont participé à cette recherche. J'ai choisi cette méthode afin d'éviter la confusion entre les prises de parole des élèves et des enseignantes.
- Les prénoms tronqués des élèves de la deuxième année de récolte de données ont permis de garantir leur anonymat.

16. Les différents types d'analyses

Le débat interprétatif littéraire est un lieu d'interactions et d'interventions multiples et complexes à analyser. Pour mener l'étude des interactions qui s'y déroulent dans le contexte scolaire multilingue et multiculturel de ma recherche, j'ai tenté de concilier plusieurs approches :

- L'analyse de contenu m'a permis de me rendre compte de la culture littéraire des élèves, si elle était issue d'un enseignement antérieur ou de lectures personnelles, si elle était composée uniquement d'ouvrages écrits dans leur langue première ou au contraire, si elle était composée d'ouvrages écrits dans diverses langues. La question de la langue de ces lectures est au cœur de mes préoccupations.
- Avec l'analyse de discours, j'ai quelque peu observé les mouvements de justification, de coopération, de confrontation et d'argumentation qui menaient à la co-construction du sens car ces conduites discursives sont centrales dans le débat interprétatif littéraire.
- L'analyse interactionnelle s'est portée sur les modalités de mise en relation de la parole de chaque inter actant : enchaînements, prise de parole, distribution de la parole, procédés de reprises et reformulations.

Ces trois types d'analyses se croisent dans le traitement de mes données. Il s'agit alors d'appréhender l'interaction à partir des divers déplacements qu'elle engendre au cours du débat interprétatif littéraire :

- des déplacements de rôles (expert ou apprenant),
- de positionnement (dans la coopération ou dans la confrontation)
- et de posture identitaire (interactants s'affirmant comme individus plurilingues et pluriculturels).

Dans cette analyse interactionnelle, je devais prendre en compte l'activité individuelle au sein de l'interaction et ne pas considérer uniquement l'interaction sous un angle « collectif ». L'interaction doit de ce fait être appréhendée : « Dans un même moment l'aspect social et l'aspect cognitif que revêtent les échanges verbaux entre les partenaires afin de montrer comment la construction de cognition relève de processus conversationnels » (Soilet, 2006 : 203).

Mon attention s'est de ce fait portée sur les travaux de Roulet (1980) de Kerbrat-Orecchioni (1990) et de Vion (1985, 1992) autour des notions d'interaction et de tour de parole afin de construire ma grille d'observables.

Pour reprendre les termes de Kerbrat-Orecchioni : « Parler c'est échanger et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). Pour Vion (1985), dans un échange : « chacun des actants est tout à tour dominant et dominé » (Vion, 1985 : 79). Au cours d'un échange, surtout dans le cadre du débat interprétatif littéraire, les participants sont actifs, qu'ils

participent ou pas. Je l'ai remarqué dans les réponses qu'ont fournies les élèves aux questionnaires n°4. En comparant le nombre d'élèves qui ont pris la parole avec ceux qui ont affirmé avoir participé au débat, tout en émettant le regret de ne pas avoir assez participé, les données ne coïncident pas. Ce constat m'amène à considérer la participation au débat sous un autre angle. Si certains parlent, d'autres écoutent : « Les actants sont alors tous deux en situation d'effectuer des développements discursifs un peu comme si chacun conduisait, tout en tenant compte des propos de son interlocuteur, son propre discours » (Vion, 1985 : 81). L'écoute de l'Autre est un temps de l'interaction.

La question de qui prend l'initiative de commencer l'échange et de le clôturer demeure. Je me suis alors appuyée sur l'approche interactionniste et les écrits de Kerbrat-Orecchioni : « Ce qui est caractéristique de l'approche interactionniste c'est de considérer que le sens d'un énoncé est le produit d'un travail collaboratif, qu'il est construit en commun par les différentes parties en présences » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28). Au cours des débats interprétatifs littéraires que j'ai analysés, la sonnerie marquant la fin du cours est toujours venue clôturer les échanges. Il m'était donc impossible de savoir qui aller les clôturer, à quel moment et surtout pour quelles raisons.

De plus au sein de tout échange, il y a intervention, qu'elle soit didactique ou provenant d'un autre participant. Ces interventions peuvent se traduire en régulation et/ou autorégulation. Elles concernent également les implicites et les rôles qu'ils jouent dans l'évolution du débat. Elles peuvent cibler les apports culturels et littéraires des élèves, des apports et des connaissances que l'enseignant n'a pas. Ainsi, derrière les échanges entre élèves, il y a aussi un enseignant qui les cadre.

À travers l'analyse de mon corpus, je souhaitais également observer les attitudes de chaque interactant face aux connaissances littéraires plurielles et plurilingues de l'Autre. Afin de co-construire le sens, certains vont se positionner dans la collaboration, d'autres dans la confrontation. Quelle que soit la position choisie, qui peut changer au cours du débat, elle est choisie pour une ou plusieurs raisons. À l'élève de l'expliquer.

Par conséquent, le débat amène les interactants à modifier, partiellement ou complètement leur point de vue : « (l'interaction) contribue à la modification et à la reconstruction des valeurs culturelles et, par voie de conséquences elle modifie cet ordre social » (Vion, 1992 : 95). La question de la catégorisation des interactants est sous-jacente.

Au cours du débat interprétatif littéraire, les échanges ne vont pas tous être des moments de co-élaboration et de collaboration. Cela ne doit en aucun cas affecter les relations entre élèves mais aussi avec l'enseignant. Cette situation semble contraire aux représentations qu'ont élèves et enseignants sur celui qui transmet le savoir et celui qui le reçoit, ce qui est intéressant d'observer en tant qu'enseignante :

« Le rôle peut être étendu à des positions nettement plus aléatoires et occasionnelles comme celle qui, suite aux positionnements réciproques mis en œuvre par le déroulement de l'échange, permet à l'un des sujets de se retrouver, de manière tout à fait imprévisible, dans la place du conteur. On parlera alors de rôles occasionnels » (Vion, 1992 : 107).

Les interactions étant des moments d'expression très riches, m'ont demandé de cibler des points spécifiques de ma recherche et d'en écarter d'autres. Pour éviter de m'éloigner de ma problématique de recherche, j'ai donc conçu une grille d'observables.

17. La grille d'observables

Tout au long de la première année de récolte de données, j'ai construit une grille d'analyses spécifiques à ma recherche, issue de mes lectures, de mon expérience en tant qu'enseignante et de mes observations. Elle reprend les différents types d'analyses précédemment évoqués. J'ai rajouté les travaux de Gilly (1988).

La grille que j'ai utilisée reprend les quatre formes de dynamismes qu'évoque : (Gilly, 1988)

« -La co-élaboration acquiesçant : l'un des enfants (A) élabore seul une solution et la propose à l'autre (B) qui écoute et fournit des feedbacks d'accord : B n'est pas passif : il semble construire en parallèle une réponse semblable à celle de A accord cognitif)

- La co-construction : l'enfant (A) commence une action ou une phrase reprise par B, qui poursuit ce qui est commencé, puis A reprend le relais, etc. (ouverture du champ des possibles et perturbation dans la démarche de résolution)

- La confrontation avec désaccords : A propose et B n'accepte pas mais sans argumenter ni proposer quelque chose. Cette forme d'interaction est rare.

La confrontation contradictoire : le sujet qui s'oppose réagit par un désaccord argumenté ou une autre proposition de solution. A propose et B n'accepte pas avec argumentation et autre proposition. Cette confrontation aboutit, soit à une impasse, soit à un accord, soit à une tentative de vérification expérimentale » (Schneeberger, Ponce, 2003 : 55).

Ces quatre formes de dynamismes présentés par Gilly renvoient à la notion de co-construction que j'essaie de mettre en valeur par l'analyse des interactions de mon corpus. J'ai transformé les différents résultats obtenus sous forme de graphiques afin de rendre compte de l'évolution des comportements des élèves et des enseignants. Cette grille d'observables m'a permis aussi d'observer comment les enseignantes de mon corpus amenaient leurs élèves à exposer leur déjà-là culturel et littéraire, un déjà-là pluriculturel. Enfin, j'ai voulu analyser quels étaient les impacts d'un tel partage de connaissances littéraires plurielles et pluriculturelles dans

l'avancée du débat et la co-construction du sens mais également sur les conceptions que se font les élèves de ce qu'est lire dans une autre langue que la leur.

Grille d'observables

Taux de prise de parole	
Enseignants	
Élèves	
Disposition de la classe	
- Enseignant	
- Élèves	
Préparation en amont Oui/non	
Quel type préparation : En cours En groupe À la maison	
Ritualisation	
Énoncé des règles	
Relation enseignant/ élève	
Posture de l'enseignant	
Posture des élèves	
Collaboration	
Opposition	
Divers	
Les interactions	
Distribution des rôles par qui	
Gestion des tours de parole	
Confrontation des énoncés.	
Expression de l'accord	
Expression du désaccord	

Structuration de l'avancée des idées	
Sont-ils invités à justifier ?	
Comment justifient-ils ?	
Utilisation du méta-texte	
Validation du sens	
Juxtaposition des idées	
Reprises anaphoriques	
Gestion des blancs/ des silences	
Aides	
Types d'aides	
Style de l'enseignant	
Reformulations	
Gestion des malentendus.	
Gestion des malentendus	
Gestion de l'erreur interprétative	
Discours des enseignantes	
Traitement didactique	
Conduite pédagogique	
Posture de l'enseignant	
Discours égocentré ?	
Divers	
Discours des élèves	
Reprise du lexique littéraire	
Posture didactique	
Argumentation	
Variation des discours en fonction des interlocuteurs	
Variation des discours en fonction des questions posées	
Autorégulation	

Culture littéraire
Les exemples cités Texte
Les exemples cités : Culture littéraire
Sollicitation de la culture littéraire par l'enseignante
Sollicitation de la culture littéraire par les pairs

Modes de co-élaboration : Gilly
Co-élaboration acquiesçante Interventions de l'un ont valeur de contrôle et de renforcement de l'activité de l'autre dont il reconnaît le bien fondé
Co-construction avec succession alternée des interventions dans l'élaboration d'une solution commune sans manifestation observable de désaccords ou de contradictions.
Confrontations avec désaccords non argumentés
Confrontations contradictoires

Synthèse de la deuxième partie

La diversité des approches fut un choix contraint mais délibéré afin que mon manque d'objectivité du fait d'être une chercheuse en terrain connu ne vienne corrompre l'analyse de mon corpus. Toutefois, l'objectivité n'est pas et ne peut être totale au cours d'une recherche en milieu scolaire. Le fait d'avoir mis de la distance avec mon corpus m'a toutefois déstabilisée en tant qu'enseignante. Pour éviter que mon manque d'objectivité ne vienne fausser mon jugement et mes analyses, il était absolument nécessaire de mener ce travail en milieu scolaire avec des élèves qui n'étaient pas les miens. Néanmoins, le fait de d'avoir inclus les miens dans mon corpus m'a permis d'être moins dépendante des autres enseignantes, qui, je ne le rappellerai jamais assez, ont toujours effectué un travail sérieux en prenant mes demandes en compte. De plus, étant une chercheuse qui pratique, je voulais être également une praticienne qui cherche. Ma double identité que j'assume dans ma recherche m'a permis d'avoir un regard nouveau sur ma pratique.

Ma problématique a par conséquent évolué en se nourrissant de mes questionnements, des questionnements de mes collègues, des enseignantes qui ont travaillé avec moi mais surtout de mon expérience en classe avec les élèves. Le fait de m'entretenir avec des enseignants, une didacticienne, des auteurs de littérature de jeunesse spécialisés dans les livres dédiés aux élèves allophones, a donné lieu au croisement de discours issus de l'ensemble des champs

disciplinaires convoqués dans ma recherche et m'a évité de m'enfermer dans mes propres représentations.

Enfin, la triangulation entre les différentes données récoltées m'a demandé un réel effort afin de rester centré sur ma problématique. Si, de par ma réflexion sur ma méthodologie et de par la construction de ma grille d'observables, j'ai pu cibler les données essentielles à ma recherche, j'ai dû en délaissier d'autres, qui n'étaient pas en lien avec ma recherche actuelle. Ainsi, mon dualisme « chercheuse qui pratique » et « praticienne qui cherche » ne m'a pas quitté tout au long de ma recherche doctorale.

Troisième partie:

**Observations,
analyses et
didactisation**

Troisième partie : observations, analyses et didactisation.

Introduction de la troisième partie

Au cours de cette troisième partie, je présenterai les résultats obtenus par ma récolte de données. Je croiserai ces données afin de répondre à ma problématique de recherche : comment la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves est-elle convoquée afin de favoriser la co-construction du sens au cours du débat interprétatif littéraire ?

Chapitre 1. Les enfants et la littérature

Introduction du chapitre

J'ai utilisé délibérément le terme d'enfant plutôt que d'élève dans le titre de ce premier chapitre. L'étude que je mène se déroule certes en milieu scolaire mais ce sont avant tout des enfants qui composent mon corpus. Mon travail cible leurs lectures personnelles, celles menées à la maison, hors cadre scolaire, où ils n'ont plus le statut d'élèves. Néanmoins, ils réinvestissent ces lectures en classe, là où ils redeviennent des élèves.

C'est par le biais du questionnaire n°1 (Cf. tableau n°3) rempli par la plupart des élèves de mon corpus, que j'ai pu dégager plusieurs axes de réflexion afin de comprendre le rapport qu'entretiennent les enfants de mon corpus avec la littérature. Ainsi, selon le lien qu'ils créent avec la littérature, ils voudront ou pas, réinvestir leurs connaissances en classe et plus précisément au cours du débat interprétatif littéraire.

Grâce aux données que j'ai pu récolter, j'ai donc orienté leurs analyses autour de 6 axes :

- Leurs représentations de ce qu'est la littérature
- La littérature est-elle un passe-temps ?
- Le livre, un objet avant tout
- -Les lieux de lecture
- La littérature à l'école
- Lire en langues étrangères

1.1. Le rapport entre les enfants et la littérature

En tant qu'enfants, ils ont un rapport particulier avec l'objet livre, rapport qui a évolué tout au long de leur vie de lecteur. Qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas, ils ont tous une raison pour justifier leur choix :

J'apprends des choses.
J'ai l'impression d'être le personnage principal.
Quand je m'ennuie.
Améliorer son français.
Pour me libérer l'esprit.
J'aime les belles histoires.
On invente des histoires.
Ça permet de m'évader.
Apprendre de nouveaux mots.
Pour faire des rédactions.
Pour voyager.
Pour rêver.

Pour ceux qui disent ne pas aimer lire, ils se justifient par le caractère ennuyeux de l'activité :

Je suis occupé.
Ça me fatigue.
C'est ennuyeux.
Je ne comprends pas tout.
C'est une perte de temps.
Je ne suis pas assez concentré.
Je ne suis pas patiente.
C'est long.

L'activité est donc fastidieuse pour ces élèves qui déclarent ne pas aimer lire.

Recueillir ce type de représentations en début d'année aide l'enseignant à cibler d'avantage les œuvres qu'il propose à ses élèves et prend ainsi en compte leur intérêt pour la littérature. Néanmoins, l'enseignant ne doit pas considérer les sentiments qu'ont les élèves envers la littérature comme figés. Une mauvaise expérience ou au contraire une bonne rencontre avec la littérature pourrait remettre tout cela en question.

1.2. Leurs représentations

Si les élèves doivent tous franchir l'étape de l'apprentissage de la lecture pour poursuivre leur scolarité, une fois l'étape franchie, ils ont besoin de comprendre l'utilité de savoir lire.

Certains associent lecture et langue :

Pour le vocabulaire.
Pour apprendre de nouveaux mots.
Pour mieux connaître la langue.
Pour l'orthographe.
Pour faire moins de fautes.
Pour apprendre le français

La lecture est perçue comme une activité cognitive, qui instruit et cultive :

Pour apprendre.
Pour la culture générale.
Pour le cerveau.
Pour ne pas perdre l'habitude de lire.

Très peu d'entre eux évoquent l'imaginaire dans lequel le livre les entraîne. Curieusement, je retrouve davantage cet aspect dans la rédaction des biographies de lecteur (chapitre 2).

J'ai commencé ce travail de recherche en questionnant la définition de la littérature, si diverse et propre à chacun. J'ai souhaité faire de même avec les élèves de mon corpus. À la question : « Pour toi, qu'est-ce que la littérature ? » l'analyse de ces réponses est pertinente pour le travail que je mène. Car une fois que ces représentations émergent, que les élèves mettent des mots sur ce terme qu'ils ont plusieurs fois rencontré au cours de leur scolarité, l'enseignant pourra davantage les guider vers l'élaboration d'une définition plus personnelle. Je ne noterai pas ici toutes les réponses des élèves de mon corpus, seulement celles qui me semblaient les plus pertinentes pour mon étude.

La littérature est tout d'abord décrite par son aspect esthétique :

Le théâtre.
L'art.
L'art de la lecture et de l'écriture.
C'est un art, l'utilisation des mots.
Des styles d'écriture.
C'est l'art des mots.

Les réponses suivantes tiennent compte de l'aspect culturel de la lecture :

C'est apprendre.
Lire pour apprendre.
Écrire.
L'étude des textes.
Lire des livres anciens.

Cette dernière réponse renvoie à une conception classique de la littérature.

Ainsi, les réponses des élèves de mon corpus recouvrent les différents aspects de la littérature que j'ai définis dans la première partie de ce travail : un objet de langue et un objet culturel.

Pour conclure, j'ai voulu qu'ils se projettent dans l'avenir et explicitent le rôle de la littérature dans leur vie d'adulte. Les élèves n'ont jamais exprimé l'aspect fonctionnel de la littérature. Ainsi, le questionnaire n°1 se termine par la question : « Est-ce que tu penses que la littérature sera utile dans ta vie d'adulte ? » 66,7% ont répondu « oui ».

En analysant les réponses, je retrouve l'association « littérature » et « livre » :

Les adultes lisent beaucoup.
Pour lire.
Pour lire. On en a besoin tous les jours.

Pour lire aux enfants.
Pour la CAF.
Pour lire et signer les contrats

Pour certains élèves, la littérature est un objet de culture et le restera même quand ils auront l'âge d'être un adulte :

Pour être intelligent.
Pour la culture générale.
Pour mieux écrire et mieux parler.
Pour apprendre de nouvelles choses.
Pour avoir une bonne mémoire.

Enfin, des réponses font appel au métier, à l'avenir de chacun :

Je veux devenir auteur.
Par rapport à mon métier.
Pour le travail.
On s'en sert tous les jours.
Pour les papiers.

Par contre, ceux qui ont répondu de façon négative ont très peu justifié :

C'est inutile.

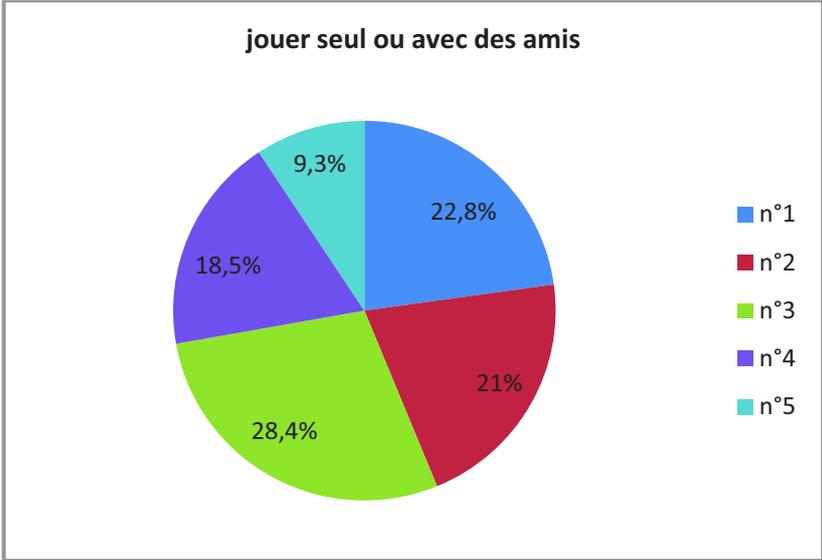
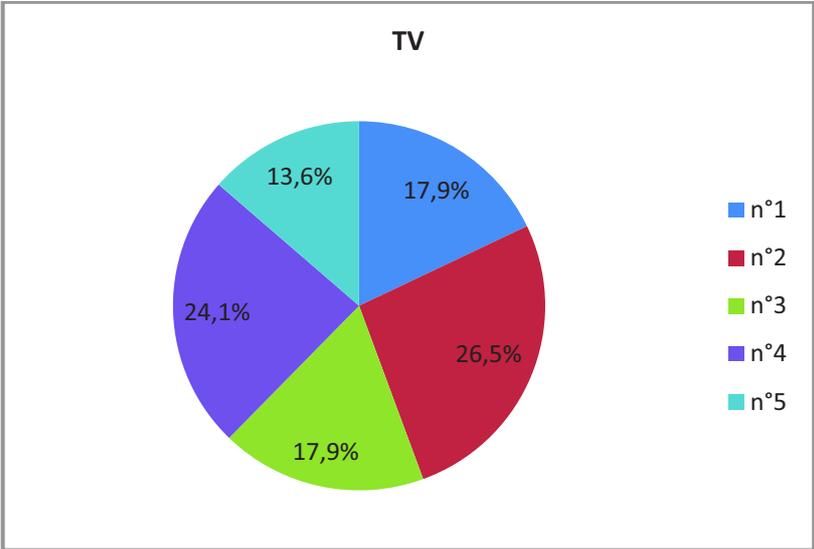
Je note donc que les élèves de mon corpus sont intéressés par la littérature pour de nombreuses raisons qui sont en lien avec l'essence même de la littérature. Ainsi, je peux supposer qu'ils ont besoin d'être guidés pour qu'ils puissent enrichir leur culture littéraire : guidés pour leur étude de la littérature à l'École, stimulés pour qu'ils aient envie de lire en dehors de l'obligation scolaire et encouragés pour que ces nouvelles compétences et connaissances soient à leurs yeux fonctionnelles, dans leur quotidien, à l'École, comme en dehors, mais aussi pour leur avenir.

1.3. La littérature est-elle un passe-temps ?

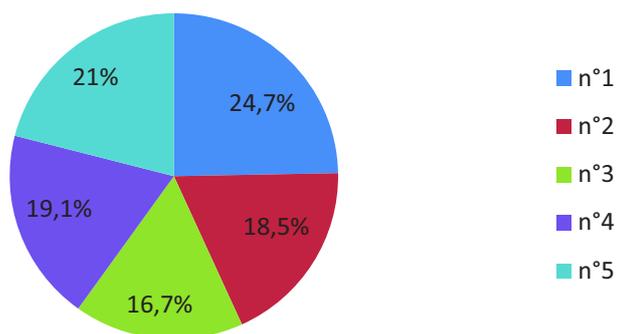
Mon travail de recherche interroge l'impact des lectures personnelles, en langues familiales et/ou en langues étrangères sur l'évolution du débat interprétatif littéraire.

Tableaux n°11: résultats : Q1 : 1) Classe ces activités en fonction de ce que tu préfères faire en les notant de 1 à 5

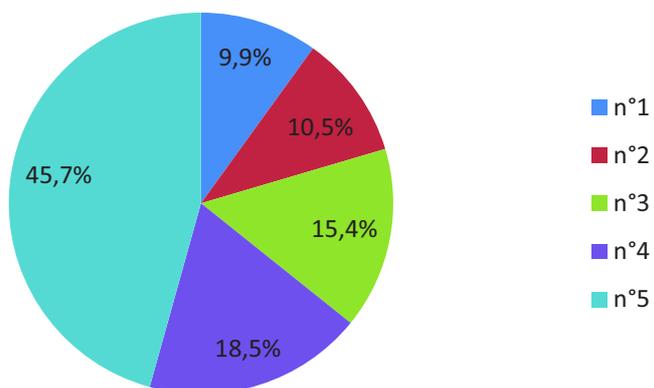
Par ordre de préférence



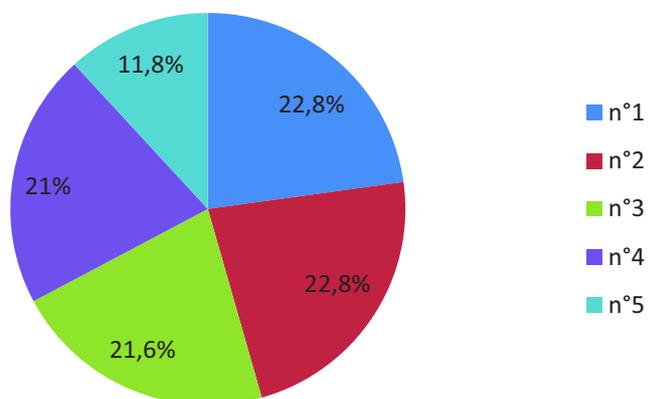
Faire du sport



Lire



Ecouter de la musique



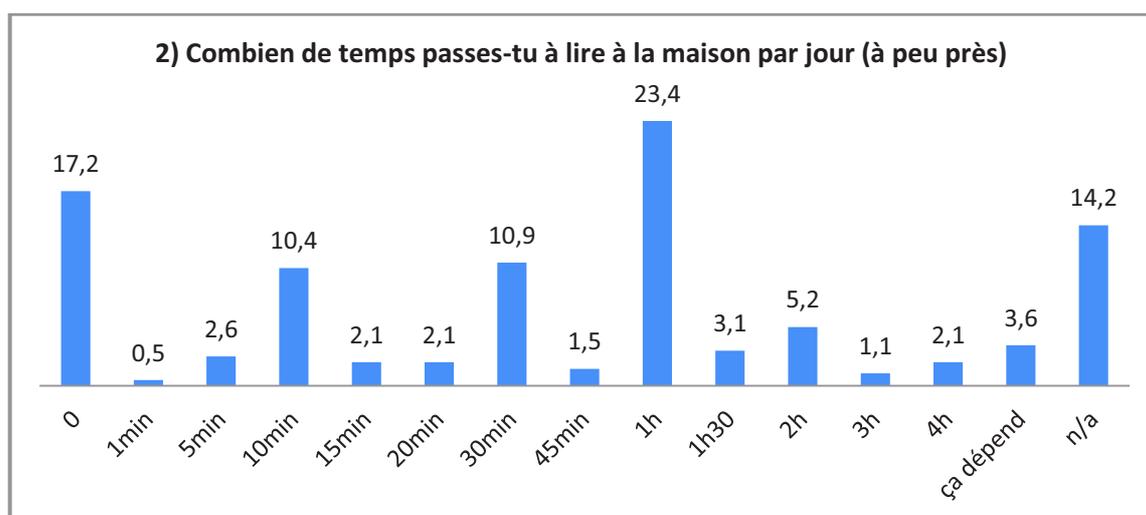
« Lire » pour 9,9% de mon corpus correspond à leur activité préférée, contre 29% pour la télévision, « jouer seul ou avec des amis » (37%), tout comme écouter de la musique. Ce taux est le même pour l'activité faire du sport, ce qui confirme que les élèves ont bien saisi la notion de loisir dans la question posée. Ainsi, si j'analyse en détails les résultats pour lire, il en résulte que :

- 9, 9% l'ont mis en numéro 1,
- 10,5% en numéro 2,
- 15,4% en numéro 3,
- 18,5% en numéro 4
- et enfin 45,7% en numéro 5 et donc dernière position.

Croisés avec les autres résultats récoltés au cours du questionnaire n°1, je remarque que lorsque j'ai demandé de classer leurs activités préférées, la lecture arrive en dernier. Mais lorsque les élèves de mon corpus se focalisent uniquement sur la lecture, ils avouent apprécier lire. De ce fait, et cela correspond aux propos des élèves qui disent ne pas avoir le temps de lire : les élèves pourraient lire plus mais d'autres loisirs les intéressent davantage.

Je tiens encore une fois à souligner le fait que ces résultats ne sont valables que pour mon corpus. Je me suis tout de même tournée à nouveau vers les résultats du sondage du CNL (2016)⁴³ afin de comparer leurs résultats avec les miens. Il en résulte que, comme c'est le cas pour mon corpus, la lecture arrive en 7ème position dans la liste des activités les plus pratiquées. La TV prend la première position (92%).

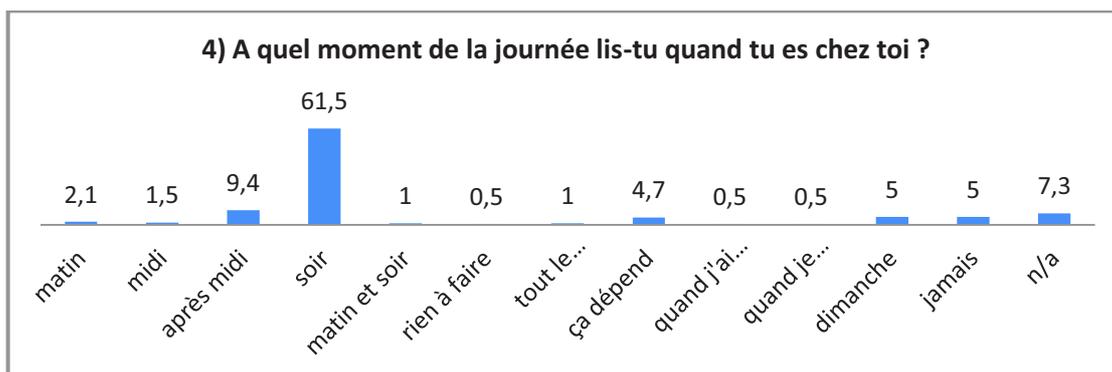
Tableau n°12 : résultats : Q1 : 2) Combien de temps passes-tu à lire à la maison par jour (À peu près) ?



⁴³ https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2020-03/les_jeunes_et_la_lecture.synthese.2016.06.27.ok_.pdf, (consulté le 12/05/18)

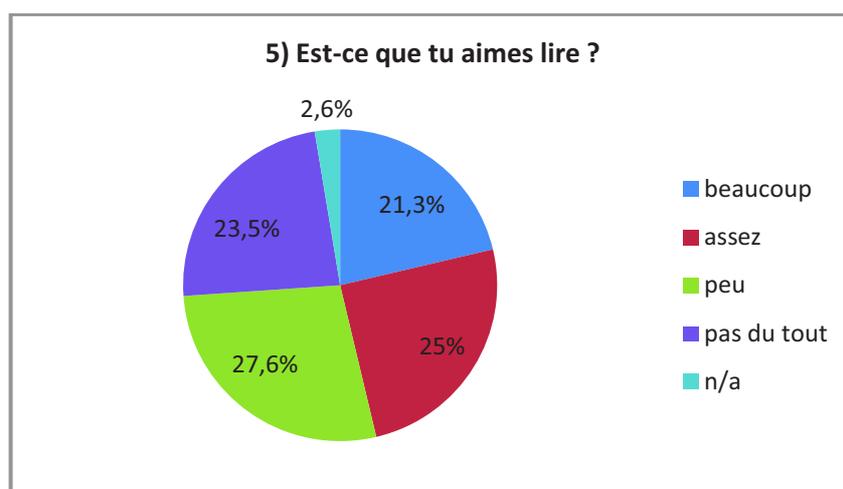
Par l'analyse de ces résultats, je remarque que les habitudes de lecture des élèves quand ils sont chez eux sont diverses : 17,2% des élèves interrogés ont répondu « jamais » contre 23,4% qui ont répondu lire 1 heure quand ils sont chez eux, 10,9% lisent 30 minutes, 10,4% 10 minutes etc. (Cf. Annexe K). Les élèves lisent donc chez eux. Ce résultat fait écho à la dimension de pluralité que j'associe à la culture littéraire des élèves. La culture littéraire des élèves n'est donc pas uniquement constituée d'ouvrages lus et étudiés à l'École.

Tableau n°13 : résultats : Q1 : 4) : À quel moment de la journée lis-tu quand tu es chez toi ?



61,5 % des élèves disent lire le soir, 2,1% le matin et 9,4% l'après midi. Si les habitudes de lecture sont propres à chacun (un élève explique lire quand il est puni), les élèves ont bel et bien des habitudes de lecture car seuls 4,7% des élèves n'expriment pas de réelles habitudes de lecture en donnant une réponse évasive : « ça dépend ».

Tableau n°14 : résultats : Q1 : 5) Est-ce que tu aimes lire ?



Ce résultat est à croiser avec la rédaction de la biographie de lecteurs. Sur les 229 élèves qui ont rédigé leur biographie de lecteur, 192 ont répondu au questionnaire. À la question : « Est-ce que tu aimes lire ? » 21,3% répondent « beaucoup » et 23,5% « pas du tout ». Je n'ai pourtant pas ressenti ce taux aussi important d'élèves n'aimant pas lire dans l'analyse de leur biographie de lecteur. Outre le fait que tous n'aient pas répondu au questionnaire, j'entrevois une autre explication. Dans les consignes que j'ai soumises aux élèves afin qu'ils rédigent leur biographie de lecteur, il n'était pas question d'exprimer clairement leur « amour » ou leur « désamour » pour la lecture. Certains l'ont fait, mais d'autres non. De plus, les questionnaires garantissaient davantage l'anonymat des réponses que la biographie de lecteur, ce qui a pu entraîner des réponses modérées ou faussées.

1.4. Le livre, un objet avant tout

Le livre est un objet qui fait partie du quotidien des élèves, et ce bien avant leur entrée à l'école maternelle. Au fil du temps, de leurs diverses expériences avec le livre, avec l'enseignement qu'ils ont reçu, l'objet livre devient plus ou moins attrayant. J'ai donc voulu comprendre le processus qu'ils menaient afin de choisir un livre. Dans un cours de français, les modalités peuvent être diverses : soit le livre est imposé quand il s'agit de l'étude intégrale d'une œuvre, soit l'enseignant propose une liste réduite de livres en ce qui concerne les lectures cursives. Au CDI, les professeurs documentalistes guident les élèves dans leurs recherches. Mais le choix final, que ce soit en lecture cursive, au CDI ou chez eux, est le leur.

Q1 : 19) Comment choisis-tu les livres que tu lis ? (Cf. Annexe K)

Par cette question, j'ai voulu en savoir davantage sur leur méthode pour choisir un livre. Pour 24,4% la couverture d'un livre est l'un de ces critères, tout comme le résumé (22,7% choisissent un livre après avoir lu le résumé). Seuls 0,3% des élèves n'ont pas répondu ce qui signifie que la grande majorité des élèves interrogés a un ou plusieurs critères pour choisir un livre. Ce qui explique donc que ces choix sont mûris et décisifs dans l'acte de lire.

Les enseignants proposent de plus en plus l'option livre audio ou ebooks aux élèves. Ces derniers, étant de plus en plus attirés par les écrans informatiques, on pourrait s'attendre à ce que les ebooks soient plus attrayants pour eux. Il n'en est rien:

Tableau n°15 : résultats : Q1 : 16) Lis-tu des livres numériques ?

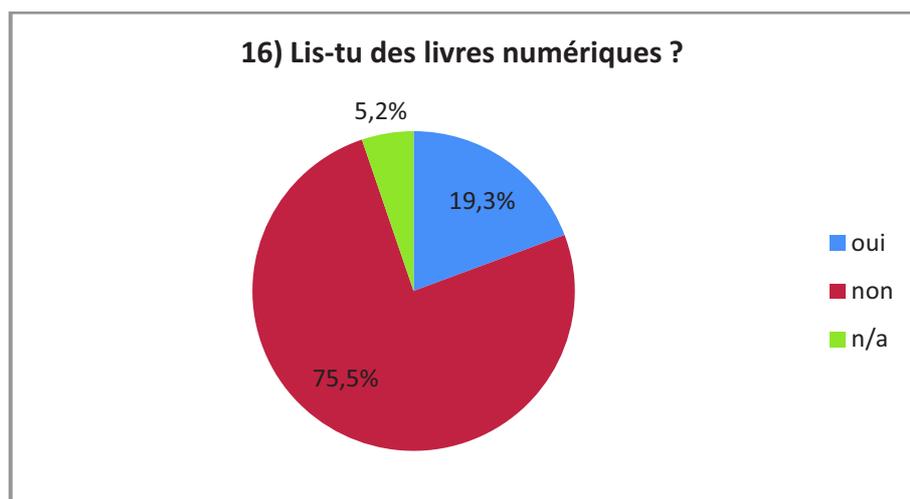
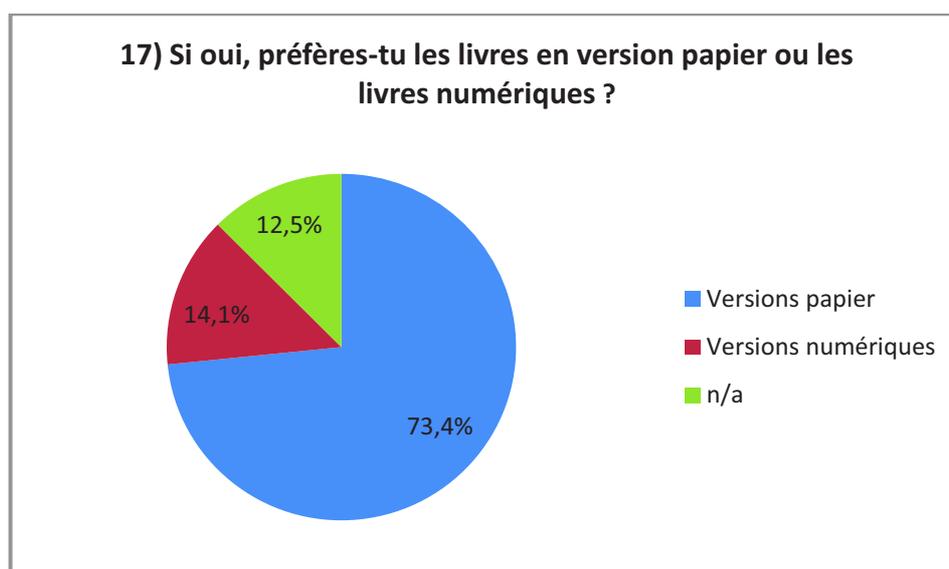


Tableau n°16 : résultats : Q1 : 17) Si oui, préfères-tu les livres en version papier ou les livres numériques ?



73,4% préfèrent le livre en version papier, ce qui montre une forte attirance pour l'objet qu'est le livre.

Que les élèves aiment lire ou qu'ils n'aiment pas lire, ils ont tous manipulé un livre. Le résultat croisé avec la question ouverte suivante justifiant leur choix est intéressant à analyser :

- Je préfère dans mes mains.
- On peut tourner les pages.
- Avec un ebook, on n'a pas la sensation de tourner les pages.
- J'aime les vrais livres.
- J'aime les regarder.
- J'aime les illustrations.

Certes, la littérature plonge les élèves dans un monde fictionnel mais seul le livre reste la partie réelle et concrète de l'acte de lire.

La notion de santé est très souvent évoquée dans les réponses, reflet des nombreuses mises en garde contre les écrans que les élèves reçoivent :

Trop irréaliste.
C'est pas bon pour la vue.
Ça donne mal à la tête.

Pour ceux qui aiment lire des ebooks, ils ont dématérialisé le livre :

C'est moins lourd.
C'est pratique.

Le livre reste donc, pour les élèves de mon corpus, un objet vers lequel ils vont, spontanément, pour diverses raisons.

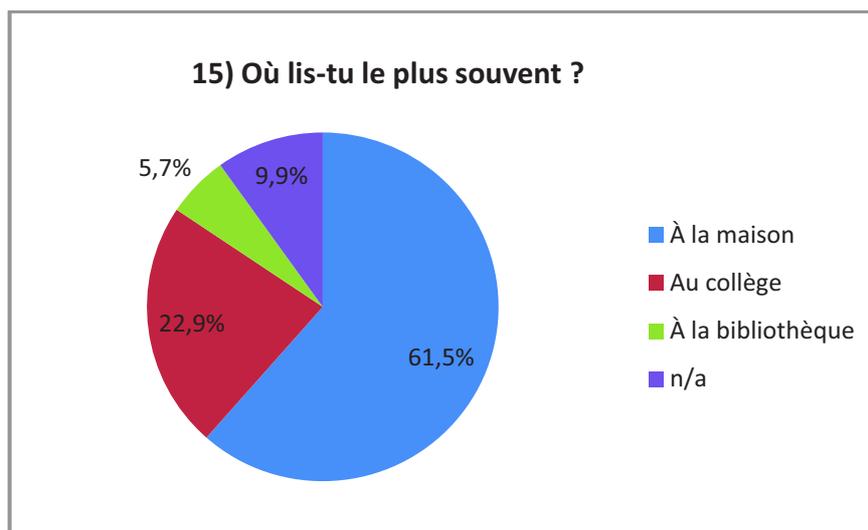
1.5. Les lieux de lecture

J'ai voulu connaître la proportion de temps passé à lire à la maison et à lire au collège. En effet, c'est essentiel d'être au fait sur leurs habitudes de lectures quand ils sont chez eux, hors des murs de la classe afin de savoir si le rapport qu'ils entretiennent avec la littérature change en fonction du lieu.

Q1 : 3) Combien de temps passes-tu à lire au collège ? (Cf. Annexe K)

Ce résultat m'interpelle : 26% des élèves affirment ne jamais lire au collège. La lecture est pourtant transversale à toutes les disciplines. Ce résultat sous-entend le cloisonnement des disciplines que vivent aussi les élèves. Pour les élèves de mon corpus, l'acte de lire ne se réalise qu'en cours de français. Et si ce sont des élèves qui n'aiment pas lire, ils ne lisent pas. Ainsi, je dresse un parallèle entre ce résultat où le cloisonnement des disciplines est assez significatif pour les élèves et la partition de leur culture littéraire dans les représentations des enseignants. (Cf. chapitre 4) Ainsi, certains élèves peuvent aussi considérer les lectures qu'ils font chez eux comme des lectures qui ne « comptent » pas.

Tableau n°17 : résultats : Q1 : 15) Où lis-tu le plus souvent ?

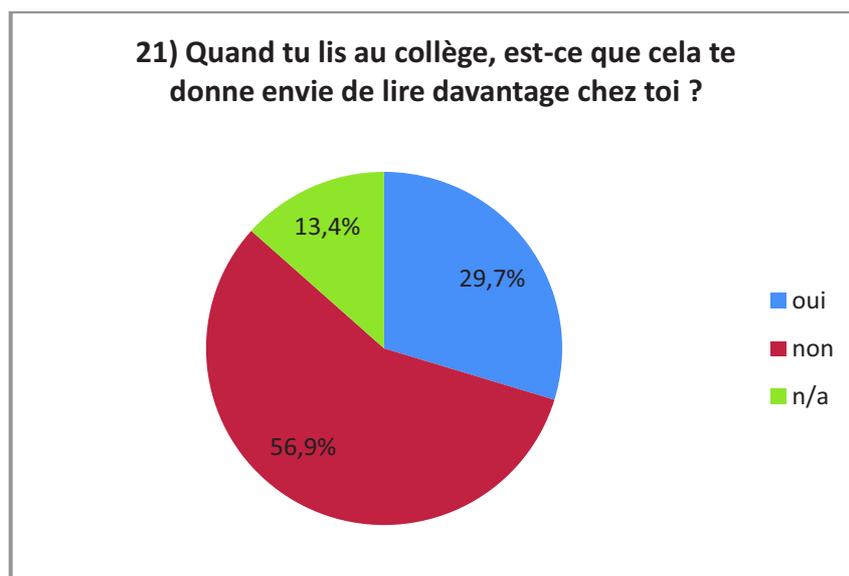


61, 5% des élèves indiquent lire le plus souvent chez eux. Ce résultat, croisé avec le précédent ainsi que celui sur les habitudes de lecture que les élèves ont chez eux, confirme l'importance de la lecture personnelle pour les élèves. Si 17,2% affirment ne jamais lire chez eux, le taux est plus élevé en ce qui concerne le fait de ne pas lire au collège soit 26%. Il en résulte donc que les élèves lisent davantage chez eux qu'au collège et que ces lectures, cette bibliothèque intérieure (Bayard, 2007) se doit d'être valorisée par l'École, ce que je souhaite faire au cours de mon étude.

1.6. La littérature à l'école

Pour les besoins de ma recherche, j'ai souhaité connaître les rapports qu'ils entretiennent avec la littérature quand ils sont à l'École :

Tableau n°18 : résultats : Q1 : 21) Quand tu lis au collège, est-ce que cela te donne envie de lire davantage chez toi ?



29,7% répondent « oui » contre 56,9% qui répondent le contraire. Ce résultat dépasse le cadre de mon étude et doit déboucher sur une réflexion plus générale sur l'enseignement de la littérature au collège. Pour comprendre ce résultat, j'ai demandé aux élèves de justifier leur réponse.

C'est tout d'abord la curiosité qui pousse les élèves à répondre positivement à la question :

Je veux savoir la fin.
Le livre me plaît.
L'extrait me donne envie.
C'est intéressant.

Néanmoins, ces réponses sont à modérer. L'intérêt que suscitent les livres dépend justement des élèves, du rapport qu'ils entretiennent avec la littérature et de ce qu'ils attendent quand ils choisissent un livre.

Ceux qui ont émis des avis négatifs sont plus fermes dans leurs propos :

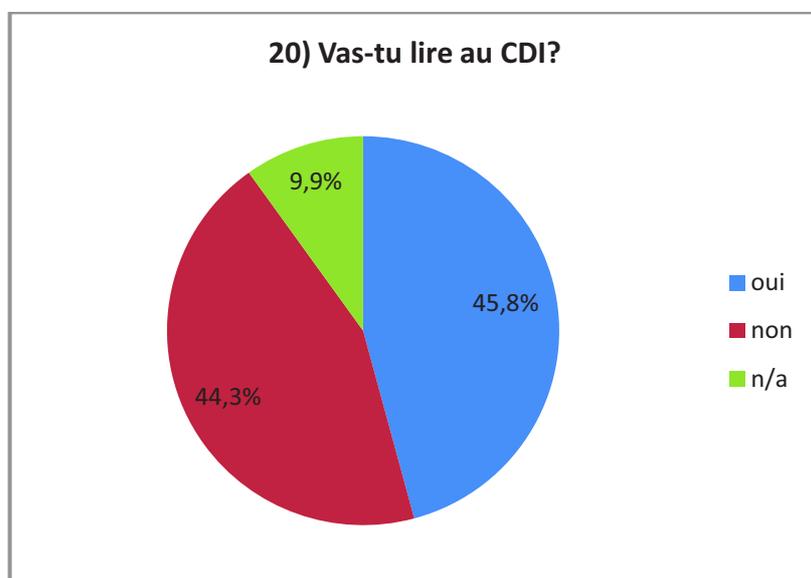
C'est ennuyeux.
Je n'aime pas.
C'est long.
Les livres au collège je les aime moins.

Ce dernier élève insiste sur le fait que ce soit les livres du collège qu'il n'aime pas, ce qui sous-entend peut-être qu'il aime ceux qu'il lit chez lui.

Quand ils sont au collège, les élèves ont de multiples lieux pour rencontrer le livre. Au primaire, ils pouvaient choisir un livre dans la bibliothèque de la classe ou de l'école. Au

collège, la grande majorité de ces rencontres littéraires se passe au CDI. Les enseignantes de mon corpus sont unanimes : les CDI de leur établissement sont très fournis. Les documentalistes proposent des activités diversifiées faisant appel à l'interdisciplinarité et donc aux enseignants de toutes les disciplines.

Tableau n°19 : résultats : Q1 : 20) Vas-tu au CDI ?



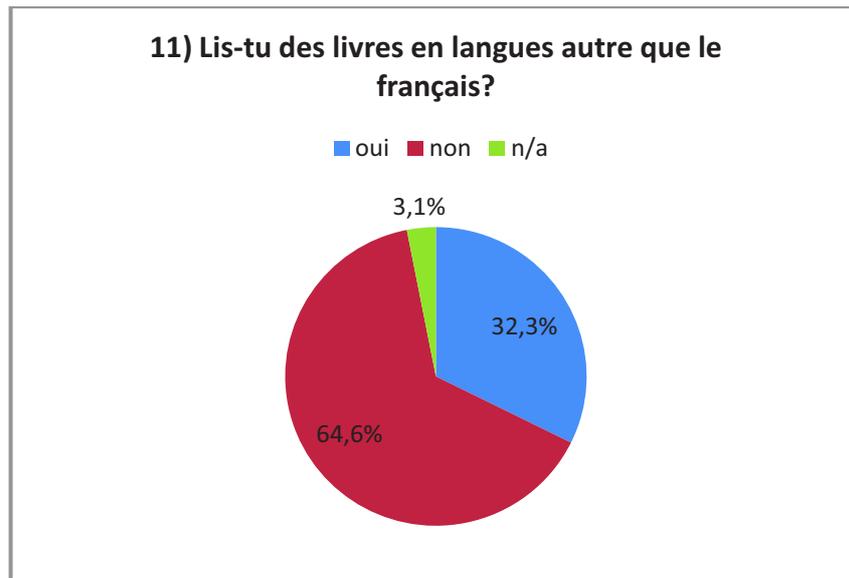
Les CDI des collèges offrent une diversité de genres aux élèves qui franchissent leur porte. Or, uniquement 45,8% des élèves de mon corpus le font.

Ainsi la culture littéraire des élèves peut se construire dans divers lieux de l'École mais les élèves ne s'y rendent pas spontanément.

1.7. Lire en langues étrangères

Les élèves de mon corpus déclarent à 32,3% lire dans une autre langue que dans leur(s) langue(s) familiale(s), ce qui est peu. Ce résultat me permet de dresser un état des lieux des pratiques de lectures des élèves en ce qui concerne leurs lectures plurilingues.

Tableau n°20 : résultats : Q1 : 11) Lis-tu des livres en langues autre que le français ?



Afin de les faire réfléchir sur la possibilité de lire une œuvre en langue étrangère, je leur ai demandé de justifier leur choix dans une question ouverte :

Je n'aime pas, c'est top dur.
Je ne connais pas d'autres langues.

Dans cette dernière réponse, je retrouve les stéréotypes qui entourent le bilinguisme parfait :

Je ne comprends rien.
Je ne suis pas bilingue.
Je ne comprends pas les mots.

Ici, c'est la question du sens qui est soulevée. Comment accéder au sens si on n'a pas accès à la langue ? Je note que les élèves, qu'ils lisent un texte dans leur(s) langue(s) familiale(s) ou dans une autre langue, ont besoin de comprendre l'intégralité de ce texte. Cela renvoie à leur représentation de ce qu'est comprendre un texte mais aussi de ce qu'est être locuteur dans une autre langue.

Des élèves évoquent la difficulté de lire dans une autre langue :

C'est trop dur.
Je n'ai pas le niveau.

Dans cette dernière réponse, je retrouve cette notion de niveau de compétence à atteindre absolument pour aborder une activité, ce que je considère comme étant une erreur. Ces représentations rentrent en contradiction avec les définitions de la compétence plurilingue et pluriculturelle proposées par Coste, Moore et Zarate (1997) ou encore celle de Cuq (2003) qui insistent sur le caractère inégal de la maîtrise des langues qui la composent.

La notion d'envie revient également, comme c'est le cas pour la lecture dans leur(s) langue(s) familiale(s) :

Je n'ai pas envie.
Ça m'ennuie.

La lecture en langues étrangères manque d'intérêt pour quelques élèves de mon corpus :

Je ne vois pas l'intérêt.
Ça ne m'intéresse pas.

La lecture dans leur(s) langue(s) familiale(s) subit ainsi les mêmes critiques.

Si l'envie y est, il est difficile pour certains de trouver des livres en langues étrangères :

J'en trouve pas.
Au CDI il y a rien.

De nos jours, il est plus facile de trouver des livres dans certaines langues en faisant des achats en ligne ou dans certaines librairies. Or, les élèves n'ont pas tous les moyens de s'en offrir. Il faut donc que le livre en langue étrangère aille à eux. De plus, seules certaines langues sont accessibles.

Les élèves allophones regrettent de ne pas trouver des livres dans leur(s) langue(s) familiale(s) ou des livres bilingues. Cette année, avec la documentaliste du collège dans lequel j'enseigne, nous avons fait l'acquisition de livres en anglais, en espagnol et en italien. Nous nous sommes rapidement rendu compte que, pour ce qui est des autres langues telles que le russe ou le slovaque par exemple, il est très compliqué de trouver des ouvrages. La documentaliste du collège a remarqué également que ces livres en langues étrangères étaient aussi empruntés par des élèves de classes ordinaires, l'anglais, l'espagnol et l'italien étant enseignés au collège. Tous les emprunteurs ne faisaient pas partie de l'UPE2A du collège, ce qui démontre encore une fois, une volonté des élèves de lire dans d'autres langues.

Parmi les 32,2% qui répondent positivement, la curiosité pour ces nouvelles langues se reflète dans leurs explications :

J'apprends d'autres langues.
J'aime l'anglais.
Je parle une autre langue.
Oui dans ma langue maternelle.
Ça fait travailler la langue.

Je remarque ainsi dans ces réponses que ceux qui lisent dans une autre langue sont conscients d'en parler une autre, ce qui est loin d'être une généralité.

Synthèse du chapitre

Les résultats de ce questionnaire montrent l'intérêt qu'ont les élèves de mon corpus pour la littérature. S'ils sont nombreux à être conscients de l'importance de la lecture dans leur vie future, ce n'est pas pour autant qu'ils vont se tourner vers elle.

Les livres imposés par le collège ne connaissent pas tous un franc succès, la lecture à la maison étant tout de même présente dans le quotidien des élèves, ce qui me permet de considérer la culture littéraire des élèves comment étant plurielle.

Je note que lire dans une autre langue que sa langue première n'est pas une activité dont les élèves sont accoutumés. Une faible minorité des élèves plurilingues avoue avoir lu des ouvrages dans une autre langue. Néanmoins, et ce résultat est encourageant pour la suite de mon étude, ils sont nombreux, soit 65,2% de mon corpus, à vouloir s'y intéresser.

Enfin, ce questionnaire m'a donc permis et a permis aussi aux enseignantes de mon corpus, de faire un état des lieux des pratiques de lecture des élèves de cette étude. Il a permis également de gommer certains stéréotypes sur le rapport entre les enfants et la littérature et d'ouvrir une réflexion sur la lecture dans une autre langue qu'en langue première.

Chapitre 2. L'évolution des rapports élèves/ littérature

Introduction du chapitre

Ma recherche envisage en premier lieu les pratiques de lecture des élèves des cycles 3 et 4. Ce sont des élèves allophones et/ ou plurilingues, qui, après s'être confrontés à la lecture de textes littéraires, doivent débattre sur le sens que chacun donne afin qu'ensemble, ils le co-construisent. Pour cela, j'ai dû me pencher sur l'évolution des rapports qu'entretiennent les élèves avec la littérature. Ayant été en contact avec l'objet livre dans un premier temps quand ils fréquentaient les classes de maternelle puis avec la lecture dans un second temps, leur scolarité a été rythmée par l'apprentissage incontournable de la lecture. Mais une fois la découverte faite, le goût pour la lecture et pour la littérature peut changer selon les individus. Pour les besoins de ma recherche, il était important d'analyser ces parcours afin d'expliquer l'évolution de leurs rapports avec la littérature et de comprendre comment ils construisent leur culture littéraire. J'ai donc encore une fois croisé mes données afin d'appréhender leur implication dans la co-construction du sens au cours du débat interprétatif littéraire. J'ai donc analysé leur biographie de lecteur (Cf. Annexe H).

2.1. Les changements entre le primaire et le secondaire

Cette réflexion fait partie de mes représentations sur le clivage entre primaire et secondaire. Sur les 229 élèves qui ont rédigé leur biographie de lecteur, seuls 29 élèves ont mentionné cette dichotomie. 96,5% des élèves disent avoir ressenti un changement dans leur rapport à la

lecture en passant dans le secondaire. Une des enseignantes du corpus le souligne dans notre entretien :

E9 : voilà mais vraiment ça leur était totalement inconnu mais voilà donc elle est vraiment très pauvre la seule culture littéraire qu'ils ont et là je te rejoins sur le primaire parce que j'ai des collègues du primaire ce sont essentiellement les livres qu'ils ont lus au primaire après les troisièmes se souviennent généralement des pièces de théâtre qu'on a pu faire parce qu'ils y adhèrent plus facilement donc voilà des molière ils sont capables de t'en citer le vendredi ou la vie sauvage après il y a d'autres trucs je leur dis vous les avez fait en cinquième en plus nous on est que quatre profs de français donc c'est très facile de communiquer pour savoir ce qui a été fait savoir ce qu'on a fait ils avouent qu'ils n'ont pas forcément tout lu ils ont fait une partie mais pas tout quoi et si on les accompagne

Il serait intéressant de rebondir sur cette réflexion afin de maintenir une continuité pédagogique entre les cycles. (Ce qui est certes le cas avec le chevauchement du primaire et de la 6ème qui forment le cycle 3.)

Ma maîtresse nous donnait toujours de super livres.
Avec ma maîtresse de Cml, c'était trop bien de lire.
J'aime pas le français. La prof au collège donne des livres nuls.

Ces élèves soulignent la part de responsabilité des enseignants dans leur intérêt ou désintérêt pour la littérature. Au collège, les propositions d'ouvrages oscillent entre les œuvres intégrales et groupements de textes, choisis par l'enseignant et une plus ou moins grande liberté de choix en ce qui concerne la lecture dite « cursive ». Par le dispositif pédagogique que j'ai mis en place (la réalisation d'un carnet de lecteur plurilingue), ce sont les élèves qui font le choix des livres ou des textes qu'ils veulent lire.

2.2. L'apprentissage de la lecture : bon ou mauvais souvenirs ?

Les élèves de mon corpus ont, dans la majorité, aimé apprendre à lire soit 76, 4% des élèves :

J'ai de bons souvenirs de lecture.
J'étais fier d'apprendre à lire.
J'étais grande.

L'accès à la lecture a été une sorte de liberté pour ces élèves :

Je peux lire sans maman.
Je lis seul maintenant.

Les mauvais souvenirs évoqués par les élèves proviennent des difficultés qu'ont rencontrées les élèves à entrer dans la lecture, des difficultés d'ordre souvent cognitif. Ces longues séances de lecture ont laissé des traces :

Je n'aime pas lire car je suis dyslexique. (EANA)

J'ai eu du mal à lire quand j'étais petite alors j'aime pas lire.

Qu'ils soient allophones et/ou plurilingues, l'apprentissage de la lecture leur a permis de grandir et de devenir autonomes face à l'écrit.

2.3. L'intérêt pour la lecture

77,7 % des élèves se disent intéressés par l'activité de lire un livre.

Les résultats contredisent donc certaines représentations :

E7 : parce que je pense que j'ai tendance à réserver des lectures plaisir à des lectures cursives et des choses plus difficiles à des lectures intégrales en classe tu vois et je me dis que c'est dommage tu vois je prends un exemple la rivière à l'envers parce que toi tu es en train de le faire j'aurais tendance à leur dire vous allez lire la rivière à l'envers sans travailler dessus et je me dis c'est dommage parce que c'est plus accessible pour eux et donc c'est plus intéressant de travailler à partir de ça parce qu'ils ont plus l'impression de maîtriser le livre de bien l'approfondir

E8 : moi je pense qu'il y a une grosse partie d'habitudes et des réflexes je vois au travers des collègues <((perte de connexion))> ((00:09:58)) ((passage non transcrit))((00:10:22))nos générations il est certain que plus on leur en mettra entre les mains plus ils se lanceront dans la lecture ça c'est je le vois ça fait trois ans que je vois qu'il y a une évolution positive dans ce sens-là et je vois que les collègues donnent plutôt des lectures des lectures intégrales tu vois parce qu'on les lit parce qu'on est obligé de le faire il n'y a pas cette volonté de lecture tu vois ((00:10:45)) ((passage non transcrit))((00:14:00))

La grande majorité des élèves de mon corpus utilise les verbes « aimer » et « adorer » pour caractériser cet intérêt pour la lecture. Il n'y a pas donc la notion d'interprétation des résultats que j'ai mentionnée précédemment (Cf. Partie 2) dans l'analyse de ces données. Je peux donc émettre l'hypothèse que si les élèves, dans la grande majorité, ont aimé apprendre à lire et aiment lire, ils voudront réinvestir ces multiples lectures en classe. Je me suis donc tournée vers les références qu'ils avaient mentionnées dans leurs écrits.

2.4. Les références littéraires des élèves

J'ai divisé ce chapitre en trois sous parties :

- les ouvrages marquants lus à la maison ou lus à l'École
- des références de l'école primaire ou des références du secondaire
- les ouvrages lus en français ou en langues étrangères.

Les élèves sont à 84,9 % à faire appel à des livres lus à la maison, c'est-à-dire hors contexte scolaire. Ce sont des livres qu'ils ont choisis et donc qu'ils ont pris plaisir à lire :

Si je n'aime pas, j'arrête de lire et j'en prends un autre.

Ce résultat m'interpelle. Le plaisir de lire joue un rôle essentiel dans leur rapport aux livres. Si nombreux sont ceux qui évoquent le plaisir qu'ils ont ressenti lorsqu'ils ont découvert la lecture, lire un livre ne s'arrête pas au déchiffrage. Il est donc nécessaire que l'enseignant aille chercher cette culture littéraire qu'ils se construisent chez eux, composée de livres qu'ils ont choisis. En croisant l'ensemble de ces données, il est certain que les élèves possèdent une culture littéraire, mais qu'ils ont construite, qu'ils ont choisie. Ce résultat vient contredire cette enseignante :

E8 : la culture littéraire grand mot vaste mot non la culture littéraire c'est nous qui la créons finalement c'est nous c'est ce que je te dis on est leur petit phare et la culture littéraire hormis quelques cas exceptionnels d'élèves qui sont des lecteurs assidus généralement ils commencent à l'acquérir allez à la sixième ils vont avoir quelques idées mais il arrive quelques élèves de troisièmes qui te collent molière au dix-neuvième donc ma culture littéraire elle est compliquée donc je ne sais pas si tu as vu ils sont en train de nous refaire tous les programmes du collège il y aura des choses un peu plus chronologiques et avec un peu plus d'histoire littéraire moi je pense c'est peut-être pas un mal après c'est que la culture littéraire c'est connaître les grands auteurs c'est un vaste débat aussi

Il y a certainement confusion ou cloisonnement « des cultures littéraires », ce qui donne ce genre de représentations. La culture littéraire est à prendre au sens large, sans cloisonnement de lieu, ni de langues.

Les références littéraires faites par les élèves sont à 100% des ouvrages rencontrés à l'école primaire, mais peu d'élèves les mentionnent, soit 11 élèves sur 229. Quelques élèves évoquent le livre qu'ils sont en train d'étudier avec leur enseignante de lettres mais j'ai noté une différence dans l'écriture. Les références au primaire sont toujours accompagnées d'un résumé et/ou d'un jugement, d'une critique toujours positive. Ces rencontres littéraires du primaire ont laissé des traces et appartiennent à leur culture littéraire. Ils pourront éventuellement s'en servir lors de séances de débat interprétatif littéraire.

Les élèves allophones ont tous évoqué les livres lus dans leur(s) langue(s) familiale(s), mais évoquent la difficulté de s'en souvenir. L'un d'eux a également mentionné un livre que E1 a étudié avec les EANA en UPE2A. Il a fallu tout de même réactiver ces souvenirs à l'oral :

Ça fait longtemps Madame et puis j'habite plus en Espagne.

Les élèves de classe ordinaires ont, pour la grande majorité (71,4%), fait appel à des ouvrages en français. Les genres sont divers : romans, BD ou mangas.

C'est ainsi que la culture littéraire qu'ils se construisent tout au long de leur vie a des répercussions sur les profils de lecteurs qu'ils ont.

2.5. Les profils de lecteurs

Lors de la lecture et de l'étude de l'ensemble de ces biographies de lecteur, je me suis appuyée une fois encore sur les travaux de Grossman et de Tauveron (1999) ainsi que de ceux de Rouxel et de Langlade (2004) afin de proposer ma typologie de lecteurs. Elle conduit l'enseignant à dresser un profil de classe. Afin de dresser cette typologie des lecteurs qui n'est pas étanche, je me suis rappelée les différents rôles qu'endossent les élèves au cours de leur lecture évoqués par Grossman et Tauveron (1999). Le lecteur peut en tenir certains, en écarter d'autres car ce changement de rôle dépend aussi du texte en cours d'étude. Partant de là, le rapport qu'entretiennent les élèves avec la littérature n'est pas définitif mais toujours à modérer selon le texte, le contexte d'étude, la langue dans laquelle il est écrit, selon les finalités de ces lectures (évaluées ou lecture plaisir) mais également selon les activités pédagogiques qui en découlent. Ce rapport se ressent dans l'implication de chacun dans les activités pédagogiques liées à l'étude d'une œuvre littéraire, comme c'est le cas pour le débat interprétatif littéraire. J'ai donc distingué quatre profils de lecteurs, tout en soulignant que je ne tiens pas à catégoriser les élèves et qu'au cours de leur vie, chaque lecteur peut être :

- l'élève qui se sent obligé de lire
- l'élève qui lit pour rêver
- l'élève qui lit pour améliorer ses compétences en langue(s)
- et l'élève qui lit pour se cultiver.

Cette typologie reflète la définition multidimensionnelle de la littérature que j'ai présentée au cours de la première partie de mon travail.

Tableau n°21: les profils de lecteurs

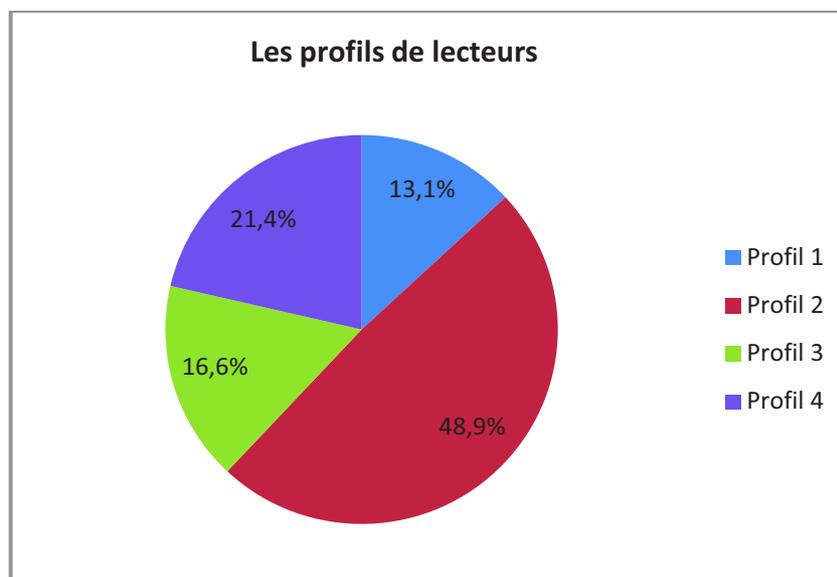
Légende :

Profil 1 : celui qui se sent obligé de lire

Profil 2 : celui qui lit pour rêver

Profil 3 : celui qui lit pour améliorer ses compétences en langue(s)

Profil 4 : celui qui lit pour se cultiver



Soit 13,1% des élèves ont tendance à être des élèves qui se sentent obligés de lire

- 48,9% qui lisent pour rêver

- 16,6 % qui lisent pour améliorer leurs compétences en langue(s)

- 21,4% qui lisent pour se cultiver

2.5.1. Celui qui se sent obligé de lire

Ce type de lecteur représente 13,1% des élèves. Ce résultat va à l'encontre de nombreuses représentations concernant l'intérêt des élèves pour la lecture. Aucun élève allophone ne rentre dans cette catégorie.

Ces lecteurs se sentent obligés de lire parce qu'ils n'ont pas d'attrait pour la lecture. Les verbes sont forts de sens. Certains élèves ne donnent pas davantage d'explications :

Je déteste.

Je n'aime pas lire.

Pour ceux qui ont argumenté leurs choix, certains associent la lecture à une activité ennuyeuse :

Je déteste lire parce que je dois me concentrer sur les mots et pas sur l'histoire.

Lire c'est ennuyeux.

Je n'aime pas lire des romans car je trouve ça long et ennuyeux.

J'ai jamais aimé lire.

Je lisais seulement si j'y étais obligée.

Je n'ai jamais été un grand lecteur.

Néanmoins, une élève a conscience de l'importance de lire de manière régulière, même si elle se sent obligée de le faire :

Car ça s'apprend mais ça se perd si on ne s'entraîne pas, c'est un peu comme marcher, si tu n'as pas l'usage de tes jambes pendant un certain temps, il faut faire de la rééducation là c'est pareil.

La littérature manque d'intérêt pour eux. De plus, certains ont d'autres centres d'intérêt qui la supplantent :

Quand je m'ennuie, je lis.

Je préfère rien faire plutôt que lire sauf si le livre m'intéresse beaucoup.

Je préfère faire autre chose.

J'ai pas que ça à faire.

Jusqu'à aujourd'hui les seuls qu'on me donne à lire, c'est ceux pour du travail du collègue car je n'ai plus beaucoup touché à un livre grâce ou à cause de l'informatique.

Je lisais seulement si j'y étais obligée.

La lecture est liée à l'École. C'est une obligation institutionnelle, un choix qui n'est pas le leur, on leur « demande » :

Je n'ai pas de très bonnes notes c'est pour ça que je préfère les livres que je choisis.

Je déteste les livres qu'il faut lire en français.

Je ne lis jamais chez moi, juste pour les devoirs.

Je lis quand on me le demande.

On est obligé de lire.

Je me mets à lire quand les professeurs donnent à lire.

J'ai jamais aimé lire.

Ça ne sert à pas grand-chose.

Moi, dès que Fornite ne marche pas, je lis.

Lors des entretiens, les enseignantes font toutes ce constat :

E6 : il faut tout encadrer pour ponctuer la lecture d'attirait de questions leur donner quelque chose tu vois les relancer sans cesse dessus les harceler quoi là je sais que si je devais donner un livre et les laisser comme ça quinze jours la plupart reviendrait sans avoir lu voir quasiment presque tous ils n'en ont pas envie c'est ça le truc c'est que la difficulté la lecture c'est très difficile tout seul ça leur demande tellement d'efforts c'est tellement fatigant que c'est plus facile d'allumer la télévision et de s'y mettre surtout que moi j'ai pas les parents derrière ils se couchent à trois heures du mat ils font ce qu'ils veulent si tu veux ça restera toujours un défi

Un élève avoue avoir mal vécu cette obligation institutionnelle, ce qui l'a éloigné de la lecture :

Je trouvais ça bien, ça me détendait, ça me faisait plaisir de lire. Mais après on m'a forcé à lire du coup j'aime moins.

Un autre élève ne lit pas pour lui, pour son plaisir, pour sa culture, mais pour l'Institution :

Je ne lis que pour le collègue.

Le changement que les enseignantes ont noté entre le primaire et le secondaire se reflète encore dans les réponses des élèves qui se sentent obligés de lire :

J'ai appris à lire en CP. J'ai trouvé cela amusant car c'était assez simple donc je lisais beaucoup. Et puis de plus en plus que je grandissais moins j'aimais lire moi je préfère le foot.
Je ne lis plus.

La lecture n'est pas le centre d'intérêt de ces élèves car ils ne trouvent pas les livres qui leur correspondent :

J'ai détesté les romans c'est ennuyant.
Je n'aime pas beaucoup lire car il y a peu de livres que j'aime.
Je déteste les livres du collègue car je n'aime pas leur thème.
J'ai le moins aimé lire quand on m'a infligé des livres à l'école et au collègue.
Par contre je déteste les livres qu'il faut lire en français sur le Moyen-âge par exemple Yvain ou le chevalier au lion ou Jehan de loin.

Les thèmes obligatoires en cycle 3 et cycle 4 sont vastes. À la charge des enseignants de proposer une problématique et un ouvrage ou un groupement de textes pour y répondre. Malheureusement, et les enseignantes de mon corpus le regrettent, l'achat des séries de livres dans les établissements scolaires est un investissement sur le long terme. Certains enseignants demandent l'achat d'un ou plusieurs livres aux parents d'élèves. Or, selon le contexte économique dans lequel ils se trouvent, ce n'est pas toujours faisable. Ainsi, comme le souligne E9 :

E9 : alors là du coup soit j'impose le livre et on a des séries soit on a un cdi qui est assez bien achalandé et par thème je vais donner plusieurs une vingtaine vingt ou vingt-cinq titres et après je vais discuter avec eux euh faire éventuellement un contrôle de lecture mais pas vraiment un contrôle de lecture qui va être accès sur des points de détails de chaque livre mais plus sur le thème et de ce qu'ils ont retenu je vais être plus sur l'argumentatif dans le compte rendu de lecture que dans le détail est-ce que vous avez vraiment lu

L'achat de livres, qu'il ne veut pas lire, est mal vécu pour le lecteur obligé :

En plus, j'ai dû acheter le livre.

Le choix de lectures des enseignants est donc contesté par le lecteur qui se sent obligé de lire. Toutefois, le lecteur qui se sent obligé de lire lit chez lui, peu, mais il lit.

En analysant les biographies de lecteur des élèves de mon corpus, à la question : « Quel est votre livre préféré ? » ou à la question : « Quel livre devrait figurer dans votre bibliothèque idéale ? », les romans ne sont cités que très rarement, les bandes dessinées et les mangas étant les genres de littérature les plus plébiscités. Je me suis donc tournée vers la liste officielle des ouvrages de cycle 3 et de cycle 4. Sur les 107 références au cycle 3, seules 4 sont des bandes dessinées. Je note que les mangas ne sont pas présents dans cette liste. Au cycle 4, je fais le

même constat : sur les 367 références listées, 18 sont des bandes dessinées. Je note encore une fois que les mangas ne figurent pas dans cette liste. Le fait que le manga ne figure pas dans la liste officielle montre un certain rejet de ce genre de lectures par les concepteurs de cette liste et donc de l'École. Pourtant, ces genres sont appréciés par certains élèves de mon corpus. (18,9% des élèves lisent des mangas et 34,9% lisent des bandes dessinées. Seuls 18,7% déclarent lire des romans.)

Le lecteur qui se sent obligé de lire pourrait peut-être davantage se tourner vers la lecture si elle correspondait à ses goûts.

2.5.2. Le lecteur qui lit pour rêver

Lire pour moi c'est voyager mentalement, s'évader.

Cette élève résume ce qu'est le lecteur qui lit pour rêver. Il représente 48,9% de mon corpus, soit près de la moitié. Il endosse le rôle du lecteur naïf. Ce lecteur est celui que Jouve (1993) nomme le lecteur jouant. En lisant, le lecteur entre dans un monde imaginaire et fictif, qu'il y ait été forcé ou pas. Aucun n'est insensible à cette dimension de la littérature. Toutefois, elle reste sujette aux thèmes abordés :

Ça forge l'imagination, que ça soit avec ou sans image.
Il y a beaucoup de suspense et de mystère.
J'aime bien les histoires imaginaires, pas réelles.
J'imagine.
C'est plein d'histoires différentes.
Quand on commence, on a envie de savoir la fin.
Je suis tombée par hasard sur « la guerre des clans » l'an dernier. Elle m'avait tellement plu car elle était passionnante et parlait d'aventures.
Je trouve qu'il faudrait lire pour nous donner de l'inspiration, de l'imagination.
J'ai l'impression d'être dans le livre.
C'est comme si on était dans le livre.
Ça nous fait voyager, rêver.
J'ai aimé lire des livres d'école car je ne savais pas à quoi m'attendre.
Je suis vraiment compliqué, il faut que le livre me captive.
J'aime l'action.
C'est passionnant.
Ça me fait rire.

Les raisons d'être un lecteur qui lit pour rêver sont propres à chacun, selon les goûts et les expériences de chacun. Une fois que ce lecteur a trouvé le genre de livres qu'il aime, il va vraiment s'investir dans sa lecture. Elle va se transformer en lecture plaisir :

La bande dessinée c'est ma passion.

Les élèves disent avoir lu par exemple l'ensemble des Harry Potter ou d'autres séries de livres car ils aimaient ce style. Ils se sont attachés aux personnages, à l'intrigue et donc vont plus facilement réinvestir ces lectures dans les activités proposées en classes, notamment au cours du débat interprétatif littéraire. Malheureusement, une fois la série terminée, le soufflet peut retomber :

Je ne trouve plus de livres de ce style.

Le lecteur qui lit pour rêver se dirige aussi vers des lectures qui font écho à sa vie d'enfant, des personnages qui lui ressemblent :

Je lisais des livres qui avaient un rapport avec ce qui se passait dans ma vie.

Ce que j'aime dans les livres c'est l'aventure du personnage.

Je vous conseille de suivre vos envies de lectures, suivre les livres que vous aimez et de donner l'envie à vos proches.

Le lecteur qui lit pour rêver décide, ce qui a un impact sur son implication dans sa lecture :

C'est moi qui aie décidé de lire un de mes livres, que j'aime, c'était un roman épais mais fantastique. Je crois que c'est le seul vrai roman que j'ai aimé de toute ma vie.

Le lecteur qui lit pour rêver trouve dans la lecture une occasion de s'évader, de rentrer dans le monde imaginaire créé par l'auteur mais qu'il façonne aussi à sa façon, d'où les diverses interprétations que chaque lecteur peut avoir :

Car je peux m'évader de la routine.

Pour se calmer et lorsqu'il faut penser à autre chose.

Je dirais que la lecture sert à passer le temps.

Lire fait beaucoup de bien au moral, ça nous détend, ça nous vide l'esprit on a envie de se plonger dans le livre, vivre comme le personnage, le temps passe plus vite en lisant.

Moi, pour moi, il faut lire pour apprendre, comprendre, mais surtout pour se calmer et lorsqu'il le faut penser à autre chose.

Quand je lis, je suis heureuse.

Le livre est également un objet. L'attrait est d'abord visuel :

Des livres intéressants, avec une belle présentation une belle couverture.

Il faudrait plus d'images dans les livres.

Les lecteurs allophones de mon corpus qui lisent pour rêver de mon corpus regrettent de ne pas avoir accès à des livres dans leurs langues :

Moi je lis en espagnol quand je retourne en Espagne. Il n'y a pas de livres espagnols ici.

Lire en russe en France, ce n'est pas possible. C'est dommage. J'adore lire.

Même si le lecteur qui lit pour rêver exprime son attrait pour la lecture, et dans la grande majorité, des lectures qu'il a choisies, l'enseignant doit aller chercher ces connaissances littéraires chez ces lecteurs et leur donner envie de les partager. Ainsi, au cours du débat interprétatif littéraire, ils alimenteront le débat par les multiples interprétations qu'ils auront faites au cours de leurs voyages littéraires.

2.5.3. Le lecteur qui lit pour améliorer ses compétences en langue(s)

Pour une autre partie de mon corpus, soit 16,6%, la lecture est associée à la langue. Cette association n'est toutefois pas anodine. Elle est le reflet des représentations qu'ont les élèves de la littérature, des représentations qui ont traversés les courants didactiques comme je l'ai souligné dans la première partie de mon travail (Peytard, 1993). En lisant des œuvres littéraires, les élèves ont accès à La langue. Étant une activité initiée pour l'ensemble de mon corpus dans leur(s) langue(s) familiale(s), les élèves lisent pour améliorer leurs compétences en langue(s) familiale(s) :

Il faut lire pour apprendre de nouveaux mots.
Je dois lire pour mieux écrire et s'inspirer
Pour apprendre du vocabulaire.
Ça sert à mieux savoir sa grammaire.
Je lis beaucoup pour faire moins de fautes d'orthographe.
Pour apprendre à connaître de nouveaux mots.
Ça m'a permis d'apprendre la langue.
C'est important de lire car ça maintient un certain niveau de français et
ça apprend des nouveaux mots, des nouvelles formes de phrases.

Les élèves sont conscients des répercussions de ces temps de lecture sur leurs compétences rédactionnelles.

Pour cette élève, la lecture est associée à une activité pédagogique qui place au second plan l'acte de lire :

Ça apprend à savoir répondre dès fois aux questions.

À la question : « Avez-vous lu des livres en d'autres langues ? » j'ai recoupé les réponses avec le résultat du questionnaire n°1 concernant les habitudes de lecture.

Très peu d'élèves soit 32,3 %, lisent dans d'autres langues que dans leur(s) langue(s) familiale(s) :

Je lis des autres livres étrangers espagnols, anglais, arabes pour parler
par exemple avec quelques étrangers (EANA)

Néanmoins, quelques élèves francophones évoquent des lectures dans d'autres langues, des langues familiales mais qu'ils ne peuvent pas réinvestir à l'École car n'étant pas des langues de l'École :

Je lis en serbe mais ça sert à rien ici.
Je suis russe. Mes parents adoptifs me disent de continuer à lire en russe. Mais j'ai perdu alors je prends des cours mais j'ai perdu.

Si la grande majorité des lecteurs qui lisent pour améliorer leurs compétences en langue(s) font le lien entre « lecture » et « écrit », deux élèves voient dans la lecture un réinvestissement dans le développement de leurs compétences orales :

Pour mieux parler.
A mieux articuler et savoir parler.

Ce type de lecteur a donc besoin de la lecture pour améliorer ses compétences en langues. Il est très souvent conseillé aux élèves en difficulté en orthographe de « lire » souvent. Force est de constater que ce conseil est suivi ou est rentré dans les habitudes de ces élèves.

2.5.4. Le lecteur qui lit pour se cultiver

Pour une autre partie de mon corpus, soit 21,4%, lire signifie se cultiver, apprendre.

Cette association est un héritage des diverses définitions de la littérature que j'ai soulignées dans la première partie de mon travail. Le terme de « belles-lettres » se retrouve donc dans les représentations des élèves. Ces lecteurs lisent donc pour apprendre :

Pour apprendre beaucoup de choses.

Il faut lire pour se cultiver.

Pour apprendre.

Moi je pense qu'il faut lire pour s'instruire et pour connaître des anciennes choses du passé qui sont dans les livres.

J'ai aimé apprendre à lire car sur presque tous les objets où il y avait de l'écriture.

J'aime lire les livres de cuisine en arabe.

La connaissance se trouve dans les livres.

La lecture est aussi une activité cognitive. Ils ont ainsi conscience que savoir lire ne contribue pas uniquement au développement de compétences en langue. Elle a des répercussions sur la cognition, sur « l'intelligence » :

Parce que c'est très important pour entretenir le cerveau. (EANA)

Parce que ça fait travailler ton cerveau.

Il faut lire pour s'améliorer.

Je lis juste en français pour étudier.

La lecture a une utilité, elle est fonctionnelle pour ces élèves. Savoir lire est une évidence et est essentiel pour leur vie d'adulte.

Pour notre avenir et notre quotidien.

Il faut lire pour notre avenir.

Ça va m'aider dans mon travail.

Il faut lire car c'est important suivant le métier plus tard.

Certains livres me font penser à mon futur stage.

Si on ne lit pas on est mort, on n'a pas de travail. (EANA)

Ces élèves ressentent la pression sociale de savoir lire, une condition indispensable pour accéder au monde du travail.

La lecture est de ce fait une activité utile, pour leur présent mais aussi pour leur futur.

Synthèse du chapitre

La rédaction de la biographie de lecteur est un exercice qui demande du temps de réflexion pour sa réalisation. Il serait d'ailleurs intéressant de la proposer à chaque début de cycle pour que les élèves puissent se rendre compte de leur parcours et de leur évolution en tant que lecteurs. De plus, les élèves ont besoin de ces temps de réactivation. Ils oublient les livres qui les ont marqués et pourquoi ils les ont marqués.

La typologie de lecteur que j'ai mise en lumière peut évoluer en fonction des élèves lecteurs que chaque enseignant a dans sa classe. Pour la présente étude, elle m'a donné des éléments concrets afin de comprendre comment les élèves de mon corpus, quels que soient leurs profils de lecteurs, se sont impliqués dans les débats interprétatifs auxquels ils ont participé.

Chapitre 3. Les langues des élèves

Introduction du chapitre

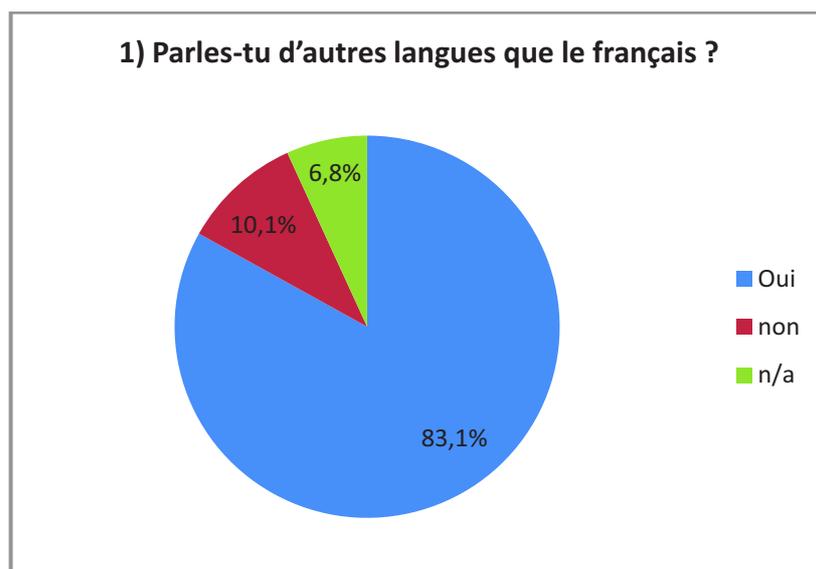
Dans le travail de recherche que je mène, je me questionne également sur les représentations qu'ont les élèves sur le fait de parler plusieurs langues. Afin de comprendre le rapport qu'entretiennent les élèves avec les langues (familiale(s), secondes et/ou étrangères), il a fallu que je dépasse mes propres représentations. Pour éviter que mon regard ait une trop forte influence sur l'interprétation des données, j'ai donc procédé à la récolte de ces données par questionnaire.

3.1. Le questionnaire sur les langues

178 élèves ont répondu à ce nouveau questionnaire. Ce sont tous des élèves de cycle 3 ou de cycle 4 mais scolarisés au secondaire. Cela signifie qu'ils ont au moins étudié une LV1 au primaire et certains ont commencé l'apprentissage d'une seconde LV en 5e.

J'ai tout d'abord voulu savoir si les élèves parlaient une autre langue que le français :

Tableau n°22 : résultats : Q2 : 1) Parles-tu une autre langue que le français ?



Ce résultat prouve que les élèves non seulement parlent d'autres langues que le français (83,1%) quand ils sont en classe ordinaire mais également qu'ils en sont conscients. Seuls 10,1% des élèves prétendent ne pas parler une autre langue que leur(s) langue(s) familiale(s). Cela vient probablement du fait que pour les élèves, « parler une langue » signifie la maîtriser parfaitement. Il est important de préciser cette nuance avec les élèves. Une fausse représentation de ce qu'est être plurilingue peut les freiner dans le développement de leur compétence plurilingue et pluriculturelle.

Les langues parlées sont diverses : (Cf. Annexe N)

- anglais,
- espagnol,
- italien,
- allemand,
- occitan,
- belge,
- portugais,
- mexicain,
- arabe,
- berbère,
- turc,
- créole,
- russe,
- japonais,
- serbe,
- catalan,
- vietnamien,
- kabyle,

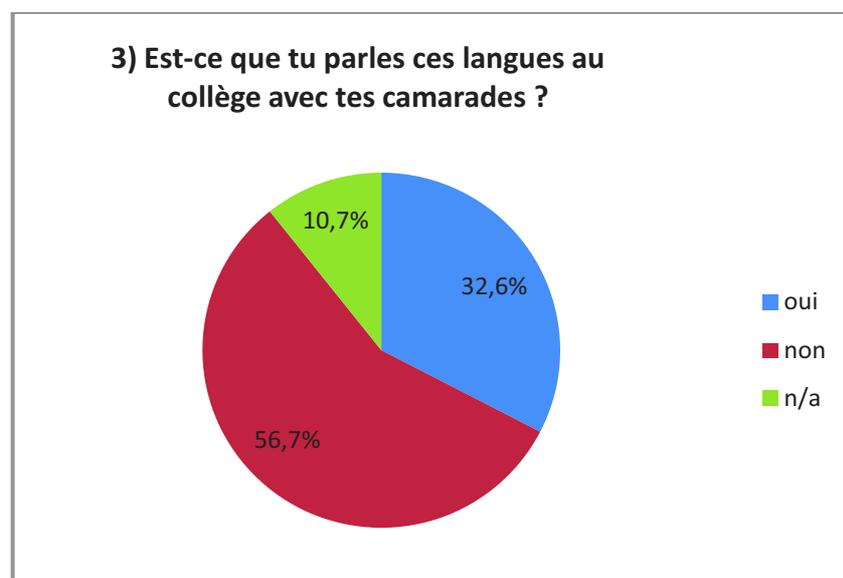
- manouche,
- gitan
- et rif.

Il est évident que l'anglais tient une place importante dans ces langues parlées, néanmoins le taux est surprenant : les élèves sont 39,8% à déclarer parler anglais alors que ces élèves de collège ont commencé l'anglais au Cp pour les élèves scolarisés en France. Les langues comme l'espagnol (23,8%) et l'arabe (14,6%) sont également fortement représentées dans les réponses des élèves. Cette diversité des langues dans les classes de mon corpus est à souligner, non seulement pour mon travail de recherche mais également pour les pratiques pédagogiques de ces mêmes classes.

Néanmoins, si les élèves déclarent parler autant de langues, je ne peux supposer qu'ils les lisent toutes. Toutefois, je peux émettre l'hypothèse qu'ils peuvent avoir envie de lire dans ces langues, s'ils sont encouragés à le faire par leur famille et/ou par l'École. Pour cela, la reconnaissance de cette compétence plurilingue et pluriculturelle est essentielle.

J'ai souhaité savoir si les élèves parlaient ces langues avec leurs camarades :

Tableau n°23 : résultats : Q2 : 3) Est-ce que tu parles ces langues au collège avec tes camarades?



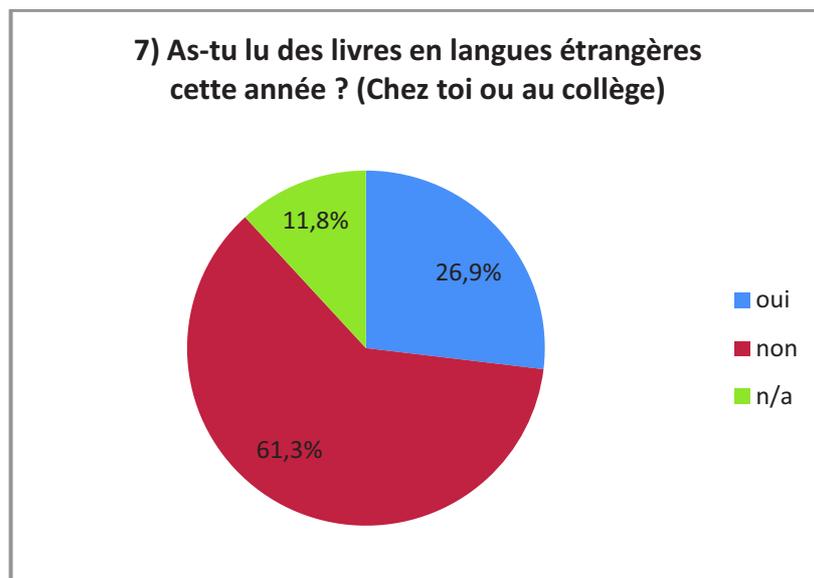
32,6% des élèves affirment parler cette autre langue avec leurs camarades contre 56,7% qui ne le font pas.

Ensuite, j'ai voulu savoir où ils avaient appris ces autres langues afin d'essayer de comprendre les liens affectifs qu'ils avaient avec ces langues, des langues qui étaient des langues familiales et/ou des langues apprises à l'École (Cf. Annexe N).

Les résultats montrent une grande proportion de langues apprises à l'École, soit 49,8%. Toutefois, la part de langues apprises à la maison ou en famille est intéressante pour mon étude. J'ai tout d'abord noté que les élèves ont différencié « maison » et « famille » : ainsi 11,2% des élèves ont appris ces autres langues à la maison et 20,1% en famille. Ces deux résultats, que je rassemble sous l'intitulé « sphère privée » démontre à quel point les langues apprises par ces élèves ont un caractère affectif indéniable. De ce fait, ces langues apprises dans leur sphère privée font partie de leur identité et doivent être prises en compte. De plus, si les élèves parlent une autre langue chez eux, cela signifie que les personnes qui ont transmis cet héritage linguistique et culturel sont des personnes proches des élèves, de la famille ou des amis, ce qui sous entend qu'une fois qu'ils quittent l'École, ils sont en contact avec ces autres langues. Elles font donc partie de leur quotidien. Pour mon étude, cela indique que si ces langues sont aussi présentes dans la vie des élèves, cette transmission ne doit pas s'arrêter à une transmission orale mais donc être poussée vers la littérature de cette langue (quand elle en possède une). Et, pour valoriser cette transmission linguistique et culturelle, les élèves doivent pouvoir partager cette transmission avec leurs pairs au quotidien.

Certains élèves ont appris ces autres langues dans le cadre du loisir : les dessins animés (0,9%), les livres (1,6%) mais la proportion reste faible.

Tableau n°24 : résultats : Q2 : 7) As-tu lu des livres en langues étrangères cette année ?

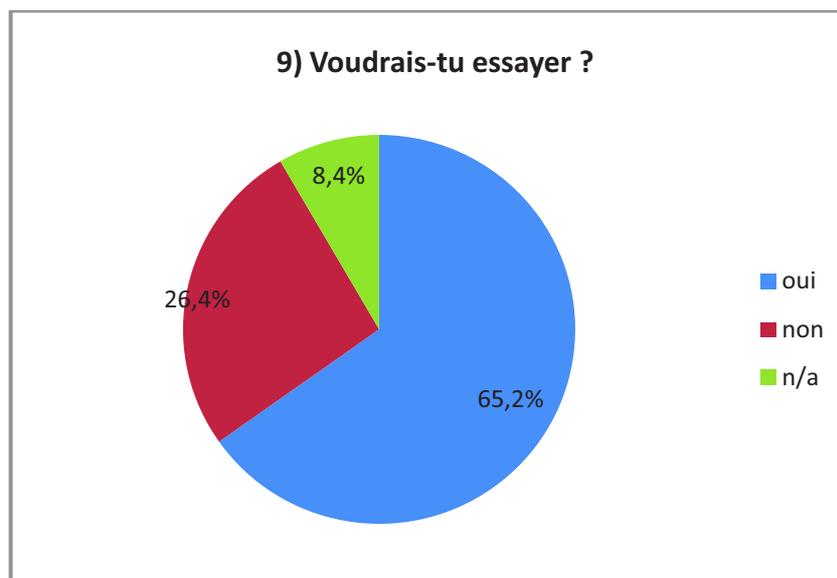


La prochaine question concerne plus spécifiquement mes réflexions sur la culture littéraire plurielle des élèves de mon corpus : « As-tu lu des livres en langues étrangères ? »

26,9% des élèves interrogés ont lu un livre dans une autre langue au cours de l'année. Le constat n'est pas surprenant. En effet, même si les élèves dans la majorité ont déclaré aimer lire (77,7%), il n'en demeure pas moins que lire dans une autre langue que sa langue première reste un effort cognitif fastidieux. De plus, les représentations de ce qu'est lire un livre dans une autre langue n'encouragent pas les élèves à le faire.

Néanmoins, le résultat suivant est encourageant :

Tableau n°25 : résultats : Q2 : 9) Voudrais-tu essayer ?



65,2% des élèves disent vouloir essayer. Je rappelle que les élèves ont répondu en début d'année, donc avant la mise en place du dispositif pédagogique. Cela suppose donc que si les élèves ont envie de lire dans une autre langue alors qu'ils n'ont jamais été invités à le faire en cours, excepté quelques fois en cours de langues, ce résultat pourrait évoluer en fin d'année, après avoir testé mon dispositif pédagogique.

De plus, un tel résultat donne à réfléchir. Si les élèves ont envie de lire dans une autre langue, il faut se poser la question de la langue dans laquelle ils aimeraient lire.

Les élèves ont émis le souhait de lire (Cf. Annexe N) :

- en anglais (41,3%),
- en japonais (8,2%)
- en espagnol (13,2%)
- en allemand (1,6%)
- en hollandais (0,9%)
- en russe (1,6%)
- en chinois (1,7%)
- en italien (10,7%)
- en arabe (8,2%)
- en portugais (0,9%)
- en brésilien (0,9%)
- en catalan (0,9%)
- et en gitan (0,9%).

Si les langues sont diverses, je note néanmoins que seules deux langues (anglais et espagnol) sont représentées dans les établissements (l'italien ne l'est pas dans tous les établissements). Cela démontre que si les langues dans lesquelles les élèves aimeraient lire ne sont pas

enseignées dans leurs établissements scolaires, elles doivent être valorisées autrement que dans les programmes et dans leur apprentissage à l'École, comme c'est le cas pour l'anglais et l'espagnol. Il faut donc les valoriser par le biais de pratiques pédagogiques innovantes qui favorisent ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme silencieux dans les classes.

3.2. Les représentations des élèves

J'ai évoqué les représentations qu'avaient les élèves de ce que sont la littérature et la lecture. Le second point de mon travail porte sur la langue.

Les élèves allophones expriment plus aisément les langues qu'ils parlent. Ils ont rapport avec la langue qui est peut-être différent du fait de leur allophonie, de leur mobilité :

On peut aller partout en parlant les langues, comme moi j'ai fait.

La langue a une utilité, un aspect fonctionnel qui est essentiel dans leur socialisation en France. Il y a ici un enjeu qui dépasse le loisir ou le plaisir d'apprendre :

Si je parle pas français, j'aurai pas mon bac.

Ils sont conscients de cet enjeu. Un élève de la classe de E1 avait quitté le collège car il venait de finir son année de 3ème. Mais, il a dû y revenir. L'élève n'avait pas le niveau nécessaire en français pour suivre son orientation au lycée, qui ne disposait pas d'UPE2A lycée :

Il faut que j'apprenne vite Madame, sinon je vais jamais avoir de travail.

Ils ne sont pas certains de leur niveau. Lors de la crise sanitaire que nous avons traversée, le DELF (diplôme d'étude en langue française) a dû être reporté. Deux élèves allophones de 3ème ont mal vécu la situation :

Je ne pourrai pas aller au lycée.

On a vos notes mais est-ce qu'on a le niveau ?

Vous me voyez vraiment en seconde générale ?

Tout le monde parle du DELF en Espagne. Si je l'ai pas je fais quoi ?

Pour les élèves plurilingues nés en France ou à l'étranger, locuteurs français, les représentations sont différentes et encore une fois à modérer. Si les enseignants considèrent que la maîtrise de la langue française pour ces élèves est en cours d'acquisition, nombreux sont les élèves qui parlent ou qui entendent parler une autre langue à la maison :

Je ne parle pas l'arabe mais mes parents oui. Mes grands parents parlent espagnol.

Ces réponses rappellent la notion de « trajectoire familiale » évoquée par Coste, Moore et Zarate (2009). Cet héritage linguistique et culturel n'est pas toujours transmis mais il est présent. Il fait partie de l'identité de chacun. Or, l'Institution, n'ayant pas conscience de la diversité linguistique et culturelle qui la compose, ne la valorise pas :

Je lis le bulgare mais on fait pas bulgare à l'école.

Certaines langues, et je l'ai évoqué dans la première partie de mon travail, ne sont pas valorisées par l'École, ce qui a un impact sur la représentation que chacun se fait sur les langues qu'il parle. Cela peut avoir aussi un impact sur l'usage de sa culture littéraire dans ces langues oubliées par l'École au cours de séances comme le débat interprétatif littéraire, qui me préoccupe plus particulièrement.

Une autre représentation évoquée par les élèves concerne leurs compétences dans ces langues. Parler une langue, c'est être forcément bilingue dans cette langue :

Je ne comprends pas tout.
Il faudrait que j'ai toujours un dictionnaire.

Pour eux, ne pas maîtriser une langue équivaut à ne pas la parler. Alors, ils oublient qu'ils ont des compétences linguistiques et culturelles dans cette langue :

Je ne sais pas parler anglais alors que j'en fais depuis longtemps.

La crainte de ne pas comprendre l'Autre est palpable dans les réponses des élèves de mon corpus, plus que le fait de ne pas être compris par l'Autre. C'est un aspect de la communication en contexte exolingue qui est soulevé ici et qui a de ce fait des répercussions dans l'apport de connaissances littéraires extérieures et plurilingues. La langue étrangère, en opposition à la langue première, ne se parle qu'en cours de langues. Alors, l'aspect communicatif disparaît :

En cours, juste pour les exercices de langues.

Il est certain que ces données sont le reflet de représentations qu'ont uniquement les élèves de mon étude. Néanmoins, elles permettent d'amorcer une réflexion sur les apports linguistiques et culturels que font les élèves plurilingues et pluriculturels dans une séance de débat interprétatif littéraire. Car si les élèves ne se considèrent pas comme des individus plurilingues, il leur sera difficile de se considérer comme des individus pluriculturels, notamment dans un cours autre que celui de langues.

3.3. Les usages que les élèves en font et qu'ils en feraient

La langue est un outil communicationnel amusant pour certains élèves de mon corpus. J'entends souvent mes élèves se saluer en anglais ou s'interpeller en anglais, en arabe ou en japonais. Au fil du temps, même si certains élèves au début de l'année ne connaissaient pas ces mots, ils sont désormais rentrés dans leur vocabulaire « courant ». La classe est perçue comme une communauté linguistique où tous sont censés se comprendre. Si un élève veut faire passer un message, il va utiliser un nouveau lexique, de nouvelles expressions, « pour se dire des trucs secrets ».

Deux élèves évoquent le fait de devoir parler leur(s) langue(s) familiale(s) en dehors des cours car ils ont l'impression de l'oublier :

Je parle pour ne pas oublier.

La langue forme une communauté.

Avec mes copines.
Avec ceux qui parlent la même langue que moi.
Il y a des espagnols et des arabes.
Personne ne me comprend.
Oui, avec mes camarades espagnols.
Avec des amis qui parlent la même langue.

C'est la difficulté que rencontrent les élèves qui parlent les langues qui ne sont pas celles enseignées à l'école. Une élève arménienne a avoué à son enseignante :

Quand j'ai su que j'allais partir de mon pays, je me suis dit il faut que j'apprenne l'anglais parce que tous les pays du monde parlent anglais et puis comme ça je pourrai avoir des amis.

La langue, ce vecteur social essentiel pour les élèves, peut se transformer en véritable obstacle pour les élèves allophones.

Mais pour nombreux élèves de mon corpus soit 56,7%, qu'ils soient allophones et /ou plurilingues, parler une autre langue avec leurs camarades n'est pas une habitude. La barrière de la langue est la première raison évoquée :

Je ne comprends pas.
Je ne maîtrise pas assez la langue.
C'est mieux de parler français.
Le français c'est plus facile.
On est en France ici.

L'autre raison que j'ai rencontrée en analysant les données est la non maîtrise de ces autres langues :

J'ai pas un bon niveau.
On ne parle pas assez bien.
On ne parle pas couramment.
J'ai honte.

La crainte du niveau de maîtrise de la langue revient. Quand ils ont répondu à la question, ils m'ont demandé plusieurs fois s'il fallait « tout » comprendre.

Ces réponses sont intéressantes pour mon travail de recherche. En effet, seuls 32,6% des élèves parlent une autre langue avec leurs camarades, quand ils sont hors de la classe, quand ils ne sont pas obligés par le professeur de le faire. Je dresse un parallèle avec la culture littéraire. Ce désintérêt pour la pratique des langues étrangères, quelles que soient les raisons évoquées, peut freiner le développement de leur compétence plurilingue et pluriculturelle et donc le partage de connaissances littéraires plurielles et plurilingues.

Si le taux d'élèves qui parlent une autre langue avec leurs camarades est faible, l'idée séduit tout de même :

Ça pourrait être amusant.

C'est vrai on y pense pas.
Je pourrais utiliser des expressions marrantes.
Pour rigoler.
C'est stylé.
Pourquoi pas ?
On peut faire des blagues.

L'aspect communicatif de la langue revient dans ces réponses. La langue crée du lien. Ils ne sont pas obligés de la parler car ils sont en France, dans leur pays d'origine pour certains, parlant leur langue première. Mais l'idée de parler entre eux dans une autre langue n'est pas quelque chose qui les rebute :

Quand j'arrive dans votre cours Madame, j'aime dire bonjour dans toutes les langues. (EANA)

Cette réflexion sous-tend les sentiments de tolérance et de bienveillance que véhicule l'enseignante. Les élèves qui parlent d'autres langues (quelle soit première ou non) ne se sentent pas toujours à l'aise de le faire quand ils sont hors des cours de langue ou en dehors de l'UPE2A.

L'ultra focalisation en France de la maîtrise de la langue française se retrouve dans certaines réponses :

En France, on doit parler français.
On n'a pas le droit.
C'est interdit.
Je suis français, je parle français.

Le fait de penser qu'en France il est interdit de parler une autre langue vient sans doute de notre histoire monolingue mais également du fait que les langues étrangères ne se parlent qu'en cours de langues et ne sortent pas de la classe de langue, tout comme la littérature ne sort pas du cours de français.

Le choix des langues parlées par les élèves est varié. (Cf. Annexe N) :

- -anglais (39,8%)
- espagnol (23,8%)
- italien (6,5%)
- allemand (1,9%)
- occitan (0,3%)
- belge (0,3%)
- portugais (1,2%)
- mexicain (0,3%)
- arabe (14,6%)
- berbère (1,2%)
- turc (0,6%)
- créole (0,6%)
- russe (0,9%)
- japonais (2,2%)
- serbe (0,3%)

- arménien (0,3%)
- catalan (1,2%)
- vietnamien (0,3%)
- kabyle (0,3%)
- manouche (0,6%)
- gitan (0,9%)
- rif (0,3%)
- latin (1,2%)
- aucune (0,3%)

Ce choix vient en grande majorité du fait que l'anglais soit la langue internationale. La langue est donc encore une fois perçue pour son aspect fonctionnel :

L'anglais : c'est la langue universelle.
 Le japonais : pour vivre au Japon.
 J'aimerais apprendre l'espagnol parce qu'on est à côté de l'Espagne.
 Pour les jeux vidéo.

L'attrait pour les jeux vidéo réapparaît. Ils servent de médium, de motivation supplémentaire pour parler la langue et pour en apprendre une nouvelle. Les élèves évoquent le fait de pouvoir jouer aux jeux vidéos « qui en sont pas encore sortis et de pouvoir y jouer en premier ». La langue est utile.

Le côté fonctionnel revient pour certaines langues :

Le japonais pour comprendre Naruto.

L'élève, fan de mangas, a donc besoin de la langue pour continuer à lire ses livres préférés. Je retrouve encore l'aspect fonctionnel de la langue. Elle offre l'accès au sens et à la culture.

La langue permet de voyager :

Je veux pouvoir voyager.
 L'anglais, pour voyager.
 Le japonais car je veux aller au Japon.

Certains élèves font des choix de cœur. La langue choisie est issue d'un héritage linguistique qu'ils veulent faire perdurer :

Ma grand-mère parle italien, pas moi.
 L'espagnol car j'ai de la famille en Espagne.
 L'arabe : c'est pour ma famille.
 Kabyle c'est personnel.

L'aspect esthétique de la langue est aussi évoqué dans les réponses :

Le japonais et le thaï parce que c'est joli.
 Le chinois : les lettres sont jolies.
 Le russe parce que c'est une langue bizarre.
 L'italien parce que c'est joli.

L'allemand c'est différent.
Le coréen c'est stylé.

Une élève souhaite parler : toutes les langues car je pourrais parler où je veux à tout le monde.

Les raisons qui font que les élèves choisissent ou tendent vers une langue sont diverses. Elles sont de l'ordre de l'intime. Comprendre ce choix, en tant qu'enseignant, c'est prendre en compte l'identité plurielle de l'élève. Langue et culture étant interdépendantes, je me suis ensuite penchée sur leur culture littéraire plurilingue.

3.4. La culture littéraire plurilingue

Après avoir fait émerger leurs représentations et les avoir conduits vers une prise de conscience de leur rapport aux langues, j'ai décidé de croiser ces données avec leurs lectures dans une autre langue que leur langue première.

71,4% des élèves interrogés ont des références en français dans leurs bibliothèques idéales. (Je rappelle que mon corpus est composé d'élèves allophones et/ou plurilingues.)

Néanmoins, les statistiques montrent que 65,2% des élèves veulent essayer de lire dans une autre langue que leur(s) langue(s) familiale(s), et ce, pour de nombreuses raisons.

Pour ceux qui ne sont pas intéressés par la lecture dans une autre langue, ce désintérêt vient tout d'abord d'un désintérêt général pour la lecture :

Je n'aime pas lire déjà en français.

La non maîtrise suffisante de la langue est une autre raison. Plusieurs élèves du corpus ont demandé des explications sur cette question. La crainte était encore une fois de savoir s'ils devaient « tout » comprendre. Cela atteste l'hypothèse que de nombreux élèves associent encore une fois « parler une langue » au fait d'être bilingue dans cette langue :

Je ne pense pas y arriver.
Il faudrait que je traduise tout, ça me donne pas envie.
Mon niveau n'est pas assez élevé.

Certains élèves de mon corpus sont néanmoins curieux de le faire. La notion de découverte revient souvent dans les réponses des élèves :

Ça doit être intéressant.
Pour apprendre davantage ces langues.
Pour apprendre du vocabulaire.
Pour tester mes connaissances.
Pour m'instruire.
Pour apprendre de nouvelles choses.
Pour le fun.
Ça aide pour apprendre une autre langue.

La dernière réponse m'a interpellée. L'élève considère qu'apprendre une langue permet d'en apprendre d'autres. Elle sert de base pour en apprendre d'autres et devient une source de motivation.

Je remarque néanmoins qu'aucun élève du corpus n'a mentionné le fait que ces lectures dans une autre langue auraient pu avoir lieu dans une classe de langue. Cette réflexion, croisée avec le résultat concernant la prépondérance des références littéraires qui n'appartiennent pas à l'École, montre l'importance de la lecture personnelle, individuelle et hors cadre scolaire.

La dernière question de ce questionnaire : « Pour toi, ça t'apporterait quoi de lire en langues étrangères ? » met en perspective l'ensemble de ces représentations qui ont émergées afin qu'elles ne restent pas à l'état d'idées, qu'elles se concrétisent et/ou qu'ils aient un début de réflexion sur le sujet.

Les réponses sont très positives :

Découvrir une autre langue.
Apprendre une nouvelle langue.
Pour parler avec des gens de plusieurs pays.
Ça m'améliore.
On retient plus de mots.
Améliorer mes compétences à l'oral.

Cette réponse est intéressante car l'élève exprime clairement une dichotomie entre l'oral et l'écrit, chose qu'il est le seul à faire. S'il a ressenti le besoin de partitionner ces deux aspects d'une langue, cela donne des informations sur sa conception de ce qu'est une langue. Le fait que les autres n'aient pas fait cette distinction, ou du moins ne l'aient pas exprimé, est aussi intéressant pour mon étude. La langue désigne l'oral, la littérature l'écrit.

Les élèves trouvent donc un intérêt dans la lecture dans une autre langue, une curiosité qui est commune à la lecture quelle que soit la langue, ce qui est encourageant pour mon étude. Ainsi, dans le fait de lire dans une autre langue, je retrouve les profils de lecteurs que j'ai proposés dans le chapitre 2 de cette partie d'analyse. (Je tiens à rappeler que cette typologie n'enferme pas mes élèves dans une seule et même catégorie.)

3.5. Les profils de lecteurs plurilingues

À la lumière de ces résultats, j'ai repris la typologie des profils de lecteurs que j'ai proposée précédemment afin de la compléter avec ces nouvelles données.

3.5.1. Le lecteur plurilingue qui se sent obligé de lire

Ce lecteur doit lire, car l'Institution le lui demande. Les élèves qui ne souhaitent pas lire dans une autre langue reprennent les termes forts utilisés dans les biographies de lecteur :

Je déteste lire en français. Je vais pas lire dans une autre langue.

Le lecteur se sent forcé de lire, quelle que soit la langue, ce qui suppose que ce paramètre ne rentre pas en compte dans son désintérêt pour la littérature.

3.5.2. Le lecteur plurilingue qui lit pour rêver

Lire dans une autre langue donne accès à la découverte, à de nouvelles connaissances. En se plongeant dans un livre dans une autre langue, ces nouvelles connaissances dépassent l'aspect culturel et l'aspect linguistique. Le lecteur plurilingue qui lit pour rêver retrouve les codes d'une lecture dans sa langue, ceux pour lesquels il a choisi de commencer la lecture d'une œuvre : entrer dans un autre monde. Quelle que soit la langue, le plaisir de lire reste le même.

3.5.3. Le lecteur plurilingue qui lit pour améliorer ses compétences en langue(s)

Bien entendu, l'accès au sens peut s'avérer plus difficile quand il se fait dans une autre langue. Les efforts cognitifs sont plus intenses et demandent la maîtrise de certaines compétences pour comprendre un texte. Toutefois, les élèves qui ont déjà lu un texte dans une langue autre que dans leur(s) langue(s) familiale(s) l'affirment :

C'était un livre facile.
On a lu une bande dessinée en anglais.
J'ai aimé la bande dessinée qu'on a lue en français parce que j'ai compris.

Il faut adapter les contenus proposés aux compétences des élèves mais également à leur maturité. Un adolescent, qu'il soit allophone ou en cours de langues, ne doit pas se voir proposer des textes trop infantiles. À cette question, les deux auteurs de littérature de jeunesse que j'ai interrogés me l'ont confirmé :

Je ne me focalise que sur les compétences et le niveau des lecteurs. Aux enseignants d'adapter.

La lecture reste un moment de découverte linguistique pour le lecteur plurilingue.

3.5.4 Le lecteur plurilingue qui lit pour se cultiver

La culture littéraire plurilingue, objet de mon étude, est peu représentée dans les réponses des élèves. Même si les élèves de mon corpus sont intéressés par cette ouverture linguistique et culturelle, peu d'entre eux ont franchi le pas pour cette raison :

Pour être plus intelligent.
Apprendre de nouvelles choses sur un pays.
Pour les études.
Pour comprendre tout le monde.
Pour avoir plus de culture généralement.

Les raisons sont nombreuses et sont similaires à celles que j'ai retrouvées dans les biographies de lecteur.

Synthèse du chapitre

Les résultats de ce questionnaire me permettent donc de comprendre le rapport qu'ont les élèves de mon corpus avec La langue : leur(s) langue(s) familiale(s) et les langues étrangères qu'ils apprennent ou qu'ils voudraient apprendre. Ce corpus étant constitué d'élèves allophones et / ou plurilingues, leurs réponses pointent l'importance de faire resurgir leurs représentations afin de les conduire vers l'apprentissage d'une langue et de sa culture. Ainsi, en étant conscient de ce qu'ils cherchent en se tournant davantage vers une langue, en conscientisant leurs rapports aux langues et aux cultures, ils auront envie de partager leurs découvertes linguistiques et, en ce qui concerne la présente étude, leurs découvertes littéraires plurilingues. Pour cela, il faudra les y inviter.

Chapitre 4. Les représentations des enseignantes du corpus

Introduction du chapitre

Dans mon travail de recherche, les représentations des enseignantes qui travaillent avec moi jouent un rôle essentiel dans leur façon de s'appropriier le dispositif que je propose.

Tableau n°26 : les entretiens avec les enseignantes

Année 2018- 2019	Entretiens avec E5, E6 et E8
Année 2019- 2020	Entretiens avec E3, E4 et E7

4.1. Leurs élèves et la littérature

Pour analyser ces nouvelles données, j'ai dressé le portrait des enseignantes de mon corpus, selon les informations qu'elles m'ont apportées.

L'enseignante E2 est enseignante de lettres et en charge de l'UPE2A de son établissement depuis de nombreuses années.

L'enseignante E3 connaît très bien le niveau des 6e et des 5e. Elle y enseigne depuis de nombreuses années et a donc testé les différents programmes de ces dernières années. Elle a eu également le temps de prendre du recul sur cette évolution.

L'enseignante E4 est en charge de l'UPE2A de son établissement depuis peu et regrette de ne pas avoir assez d'années d'expériences pour répondre à mes questions.

Les enseignantes E5, E6, E8 et E9 sont sur les mêmes niveaux et dans le même établissement depuis quelques années maintenant. Ceci a son importance car elles ont pu harmoniser leurs pratiques avec l'ensemble de l'équipe de lettres de leur collège et ont pu créer une continuité pédagogique sur tous les niveaux.

Pour l'enseignante E7, elle débute au collège ayant été depuis le début de sa carrière au lycée.

E1 a expérimenté tous les niveaux du collège. Lors de la deuxième année de récolte de données, elle a été en charge de l'UPE2A de son établissement.

Cette diversité d'expériences m'a permis d'avoir des points de vue différents sur les rapports élèves-littérature-plurilinguisme.

Tableau n°27 : les niveaux par enseignante

	Nombres d'années d'expérience	Expérience avec EANA	Niveau
E1	11 ans au primaire et 2 ans au secondaire	Oui	6e, 5e, 4e, 3e
E2	8 ans	Oui	3e
E3	15 ans	Non	5e
E4	15 ans au primaire 2 au secondaire	Oui	EANA
E5	Dizaine d'années	Oui	3e
E6	Plus de 10 ans	Non	6e
E7	15 ans	Oui	5e
E8	Dizaine d'années	Oui	5e
E9	20 ans	Oui	3e

4.1.1. L'attrait des élèves pour la littérature : leurs ressentis

Les avis sur le sujet sont partagés :

E6 : c'est-à-dire qu'une fois ils ont saisi les finesses d'un texte les variations ce que l'autre a voulu dire là ils sont ébahis on dirait que c'est une magie pour eux ils sont fan de littérature mais c'est quand tu leur mets à leur portée tu leur proposes de lire tu les amènes à la bibliothèque ils prendraient tout quoi il y a un attrait

E7 : je pense que peut-être ils sont plus attirés par une littérature de jeunesse euh voilà qui est un peu ciblée un peu marketée que ce que nous

on pourrait imaginer derrière les classiques tu vois qui seraient derrière l'appellation littérature générale

E8 : ça dépend comment on va les présenter

E9 : d'emblée pas d'eux-mêmes non

Le rôle de l'enseignant est primordial dans cet attrait pour la littérature.

E9 : par contre après enfin moi je m'aperçois que quand je leur fais une lecture une petite mise en bouche ils vont éventuellement plus s'intéresser par ça mais d'eux-mêmes même quand je les amène au cdi etc. honnêtement la lecture est un peu perdue quoi

Ainsi, pour E6, cette magie que crée la littérature ne s'opère que par l'étayage des enseignants.

E6 utilise le mot « enthousiasme », enthousiasme qu'ils perdent au fil du temps :

E6 : je trouve qu'en français on a cette chance-là on a en littérature c'est que tous les enfants aiment les histoires aiment la littérature après je trouvais que c'est la force exceptionnelle qu'on avait en français par rapport à d'autres matières(.) les troisièmes ont nettement moins d'enthousiasme entre les sixièmes et les troisièmes il y a des différences énormes je trouve mes élèves très friands de littérature

E6 souligne encore une fois ce voyage imaginaire que font les élèves quand ils lisent. Elle ne considère pas la littérature uniquement pour son caractère pédagogique. Cela fait écho aux données des biographies de lecteur où les élèves sont 48,9% à se considérer comme des lecteurs qui lisent pour rêver.

Dans le questionnaire n°1 sur les habitudes de lecture 77,7% exprimaient leur attrait pour la littérature, la dichotomie primaire/ secondaire se faisait légèrement ressentir. Toutefois, pour les enseignantes de mon corpus, elle existe. Pour E4, qui était auparavant professeur des écoles, c'est une évidence. Les élèves de primaires sont plus intéressés par la littérature que les élèves du secondaire. E4 modère toutefois ses propos :

E6 : si tu demandes à mes élèves s'ils aiment lire surtout les sixièmes ils te diront oui les troisièmes ils te diront non

Le désintérêt se renforce au fil des niveaux et en fonction des œuvres proposées :

E6 : en lecture en groupement de texte en classe je leur donne tout ce qui est inaccessible en classe tous seuls

E6 se sent obligée de « vendre » la littérature à ses élèves :

E6 : parce que c'est-ce qu'il se passe entre la sixième et la troisième il y a un désapprentissage de la lecture qui se crée parce qu'entre la cinquième et la quatrième c'est un moment où ils lisent beaucoup moins en sixième ils essaient ils font encore l'effort ils sont très scolaires en

troisième c'est plus compliqué donc déjà il faut faire à fond le forcing et après moi je vends j'essaie de vendre ça la littérature la littérature à fond lire les débuts pas lire la fin expliquer le début de histoires les laisser sur le fil pour essayer de les attirer au maximum quoi et après je les oblige toujours à lire un peu plus à chaque fois de commencer par un livre plus petit et essayer d'augmenter la difficulté au fur et à mesure de l'année après tous seuls je te dis la lecture pour eux c'est compliqué tu peux pas leur donner de la lecture cursive faire tous seuls en fait tu dois être toujours derrière

Faire lire des œuvres aux élèves, c'est tout d'abord leur donner envie de le faire. Les enseignantes ciblent avant tout les compétences à développer, des compétences centrées sur la discipline qu'elles enseignent. Mais cette enseignante remet en question la notion d'accessibilité du livre. Du fait de leurs représentations sur un livre, qu'elles considèrent difficile, elles refusent de l'inclure dans leurs programmations :

E8 : mais moi je me rends compte que je ressors que je dépoussière certains auteurs et les gamins commencent à trouver leur compte la littérature peut l'être c'est la manière dont tu vas la présenter aujourd'hui on a une littérature de jeunesse qui permet de faire rentrer les élèves dans la littérature et qui te permet ensuite d'évoluer

E8 dit « dépoussiérer » des classiques avec ses élèves. Ses représentations et celles des élèves se rejoignent alors. Il est certain que les élèves sont très attirés par la littérature de jeunesse, au vu des références citées dans leurs écrits. Quand j'ai demandé à E3 si elle proposait de la littérature de jeunesse à ses élèves, elle a tout d'abord répondu en tant que lectrice, non comme enseignante :

E3 : c'est vrai que pas assez je m'étais dit que moi-même je lirai des œuvres de littérature de jeunesse je l'ai pas assez fait

Au-delà des programmes et des listes officielles d'œuvres proposées, les préférences littéraires de l'enseignant de lettres ne sont pas toujours visibles dans les programmations.

Ce manque d'intérêt n'est pas la faute de l'École ni des œuvres qu'elle propose (je rappelle que les listes officielles sont des propositions d'œuvres). Pour E9, le manque d'intérêt vient d'ailleurs :

E9 : alors je pense de ce que j'observe moi je pense qu'il y a un manque d'intérêt et un manque d'accès je vois les parents qu'on a ils sont dans des situations précaires et parfois ils ont deux boulots ils rentrent tard ils ne s'occupent pas des enfants et je vois moi ne serait ce qu'avec ma fille qui a aujourd'hui dix-neuf ans je lui lisais des histoires tous les soirs donc d'elle-même elle a lu des livres et ça a cessé vers quinze ans à-peu-près tu vois donc je pense qu'il y a aussi ce goût que tu donnes en lisant des choses à ton enfant et là ils ont accès à moi j'adore le numérique mais c'est pas de la littérature qu'ils vont aller chercher ((00:08:23)) ((passage non transcrit)) ((00:09:00)) nous on a des tablettes et ils ont des livres en libre accès mais la réaction est la même ils vont quand même aller voir le nombre de pages

Ce constat fait écho à mon travail de recherche. En effet, si, comme l'explique cette enseignante, les élèves lisent peu parce qu'une fois qu'ils quittent la classe, ils ne sont pas incités à le faire, cette culture littéraire « hors école » et plurilingue est en péril. Toutefois, le fait que 61,5% de mon corpus lisent chez eux contre 22,9% au collège est intéressant pour mon étude.

Lorsque j'ai présenté mes résultats (au cours de conversations téléphoniques) sur l'attrait de la littérature chez l'ensemble des élèves de mon corpus, les réponses ont été mitigées :

E2 : pas sûr qu'ils soient tous très honnêtes.

E6 : c'est pour faire plaisir mais une fois qu'ils ont le bouquin dans les mains, ça change.

E8 : je vais leur dire.

E3 : je ne suis pas étonnée ils aiment lire c'est évident.

E7 : génial c'est encourageant pour nous.

Les enseignantes ont toutes reconnu ne s'être jamais penchées sur le sujet, étant persuadées que plus les élèves montaient dans les niveaux, moins ils lisaient :

E9 : c'est un point que je n'ai pas creusé mais ça serait un point très intéressant à creuser par exemple alors juste à moindre échelle parce que je ne me suis pas penchée là-dessus.

Elles reconnaissent également généraliser cette réflexion à l'ensemble de la classe, ne prenant pas en compte chaque individu et son rapport singulier à la littérature. Cela peut avoir une incidence sur la manière d'aborder la littérature avec eux ainsi que sur le type d'œuvres qu'ensemble ils étudieront.

4.1.2. L'évolution des pratiques

Mises à part E1 et E4, ce sont toutes des enseignantes ayant de nombreuses années d'expériences dans l'enseignement au collège. Elles ont toutes ressenti une évolution dans leurs pratiques et ce, du fait des années d'expériences qu'elles ont cumulées :

E3 : en fait je les sens changer en fait moi au départ j'avais des élèves ou moins en tout cas j'étais très scolaire un texte c'était des questions de compréhension on comprenait le texte on était content et au fur et à mesure ça m'a lassé une fois qu'on comprend le texte ça va vite voilà c'est très rapide et justement ce qui m'a après intéressée c'est quand je me suis rendu compte que même avec des sixièmes où il y avait pas un bon niveau parce que j'étais en rep + ben en fait on pouvait vraiment aller loin et on pouvait discuter du texte et faire resurgir d'autres choses et c'est là que ça a commencé à devenir intéressant et c'est là que je me suis surprise moi-même à parfois faire des explications de textes limite en seconde j'aurais pas fait plus on peut même avec des élèves qui sont jeunes aller loin dans l'analyse c'est ça qui est sympa mais c'est sûr que je ne pourrai pas refaire ce que je faisais au début ça les intéresserait pas du tout

E3 raconte avec passion ces années de remise en questions. Elle a été surprise par ses élèves, leurs capacités à analyser un texte, leurs capacités à échanger, à aller au-delà de ce qu'elle avait prévu. Elle poursuit :

E3 : je pense que peut-être que c'est moi qui est changée mais il faut qu'il y ait un lien entre le cours et eux en fait la littérature c'est plus un objet à part un peu abstrait en fait ça doit leur parler aussi leur vécu leur vie du coup ça peut déboucher sur une discussion un peu psy qui peut être intéressante et quand on commence à faire ça avec eux ils s'y attendent et ça prend une autre dimension quoi ces explications et ces commentaires

Pour E3, l'évolution de sa pratique vient surtout de sa vision de l'enseignement qui a changé, pas les élèves. Ses pratiques évoluent en fonction de ses rencontres également :

E3 : ben moi ce que je fais c'est les carnets de lecture et ça c'est vraiment super et c'est un peu grâce à toi c'est en me renseignant sur les types de questionnaires que j'ai fait avec eux j'ai vu qu'il était beaucoup question des carnets de lecture et je ne faisais pas ça du tout avec eux alors j'ai commencé cette année

Je retrouve cette pensée aussi chez E6 :

E6 : dès fois j'ai besoin de passer par le dessin pour la compréhension de texte parce que tu vois bien qu'ils ont lu quand même tu vois bien que le gamin il a essayé de lire parfois c'est de travers mais quand même il y a un effort réel de la part des sixièmes

L'évolution des pratiques se traduit pour E8 par la ritualisation qui s'instaure dans sa classe. Au fil des années, ses élèves, du fait qu'elle soit dans le même établissement depuis longtemps, connaissent son mode de fonctionnement et pour arriver à cela, elle a dû prendre du recul sur sa pratique, la faire évoluer :

E8 : ça fait trois ans que je vois qu'il y a une évolution positive dans ce sens-là

Les enseignantes de mon corpus testent sans cesse des activités, tout en sachant qu'il est difficile de transposer d'une classe à l'autre. Je note dans les propos de E8 qu'il est nécessaire d'innover pour donner un certain attrait à ses séances :

E8: cette année même déjà l'année dernière je le faisais ils avaient toujours un livre entre les mains c'est-à-dire on finit un bouquin ils ont un mois pour le lire on prend le livre on en prend un autre il y a toujours un petit contrôle de lecture mais toujours pas des questions comment est habillé à la page vingt-deux le personnage justement on va chercher autre chose et justement des impressions de lecture des choses différentes et essayer d'avoir des objectifs divers et des lectures qui sont variées voilà la littérature peut rester attractive

Ainsi, les pratiques de cette enseignante évoluent aussi grâce à ses élèves. Ce temps réflexif sur sa pratique est un temps nécessaire. Je remarque souvent dans leurs propos le problème du manque de temps :

E2 : je n'y ai jamais pensé.

E3 ah oui mais je n'ai pas le temps.

E4 : les choses s'accumulent je n'ai pas le temps

E6 : je n'ai pas le temps cette année.

E3 m'explique le faire uniquement en présence de l'inspecteur :

E3 : j'ai été inspectée et j'ai discuté de ça avec l'inspecteur.

De ce fait, l'évolution des pratiques vient de plusieurs facteurs : expériences avec les élèves, rencontres entre enseignants et/ou rencontres avec des chercheurs et découvertes littéraires.

4.1.3. La culture littéraire de leurs élèves

Ce thème a soulevé de nombreuses questions chez les enseignantes de mon corpus, ce qui est allé à l'encontre de mes hypothèses. Si je pensais au début de cette recherche que les enseignants du secondaire savaient de quels ouvrages était composée la culture littéraire de leurs élèves (sans pour autant entrer dans le détail pour chaque élève) il n'en est rien :

E8 : la culture littéraire grand mot vaste mot

Elles distinguent « culture littéraire » construite à l'École et donc par les enseignants et « culture littéraire » construite par les lectures qu'ont choisies les élèves, ce que je souhaiterais unir sous la même appellation de culture littéraire plurielle et plurilingue. Ce ne sont pas deux cultures littéraires distinctes et différentes. Afin de croiser l'ensemble des lectures faites par les élèves, il est important d'éviter tout cloisonnement, comme c'est le cas avec les langues et les cultures des élèves.

Je note d'ailleurs qu'elles n'utilisent pas le terme « culture littéraire » pour désigner les livres lus chez eux. Elles cherchent alors des raisons pour expliquer « la pauvreté » de la culture littéraire de leurs élèves.

E6 : moi je pense qu'ils n'ont pas de livres à la maison donc l'attrait pour le livre il est encore plus exceptionnel

Le constat étant fait, elles expriment leurs rôles dans la constitution de cette culture littéraire, encore une fois ancrée à l'École :

E3 : je leur demande un peu ce qu'ils lisent je sais vaguement qui lit en début de l'année mais c'est vrai que le fait d'avoir fait les biographies de lecteur j'ai trouvé ça absolument génial parce qu'on découvre vraiment qui ils sont vraiment on découvre leur personnalité de lecteur c'est vraiment intéressant pour travailler avec

E6 : après il y a aucune culture littéraire qui se construit seul sans nous si moi en tant que prof de français je n'étais pas là ils auraient pas de culture littéraire zéro

E4, en charge de l'UPE2A de son établissement, s'interroge également sur la culture littéraire de des élèves allophones. Quand je lui ai demandé si elle savait quels livres les élèves allophones avaient étudiés dans leur pays d'origine, elle ne le savait pas :

E4 : avant que je te rencontre non

Nos échanges ont permis de faire naître en elle une réflexion autour de cette question :

E4 : je me pose la question pour l'année prochaine pour anticiper

E4 : je fais beaucoup de comparer les langues de nathalie auger je le fais sur des phrases sur des morceaux de textes je leur demande comment dans leurs langues on dit ça mais c'est plus une analyse de la syntaxe et tout ça après sur le multilingue comment faire par rapport à cette culture française qu'on doit leur faire acquérir et en même temps s'appuyer sur leurs langues mais la lecture je sais pas l'homme à l'oreille coupée ça n'existe pas j'imagine en arabe j'ai beaucoup d'albums de jeunesse qu'on avait mais là je ne m'appuie pas sur le multilingue

Je retrouve dans les propos de cette enseignante ceux de certains élèves qui déplorent le fait de ne pas trouver de livres dans les langues qu'ils parlent.

C'est par tout le processus didactique mis en place, pensé en amont, que les enseignantes amènent la littérature à eux. Elles n'envisagent pas que le contraire puisse avoir lieu, ou du moins sans elles. En laissant de l'autonomie aux élèves dans la gestion de leur culture littéraire, comme je l'ai fait par la constitution de leur carnet de lecteur plurilingue, elles leur donnent le degré de liberté nécessaire pour qu'ils puissent l'enrichir en fonction de leurs goûts, de leurs langues et de leurs cultures.

4.2. Leur rôle d'expertes

Dans la recherche que je mène, les enseignantes conservent leur rôle d'expertes, qui peut être quelque peu bousculé par les apports littéraires plurilingues des élèves. De plus, ce rôle peut être également bousculé quand il s'agit de la question de la gestion de l'oral et de qui régule la parole lors de séances de débats interprétatifs littéraires. Enfin, leur rôle d'experte va certainement être également bousculé lors de la gestion des interprétations des élèves, des interprétations autres que les leurs, nourries par des apports pluriculturels autres que les leurs.

4.2.1. La place de l'oral dans leur séquence

À l'énoncé du thème de la section suivante « l'oral », certaines n'ont pas caché leur point de vue :

E2 : oulala l'oral

E8 : ah oui l'oral

Dans une classe de français, il pourrait paraître étrange de cibler des compétences à l'oral :

E9 : la phase d'oral avant l'étude du texte je ne l'évalue pas je la voilà ou alors par compétences très générales c'est-à-dire juste je sais prendre la parole d'autrui etc. mais vraiment très générales juste pour que le débat se passe bien et vérifier que chacun laisse la parole à l'autre qu'il réagit bien entendu à ce que l'autre avait dit mais je vais m'arrêter là en fait on refera une autre séance d'oral à la fin du chapitre on aura fait plein de petits oraux avant mais il y aura une séance d'oral à la fin du chapitre là je vais faire effectivement vingt vingt-cinq d'oral qui va nous permettre de faire la synthèse du chapitre où en fait ils vont discuter entre eux sur qu'est-ce qu'il faut qu'on retienne de tout ce qu'on a vu/ quel a été notre texte préféré/ pourquoi ça ça m'a pas plu/ est-ce que ça rentrait vraiment dans le chapitre/ voilà et là effectivement je vais voir je vais évaluer de façon plus précise sur les contributions de chacun la façon dont il a amené ça à l'oral c'est-à-dire est-ce que c'était vraiment clair est-ce qu'il a su reformuler toute sa pensée/ est-ce qu'il a su transmettre ses connaissances à son camarade ou pas etc./ donc là ça va être plus précis

Je rappelle que le corpus de mon étude est composé d'élèves en classes ordinaires et d'élèves en UPE2A. La configuration de la classe n'est donc pas la même : en classe ordinaire, le nombre d'élèves est plus élevé, ce qui réduit le temps de parole de chacun. En UPE2A, l'oral tient une place importante dans l'enseignement du FLS.

Tout comme pour leurs approches de la littérature, elles ressentent une évolution dans leur gestion de l'oral en classe. « L'oral » n'a pas la même définition, n'a pas la même fonction et donc n'a pas la même gestion selon les enseignantes. Elles opèrent une autocritique :

E3 : donc ma place dans les interactions bon elle a beaucoup évolué avec les années c'est-à-dire moi à la base les questions un peu scolaires ça m'intéressait pas des mas j'avais envie de changer j'avais un sentiment un peu imposture en faisait des questions en n'ayant pas la réponse en ayant pas prévu la réponse et en fait toi tu m'avais un peu décomplexée par rapport à ça je me suis faite inspecter cette année et j'en ai parlé avec l'inspecteur je me lâche complètement j'ai quelques questions vagues quoi et c'est vraiment un point de départ et après ça peut partir dans tous les sens je connais bien mon texte je sais quels axes je veux développer mais c'est tout mais j'essaie de parler le moins possible parce que moi je parle beaucoup dans mes séances je parle beaucoup et c'est un travers dans lequel je tombe souvent en fait de le faire dire ce que j'ai envie qu'ils disent ce que j'ai envie donc à la fin il faut pas que ce soit mon interprétation quoi c'est à moi à m'effacer

Cette enseignante sent le besoin de s'effacer. Elle ne ressent pas le besoin de partager l'espace de parole, un partage qui ne serait pas forcément symétrique mais le fait de vouloir s'effacer remet en question sa posture d'enseignante :

E7 : c'est mon auto critique mais je pense que je prends trop de place dans une séance de littéraire parce que c'est un peu comme ça que je conçois le métier d'enseignant et j'ai l'impression qu'il faut toujours beaucoup de dynamiser la lecture du texte la lecture du texte c'est pas toujours moi qui la prends en charge ça peut être les élèves j'ai fait beaucoup d'expérience de lecture rallye où ce sont les élèves qui ont envie de lire qui lisent sans que j'ai besoin de désigner mon constat c'est que ce sont toujours les mêmes qui prennent la parole donc voilà c'est vrai que voilà il faudrait que je revienne un peu là-dessus après en ce qui concerne la compréhension je ne sais pas si c'est très construit dans la tête j'ai l'impression que je pose des questions à l'oral j'interroge les volontaires et puis avec des interprétations je pense notamment à une élève en sixième qui a souvent des intuitions de lectures comme ça fulgurantes et pour lesquelles on peut mettre un petit peu en débat qu'est-ce que vous en pensez/ est-ce que vous trouvez des éléments qui vont dans le même sens/ mais finalement on est assez loin de séance de débat mais il faudrait que je me force à sortir de mon cadre je le fais en fin de séquence pour mesurer ce qu'ils ont compris s'ils ont aimé et le faire comme toi tu le fais sur des textes nouveaux sur des textes inconnus et j'aurais l'impression de prendre plus de risques je prendrai plus de risques en ne parlant pas parce que je vais me dire oh mais ils ont pas les pistes comment ils vont se débrouiller

E7 ressent le besoin de prendre cette place à l'oral dans un souci d'étayage, de guidage pédagogique. Elle termine en disant qu'elle prendrait « plus de risques n'en parlant pas ». Laisser la parole aux élèves, c'est donc prendre des risques. Ce ressenti, qui fait écho aux propos d'Halté (2008) sur l'organisation des communications en classe et leurs conséquences sur les apprentissages, peut avoir des répercussions sur une séance de débat interprétatif littéraire.

Pour cette enseignante, ce partage n'a pas lieu : elle doit forcer ses élèves à parler. L'oral s'apparente à juste répondre aux questions :

E6 : alors déjà je suis obligée d'imposer un temps de réflexion sinon c'est toujours les même élèves qui prennent la parole donc chaque question que je pose ils ont un temps de réflexion ce sont souvent les mêmes élèves donc je m'engage à interroger les élèves que j'entends et même s'ils n'ont pas d'idée je les oblige à reformuler la question parce que moi il y a toujours un problème de compréhension est-ce qu'il répond pas parce qu'il a pas compris donc j'essaie de travailler au moins la reformulation sur la prise de parole

Donner davantage la parole aux élèves, c'est connaître leurs points de vue, ce qui va dans le sens de mon étude. Pour cette enseignante, le rôle de l'enseignant est d'amorcer les échanges, poser le cadre, donner les explications et dans un second temps, chercher à les faire parler. Elle sous-entend alors que ce n'est pas quelque chose de naturel pour les élèves, quelque chose qu'ils feront si l'enseignant les y incite :

E8 : l'oral c'est d'abord moi qui vais le faire quand je m'approprie dans une séance de littérature un texte parce que je n'ai pas de bons lecteurs forcément donc il faut que moi je lise et que je donne le ton et que j'arrive à donner mon interprétation du texte elle est intéressante après la leur l'échange va être sur leur ressenti du texte la question basique

qu'est-ce que vous en pensez avant de me lancer dans les batteries de questions et un échange oui il va passer par l'oral effectivement et on tend vers ça de plus en plus et tu trouves ça bien vers à votre avis selon vous et ça c'est bien parce qu'on s'intéresse un peu plus à ce qu'ils comprennent comment ils se réapproprient le texte alors qu'avant on était plus sur une interprétation et il y en avait qu'une qui était juste en classe c'était intéressant parce qu'il y avait des incontournables des problématiques mais il y en a d'autres les gamins ils ont un angle de vue qui peut-être complètement différent du tien ou de la vision classique qu'on peut avoir et il faut le prendre en compte après l'oral c'est difficile en littérature de lui donner une place autre qu'un échange (.)

Pour les élèves de 6ième, E9 est obligée de gérer ces interactions. Je retrouve ici une de mes hypothèses de recherche : le fait de ritualiser ses prises de parole, d'enseigner comment entrer en interaction avec l'Autre permettrait à l'enseignant d'organiser un enseignement progressif et, du fait du chevauchement des cycles entre primaire et secondaire, renforcerait la continuité pédagogique, et ce, pas uniquement en français :

E9 : pour les petits je suis obligée d'être là constamment soit pour donner la parole soit pour expliquer quelque chose que l'un d'entre eux n'aurait pas compris mais sinon je leur laisse une part de liberté les troisièmes c'est beaucoup plus libre

L'oral est donc associé à la liberté : liberté dans la prise de parole et liberté dans le contenu de ces prises de paroles.

Au sein de ma recherche, j'ai mis l'accent sur le taux de prise de parole par l'enseignant et par les élèves. Si toutes les enseignantes se sont mises d'accord sur le fait de « trop parler » en classe, elles se sentent néanmoins désarmées face à cette habitude qu'elles ont prise :

E3: je pense que c'est la représentation de l'enseignant c'est celui dispense un savoir celui qui sait alors que l'élève ne sait pas c'est cette représentation ne me satisfait pas mais je retombe dedans soit par facilité soit par un effet par peur que ça dérive sur n'importe quoi et je ne puisse plus contrôler ce qu'il se dit quoi donc je dirai je retomberai là-dedans alors qu'à la base c'est pas satisfaisant quoi c'est une représentation que j'ai à la base de ce qu'est un enseignant

La prise de parole de l'enseignant renvoie donc aux représentations de ce qu'est être un enseignant. Mais si elles se positionnent toutes en tant qu'expertes dans les interactions qui se déroulent dans leur classe, elles se questionnent sur la place des élèves dans cet enseignement de l'oral.

4.2.2. L'oral et leurs élèves

Au cours de l'entretien, je les ai amenées à expliquer comment elles considéraient les interactions dans leurs classes, ce qu'elles attendaient pédagogiquement de ces échanges entre

élèves. Or, même si elles favorisent toutes ces moments d'échanges entre élèves, elles ne sont jamais bien loin et se doivent d'intervenir pour diverses raisons :

E6 : moi ça passe beaucoup par l'oral parce qu'ils ont une littérature orale et pas enfin une culture orale et pas écrite mais si je les mets à des questions de texte à l'écrit ça reste très compliqué même si je le fais de plus en plus mais vraiment au premier trimestre je focalise sur l'oral c'est variable il peut y avoir des temps d'échanges avec moi qui mènent les débats qui mènent les questions on part toujours de leur ressenti je les laisse venir la plupart du temps moi mes élèves ils ont une culture écrite très compliquée par contre ils ont une finesse d'analyse à l'oral quand même il y a des choses qu'ils perçoivent je les laisse venir et la plupart du temps à peut-être long des fois pas du tout ils en viennent ils arrivent à analyser finement un texte ils s'entraident il y a de l'entraide les uns et les autres ils ont du mal à s'écouter et ils ont du mal à se respecter donc tu es obligée de faire la loi régulièrement non mais là tu es en train de parler en même temps que ta camarade là encore aujourd'hui j'avais les troisièmes et les sixièmes ils se marchent dessus quoi il y en a un qui lève le doigt pour prendre la parole les autres vont parler dessus tu es sans arrêt en train de gérer ça mais ça va de mieux en mieux évidemment

Le passage d'entretien suivant résume ce que font ou ce qu'essaient de faire les enseignantes de mon corpus : elles les « laissent » échanger mais leur rôle d'enseignantes réapparaît, de façon presque inévitable :

E8 : ah moi j'aime bien les laisser échanger un petit peu entre eux ils peuvent être d'accord ou pas d'accord après tu peux reprendre tu peux guider tu peux aller un peu plus loin il y a des textes qui se prêtent vraiment à ça quand tu travailles sur claudie gœu des choses comme ça tu vois ((00:04:10))((passage non transcrit))((00:05:00))tu as toujours ceux qui disent oui la guerre il fallait s'engager il comprend qu'il y a eu des mutineries qu'il y en a qui ont pas voulu la faire tu vois tu arrives à des choses le texte oui devient quelque fois un sujet porte et crée le débat oui il y a des choses là-dessus qui sont intéressantes et que j'essaie de mettre en place avec eux c'est du boulot de mener les choses d'extraire de les amener dans leurs derniers retranchements donc là oui je fais un peu plus l'animateur l'animatrice pardon dans ce sens-là et à la fin ils te disent ah mais il est vachement moderne ce texte pourtant il est vieux

Ces propos font écho aux travaux de Jorro (2002) que j'ai précédemment évoqués autour des gestes professionnels favorables au développement de ce processus interprétatif et notamment sur l'amplification de la parole interprétative. Si la parole des élèves doit être amplifiée, elle a besoin d'avoir de la place et en prendre sur celle de l'enseignant. Cette conception est difficilement envisageable pour certaines enseignantes.

Les interactions sans intervention de l'enseignante, ce n'est pas quelque chose d'envisageable.

Dans les UPE2A, c'est la multitude des langues, des langues qui n'appartiennent pas toutes aux répertoires linguistiques des enseignantes, ce qui peut compliquer la gestion de l'oral et la place de l'enseignant dans ces échanges :

E4 : nous on est trop dans la difficulté des langues et de se comprendre

Cette enseignante se sent inutile dans cette situation, une situation dont elle n'a pas le contrôle.

Ainsi, ce n'est pas l'oral en lui-même qui pose problème mais sa façon de le gérer ou de l'évaluer. D'ailleurs, très peu l'évalue :

E4 : je ne le faisais pas cette année je me suis mise à le faire

Fort heureusement, les enseignantes voient leurs pratiques évoluer. Elles prennent le temps d'avoir du recul pour émettre une autocritique de ce qu'elles font. Néanmoins, elles ont des représentations différentes de ce qu'est le métier d'enseignant et cela a un impact dans leur façon de gérer leurs classes, notamment dans la transmission de savoirs littéraires en contexte multilingue et multiculturel.

4.3. Comprendre et interpréter : de multiples définitions

J'ai poursuivi l'entretien par leur demander leurs définitions de « comprendre » et « interpréter ». « Comprendre » est un terme très usuel dans le langage des enseignants et des élèves.

E3 : comprendre c'est se cantonner à ce qui est dit ce qui ne laisse pas de place à j'allais dire l'interprétation on a quelque part un sens alors qu'interpréter c'est faire intervenir son propre ressenti dépasser la compréhension du texte dans le sens qu'est-ce qu'il se passe avec qu'est-ce qu'il se passe comment (.) c'est interpréter c'est faire intervenir son propre ressenti dans la compréhension

Pour celles qui ont eu des difficultés à donner une définition, j'ai couplé « comprendre » et « interpréter » afin qu'elles puissent trouver dans leurs définitions des points qui seraient contradictoires :

E7 : comprendre ça sous-entendrait ne pas faire de contre-sens donc euh je passe par la négation comprendre un texte ce serait euh voilà ne pas ne pas se tromper sur les personnages qui est qui la situation les relations entre les personnages l'époque à laquelle ça se passe donc ça serait vraiment de l'ordre de qu'est-ce qu'on dirait c'est comme si c'était ouais c'est xx x xxx c'est de l'ordre de l'histoire en littérature en tout cas si on devait transposer à un texte documentaire c'est maîtriser les différentes informations du texte en fait alors qu'interpréter ça nécessite de l'avoir compris d'avoir maîtrisé les informations du texte pour ensuite élaborer peut-être une hypothèse sur le sens global ou peut-être ou les intentions de l'auteur voilà je dirais ça

Pour passer au stade interprétatif, cette enseignante suggère que l'élève doit avoir passé l'étape de l'interprétation. La compréhension, qu'elle associe à maîtriser « les différentes informations du texte » est vaste :

E9 : par rapport à mes élèves la compréhension ça va être plus du général c'est-à-dire est-ce qu'ils ont compris le thème du texte est-ce qu'ils ont compris les tenants du texte/ par exemple les personnages ce qu'il se passe et quel est l'enjeu du texte voilà on va être dans la compréhension du lexique et de l'histoire voilà interprétation ça va être pour moi de l'implicite aller chercher dans le texte ce qu'on peut approfondir de la compréhension ne pas rester à la surface du texte interpréter des faits de vocabulaire qui n'ont pas été utilisés comme ça pourquoi il a donné telle ou telle image telle ou telle figure de style qui va nous amener à une compréhension beaucoup plus fine du texte et là pour moi on sera dans une véritable compréhension mais l'interprétation est intéressante aussi en allant plus loin parce que du coup mes élèves n'interprètent pas le texte de la même manière

Cette enseignante souligne ce que je cherche à mettre en avant au cours du débat interprétatif littéraire mené avec des élèves plurilingues et pluriculturels : expliquer le texte en fonction de ses propres expériences, (ces considérations rejoignent les compétences que doivent développer les élèves de cycle 4, programmes de 2018) même si je cible plus spécifiquement les expériences littéraires :

E6 : interpréter c'est expliquer un texte à travers son ressenti c'est un sentiment pour moi c'est lui faire dire ce que c'est se servir des outils du texte pour donner un sens au texte

« L'interprétation est un sentiment » : cette formule résume le caractère personnel et intime que revêt l'interprétation.

De plus, les outils du texte, dont les élèves sont habitués à utiliser pour accéder au sens du texte (outils dont l'enseignement de leur maîtrise est à la charge des enseignants) sont essentiels dans ce processus d'interprétation.

Ainsi, l'interprétation vient après la compréhension pour ces enseignantes. Une fois qu'elles ont engagé leurs élèves dans ce processus, je me suis intéressée à la manière dont elles gèrent cette multitude d'interprétations que les élèves peuvent avoir autour d'un même texte.

4.3.1. La gestion de l'interprétation en classe

La gestion de l'interprétation en classe est liée à la manière que chacune a introduit l'interprétation dans leurs séquences. Elles sont conscientes du fait qu'il puisse y avoir plusieurs interprétations pour le même texte :

E4 : interpréter il peut avoir cinquante mille interprétations chacun peut avoir sa façon d'interpréter il n'y en pas un juste comprendre nous on doit donner les clefs ça c'est le premier degré je dirai j'imagine et après l'interprétation chacun a sa propre interprétation

Elles sont conscientes de ne pas avoir l'exclusivité d'interprétation et qu'un texte peut en avoir plusieurs :

E4 : ben il y a toujours il y a des choses qui sont un texte il y a le vrai il y a le faux il y a des choses il faut chercher dans le texte les réponses on peut pas interpréter comme ça regarde le texte il dit pas ça et après je dis pourquoi pas c'est ce que tu penses après je n'ai pas d'autres critères que le texte

Mais, si elles ont déjà mené des débats plus philosophiques qu'interprétatifs, elles sont intéressées par ce type de séances qui laissent les élèves libres de donner leur interprétation.

Gérer les multiples interprétations n'est pas si facile pour l'enseignante car elle va devoir la valider ou l'invalider et fournir des explications sur son choix.

4.3.2. La validation de l'interprétation

Le débat interprétatif littéraire ne se limite pas à « dire » l'interprétation que chacun donne à un texte. Tout comme pour ce qui est de l'ordre de la compréhension, l'élève a besoin de savoir s'il est dans le vrai, s'il y a « bon ». Par ailleurs, je note que dans les entretiens des enseignantes, aucune ne mentionne l'idée que les élèves puissent faire des erreurs interprétatives, l'erreur de compréhension étant pour elles plus fréquente. Je me questionne alors sur ce sujet en dressant un parallèle entre erreur de compréhension et erreur interprétative. Si l'erreur de compréhension est plus facilement décelée par l'enseignant de par les indices du texte, l'erreur interprétative semble donner une place très importante à la subjectivité de chacun. Mais, Eco (1992) rappelle qu'on ne peut pas tout faire dire aux textes et que l'interprétation a ses limites. Cette remarque me renvoie aux travaux de Dias-Chiaruttini (2008, 2010) sur les gestes professionnels des enseignants quand ils travaillent la compréhension et l'interprétation. Ces enseignantes distinguent les deux, dans leurs définitions et dans leurs pratiques pédagogiques. De ce fait, l'activité participative de chaque élève lecteur mise en avant par Dias-Chiaruttini se fait dans un second temps ou ne se fait pas.

Ces réflexions ont évolué par la mise en place de mon dispositif pédagogique :

E3 : non je ne le faisais pas je le fais avec toi parce que moi j'étais prisonnière de ce questionnaire corrigé où j'attendais une réponse c'est moins scolaire que le début de ma carrière mais j'essayais de m'y cantonner parce que je me disais quand même ils ont besoin de repères ils ont besoin de choses claires j'avais l'impression qu'un débat interprétatif j'aurais eu peur qu'on me reproche de pas avoir assez préparé mon cours tu vois c'est bizarre alors qu'en fait c'est beaucoup plus difficile qu'un questionnaire scolaire

Pour E3 et E6, le texte est une sécurité afin de contrôler les multiples interprétations des élèves. Elle se sert du texte pour valider l'interprétation :

E3 : ben en fait mes critères c'est revenir au texte qu'est-ce qui est quel est le fait de langue utiliser parce qu'après je dirais

qu'interpréter finalement chacun a son interprétation on ne peut pas intervenir là-dessus quasiment par contre on peut revenir sur le texte là il y a tel mot de vocabulaire c'est une preuve matériellement du raisonnement de l'élève là-dessus il y a rien à dire c'est plus comme dans la réalité c'est des faits il y a des mots ils ont un sens on revient à ça

E6 : alors moi je leur demande toujours de se rattacher au texte quand même parce que sinon ils ont tendance à sortir dans tous les sens quand même donc je veux toujours des preuves des justifications il peut arriver qu'il y ait une erreur un contre sens flagrant mais s'il y a un contre sens c'est généralement qu'il y a une manque de compréhension en interprétant je leur dis qu'à partir du moment où ils justifient et que ce qu'ils avancent est justifié (.) il a justifié donc acceptable je leur ai expliqué que son interprétation était justifiée et qui se pouvait que je l'accepte même si au départ c'était pas là une figure de style qui sautait aux yeux donc on travaille beaucoup sur ça sur la justification

Au cours de l'épreuve de français du Diplôme National du Brevet, les élèves répondent aux questions en posant des arguments.

E9 : alors parce qu'on a eu le cas dans un devoir type brevet par exemple je leur ai dit que je pouvais accepter multiples interprétations à partir du moment où elles étaient justifiées par le texte et argumentées par des faits du texte et je leur ai dit qu'on pouvait avoir chacun une interprétation différente mais qu'il fallait pouvoir la défendre et que si effectivement elle était bien défendue et avec des faits du texte alors pourquoi pas et dans les types brevets ça arrive quand on a les corrigés type du brevet national il m'arrive de donner des points à l'enfant qui m'a proposé quelque chose c'est pas bête et c'est justifié je mets mes points même si ce n'était pas dans le corrigé

Ils sont donc formés à prendre dans le texte ce dont ils ont besoin pour répondre aux questions. Or, je souhaite qu'ils sortent du texte en cours d'étude et qu'ils puisent dans l'ensemble de la culture littéraire. Quand j'ai évoqué ce point avec mes élèves de troisième, certains ont répondu :

Madame, on peut pas se souvenir de tout.
Je me souviens même pas de ce que j'ai lu il y a une semaine.
On doit connaître les titres par cœur ?

Par ailleurs, la légitimité de l'enseignant revient dans les propos de certaines enseignantes. Si pour elles, il est plus aisé de valider la compréhension, grâce aux questions de compréhension qu'elles ont anticipées, ce n'est pas le cas avec l'interprétation :

E3 : je me sens plus en danger mais c'est plus agréable c'est plus intéressant parce qu'on arrive à des remarques que je n'avais pas prévues et je me dis c'est quand même magique que moi qui aie préparé mon texte je puisse être surprise par des remarques d'élèves c'est génial mais

c'est vrai qu'avant j'étais empêchée par ça le fait de me dire c'est pas cadré c'est structuré tu sais pas où tu vas déjà qu'en lettres on a toujours ce petit risque ça m'effrayait

E7 : c'est délicat cette question-là je peux pas me permettre de la valider ce serait un peu comme je le disais tout à l'heure d'abord la questionner voilà qu'est-ce qui t'amène à penser ça comme ça ça me laisse le temps de réfléchir notamment quand c'est en classe et à réfléchir à une interprétation à laquelle je n'avais pas pensé et pendant qu'ils citent le texte et qu'ils cherchent ça me permet de partager avec d'autres esprits d'autres lecteurs souvent j'interroge le reste de la classe pour dire est-ce que cette interprétation vous paraît probable est-ce que vous trouvez d'autres exemples qui vont dans le même sens/ est-ce que vous trouvez des exemples qui au contraire invalident cette hypothèse/ et puis à partir de ça je pense que malgré moi je ne peux pas m'empêcher de justement d'évaluer l'interprétation tu vois de dire ah c'est intéressant j'y avais pas pensé ou bien bon pourquoi pas tu vois des trucs qui laissent entendre quelle est ma position mais euh est-ce que ça m'est arrivé de dire ah non ça c'est pas peut-être si il y a un élément de compréhension qui est erroné ça me permet d'invalider l'hypothèse et l'interprétation ah mais tu oublies que ça se passe à telle époque tu vois ton interprétation est intéressante mais à cette époque ce n'est pas possible tu vois ça peut m'arriver ça

Malgré cette crainte de ne pas savoir comment valider l'interprétation ni si elles sont en capacité de le faire, elles sont intéressées par cette nouvelle dimension qu'elles donnent au texte. « J'y avais pas pensé » : l'enseignante montre alors qu'elle accueille une interprétation à laquelle elle n'avait pas pensée, ce qui n'entache pas sa posture d'experte. Dans le travail que je mène, l'enseignant vit cette situation plusieurs fois au cours d'un même débat interprétatif littéraire comme je le conçois car il n'aura pas forcément les mêmes références littéraires, linguistiques et culturelles que ses élèves.

4.4. Le plurilinguisme en cours de français

Au sein des établissements scolaires et tout particulièrement au secondaire, niveau que je cible dans ma recherche, la compétence plurilingue et pluriculturelle est une compétence transversale à toutes les disciplines. Je considère qu'elle ne doit pas être uniquement développée en cours de langues. Les élèves portent cette compétence en eux et ne peuvent décider de ne pas l'utiliser sous prétexte qu'ils ne sont pas en cours de langues. Cette conception du plurilinguisme et du pluriculturalisme que je porte dans mon travail, favorise l'interdisciplinarité, réduisant ainsi les frontières entre les disciplines et permettant aux élèves plurilingues et pluriculturels d'exprimer leurs diversités linguistiques et culturelles dans n'importe quel lieu, à n'importe quel moment et avec n'importe quel interlocuteur.

4.4.1. Le plurilinguisme : entre définitions et représentations

J'ai terminé ces entretiens en évoquant le plurilinguisme et les représentations qu'elles en avaient :

E3 : pour moi c'est avoir des notions de plusieurs langues mais des notions sans maîtrise totale mais je ne suis pas très sûre de moi

E7 : parler ou comprendre plusieurs langues

E8 : non je vais te dire des bêtises ((00:14:56)) ((passage non transcrit)) ((00:15:30)) alors oui je le suis un peu beaucoup parce que j'ai une grande passion pour l'Italie dont sont issues mes origines et celles de mon mari donc bon l'Italie j'amène les gamins en Italie ma voiture et aux couleurs de l'Italie et je parle les enfants le savent

Je remarque donc que les enseignantes de mon corpus, qui ne sont pas toutes en charge d'UPE2A, ont une définition plus ou moins claire de ce qu'est le plurilinguisme, ce qui est une bonne nouvelle pour le travail que je mène. Ce constat est également encourageant afin que la compétence plurilingue et pluriculturelle, présente dans les programmes du cycle 3 et du cycle 4, mais uniquement dans les programmes de langues, fasse son apparition dans les autres disciplines de l'École. Cette transférabilité des compétences est un point essentiel commun à toutes les disciplines, la compétence plurilingue et pluriculturelle ne doit pas être écartée de ces considérations. En introduisant plus précisément le pluriculturalisme dans un cours de français grâce à ma recherche, les enseignantes de mon étude entament ce changement.

Elles ont toutes rencontré dans leur carrière des élèves allophones. Pour celles qui n'ont pas la certification complémentaire de FLS, l'accueil des élèves allophones a toujours été accompagné d'incertitudes. Elles savent quelles langues parlent les élèves allophones qu'elles accueillent :

E9 : on a beaucoup d'entrées espagnoles et de plus en plus d'entrées marocaines et depuis cinq ans on va être plus sur Roumanie et Slovaquie voilà donc j'ai plusieurs élèves par exemple deux élèves roumaines qui parlent très bien français mais qui parlent également roumains à la maison (.) nous avons des familles d'origine marocaine ou marocaines avec parfois des parents qui ne parlent pas français on le sait donc par contre s'ils lisent dans une autre langue ça je ne peux pas te dire ils la parlent

Toutefois, elles ne se préoccupent pas de savoir si tous leurs élèves sont plurilingues et quelles langues ils parlent. Au cours de ces entretiens, elles ne font pas l'amalgame « allophonie » et « plurilinguisme », sans pour autant utiliser les deux concepts, ni les différencier :

E6 : j'ai que des élèves qui parlent plusieurs langues

Pour E7, la raison de cette non-reconnaissance des langues et des cultures des élèves vient de la discipline qu'elle enseigne : le français. Elle poursuit ainsi :

E7 : non j'avoue très peu je prenais pas ça en considération et c'est dommage je pense que dans l'enseignement du français on doit se dire ou j'ai dû me dire en tout cas que j'étais enseignante de langue française avant tout aussi on peut dire que nos programmes sont aussi alors un tout petit peu moins maintenant sont aussi centrés sur la littérature française à la limite francophone mais pas autre donc c'est vrai je pense que les élèves n'en parlent pas d'eux-mêmes ils inhibent justement parce qu'il n'y a pas trop de place pour ça dans la classe c'est comme c'est relégué dans la sphère privée intime familiale tu vois et ce qui serait de l'ordre de l'individu et c'est vrai qu'au lieu de percevoir ça comme une richesse peut-être que eux ils se disent que c'est une différence et quelque chose qui les discriminerait dans le regard des autres

Ces propos font écho à ma problématique de recherche. Si les élèves ne ressentent pas le besoin d'exposer et d'exprimer leur identité plurielle et plurilingue à l'Autre (et j'inclus ici l'enseignant), c'est justement parce que l'Autre ne s'y intéresse pas (ou du moins c'est ce qu'il croit).

Lors de nos échanges téléphoniques, j'ai présenté les résultats des divers questionnaires que leurs élèves ont renseignés. Elles ont été surprises par la diversité linguistique qui compose leur classe.

4.4.2. Les apports de la culture plurilingue dans une séance de littérature

Afin de les amener à une réflexion qui dépasse l'aspect linguistique de la langue, je leur ai demandé comment elles utiliseraient cette diversité linguistique et culturelle dans leurs conduites didactiques :

E4 : avant que je te rencontre non

Mais, je remarque qu'elles ciblent davantage la diversité linguistique de leurs élèves plus que la diversité culturelle :

E3 : je pense que c'est intéressant de faire des comparaisons linguistiques au niveau des mots des sens oui de peut-être de la culture qu'est-ce que c'est un conte russe quel rapprochement on peut faire ça a été intéressant pour moi de solliciter ça chez les élèves au moins pour le débat

E4, qui est en charge d'une UPE2A, est au fait avec certains concepts du FLS et certaines activités pédagogiques qui favorisent son enseignement. Elle s'appuie sur la langue ou les langues des élèves pour accéder à leurs cultures et faire le lien avec le français et la culture française.

La littérature est, pour E7, un support pédagogique idéal pour travailler la langue. Je retrouve ici une des conceptions de la littérature que j'ai proposée précédemment : la littérature est avant tout un objet de langue (Peytard, 1991, 1992). C'est pourquoi si le fait de lire dans une

autre langue entraîne une entrave à l'accès au sens, cela peut enlever l'intérêt que le texte suscite chez les élèves :

E7 : je me dis lire sur des textes courts même des versions pourquoi leur faire lire des versions étrangères après voilà ce qui est difficile voilà on ne peut pas trouver une langue commune autre que le français puisque ça c'est le cadre du pays qui veut ça on est là pour apprendre la langue française mais peut-être que sur des textes courts c'est un peu ce que j'ai voulu faire en m'inspirant de ton travail c'était de travailler sur la poésie l'avantage c'était que la poésie en langue étrangère ça permet de faire entendre les sonorités d'une langue la traduction après ce qui était différent de mes élèves par rapport aux tiens c'est que très peu parlaient les langues tu vois c'est ça qui me surprend ou alors ils ne sont pas allés vers des langues qu'ils parlaient c'est-à-dire que je m'attendais à ce qu'il y ait beaucoup de textes en arabe et finalement non tu vois

E7, avec qui (comme je l'ai fait avec toutes les enseignantes de mon corpus) j'ai partagé les résultats des divers questionnaires remplis par ses élèves, s'étonne de ne pas voir la culture arabe mise en valeur dans les recherches des élèves (Cf. le carnet de lecteur) alors que la langue arabe est très présente dans les réponses des élèves de mon corpus. Comme le font les enseignantes, les élèves distinguent langue et culture.

E6 se rend compte de l'importance de s'appuyer sur la culture des élèves de sa classe. (Je rappelle qu'elle est enseignante de classe ordinaire.)

E6 :alors il faut s'en serve car ça fait un lien entre la famille et l'école c'est facile enfin facile il faut s'intéresser à toutes les différentes cultures c'est essentiel de connaître leurs pays leurs habitudes de vie (...) il faut impérativement connaître (.) je me sers beaucoup de ça sur le travail sur la littérature sur les contes il ne faut pas hésiter à aller vers les contes africains (.) et faire le lien faire le lien tout le temps tout le temps (...) c'est la seule façon je pense pour créer une unité parce que ces élèves essaient toujours de se démarquer des autres ils dessinent des drapeaux dans mon cours et et on se rend compte qu'on a une culture commune finalement on est différents à la maison on a une culture commune et j'essaie tout le temps de forcer même si ça n'a pas forcément d'impact mais de montrer qu'à un moment donné il y a des liens et puis s'intéresser à eux bien évidemment

Elle est consciente de la diversité culturelle de ses classes. Elle prend en compte alors la culture de la maison. Ce travail qu'elle mène fait écho au mien dans de nombreuses dimensions : non seulement elle considère les élèves dans leurs diversités (linguistiques et culturelles) mais ne distingue pas les élèves qu'elle a dans sa classe, des enfants qu'ils sont quand ils rentrent chez eux. Ce lien école-maison est indispensable sur de nombreux points dans le parcours scolaire de chaque élève. Je remarque alors qu'exceptée cette enseignante, les autres enseignantes évoquent les élèves qu'elles ont dans leur classe sans les prendre dans leur individualité d'enfants, de lecteurs qui lisent en dehors du cours de français, en dehors de l'École et dans d'autres langues. Alors, sachant que cela ne sera pas pris en considération, les élèves n'en parlent pas.

Ce manque d'intérêt pour les langues et les cultures des élèves de la part de l'Institution est un triste constat que font toutes les enseignantes de mon corpus. Elles l'expliquent par le fait qu'elles sont enseignantes de français, de langue française avant tout.

Je retrouve encore une fois cette dichotomie entre « culture littéraire de l'école » et « culture littéraire privée ». Il existe une partition des cultures. Pour E7, même les élèves ont ce sentiment :

Pour E6, ce sont les élèves qui ne veulent pas mettre en avant leur culture littéraire :

E6 : j'ai remarqué quand même que c'est quelque chose qu'ils n'osent pas trop mettre en avant quand même c'est bizarre parce que c'est des petits qui maintenant on est en français donc on peut pas parler et pas que j'ai honte mais je ne suis pas à l'aise avec ça je sais pas pourquoi bon JUL elle commence à avoir confiance en moi mais quand je l'ai amenée dans les familles italiennes les autres ont compté sur elle elle a été très timide très réservée je pensais pas pourquoi ELI l'anglais il essaie de s'en tenir loin enfin j'en ai plusieurs comme ça qui j'ai peut-être un si j'ai SAF lui il va à l'école coranique un petit peu le mercredi donc il s'est mis à l'arabe mais j'ai remarqué que ces élèves-là c'est quelque chose qu'ils voudraient gommer il faut surtout pas être différent des autres ils ne voient pas ça comme une richesse ils voient ça comme une différence peut-être plus tard au lycée ils arrivent à le réinvestir je ne sais pas ce ne sont pas des choses qu'ils vont mettre en avant même si ils le font il y en a qui vont se mettre au japonais et qui n'ont aucune origine japonaise (.)

Il serait intéressant de comprendre les raisons de cette gêne qu'occasionnerait l'exposition de leur culture littéraire plurilingue.

La culture littéraire privée n'aurait alors pas de place à l'École parce qu'elle n'a pas le statut de culture littéraire au même titre que celle qui se construit à et par l'École :

E7 : c'est utile pour nous d'un point de vue personnel pour s'enrichir ça a priori un objet qui nous plaît la littérature c'est tellement vaste que c'est toujours enrichissant tu vois d'apprendre qu'est-ce qui est lu et comment c'est comment ça que ça se transmet parce que j'imagine que ça peut être le lien entre un parent et son enfant entre des frères et des sœurs enfin voilà des choses comme ça et puis peut-être faire on pourrait faire plus de parallèles

E6 est plus réservée quand au fait que les élèves aient une culture littéraire plurilingue. Elle partitionne la culture littéraire des élèves. Elle ne renie pas le fait qu'ils en aient une mais elle s'interroge sur la gestion (pour les élèves et pour les enseignants) de cette multitude de « cultures » :

E6 : mais il faut faire attention moi ce sont des élèves qui pensent savoir mais qui ne savent pas toujours donc c'est pour ça que la culture il faut se la préparer avant (.) c'est quelque chose qui les touche et puis c'est une recherche identitaire ce sont des élèves entre deux cultures tu sais pas de quel côté ils sont toujours entre deux chaises ils ont toujours besoin de ramener ça à leur culture se rassurer de venir t'expliquer tout le temps

Je trouve encore cette idée de cloisonnement des cultures littéraires, que j'essaie de réduire par ma recherche. Tout comme la diversité linguistique, la diversité culturelle est difficilement maîtrisable pour E9. Si elle s'engage dans cette voie, l'enseignante a l'impression de perdre son statut d'experte en littérature. Je retrouve les mêmes arguments que pour la gestion de l'interprétation dans une classe : les enseignantes sont mal à l'aise car elles ne peuvent pas anticiper les réponses et les références des élèves, notamment quand les thèmes abordés sont délicats :

E9 : alors c'est un point que je n'ai pas creusé mais ça serait un point très intéressant à creuser par exemple alors juste à moindre échelle parce que je ne me suis pas penchée là-dessus les sixièmes j'en ai eu depuis très très longtemps et j'avais été compte tenu aussi de la situation de la population à P j'avais été mal à l'aise quand il faut faire en sixième les textes créateurs entre guillemets et à ce moment j'avais été très mal à l'aise et donc systématiquement je mettais les passages du coran en parallèle je mettais également certains textes d'origine juive etc. ce sont des textes fondateurs et on les utilise comme de la littérature

Quant à E3, elle s'étonne de cette diversité culturelle, qu'elle avait jusque là, oubliée :

E3 : c'est un lien que je ne fais pas forcément je me suis rendu compte quand je leur demandais de faire des recherches en langues étrangères ils avaient je me suis rendue compte qu'ils avaient des origines étrangères que je n'aurai pas soupçonnée une petite sa maman était serbe une fois elle m'a fait tout un conte en serbe que la mère avait écrit qu'elle avait lu elle avait plus ou moins compris et cette culture des élèves que je ne connaissais pas je la trouve intéressante oui que ça surgisse un peu dans le cours

E9 raconte un moment de classe où le débat a amené les élèves à dépasser le sens du texte. Une élève a raconté des faits historiques qui s'étaient déroulés dans son pays d'origine :

E9 : une des deux élèves roumaines il s'avère qu'en latin on faisait de la civilisation sur le pouvoir du dictateur de certains pouvoirs et elle m'expliquait ce qu'il se passait actuellement en roumanie je disais que oui j'avais suivi les informations et je lui rappelais ce qu'il s'était passé avec ceausescu et compagnie et là il y a eu un débat super intéressant où les autres étaient à l'écoute de ce qu'elle pouvait dire

ils ne se rendaient pas compte de ce qu'il se passait et c'est vrai ça lui a fait un bien fou est ça l'a valorisé dans sa culture mais c'est vraiment ponctuel c'est vraiment des faits comme ça mais je ne suis jamais passée par la littérature

Ainsi, s'intéresser à leur culture peut soulever des problématiques et des questionnements qui ne sont pas toujours liés à la littérature.

Par conséquent, la culture littéraire plurielle et plurilingue, si elle est timidement reconnue par les enseignantes, elle n'est pas pour autant utilisée en classe et dans la didactisation des séances, ce qui a des répercussions sur le partage de ces cultures entre élèves et avec l'enseignant.

Synthèse du chapitre

Je remarque que même si ce sont des enseignantes expérimentées, elles sont ouvertes aux changements et à faire évoluer leurs pratiques, dans l'intérêt des élèves. (Les enseignantes de mon corpus sont un échantillon.) Elles ont envie d'améliorer leur façon d'enseigner, qui n'est plus la même que celle qu'elles avaient quand elles ont débuté.

Leurs réflexions sur la culture littéraire des élèves ont attiré mon attention. Si elles considèrent que leurs élèves possèdent une culture littéraire uniquement construite par l'École et dans leur langue d'origine, alors cela peut avoir des conséquences. Tout d'abord pour les élèves. Les élèves allophones et/ou plurilingues n'osent pas partager leurs références plurilingues en classe car ils peuvent penser qu'elles n'ont pas leur place en contexte francophone et dans un cours de français. Du fait de ce silence, les enseignantes restent sur l'idée qu'ils n'ont pas de culture littéraire plurilingue. Le cloisonnement des disciplines dans le secondaire renforce cette idée. Un professeur de lettres ne s'attend peut-être pas que ses élèves aient lu des œuvres en LV1, contrairement au professeur des écoles, qui enseigne lui-même cette LV1.

Enfin, les élèves ne partagent pas non plus leurs lectures qualifiées de lecture plaisir. Ces lectures semblent elles aussi manquer de légitimité dans un cours de français. Les enseignantes savent qu'ils lisent, mais « lire » est un vaste mot. Si les deux « parties » ne dialoguent pas, n'échangent pas sur ce qu'ils lisent en classe et en dehors, alors il arrive ce que j'ai observé dans ces entretiens : une partition des cultures et donc une échelle de hiérarchie entre elles, ce que je ne souhaite pas voir émerger dans mon travail de recherche. En effet, je pars de l'hypothèse que si les élèves ressentent cette considération que mérite leur culture littéraire (une culture littéraire diversifiée en genre et en langue) alors ils ressentiront l'envie de la partager et surtout de l'enrichir.

Désormais, je vais traiter les séances enregistrées par mon corpus, afin de poursuivre ma réflexion sur la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves de cycle 3 et de cycle 4 au

cours de séances de débats interprétatifs littéraires, encadrées par une enseignante de lettres modernes et/ ou de FLS.

Chapitre 5. Les séances de débats interprétatifs littéraires

Introduction du chapitre

Les enseignantes de mon corpus et moi-même avons enregistré 22 débats interprétatifs littéraires, dans des contextes de classes différents, évoqués précédemment.

La conception du débat interprétatif littéraire qu'ont chacune des enseignantes de mon corpus ainsi que leur expérience et leur formation ont des répercussions sur la conduite de leur séance. Je n'ai pas souhaité m'impliquer dans la conception de leurs séquences ni dans le choix des textes supports afin de garantir aux enseignantes de mon corpus la liberté pédagogique qu'il se doit et permettre à mon dispositif pédagogique d'être transposable dans d'autres classes de collège.

Au cours des séances enregistrées, j'ai ciblé divers points en lien avec ma problématique. Ces observations, couplées aux deux questionnaires et aux biographies de lecteur, m'ont permis de m'éclairer sur la résolution de ma problématique de recherche : comment la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves est-elle convoquée afin de favoriser la co-construction du sens au cours du débat interprétatif littéraire ?

5.1. Les séquences et les thèmes choisis

Afin de conserver et de garantir la liberté pédagogique de chacune, je n'ai pas imposé de thèmes, ni de textes, ni de problématiques. Les thèmes ont donc été divers :

- l'autobiographie
- les contes
- Les contes japonais
- L'aventure
- La guerre
- Les monstres
- Le racisme
- La ruse
- La poésie
- Le dilemme
- La mort

Chaque séance avait comme support un texte, un livre, ou une sélection de livres.

Tableau n°28 : les supports proposés par les enseignantes

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
DIL n°1	Texte : poésie engagée	Texte : Michel Leiris	Livre : Vendredi ou la vie sauvage	Livre	Livre : Le Cid	Sélection de poésies	Sélections de livres
DIL n°2	Textes : contes japonais	Sélection de bandes dessinées	Livre : Vendredi ou la vie sauvage	Texte sur la sirène	Sélection de textes sur le loup et les monstres		Poèmes plurilingues
DIL n°3	UPE2A : sélection de textes : « quitter son pays »	Livre	Livre	Livre			
DIL n°4	UPE2A : sélection de poèmes sur le voyage						
DIL n°5	UPE2 : BD « Emmet Till »						
DIL n°6	Sélection de contes						
DIL n°7	Sélection de textes sur la ruse						
DIL n°8	Sélection de textes sur la ruse						

Elles pouvaient de ce fait l'inclure dans leur programmation et à n'importe quel moment dans leurs séquences.

5.1.1. Organisation de la séance et ritualisation

J'ai pu observer les changements de postures et d'attitudes chez E1, E2 et E6 (sur deux ans) et chez E3, E4 et E7 sur une année. Le constat est clair : une certaine ritualisation s'est installée, tant chez les élèves que chez les enseignantes.

Lors de son premier débat interprétatif littéraire, E1 a dû énoncer les règles :

E1 : donc voilà vous allez discuter entre vous voilà moi je suis là juste pour dire réveille-toi L ou réveille R voilà j'en suis là que pour ça vous allez discuter entre vous vous essayez de vous écouter de ne pas vous couper la parole de ne pas vous critiquer chacun interprète à sa manière donc voilà à vous de parler sur ce poème

Puis ne l'a plus fait :

E1 : vous avez vu le maître donne des épreuves à notre héros est-ce que vous pensez que ça soit utile pour un enfant de votre âge par exemple de vivre ce genre d'épreuve/

E6 s'est sentie obligée de devoir les énoncer à chaque débat interprétatif littéraire :

E6 : le conseil est ouvert on ne se moque pas on écoute celui qui parle on demande la parole la priorité sera donnée à ceux qui auront le moins parlé le secrétaire le synthétiseur le président le reformulateur le super synthétiseur le questionneur les observateurs si vous avez du mal à démarrer vous pouvez commencer avec des questions de quoi parle ce texte/ qu'est-ce qu'on voit dans ce texte/ ce genre de questions qui quoi vous vous rappelez quoi comment où quand pourquoi peut-être commencer par ce genre de questions pour lancer le c'est normal au début d'avoir du mal à partir allez le questionneur très bien je vous laisse parler de ce poème entre vous (.) vous faites comme un conseil de semaine sauf que là vous allez parler poésie vous allez essayer de parler de ce poème dites-moi ce que vous ressentez comme on fait d'habitude mais là en conseil de semaine (.) peut-être on pourrait parler de ce que vous ressentez comme on fait d'habitude quelles sont vos impressions vos émotions à la lecture de ce poème/ demandez la parole au donneur de parole et allez s'y pardon le président (.)

E6 a calqué ses séances de débats interprétatifs littéraires sur le conseil de semaine qu'ils ont l'habitude de faire. Néanmoins, cette habitude n'est pas réellement installée étant donné qu'elle est obligée de redonner les consignes en début de séance.

E4 et E7 posent parfois un cadre à la séance :

E4 : débat à partir du livre otto ou un ours en peluche de tomi ungerer upe2a quelqu'un peut faire la description de l'ours otto/

E7 : alors aujourd'hui voici notre deuxième débat je vous propose de répondre à la question suivante qu'est-ce que le travail sur la poésie et notamment le travail en poésie en langue étrangère a changé votre perception de la langue et de la poésie/ je vous laisse la parole

Cela donne aussi des informations sur l'introduction du débat interprétatif littéraire au sein d'une séance de littérature. Même si je reste consciente du fait qu'elles aient préparé la séance en amont étant une séance enregistrée, le débat interprétatif littéraire apparaît souvent « naturellement » au cours de la séance, au fil de l'étude du texte ou de l'œuvre :

E1 : alors voyage voyager pour vous ça veut dire quoi voyager/

Tout comme E1, E2, E5 et E6, E3 ne prononce pas le terme « débat » pour débiter la séance :

DIL : E3 : n°1 :

E3 : pas du tout en effet qu'est-ce que quelle est la parole de robinson qui nous fait dire qu'il n'a pas peur de cette tempête/

DIL: E3 : n°2 :

E3 : bien je vais vous poser quelques questions sur ce premier chapitre que nous venons de lire par rapport aux recherches que vous avez faites par rapport à ce premier chapitre comment vous l'avez perçu ressenti qu'est-ce que vous pouvez en dire / (.)

DIL: E3 : n°3 :

E3 : donc je disais on se pose la question suivante les paroles de calty (.) ont-elles aidé le narrateur à grandir/

Le débat interprétatif littéraire s'insère dans la séance, comme étant une suite logique à l'étude du texte.

Parfois, ce sont les élèves qui sont les instigateurs du débat :

DIL : E1 :

YASS : moi j'ai trouvé un texte qui s'appelle la ruse du cerf et ça parle d'un tigre qui est avec des cerfs

Ainsi, comme c'est le cas pour un point linguistique, points qui ont été souvent présents dans les séances enregistrées, le débat interprétatif littéraire est inclus dans une séance de littérature, quel que soit l'objectif général visé par l'enseignante, quel que soit le texte, le thème ou la problématique. De ce fait, il peut surgir à tout moment, ce qui garantit l'authenticité des interprétations.

5.2. La circulation de la parole

Afin de comprendre comment se co-construit le sens, j'ai donc analysé la manière dont la parole circule. Ceci renvoie aux travaux de Jorro (2002) autour des gestes professionnels qu'elle considère comme étant favorable au développement du processus interprétatif chez les élèves. Je me suis donc intéressée à l'amplification de la parole interprétative. Tout d'abord, j'ai calculé le taux de participation des enseignantes et des élèves au cours de chaque débat interprétatif littéraire :

Tableau n°29 : le taux de participation Enseignante/ élèves au cours de la séance

Légende du tableau :

 : taux le plus élevé

Débat	Code enseignante	% E	%e
1	E1	45,30%	54,70%
2	E1	31,40%	68,60%
3	E2	69,40%	30,60%
4	E2	53,70%	46,30%
5	E5	45,55%	54,55%
6	E6	48,90%	51,10%
7	E1	23,10%	76,90%
8	E1	44,70%	59,30%
9	E1	46,10%	53,90%
10	E3	38,80%	61,20%
11	E3	55,90%	44,10%
12	E3	57,50%	42,50%
13	E7	29,00%	71,00%
14	E7	16,00%	84,00%
15	E4	60,40%	39,40%
16	E4	47,60%	52,40%
17	E4	37,90%	62,10%
18	E1	50,30%	49,70%
19	E2	68,40%	31,60%

20	E6	24,30%	75,70%
21	E1	54,70%	45,80%
22	E1	48,40%	51,60%

Le constat, et il est fait par de nombreuses enseignantes de mon corpus, est que les enseignants prennent trop souvent la parole par rapport aux élèves. Toutefois, ces résultats prouvent que leurs représentations sont erronées : au cours des 22 séances de débats interprétatifs littéraires enregistrées, le taux de participation des enseignantes est supérieur à celui des élèves seulement 8 fois sur 22. Les élèves ont et prennent donc la parole. Certes, le rôle de l'enseignant l'oblige à mener la séance, mais au cours d'échanges de savoirs et d'idées comme c'est le cas au cours du débat interprétatif littéraire, ces savoirs et ces idées doivent provenir des élèves afin qu'ils puissent exprimer leur propre interprétation, tout en étant guidés par l'enseignant. Leur rôle de bâtisseur que j'ai précédemment évoqué, doit être mis en avant. La prise de parole de l'enseignant est alors d'ordre didactique.

5.2.1. Les échanges entre l'enseignant et ses élèves

De ce fait, j'ai voulu analyser cette prise de parole d'ordre didactique. Pour cela, j'ai partitionné les échanges par thèmes, en ciblant les personnes initiatrices des changements de thèmes.

Tableau n°30 : la circulation de la parole au cours du débat interprétatif littéraire

Légende du tableau :

 : thème lancé par l'enseignante

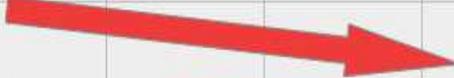
 : thème lancé par un élève

2290 – 2292 : numéro de lignes des transcriptions (en annexes)

« Les autres thèmes de la ruse » : intitulé du thème

Dans de nombreux cas, ce sont les enseignantes qui s'occupent de mener le débat, de changer de thème :

E3

	Peur de la tempête	Caractère de Robinson	Sur le bateau	Le capitaine	Le capitaine et Robinson	Les autres livres
2331-2352						
2353-2360						
2361-2369						
2372-2383						
2384-2387						
2388-2393						
2394-2399						
2400-2425						

E2

	Le contenu	L'autobiographie	Réaction de Marjeanne	La puberté
2246-2251				
2252-2267				
2268-2321				
2322-2330				

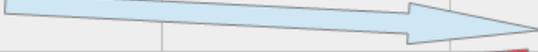
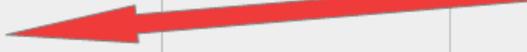
E3

	Peur de la tempête	Caractère de Robinson	Sur le bateau	Le capitaine	Le capitaine et Robinson	Les autres livres
2331-2352						
2353-2360						
2361-2369						
2372-2383						
2384-2387						
2388-2393						
2394-2399						
2400-2425						

Je remarque que, dans ces séances de débats interprétatifs littéraires, les enseignantes sont les seules à initier les nouveaux thèmes, qu'elles ont anticipés ou pas. En effet, le débat interprétatif littéraire peut très bien dévier de sa question initiale de par les échanges et des apports que font les élèves. Cela favorise la co-construction du sens, un sens qui n'est pas unique et uniforme.

Puis, dans d'autres séances, je souligne le fait que les élèves reviennent d'eux même sur les thèmes déjà abordés. Cela indique qu'ils se sont impliqués dans la co-construction du sens, même si le thème a été introduit par l'enseignante :

E1

	Le contenu	Les textes autres litt	Les élèves d'autres pays
1819-1847			
1848-1863			
1864-1875			
1876-1884			
1885			
1886-1902			

E4

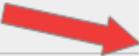
	A-t-il tué le lion?	Le héros du village	Pourquoi l'attaque-t-il?	Faut-il tuer le lion?
1323-1349				
1350-1359				
1360-1388				
1389-1390				
1393-1408				
1409-1461				

Certaines ont choisi à l'avance les thèmes qu'elles allaient aborder :

E5 : en tout cas très compliqué de vous mettre d'accord c'est ça aussi l'intérêt du débat quelque part chacun a pu dire ce qu'il pensait mais convaincre l'autre c'est compliqué et puis chacun a sa vision des choses j'ai une autre question est-ce que vous vous êtes déjà retrouvé dans une situation qui se rapproche d'un dilemme cornélien c'est-à-dire une situation dans laquelle vous avez été obligé de choisir entre deux personnes que vous aimiez par exemple entre l'amour et le devoir est-ce que vous vous êtes déjà retrouvé dans cette situation-là/

Je remarque alors que certains débats ne sont pas des échanges entre pairs mais un jeu de questions-réponses entre enseignants et élèves :

E1

	Le contenu	Les textes autres litt	Les élèves d'autres pays
1819-1847			
1848-1863			
1864-1875			
1876-1884			
1885			
1886-1902			

Il est fréquent d'ailleurs d'entendre les enseignantes s'adresser à un élève en lui posant une question. Les échanges se font entre l'enseignante et un élève :

DIL : E3

MAE : si il ne serait pas allé

E3 : si il n'était pas allé

MAE : si il n'était pas allé à ce voyage peut-être qu'il serait resté chez lui il ne serait pas bloqué sur son île

E3 : donc à ton avis qu'est-ce qui aurait été mieux / qu'il reste chez lui ou qu'il reste bloqué sur son île /

MAE : qu'il reste chez lui et qu'il fasse son argent où il était

E3: oui et du coup on aurait pas eu d'aventures est-ce que quelqu'un veut rebondir là-dessus / sur ce qui vient d'être dit /LOL /

DIL : E4

E4 : tu penses qu'on ne sait pas pourquoi on l'a tué ou pas/

YOU : je sais pas

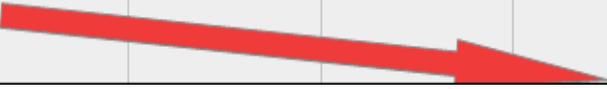
E4 : tu ne sais pas si on l'a tué ou pas / tu as dit tout à l'heure que tu pensais

Toutefois, dans certaines séances, et je le remarque vers la fin de la deuxième année de récolte de données, les élèves prennent de plus en plus l'initiative d'introduire de nouveaux thèmes :

E1

	Le contenu	Autres litt	Finit bien?	Pourquoi?	Les origines
2118-2133					
2124-2128					
2129-2143					
2144-2169					
2170-2173					
2175-2206					
2207-2219					
2220-2222					
2223-2224					
2225-2243					

E4

	Message du texte	Identité de la fille	Que fait-elle?	Texte imaginaire?	D'autres histoires?
1460-1472					
1473-1491					
1492-1506					
1507-1512					
1513-1545					
1546-1581					

E6

	Le loup	Autres histoires	Le complot
2768-2779			
2780-2786			
2787-2790			
2791-2798			
2799-2807			
2808-2817			
2818			
2819-2845			
2846-2847			

Je remarque également des différences dans l'implication des enseignantes au sein même du débat interprétatif littéraire en cours. Certaines enseignantes se détachent du groupe élèves :

DIL : E6

E6 : ok c'est parti vous devez parler de ce que vous avez vu là dites ce que vous voulez

DIL : E7

E7 : il faut vous écouter on fait le débat tous ensemble si vous voulez réagir à ce que dit KER, vous levez la main

Néanmoins, cette remarque n'est pas générale. Les enseignantes s'adressent au groupe d'interactants et s'incluent dans de groupe:

DIL : E3

E3 : on a dit qu'il n'est pas peureux

E3 : on vient de le dire et pourquoi le capitaine a un petit air ironique comme s'il se moquait de lui à ton avis/

DIL : E4

E4 : d'accord et en syrie est-ce que tu connais une histoire de sirène/

E4 : ah raconte-nous ODA

DIL : E5

E5 : d'accord et donc vous êtes plutôt plusieurs à penser la même chose est-ce que quelqu'un parmi vous pense qu'au contraire aujourd'hui en deux mille dix-neuf c'est différent et qu'aujourd'hui il vaut réfléchir à un moyen de réconcilier les deux parents/ personne/ aucun garçon/

DIL : E5

E5 : on ne comprend pas pourquoi on est dans une situation comme celle-là là ce qui est intéressant c'est que vous avez vécu des choses à votre âge après rodrigue il est plus âgé rodrigue il a une place plus importante

DIL : E6

E6 : donc on va répondre à notre problématique est-ce que la poésie peut rendre le monde plus beau/

DIL : E6

E6 : je voudrais revenir sur ce que dit votre camarade elle dit qu'il y a un des personnages qui utilise le sens propre et l'autre qui utilise le sens figuré qui est le personnage qui utilise le sens figuré/

DIL : E6

E6 : juste vous m'avez dit que les deux personnes n'avaient pas le même point de vue ils étaient pas d'accord à quoi vous voyez qu'ils étaient pas d'accord vous pouvez me donner des exemples d'autres élèves aussi ceux que je n'entends pas comment vous voyez que ces deux personnages ont un point de vue complètement différent/ qu'est-ce qui le montre/

Parmi les 22 séances de débats interprétatifs littéraires enregistrées au cours de ces deux années, une se démarque par la gestion des thèmes :

E1

	Les épreuves pour devenir grandir	Les types d'épreuves	Les limites	Les autres épreuves
381- 392				
393-409				
410- 425				
426-428				

La place de l'enseignante n'est pas remise en question étant donné que dans cette séance, le taux de participation de l'enseignante est de 31,40%, celui des élèves de 68,60%. Je me rends compte alors que l'enseignante a laissé la parole aux élèves, qui l'ont prise. Elle a donc favorisé l'amplification de la parole interprétative. (Jorro, 2002) Ils ont mené le débat avec l'enseignante qui le régulait. Ses prises de paroles se répartissaient ainsi : relance (45%) et affirmation/infirmation (55%). De plus, et je développerai ce point plus loin, les élèves ont introduit des références historiques pour alimenter leurs propos, de leur propre initiative. Même si ce ne sont pas des références littéraires comme je le cible dans mon étude, cela donne des informations essentielles sur la manière dont ces élèves ont échangé et co-construit le sens ensemble. En effet, le thème était la poésie engagée et l'esclavagisme. Ces élèves de 3ème se sont servis de références historiques, prises dans leur programme d'histoire en cours d'étude, pour co-construire le sens.

En conclusion, je note donc que la circulation des idées n'est pas toujours du fait de l'enseignante, ce qui permet aux élèves de prendre des initiatives dans la co-construction du sens. Ils sont moins dans l'attente de la validation de l'enseignante. Ils s'autorisent à se tromper et prennent des risques. Je remarque également que si certaines enseignantes introduisent des thèmes au cours des séances, élèves et enseignantes y reviennent, ce qui indique que chaque acteur est impliqué dans le débat interprétatif littéraire.

5.3. Les prises de parole au cours du débat interprétatif littéraire

Échanger des idées, des arguments, des références littéraires plurilingues se fait par le biais de prises de parole. Comme l'ont évoqué Marchand (1971) ou Cicurel (2011), la classe est un lieu de travail, de recherche et d'échanges. Mais ces échanges ont tous un objectif. En ce qui concerne les élèves de mon corpus, ces échanges les mènent à co-construire le sens ensemble. Toutefois, ils ne sont pas seuls. Si Vion (1992) définissait le débat comme un type d'interaction symétrique, cette symétrie s'applique à tous les acteurs du débat, élèves et enseignants.

Au cours des séances de débats interprétatifs littéraires que j'ai analysées, j'ai donc distingué les prises de paroles des enseignantes et les prises de paroles des élèves.

5.3.1. Les prises de parole des enseignantes

Dans les prises de paroles des enseignantes, j'ai dégagé quatre types de prises de paroles :

- les relances
- les validations ou les infirmations
- les reformulations
- les « autres »

Tableau n°31 : les prises de paroles des enseignantes

<u>Légende :</u>	
	: taux le plus élevé

E	Relance	Confirmation/ infirmation	Reformulation	Autres
E1	45,00%	55,00%	0,00%	0,00%
E1	47,00%	53,00%	0,00%	0,00%
E1	77,80%	20,40%	1,80%	1,80%
E2	49,50%	47,50%	1,10%	2,00%
E2	60,30%	31,50%	1,40%	6,80%
E2	85,40%	7,30%	2,40%	4,90%
E5	65,20%	28,80%	4,50%	1,50%
E6	75,50%	17,80%	0,00%	6,70%
E7	27,60%	31,00%	3,50%	37,90%
E7	50,00%	0,00%	0,00%	50,00%
E4	28,30%	11,70%	20,00%	40,00%
E4	53,70%	9,30%	22,20%	14,80%
E4	43,10%	12,10%	12,10%	32,70%
E1	95,50%	0,00%	4,50%	0,00%
E1	67,80%	18,00%	4,90%	9,80%
E1	78,60%	14,30%	0,00%	7,10%
E3	84,80%	13,00%	0,00%	2,20%
E3	65,50%	18,40%	5,80%	10,30%
E3	28,60%	31,20%	6,50%	33,70%
E6	18,50%	81,50%	0,00%	0,00%
E1	37,00%	63,00%	0,00%	0,00%
E1	93,50%	6,50%	0,00%	0,00%

5.3.1.2. Les relances

Dans 15 débats interprétatifs littéraires enregistrés, le taux de relance est le plus haut : l'enseignante tient le rôle de guide dans les échanges. Si le débat perd en rythme, elle se sent obligée d'intervenir.

Elle les guide au cours de la co-construction du sens en menant à faire des références autres que celles présentes dans le texte :

DIL : E1

E1 : comment ça s'appelle la période où les pays qui étaient colonisés voulaient justement reprendre leur liberté et leur droit et leur gouvernement /

DIL : E1

E1 : est-ce que vous connaissez d'autres textes qui parlent de l'esclavage que ce soit des textes en français ou dans d'autres langues que vous parlez ou pas / est-ce que vous connaissez des textes comme ça qui dénoncent l'esclavagisme (.) sur ce thème-là ou sur la liberté de l'Afrique

DIL : E4

E4 : est-ce que vous connaissez des histoires de sirènes/

Elle demande des explications quand elle considère que les élèves n'ont pas assez poussé leur réflexion. Soit elle reste vague :

DIL : E1

E1 : c'est-à-dire/
E1 : ça veut dire quoi/

DIL : E2

E2 : parce que
E2 : comment on sait que c'est une autobiographie

DIL : E4

E4 : tu crois/

Soit elle prend appui sur le texte pour obtenir des précisions :

DIL : E3

E3 : il est courageux est-ce qu'il est angoissé par la tempête/
(...)

E3 : explique un peu mieux

DIL : E5

E5 : donc là pourquoi il doit choisir entre son père et chimène / qu'est-ce qu'il s'est passé /

DIL : E6

E6 : est-ce que quelqu'un peut me parler pour vous aider un peu de la forme de ce texte/ qu'est-ce que c'est ce texte/ parce que vous êtes partis tout de suite dans le détail mais déjà que qu'est-ce qu'on peut dire sur ce texte au tout début/

La relance permet aussi de recentrer le débat, quand les élèves se sont trop éloignés de la question initiale :

DIL : E4

E4 : oui pourquoi ne voit-on plus sur les dernières images pourquoi ne voit-on plus les cicatrices/ pourquoi ne voit-on plus les cicatrices sur le corps d'otto/ pourquoi/

DIL : E6

E6 : mais je suis d'accord avec ce que vous dites mais vous ne répondez pas à ma question à quoi est-ce qu'on voit que c'est un poète/ça pourrait très bien être quelqu'un qui défend la poésie sans être poète mais vous m'avez pas dit c'est quelqu'un qui défend la poésie vous m'avez dit c'est un poète pourquoi/

Quand l'enseignant constate qu'un élève n'a pas pris la parole, la relance est alors individuelle :

DIL : E4

E4 : qu'est-ce que tu en penses de ce qu'a dit MAR/

E4 : oui tu es d'accord NAD avec ce que vient de dire MAL/

E4 : tu es d'accord SOU/

L'enseignante ressent parfois le besoin de fédérer le groupe :

DIL : E5

E5 : d'accord et donc vous êtes plutôt plusieurs à penser la même chose

DIL : E6

E6 : qui est d'accord avec ça/

La relance peut être plus ferme quand elle permet de rétablir l'ordre :

DIL : E4

E4 : on lève la main on lève la main toujours sinon c'est le bazar

DIL : E7

E7 : il n'y a pas d'écoute là chut il faut qu'on se reprenne

E7 : on ne peut pas faire ça LUN dit quelque chose et vous lui répondez directement d'accord/ sinon c'est une discussion à deux je sais que c'est très difficile même si vous voulez lui répondre il faut d'abord lever la main d'accord/ et peut être qu'il y aura un tour de parole et que vous aurez répondu dix minutes après mais c'est pas grave c'est les règles du débat il faut réussir à se souvenir de ce que vous voulez dire à LUN et vous le gardez jusqu'à ce que ça soit votre tour de parole mais là l'attitude des uns et des autres elle n'est pas respectueuse parce que c'est la première condition si vous n'êtes pas dans l'écoute ben ça sert plus à grand-chose ce débat

Elle intervient quand elle sent que les sentiments des élèves sont trop exposés, que les élèves pourraient aller trop loin dans leurs propos et heurter les autres interactants, ce qui est contraire à l'objectif de partage d'idées que sous-tend le débat :

DIL : E3

E3 : ah on est d'accord

DIL : E4

E4 : on ne se moque pas on est tous différents bien sûr

L'usage du « on » sous-tend que les enseignantes s'incluent dans le débat, ce qui n'est pas toujours le cas.

Ainsi, ces relances sont de tout ordre mais nécessaires pour les enseignantes afin que le débat ne s'essouffle pas.

5.3.1.3. Les confirmations et les infirmations

J'ai également remarqué que les enseignantes intervenaient pour confirmer ou infirmer les propos des élèves. Sur les 22 séances étudiées, le taux de confirmations et d'infirmeries est le plus haut pour seulement quatre séances.

Ce sont parfois des interventions courtes, qui ont vocation de conforter les élèves dans leurs idées et dans l'avancée du débat. Ce sont des interventions qui ne sont pas formulées par les élèves. Ils ne demandent jamais si ce qu'ils disent est « bon ». C'est donc à l'initiative de l'enseignante, une habitude peut-être :

DIL : E1

E1 : c'est ça

E1 : totalement

E1 : exactement

E1 : tu as raison oui

E1 : bravo

E1 : ben non ça leur coûte cher

E1 : pas que ça

DIL : E2

E2 : oui si tu veux c'est ça

E2 : c'est pas mal c'est pas mal c'est pas mal

DIL : E5

E5 : va s'y donne-nous le

DIL : E7

E7 : voilà

Les prises de paroles sont parfois plus longues, reprenant des éléments de la réponse précédente :

DIL : E5

E5 : donc c'est un autre sentiment là encore la honte d'accord
(...)

E5 : d'accord donc là aussi intéressant c'est aussi euh un thème qu'on trouve dans la tragédie en général donc ça parle de devoir d'honneur
(...)

E5 : donc c'est justement ce que je voulais qu'on voie à travers ce monologue

La confirmation a une autre fonction : recentrer les élèves. C'est une relance déguisée :

DIL : E6

E6 : un poème tout le monde est d'accord avec toi sur ça/ c'est un poème ce texte/

La confirmation est l'occasion de faire un rappel de ce qui a été dit, pour éviter les redites :

DIL : E3

E3 : il sait réfléchir on avait vu aussi je me souviens on avait évoqué un mot

DIL : E4

E4 : oui c'est la sirène de walt disney celle qu'on a dit tout à l'heure en espagne ADE/ en espagne FAT/

DIL : E6

E6 : non le loup dans le film que tu viens de voir le film d'animation le loup qu'est-ce qu'il dit de nous être humain/ qu'est-ce qu'il dit de nous le loup/ pourquoi on dit les loups garous/ tu vois c'est ça que je veux dire

Lorsque les enseignantes veulent infirmer une réponse donnée, elles argumentent toujours :

DIL : E7

E7 : non c'est pas ça parce que avec qui félix arrive en france /

E7 : non non toi tu as dit pourquoi ils sont revenus mais quelle est la raison pour laquelle le papa n'est pas venu / ceux qui l'ont lu/ YAN/

Que ce soit pour confirmer ou pour infirmer, les enseignantes s'adressent soit au groupe en train de débattre soit à un élève directement, celui qui vient de prendre la parole :

DIL : E4

E4 : ce n'est pas bien de prendre la vie d'un lion d'un animal quel que soit l'animal oui peu importe MAR on écoute MAR après YOU

Du faible taux de confirmations et d'infirmeries, elles ne semblent pas essentielles à la poursuite du débat interprétatif littéraire. Ce résultat souligne donc que l'enseignant peut mener un débat interprétatif littéraire sans avoir besoin d'intervenir pour valider ou pas les réponses des élèves. Ce résultat montre aussi le caractère pluriel de l'interprétation du fait que l'enseignante n'ait pas besoin de toujours la valider ou au contraire de l'invalider. C'est ainsi leur façon de gérer l'erreur interprétative.

5.3.1.4. Les reformulations

Le troisième type de prise de parole que j'ai décelé dans les échanges est la reformulation. Le taux de reformulation dans les séances enregistrées est très bas.

La reformulation a plusieurs fonctions : la reformulation peut être une répétition exacte de la phrase de l'élève. Elle permet aussi à l'enseignant de compléter la réponse de l'élève :

DIL : E4

E4 : parce que le lion d'un coup de pattes il peut tuer yakouba mais là le lion il est blessé / il est allongé il est

Toutefois, la reformulation peut s'apparenter à de l'interprétation, voire de la surinterprétation.

En UPE2A, la reformulation aide à la compréhension de tout le groupe :

DIL : E4

E4 : MAR dit que yakouba bah n'a pas tué le lion parce qu'il aime le lion

E4 : tu voulais dire ça quand yakouba rentre un village il n'est pas accueilli il n'y a pas de grande fête il est accueilli par un grand silence les autres enfants sont devenus des guerriers mais lui que devient-il / ce que tu m'as montré NOR

E4 : donc NOE elle a dit que MAR elle elle le tuerait parce qu'elle aurait eu (.) que le lion lui saute dessus et la tue chut ABD tu avais ton tour de parole tu n'as pas voulu répondre ABD

E4 : et attends chut AOU dit qu'elle ne le tuerait pas parce que ça lui ferait de la peine

Quand les élèves ont mélangé les langues pour énoncer leurs idées, l'enseignante les reformule :

DIL : E4

E4 : ah donc il ne t'a pas attaqué donc tu lui laisses la vie ok j'aimerais bien entendre ZOU on aimerait bien t'entendre (...)

ISM : il était content

E4 : il était content on dirait qu'il a été comme purifié et il y a quelque chose qui l'a aidé à aller mieux c'est quelqu'un

DIL : E1

IKR : je ne me rappelle plus je ne me rappelle plus madame ça passait longtemps

E1 : ça fait longtemps

À la fin d'un échange autour d'un thème, l'enseignante regroupe les idées de chacun :

DIL : E4

E4 : donc toi tu penses que c'est il va peut-être mourir toi tu le tues toi mais si tu penses qu'il ne va pas mourir

L'enseignante reformule parfois aussi pour elle, pour être sûre d'avoir compris la réponse de l'élève :

DIL : E3

E3 : il vit avec rien euh donc on en déduit là on vient de dire que c'est quelqu'un qui bon qui avait envie d'avoir plus d'argent dans la vie qui n'avait pas peur de la découverte puisque il part il part en Amérique du sud comme ça qu'il a peur de la tempête oui

Ces reformulations sont davantage centrées sur la clarification des idées des élèves. L'enseignante s'assure avoir compris les idées des élèves. En reformulant les propos d'un élève, elle permet aussi aux autres de les comprendre également.

5.3.1.5. Les « autres » types de prises de parole

Ce que j'ai qualifié de « autres » types de prises de paroles sont les moments où les enseignantes ont demandé des traductions ou ont elle-même traduit les propos des élèves :

DIL : E4

E4 : je n'ai pas compris

FAT : ben moi je pleure euh je raconte à quelque par exemple à mon père quelqu'un que moi j'aime d'accord ah oui après si il y a un bon message ici dans cette histoire je sais mais en anglais never give up

E4 : ne jamais laisser tomber

Elles apportaient des aides supplémentaires à la compréhension :

DIL : E4

MAR : et dans son message elle a écrit c'est pas c'est donc que elle est sirène parce que quand ils sont allés dans la mer la petite fille était la première je crois elle a fait comme ça elle est restée dans le truc et son dans la mer

E4 : sa nageoire

DIL : E7

E7 : alors je reprends la parole ça peut pas être une discussion entre ceux qui ont pris la parole ce que c'est en train de devenir en fait là donc je rappelle que je vous avais demandé de sélectionner un extrait d'accord ce qu'est intéressant c'est que vous puissiez lire votre extrait en lien avec votre discussion si c'est possible si c'est pas possible ce n'est pas grave mais vous voyez là un lien avec ce qui a été dit ben rappelez-le bien et faites la lecture comme SOF l'a fait par exemple ça a donné lieu à la discussion avec le tabac et la cigarette je redonne la parole à YAN

L'enseignante prend la parole pour valider la prise de parole des élèves, qui ont besoin de son approbation pour poursuivre :

DIL : E7

E7 : discutez-en c'est une bonne question

E7 se positionne à statut égal avec les autres interactants du débat et « demande la parole » pour intervenir :

DIL : E7

E7 : j'ai demandé la parole pour réagir un petit peu à ce que disait MAI euh je pense qu'on a tous une origine même si contrairement à ce que dit MA l'origine elle est multiple en fait

Ces interventions de la part des enseignantes, si minimes soient-elles, sont le reflet du ton que veulent mettre les enseignantes dans leurs séances.

Je reviens sur la séance de E1 où seuls les élèves ont été les initiateurs des changements de thèmes.

	Les épreuves pour devenir grandir	Les types d'épreuves	Les limites	Les autres épreuves
381- 392				
393-409				
410- 425				
426-428				

Le taux de participation de l'enseignante est de 31,40%, celui des élèves de 68,60%. Les prises de paroles de l'enseignante se partageaient entre relance (45%) et affirmation/infirmation (55%). Ses interventions d'ordre didactique n'ont pas empêché les élèves de prendre la parole et de co-construire le sens ensemble.

Pour conclure, je remarque donc que les enseignantes de mon corpus ont, pour des raisons diverses, pris la parole dans les séances de débats interprétatifs littéraires qu'elles ont menées. Le débat interprétatif littéraire reste un lieu d'interventions didactiques. Comme l'a mentionné Kramsch, (1984), les interactions entre enseignants et élèves favorisent le transfert de connaissances, et dans mon étude, la notion d'intervention didactique prend un autre sens. En effet, prendre la parole quand c'est de l'enseignant qu'il s'agit, dans un contexte multilingue et multiculturel, c'est également prendre le risque de perdre son rôle d'expert. Si toutes, je le rappelle, affirment « trop parler » en classe, ces prises de parole cachent aussi un besoin de sécurité. Néanmoins, je note que ces prises de parole d'ordre didactique n'ont pas entravé la co-construction du sens mené par les élèves. La parole a circulé entre eux.

5.4. Analyses selon la grille d'observables

La grille d'observables que j'ai conçue est le fruit du croisement entre mon expérience en tant qu'enseignante et ma réflexion scientifique. Elle est divisée en divers thèmes :

- taux de prise de parole
- préparation en amont (ce qui concerne la séance en elle- même)
- relation enseignant/ élève
- les interactions
- les aides
- la gestion des malentendus
- le discours des enseignants
- le discours des élèves
- la culture littéraire

Les observations que j'ai faites à partir de ces axes de réflexion m'ont permis de me pencher sur la façon dont le sens se co-construit au cours du débat interprétatif littéraire. De ce fait, j'ai croisé ces observations avec les quatre formes de dynamismes par Gilly (1988) afin de répondre à ma problématique de recherche.

5.4.1. Analyses selon les travaux de Gilly

Comme je l'ai précédemment évoqué, je me suis tournée vers les travaux de Gilly (1988) afin de poursuivre mes analyses de données. Car si l'introduction de la culture littéraire plurielle et plurilingue de chacun est un des objectifs de mon travail de recherche, elle doit être utilisée afin de co-construire le sens qui est en cours d'élaboration dans une séance de débat interprétatif littéraire. Ce partage ne doit pas se limiter à la diffusion de connaissances.

Co-construire du sens revient donc à fournir des arguments pour faire valoir sa propre interprétation, interprétation qui fera ou non écho avec celle de l'Autre. Pour cela, il faut échanger avec l'Autre.

Tableau n°32 : les modes de co-élaboration selon Gilly

<u>Légende :</u>	
	: taux le plus élevé
	: taux le plus bas

	Co-élaboration acquiescante	Co-construction	Confrontations avec désaccords	Confrontations contradictoires	Autres
E1	10,1	28,2	5,2	28,6	27,9
E1	10,6	12,8	4,2	14,9	57,5
E2	16,2	21,5	4,6	2,3	55,4
E2	24,2	17,9	4,2	2,1	51,6
E5	8,9	29,5	1,8	0	59,8
E6	4,8	25	26,2	0	37
E7	10,3	60,7	1,7	11,9	15,4
E7	0	86,7	3,3	10	0

E4	22,2	1,3	7,4	11,1	58
E4	23,9	10,4	0	0	65,7
E4	24	30	0	0	66
E1.1	13,1	18,1	0	34,4	34,4
E1.1	27,6	9,2	6,9	3,5	52,8
E1.1	29,7	0	10,8	0	59,5
E1	11,3	28,1	0	2,8	57,8
E2	4,4	0	0	0	95,6
E3	0	2,1	0	4,15	93,75
E3	2,1	0	2,1	0	95,8
E3	5,1	5,1	0	0	89,8
E6	11,1	42,6	0	7,4	38,9
E1	6,7	6,7	0	10	76,6
E1	17,4	39,1	0	0	43,5

5.4.1.1. Les autres

À travers les résultats que j'ai pu obtenir, deux tendances se dégagent. La première est ce que j'ai défini par « autres » et représente la part d'échanges la plus importante. Dans cet « autres », j'ai inclus ces moments de « questions-réponses » avec l'enseignante, qui donc ne sont pas pris en compte dans les quatre formes de dynamismes de Gilly mais qui méritent pourtant d'être analysés étant donné la place conséquente qu'ils prennent.

Dans le cadre de mon étude, ce résultat est fort de sens : les élèves communiquent davantage avec leurs enseignantes qu'avec les pairs. Cela freine la circulation des idées et donc de la culture littéraire plurilingue. De ce fait, seul l'élève qui répond à l'enseignante se sent concerné par le débat. Il aurait été intéressant d'avoir des captations vidéos de ces échanges afin d'observer le comportement des élèves avec qui l'enseignante n'échange pas. En s'adressant uniquement à un élève à chaque fois, les élèves ne co-construisent pas le sens ensemble. Par ces échanges enseignant-élève, cela peut apporter des éléments aux autres élèves afin de poursuivre le débat. Mais il n'en est rien. C'est l'enseignante qui relance le débat chaque fois qu'elle l'a coupé.

DIL : E3

THOM : c'est un voyage il a commencé à partir du moment où il partait et s'est arrêté au moment où il s'est échoué euh sur l'île

E3 : oui très bien est-ce que tu veux rebondir la dessus ou est-ce que tu as autre chose /

THOM : j'ai autre chose alors va s'y donc il vient de dire que pour lui le voyage s'était arrêté

E3 : pourquoi il s'était arrêté pour THOM ce voyage /

THOM : parce ce qu'il est sur une île parce que le bateau ne peut voyager

E3 : parce que le bateau ne peut voyager après peut-être un autre type de voyage qui va commencer oui

L'enseignante guide énormément les échanges, ne laissant pas de place à la co-construction du sens et à l'évocation de l'interprétation de chacun.

DIL : E1

E1 : pourquoi tu avais choisi celle-là toi/

SAA : la graine

E1 : oui

SAA : je ne sais pas

E1 : pourquoi elle voyage cette graine/

SAA : pour voir son pays

DIL : E3

E3 : oui et là que se passe-t-il/

EN : ben le bateau il il il

E3 : il coule oui TO/

TO : ben à la fin du premier voyage à la fin du premier chapitre il se finit mal

E3 : oui dans le premier chapitre le voyage se finit mal donc ce qui est étonnant c'est que dans tous ces voyages dans tous ces voyages en fait on vous les raconte longuement on prend tout un roman pour vous les raconter alors que dans le voyage de vendredi ou la vie sauvage finalement à quels moments il s'arrête ce voyage /

TO : jamais en quelque sorte

E3 : jamais ou on peut dire qu'il s'arrête dès maintenant et qu'après on passe à autre chose alors donc dans le premier chapitre finalement qu'est-ce qu'on apprend en fait on apprend pas mal de choses sur le tempérament de robinson donc si on devait résumer ce qu'on a dit sur ce tempérament sil oui/

TO : il est courageux

E3 : il est courageux est-ce qu'il est angoissé par la tempête/

TO : non

E3 : non quel mot il n'est pas angoissé par la tempête nous prouve qu'il n'est pas angoissé par la tempête/

TO : il dit quand est-ce qu'on arrive alors qu'il y a un ouragan

E3 : par quoi il était préoccupé lui/

TO : par la durée du voyage

E3 : par la durée voyage et surtout/

TO : je sais pas

E3 : son jeu de cartes sil par quoi il est préoccupé aussi/ en fait michel c'est tout le monde que tu dois parler NO tu as quelque chose à nous dire/ tu es sûr/ pourtant tu parles/ non/ (.)alors SOL

Lorsque TO n'a plus eu les réponses attendues par l'enseignante, cette dernière a posé la question directement à un autre élève.

Quand je fais le lien avec le taux de participation des enseignantes, cela confirme ce rôle très voire trop présent de l'enseignant.

5.4.1.2. Les modes de co-élaboration : la « co-élaboration acquiescante »

Les modes de co-élaboration « co-élaboration acquiescante » et « co-construction » sont les plus utilisés par les élèves.

Au cours de ces échanges où les élèves sont en mode de co-élaboration acquiescante, le sens se co-construit en fonction de l'argument ou de l'idée précédente, qui est donc écoutée, prise en compte pour co-élaborer le sens. Un élève propose une idée, un autre rebondit sur cette idée pour construire ensemble le sens. De ce fait, celui-ci indique que les deux élèves sont d'accord :

DIL : E1

RYA : j'ai une question ben il dit que l'afrique elle est pas encore comme avant les colons elle va redevenir comme avant elle va essayer de récupérer on va dire son honneur petit à petit ((lecture du texte)) ben c'est la liberté un peu amère parce qu'il y a eu beaucoup de mort il y a eu beaucoup d'esclavage c'est la c'est une liberté mais c'est pas il y a eu beaucoup de sang beaucoup de choses pour l'avoir et encore elle est pas encore

LEN : la liberté

RYA : oui ils l'ont pas eu en un claquement de doigts (.)

(...)

RYA : ben oui à un certain moment parce qu'il y en a il y avait des camps comment ils s'appelaient le camp nul là/

RYAD : auschwitz

DIL : E4

YOU : il vient de répondre dans le livre on sait

Élève 1 : parce qu'il est retourné chez lui après il a dit avec son frère un héros je sais pas quoi

ZAK : je pense que

MAR : je pense qu'il n'a pas fait ça parce qu'il aime le lion il l'aime beaucoup

DIL : E1

TIM : parce que ce n'est pas beau

SAM : parce que il y en a qui ont peur

Dans cet échange, les élèves n'utilisent pas d'arguments pour étayer leurs avis, qui pourtant se rejoignent :

DIL : E1

YASS : oui

ROM : moi aussi je suis d'accord

Les expressions de l'accord, comme c'est le cas pour le désaccord, sont des expressions qu'utilisent les élèves au quotidien :

DIL : E1

RYA : oui

RYA : ben oui

(...)

RYA : c'est pas ça qu'ils demandent

SYD : oui mais même

Quand ils sont amenés à se justifier, le « je » est mis en avant :

DIL : E1

RYA : ben moi je trouve

Ici, l'élève vient aider son camarade afin de lui apporter sa réponse :

DIL : E1

HAF : je sais pas

AMI : oui parce qu'il a aidé une dame parce que dans la vie il faut aider

Pour être dans ce type de dynamisme, ils doivent impérativement s'écouter :

DIL : E3

MAX : c'était par rapport à ce qu'avait dit HERM moi je trouve pas que c'est de bouche à oreille parce que tu vas pas voir un copain et tu lui dis un conte

Ainsi, dans la co-élaboration acquiesçante, la notion d'aide des pairs est essentielle. Le sens se co-construit à l'aide d'arguments que chacun apporte à l'Autre:

DIL : E4

FAT : une sirène parce que dans le texte il y a des coquillages comme ça donc c'est une sirène

MAR : et madame je pense dans ce message le petite fille qui est sirène écrit dedans qu'elle est sirène et

La co-construction mène les élèves au partage des connaissances littéraires, ce que je cible dans mon étude. Le livre est vecteur d'idées :

DIL : E7

SOF : alors comme l'a dit MAÏ dans le livre la sixième ben en fait ça nous apprend que c'est pas parce qu'on est en sixième qu'on peut tout faire qu'on est les plus grands du monde parce qu'ils font beaucoup de bêtises dedans dans un rapport un peu grave c'est drôle en fait ça nous apprend que que même si on a si on va parce qu'on va tous faire des bêtises euh un peu de ce genre peut-être et ça nous qu'on sera pas les seuls et qu'au pire c'est la vie et on a qu'une vie donc on fait des bêtises et on peut être sages toute notre vie ((rire)) c'est pas possible

Avant de mener la séance, l'enseignante avait demandé à ses élèves de choisir un livre parmi une liste de livres qu'elle avait proposée. De ce fait, tous avaient lu un livre. Certains en avaient donc un en commun, d'autres découvraient les histoires pendant le débat. Ce qui est intéressant dans ce débat c'est l'écoute que chacun a eu lors des prises de paroles de chacun. L'enseignante a donc moins pris la parole et a laissé ses élèves échanger :

DIL : E7

YAN : tu as terminé SOF/

Co-construire le sens c'est venir en aide à l'Autre :

DIL : E4

E4 : et toi tu penses quoi ANNA/

ANNA : je sais pas je pense que (sil) je sais pas

FAT : l'histoire c'est écrit quelque chose un peu bizarre non/ il est écrit que la petite fille répondit qu'elle aimait beaucoup les méduses que les roses paraissaient n'avoir peur de rien que la rose n'a peur de rien la petite fille moi si je suis une petite fille j'ai peur de tout et ici comme elle a dit qu'elle avait peur de rien si il y a quelque chose que c'est pas normal

Parfois, le sens se con-construit et mène a des réflexions plus personnelles :

DIL : E1

MA : parce que moi quand mon père et ma mère ils m'ont dit tu pars en france

BI : moi j'étais content

CHA : moi j'ai pleuré

MA : moi aussi j'ai trop pleuré quand j'ai dit au revoir à les amis olala ils m'ont dit comment ça tu vas aller en france/ oui je vais aller en france je suis arrivée ici et j'ai commencé à pleurer à manquer à mes amis et tout c'est trop difficile c'est trop dur

Même si les livres étaient tous des livres écrits en français et donc l'aspect plurilingue n'est pas mis en avant ici, les élèves ont montré une grande capacité d'écoute, à échanger en étant d'accord ou pas, mais se sont intéressés aux avis et aux interprétations des uns et des autres.

5.4.1.3. Les modes de co-élaboration : la « co-construction »

Dans le deuxième mode de co-élaboration proposé par Gilly, la co-construction n'indique pas si les élèves ne sont pas d'accord. Il y a alors une succession d'interventions :

DIL : E1

RYAD : c'est de l'esclavagisme moderne

SYD : ils sont poussés à bout

RY : mais même s'ils sont poussés à bout tu vas vite mais là si tu as pas envie de le faire tu pars

LEN : là ils allaient vite et ils étaient pas payés

RYAD : va retrouver du boulot après

DIL : E6

SHANI : tu vois par exemple il lui pose des questions et lui il répond des phrases du genre pour faire comme si c'était faux ce qu'il disait

Élève 1 : en fait si tu veux on a l'impression que le deuxième personnage il prend partie pour le poète et l'auteur il est contre les autres

SALI : c'est comme si la personne qui pose des questions dit ce qu'elle ressent et l'autre elle dit ce qu'elle ressent et donc elle est contre

DIL : E4

YOU : oui c'est ça peut-être que la petite fille [elle n'existe pas]

FAT : [dans son imagination]

DIL : E4

FAT : il y a un film en turc le sultan suliman qui parle aussi de la guerre qui est très très connu dans les pays arabes

SOU : ma mère elle regarde

FAT : il est connu dans tout le monde

NAD : il y a un autre film c'est série qui s'appelle hari sultan il raconte des guerres je sais pas quelle guerre

DIL : E1

IKR : il est allé vers la mer et vers la montagne

SAL : et vers l'amour

DIL : E1

RYA : comme jean de la fontaine lui c'est mon préféré

TIM : l'auteur oui

RYA : je le kiffe

À trois reprises (DIL E7, E7 et E6), les taux de co-construction sont les plus importants. Ce dynamisme proposé par Gilly (1988) ne me semble pas être utile pour la co-construction du sens. Les élèves ne s'écoutent pas forcément. Je tiens à éviter cet écueil et faire du débat interprétatif littéraire un moment où « on parle ».

5.4.1.4. Les confrontations avec désaccords non argumentées et les confrontations contradictoires

Les deux autres modes de co-élaboration proposés par Gilly concernent les désaccords entre interactants. Gilly distingue les confrontations avec désaccords non argumentées des confrontations contradictoires. Je remarque que ces deux modes sont autant utilisés l'un comme l'autre. Pourtant, les enseignantes de mon corpus, lors des entretiens que nous avons passés, ont expliqué avoir demandé très souvent à leurs élèves d'argumenter :

DIL : E1

SAL : non

OUA : non plus

(...)

IKR : j'aime les mangas

SAL : j'aime pas les mangas madame

Les confrontations contradictoires font partie du débat interprétatif littéraire.

Dans cet échange, c'est la confrontation avec désaccords qui amène à la confrontation contradictoire :

DIL : E4

MAL : oui

NAD : non

MAL : ben oui parce qu'il va s'affronter

Ici, c'est l'inverse qui se produit :

DIL : E4

AMI : oui madame mais moi j'ai pas vu la fête et le livre on lit un grand silence un grand silence

Élève 1: il a pas tué

ABD : si il l'a tué

E4 : il l'a pas tué ABD (.) n'a pas tué le lion il n'a pas tué le lion

Le désaccord fait partie du débat interprétatif littéraire :

DIL : E1

DO : mais c'est pas le fils de ta mère par exemple frère c'est pas comme ça dans ce texte

MA : ouais ben quand même

CHA : et pourquoi pas sœur/

DO : c'est pareil il a rencontré un ami qu'il est un garçon

DIL : E1

SOF : on avait fait un conte en anglais on avait vu un film à la base c'était un conte frankenstein

SAM : c'est le chien qui s'appelle frankenstein

DIL : E3

EN : ben parce qu'il lui demande des questions et que sur le bateau il s'inquiète un peu

CAM : non il ne s'inquiète pas alors il lui pose une question à la suite d'une question qu'il a l'air un peu moqueur le capitaine

DIL : E6

FAN : pour répondre à la question de BIL pour elle les loups c'est [gentil]

BIL : [mais elle ne savait pas]

L'expression du désaccord est plus manifeste dans cet échange où l'élève assume le fait de ne pas être d'accord avec son camarade :

DIL : E6

MYR : il y a le loup je suis d'accord avec NAW mais il y a aussi les ours qui ressemblent à l'espèce humaine c'est le loup qui ressemble le plus à l'espèce humaine et voilà

NAW : moi je ne suis pas très d'accord avec MYR l'ours ne vit pas en meute en groupe ils vivent seuls et la femelle quand elle garde ses petits elle reste loin du mâle parce que le mâle mange ses enfants

Ainsi, l'ensemble de ces modes de co-élaboration permet de faire évoluer le sens et favorise le partage de la culture littéraire plurielle et plurilingue de chacun. Néanmoins, je remarque qu'étant donné que la grande majorité des échanges se font entre les enseignantes et les élèves, je peux douter de la dimension de partage au niveau groupe que je souhaitais mettre en avant.

De plus, les références littéraires étant introduites grâce aux demandes des enseignantes, de par leurs interventions mais surtout de par le dispositif pédagogique que j'ai proposé, les élèves répondent aux questions, sans avoir la sensation de partager leurs recherches et leurs références littéraires plurilingues à leurs pairs. Le schéma « enseignant face à ses élèves » et non « enseignant et ses élèves » perdure alors.

Néanmoins, je remarque que pour deux des séances étudiées, une enseignante (E7) a clairement favorisé la parole des élèves et donc, a favorisé la parole interprétative (Jorro, 2002) :

	Co-élaboration acquiescente	Co-construction	Confrontations avec désaccords	Confrontations contradictoires	Autres
E7	10,3	60,7	1,7	11,9	15,4
E7	0	86,7	3,3	10	0

J'ai croisé ces résultats avec ceux du taux de participation des enseignantes et des élèves :

Débat	Code enseignante	% E	%e
13	E7	29,00%	71,00%
14	E7	16,00%	84,00%

Ce résultat reste encourageant.

5.5 Les profils de lecteurs au cours du débat interprétatif littéraires

Lors de mon analyse des biographies de lecteur qu'ont rédigées les élèves de mon corpus, j'ai pu dégager quatre profils de lecteurs plurilingues :

- le lecteur plurilingue qui se sent obligé de lire
- le lecteur plurilingue qui lit pour rêver
- le lecteur plurilingue qui lit pour améliorer ses compétences en langues
- le lecteur plurilingue qui lit pour se cultiver.

Dans les séances de débat interprétatif littéraire, cette typologie ne ressort pas pour plusieurs raisons :

Premièrement, les élèves ne sont pas invités à exprimer leur attrait pour la littérature en général dans les échanges. Seules leurs connaissances littéraires plurielles et plurilingues sont sollicitées dans un but précis : co-construire le sens.

De plus, les élèves ont tous suivi le dispositif pédagogique que j'ai élaboré et ont fait des recherches de textes en d'autres langues sur le thème abordé. Ce travail était ainsi imposé. La part de lecture plaisir n'est donc pas mise en avant. Par ailleurs, ce travail étant à la fois évalué et enregistré pour les besoins de ma recherche, je ne peux qu'analyser ces données avec neutralité et objectivité. Il aurait fallu que je m'entretienne peut-être individuellement avec les élèves afin de comprendre le choix des textes qu'ils ont opéré pour compléter leur carnet de lecteur plurilingue.

5.6. Les références littéraires et leur initiateur

Dans tous les débats interprétatifs littéraires que j'ai analysés, ce sont les enseignantes qui ont dû faire appel à cette culture littéraire plurielle et plurilingue. Les élèves ont eu besoin d'être sollicités pour la partager :

DIL : E1

E1 : d'accord alors vous deviez chercher des textes sur le voyage vous vous rappelez/

DIL : E4

E4 : est- ce que vous connaissez des histoires de sirènes/

E4 : oui est-ce que vous avez fait vos recherches est-ce que vous avez demandé sur la seconde guerre mondiale/ si vous avez lu des histoires dans vos langues qui parlent de ce thème là/

Toutefois, je remarque que cette augmentation du nombre de références littéraires est venue lors de la mise en place de mon dispositif pédagogique, qui met en avant cette culture littéraire plurielle et plurilingue. De ce fait, l'étayage de l'enseignant est essentiel afin que ces rappels culturels deviennent des rituels et les enseignants ont besoin de savoir que cette culture littéraire plurielle et plurilingue existe pour la convoquer, si besoin.

Tableau n°33 : les références littéraires et culturelles au cours des séances de débats interprétatifs littéraires

Débats	E1	E1.1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
1	9	2	1	1	0	0	0	4
2	0	4	0	0	2		2	2
3	3	3		3	11			
4	5	5						
5	6							
6	6							

5.6.1. Les références littéraires francophones et plurilingues

D'après les résultats obtenus au cours des questionnaires sur les habitudes de lectures des élèves et lors de la rédaction de leur biographie de lecteur, il est certain que les élèves ont un attrait certain pour la littérature, mais dans leur(s) langue(s) familiale(s). De ce fait, les élèves qui ont pour langue première le français lisent uniquement en français, les élèves qui ont pour langue première l'espagnol lisent uniquement en espagnol et ainsi de suite. Néanmoins, les élèves de mon corpus ont envie de se tourner vers la littérature écrite dans d'autres langues. C'est un fait. Afin de faire émerger non seulement cette culture littéraire plurilingue qu'ils possèdent, si minime soit elle, et l'enrichir auprès de leurs pairs, l'enseignant joue un rôle essentiel.

Parmi ces références littéraires, j'ai ciblé les références littéraires plurilingues :

Tableau n°34 : les références littéraires : francophones et plurilingues

Débats	E1	E1.1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
1	0	2	1	1	0	0	0	4
2	0	3	0	0	1 et 1		2	1 et 1
3	3	2		2	1 et 6			
4	1 et 4	1 et 4						
5	4 et 2							
6	3 et 3							

Encore une fois, c'est grâce à l'intervention de l'enseignante que les élèves ont fait appel à leur culture littéraire plurilingue.

DIL : E1

E1 : d'accord très bien d'autres choses/ est-ce que vous connaissez d'autres choses KEN/ est-ce que tu connais-toi/ toi tu parles espagnol

KEN : oui

E1 : est-ce que tu as lu des contes en espagnol/

KEN :oui

E1 : le petit chaperon rouge/

SAM : ah

E1 : chouette et est-ce qu'il y a des différences/ tu l'as lu en français aussi/

KEN : non

E1 : ah tu en l'as pas lu en français je vais te le chercher comme ça tu le liras et tu nous diras si il y a des différences entre le conte en espagnol et le conte en français est-ce que vous pensez qu'il y a de grosses différences/

(...)

E1 : est-ce que le petit chaperon rouge ne se fait pas manger le loup ou est-ce qu'il se faire manger par le loup avec la grand-mère/

KEN : non

E1 : donc tout se finit bien toi même en espagnol tu as une version pour les enfants/

JIH : moi j'ai lu un livre il était en espagnol c'est pas sur les monstres il était sur l'écharpe verte

L'échange, initié par l'enseignante qui s'est directement adressée à un seul élève, a permis à JIH de partager une autre histoire qu'elle avait lue dans une autre langue, sur le même thème.

En partageant leurs cultures littéraires plurilingues, les élèves se découvrent une culture littéraire commune :

DIL : E4

E4 : est-ce que vous connaissez des histoires de sirènes/

FAT [ariel]

E [d'autres histoires de sirènes]

FAT : ariel de disney channel

E4 : alors ariel de disney channel

FAT : c'est classique

E4:mais dans vos langues maternelles est-ce que vous avez déjà lu des histoires de sirènes/

(...)

E4 : NADA est-ce qu'au maroc tu as déjà lu des histoires de sirènes/

NADA : oui

E4 : laquelle/

NADA : j'ai oublié le nom c'est l'histoire qu'il a racontée c'est comme ça c'est une sirène elle parle avec beaucoup des hommes et des filles comme ça elle a dit je sais tu me acceptes comme ça ou non parce que c'est pas comme les autres

E4:d'accord donc quand tu parles de ce que pense la sirène c'est en référence à une histoire que tu as déjà lue NAD/

NADA: oui

HAL : avec monsieur CHA cuando estava aqui il nous avons lu un film de petite sirène car il elle a marié avec un cavalier

(..)

E4 : mais vous ne vous rappelez pas du titre/

HAL: non c'était la sirène porque nos explicamos la historia no hacia preguntas <((en espagnol))> era una chica

(...)

E4 : c'est la sirène de walt disney celle qu'on a dit tout à l'heure en espagne ADEL/ en espagne FAT/

Ces échanges ont lieu en UPE2A. Si l'enseignant le souhaite, ils peuvent aussi avoir lieu dans une classe ordinaire :

DIL : E3

MAX : non je prends l'exemple du chaperon rouge un loup qui se transforme en grand-mère ((rire))

(...)

E3 : alors autre remarque/ non pas plus/ est-ce que quelqu'un a fait des recherches sur des contes étrangers/

HERM : c'est un conte kabyle

E3 : ah génial raconte-nous

HERM : c'est l'histoire des sept filles de l'ogresse

E3 : oui

HERM : donc il y a en a plein d'histoires mais moi j'ai choisi celle que je connais

(...)

E3 : donc en fait on peut voir que même avec un conte étranger un conte kabyle on a des choses qui ressemblent à des contes français à des contes qu'on connaît en tout cas à votre avis pourquoi on a ces ressemblances/ pourquoi on a ces ressemblances entre des contes de pays différents/

DIL : E1

E1 : et tu l'as trouvé dans plusieurs langues donc tu l'as trouvé dans quelles langues/

YASS : l'anglais

E1 : en anglais est-ce que quelqu'un connaît cette histoire en arabe ou en espagnol/ ceux qui parlent arabe ou espagnol JIH par exemple est-ce que tu l'as déjà lu dans une autre langue/

(...)

E1 : tu n'as jamais lu de livre même en cours même en français quand tu étais au vénézuéla tu n'as jamais lu de livre/

Malheureusement, et certains l'avouent ou se cachent derrière cette réponse, les élèves oublient le titre et/ou l'auteur de la référence qu'ils voudraient citer :

DIL : E1

E1 : est-ce que vous connaissez d'autres textes qui parlent de l'esclavage que ce soit des textes en français ou dans d'autres langues que vous parlez ou pas / est-ce que vous connaissez des textes comme ça qui dénoncent l'esclavagisme (.) sur ce thème là ou sur la liberté de l'afrique

RYA : j'en ai des textes mais je les ai chez moi

DIL : E4

E4 : laquelle/

NADA : j'ai oublié le nom

DIL : E1

E1 : vous avez vu il les lit aussi dans sa langue quoi d'autre/

MOH : j'ai oublié

IKR : je ne me rappelle plus je ne me rappelle plus madame ça passait longtemps

Ce manque de mémoire littéraire pose question. Les élèves ont pu citer des titres d'œuvres, des œuvres qui les ont marqués lors de la rédaction de la biographie de lecteur et/ou lors des réponses aux questionnaires sur les habitudes de lecture. Ainsi, je suppose donc que si la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves est présente, elle n'est parfois qu'un simple souvenir, ce qui empêche son partage. Cela peut alors les décourager à enrichir cette culture qu'ils savent d'avance éphémère et surtout, peu sollicitée.

Les références littéraires sont certes peu nombreuses. Toutefois, le débat interprétatif littéraire ne peut être la succession de références littéraires. Il n'est pas le lieu de l'exposition ou de la surexposition de la culture littéraire de chacun. Néanmoins, il est le lieu du croisement des savoirs littéraires afin de proposer une interprétation singulière, s'appuyant sur le texte en cours d'étude et nourrie par la culture littéraire plurielle et plurilingue de chacun.

Dans une classe ordinaire, ces échanges ont permis à un élève allophone (MOH) de prendre part au débat. L'enseignante, en l'invitant à partager ses lectures, lui a donné l'occasion de discuter avec ses camarades, chose qu'il faisait rarement. De plus, un autre élève (KEN), ancien EANA, qui ne parlait pas non plus en classe, a vu son statut changé : il était devenu l'expert de sa langue et reconnu comme tel par l'ensemble des interactants :

DIL : E1

E1 : MOH est-ce que toi tu connais des contes en arabe est-ce que tu as lu le petit chaperon rouge KEN comment tu dis petit chaperon rouge je ne m'en souviens plus KEN/

KEN : capiceta roja

(...)

E1 : tu as lu quoi aussi/

MOH : les trois cochons

RYA : ça fait bizarre

E1 : les trois petits cochons en arabe en espagnol/

RYA : ça se fait aussi en

À différents niveaux et pour différentes raisons, ces échanges à finalité externe, autour de leur culture littéraire leur ont donné l'opportunité de participer pour la première fois à un échange avec leurs camarades et leur enseignante. Ces échanges avaient aussi clairement une finalité interne. Les autres interactants ont découvert non seulement que ces deux élèves parlaient une autre langue, mais que les contes que tous lisaient étaient écrits dans de nombreuses langues.

Dans le débat suivant, les élèves et leur enseignante font le même constat :

DIL : 3

NATH : c'est hansel et gretel

E3 : voilà alors il y a des grosses ressemblances avec hansel et gretel avec quoi comme autre conte/

ELISA : il y a une ressemblance avec le petit poucet

E3 : avec le petit poucet à quel niveau une ressemblance avec le petit poucet/

ELISA : ils sont perdus dans la forêt

E3 : et ils sont combien de frères/

ELISA : sept

E3 : donc en fait on peut voir que même avec un conte étranger un conte kabyle on a des choses qui ressemblent à des contes français à des contes qu'on connaît en tout cas à votre avis pourquoi on a ses ressemblances/ pourquoi on a ces ressemblances entre des contes de pays différents/

HERM : parce que les contes ça se fait de bouche à oreille

E3 : oui ça se fait de bouche à oreille et/

HERM : et je sais pas

JUST : il change de pays en pays ça change enfin ils font leur histoire à eux

E3 : ils font leur histoire à eux est-ce qu'ils changent vraiment/

JUST : non ils prennent une racine d'un autre pays et il la transforme

E3 : et il l'a transformé qu'est-ce qui ne change pas de pays en pays/

THOM : pourquoi on a changé au fur et à mesure qu'ils l'ont racontée chacun modifie un peu l'histoire

E3 : chacun modifie un peu l'histoire oui tout à fait mais qu'est-ce qu'il reste d'histoire en histoire/
(...)

JUST : la fin c'est les les les morales qui ne changent pas beaucoup

E3 : ce sont les morales qui ne changent pas vraiment en effet les enseignements du conte ces enseignements qui sont comme des petites leçons et qui aident l'enfant les familles ils font grandir ne changent

pas et je trouve ça intéressant que de pays en pays on ait des choses qui se ressemblent comme ça HERM tu avais quelque chose à dire/

HERM : c'est ce qu'avait dit max c'est que ben je ne sais pas ce que je vous mais ah si que c'était de bouche à oreille parce que le soir ils se racontaient en familles ils faisaient des veillées et ils se racontaient des histoires du coup des contes

E3 : oui

HERM : et que du coup ben de familles en familles après ça a fait le tour du monde

E3: oui tout à fait alors vous savez comment ça s'est créé les contes/ on a des histoires qui étaient racontées au cours de veillées par les personnes ben par les personnes plus âgées aux enfants et ces contes ont plusieurs siècles et on pense que ces contes ont été modelés améliorés en fonction de la réaction des enfants des enfants depuis des générations ce qui fait que les plus grands enfin que certains psychanalystes se sont penchés sur les contes de fées et on dit que ces contes de fées aidaient beaucoup les enfants à grandir parce qu'on disait que ça les aidait à structurer leur personnalité à apprivoiser leurs peurs et que c'étaient des contes qui étaient très performants sur le plan psychologique parce que justement ça avait été testé sur plusieurs générations sur les enfants bon on va s'arrêter là merci pour votre participation

Dans cette classe ordinaire, les élèves avaient recherché des contes dans d'autres langues que des contes en français. Par leurs échanges, ils ont pointé les nombreux points communs, comme les différences. Ainsi, ensemble, élèves et enseignants ont réalisé que la littérature se nourrissait de la langue et de la culture de son pays de naissance, mais qu'elle pouvait traverser ses frontières, si l'Autre voulait bien l'accueillir, comme ce fut le cas dans ce débat.

5.6.2. Les autres références culturelles

Les références culturelles sont moins nombreuses et contrairement aux références littéraires, elles sont à l'initiative des élèves, en fonction de leur expérience personnelle et de leurs cultures.

Tableau n°35 : les références culturelles

Débats	E1	E1.1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
1	9	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0		0	0
3	0	1		1	4			
4	0	0						

5	0							
6	0							

Je remarque d'ailleurs que ces références culturelles sont d'ordre historique :

DIL : E1

E1 : vous avez lu des livres dessus elle vous a donné des textes sur

MAT : oui trois feuilles

E1 : tu te souviens des auteurs/

MAT : waouh je me rappelle pas

E1 : tu te rappelles pas des auteurs mais est-ce que ce c'était une histoire ou est-ce que c'était/

MAT : ah oui le premier il est fait que nelson mandela qu'il est né c'est la naissance où il est né et tout après pourquoi il a fait le racisme parce qu'il a dit que c'était pas bien et tout ça pour la politique pour tout le monde il a fait tout pour la politique pour le racisme et je ne m'en rappelle pas (.)

DIL : E4

E4 : ah mais la question AMI reste bien dans le propos est-ce que vous avez lu vu écouté des histoires qui parlent soit de la guerre de la seconde mondiale ou autobiographique/

NAD : des reportages

(...)

NAD : avec mme b

E4 : ah avec la professeur d'histoire mais dans vos langues à vous/

Parfois, le débat interprétatif littéraire tend parfois vers le débat philosophique. Les élèves sont amenés à partager leurs expériences pour étayer leurs propos ou pour relier la fiction à leur réalité :

DIL : E5

E5 : bon alors maintenant la question que je pose elle s'adresse aux garçons d'un côté et aux filles de l'autre est-ce que les garçons pour commencer si vous vous retrouviez dans la même situation c'est-à dire que votre père s'est disputé avec le père de votre petite amie et celui-ci a frappé votre père qui n'a pas pu se défendre comment vous réagiriez /

(...)

E5: et qu'est-ce que tu ressentirais / parce que moi ce qui m'intéresse ici ce sont les sentiments est-ce que vous comprenez les sentiments de rodrigue / est-ce que vous comprenez aussi les sentiments ressentis par son père qui l'ont amené à demander à son fils quand même de prendre un

risque est-ce que vous comprenez tout ça / voilà je vous pose la question
allez je vous écoute

Élève 1 : YOU

YOU : ben euh

E5 : va s'y donne-nous le

YOU : ben moi personnellement euh je serais dévasté beaucoup parce que d'un côté il y a ma copine je l'aime et tout et mon père ma famille qui m'a éduqué donné beaucoup de choses du coup c'est un énorme dilemme mais vraiment personnellement je prendrais vraiment mon père parce qu'après tout ce qu'il a fait pour moi chimène elle a fait des choses mais mon père il a fait plus pour moi du coup je défendrai mon père je sais pas ce que je lui ferai mais

DIL : E4

E4 : oui/ vous avez tous vécu des moments plus ou moins difficiles/

COLL : oui

E4 : qu'est-ce que toi tu as fait qui t'a aidé à aller mieux/

Étant donné que je considère que les élèves construisent leur culture littéraire aussi chez eux, qu'ils nourrissent avec leurs lectures personnelles, il est alors normal de voir émerger certains échanges autour de leur quotidien. Leur vécu et l'ensemble de leurs connaissances issues des disciplines enseignées à l'École font évoluer aussi le débat.

Synthèse du chapitre

Au cours des différentes séances de débats interprétatifs littéraires menées par mon corpus, il est intéressant de noter que certaines représentations sur la prise de parole, que ce soit celles des enseignantes et/ou celles des élèves, sont bousculées. Au-delà de cette réflexion qui est en lien avec mon travail de recherche sur la co-construction du sens au cours du débat interprétatif littéraire, c'est le schéma traditionnel où l'enseignant est le seul à transmettre les savoirs qui est remis en question.

De plus, le fait de laisser les élèves co-construire le sens n'enlève en rien à la qualité du débat. Donner plus de « liberté », comme l'a souligné une enseignante, ne signifie pas dévier des objectifs fixés par l'enseignant.

Toutefois, son rôle reste essentiel dans le débat interprétatif littéraire. Les élèves ont besoin de lui pour faire émerger leurs connaissances littéraires plurielles et plurilingues. Les élèves ont donc montré leur capacité à aller chercher dans leur déjà-là des apports littéraires utiles à la co-construction du sens. Ils ont également montré leur envie de se tourner vers une littérature autre qu'écrite en français ou dans leur(s) langue(s) familiale(s). Cet intérêt pour la construction d'une culture littéraire plurielle et plurilingue qui leur est propre est encourageant et à valoriser.

Chapitre 6. Didactisation

Introduction du chapitre

Afin que mon travail de recherche serve de support pour d'éventuelles futures propositions d'actions pédagogiques autour des questions du pluriculturalisme et de la culture littéraire plurielle et plurilingue des élèves de l'École, j'ai dressé un bilan avec les enseignantes et les élèves après chaque séance.

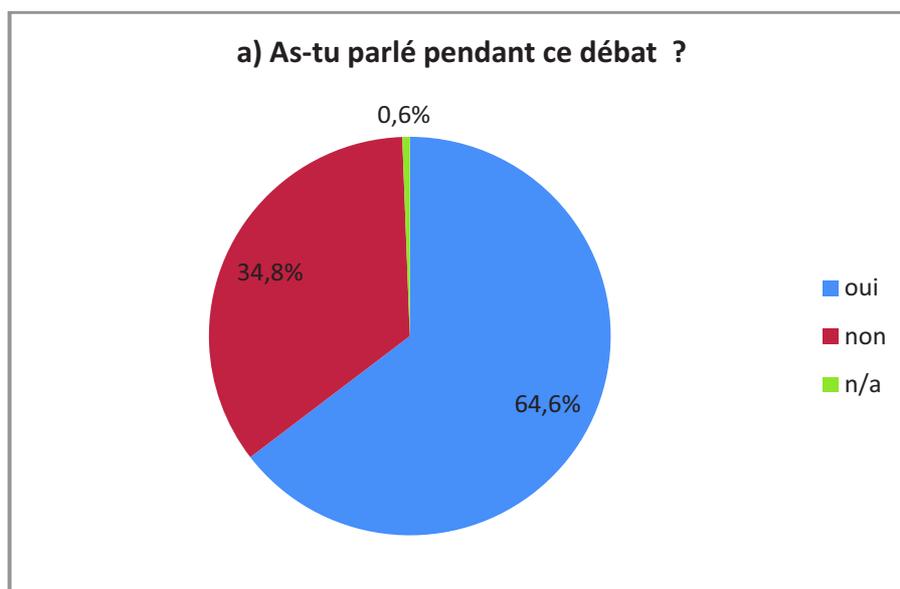
6.1. Le ressenti des élèves après les séances

Après chaque séance de débat interprétatif, j'ai demandé aux élèves de répondre à un nouveau questionnaire:

Tableau n°36 : les questionnaires post débat remplis à la fin de chaque séance (Cf Annexes O, P et Q)

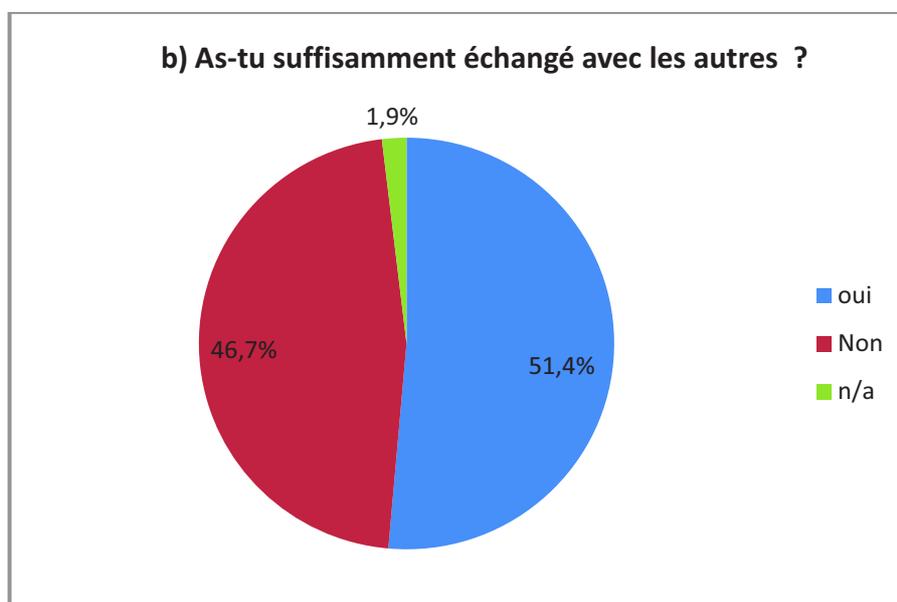
Nombre de questionnaires remplis	Enseignantes
319 questionnaires	E1, E2, E3, E4, E6 et E7

Tableau n°37: résultats : Q3: a) As-tu parlé pendant ce débat ?



64,6% des élèves affirment avoir pris la parole au cours des débats auxquels ils ont participé. Corrélié au résultat suivant, je remarque donc que les élèves se sont, dans la majorité des cas, investis dans les séances de débats interprétatifs littéraires :

Tableau n°38 : résultats : Q3: b) As-tu suffisamment échangé avec les autres ?



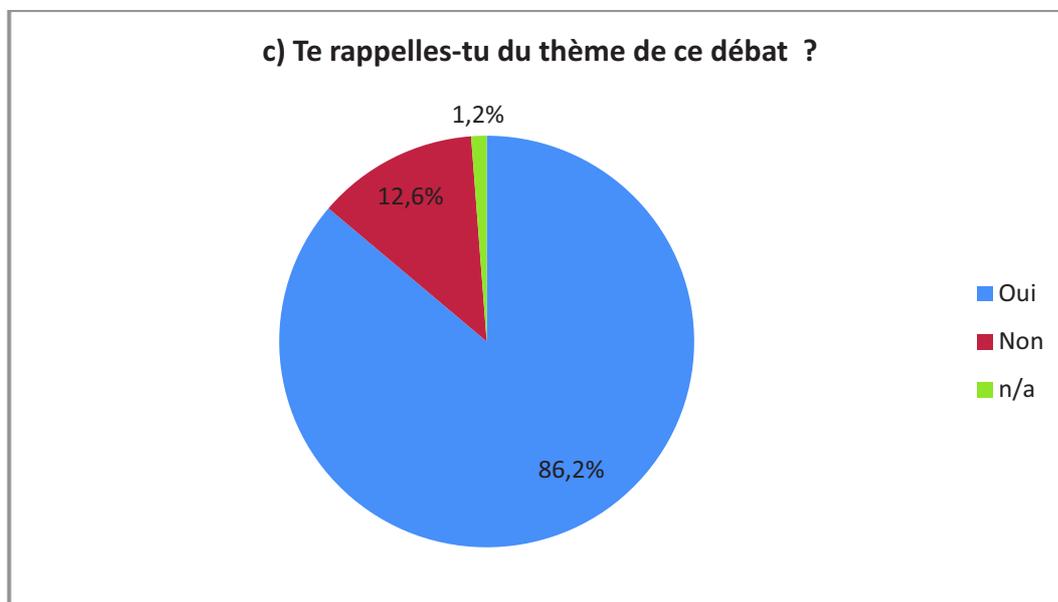
51,4% pensent avoir suffisamment pris la parole, contre 46,7% qui considèrent ne pas avoir suffisamment échangé avec les autres.

Ces deux résultats soulignent l'envie qu'ont les élèves de mon corpus de s'engager dans les séances de débats interprétatifs qui leur étaient proposés. De ce fait, l'aspect novateur du débat interprétatif littéraire plaît aux élèves.

6.2. L'intérêt des débats interprétatifs selon les élèves et les enseignantes

Les thèmes des débats interprétatifs littéraires proposés par les enseignantes de mon corpus étaient très variés. Certains ont rencontré un plus grand succès que d'autres. Néanmoins, 86,2% des élèves se sont rappelés des thèmes évoqués au cours de ces séances de débats.

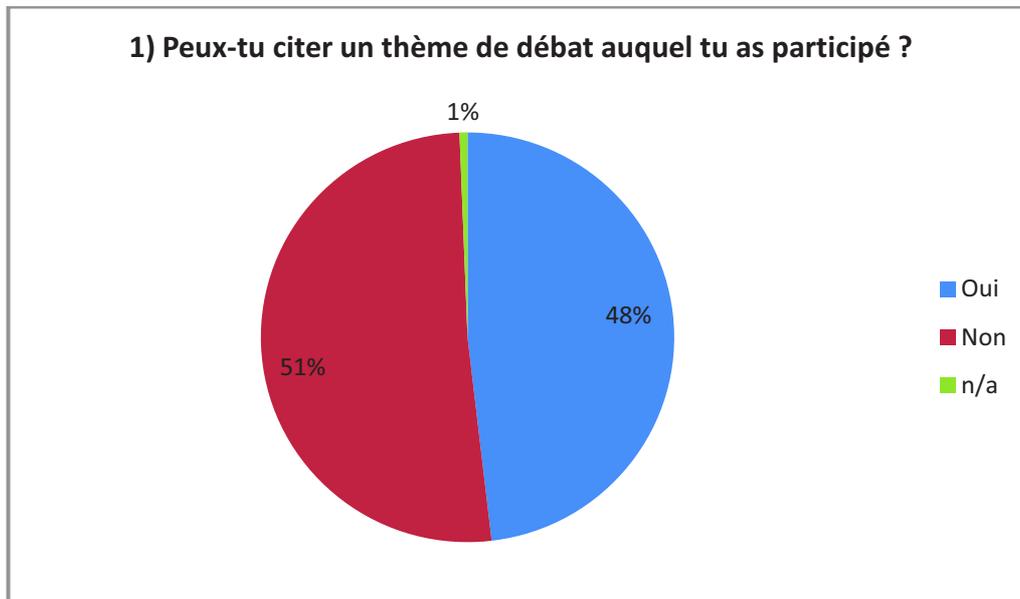
Tableau n°39 : résultats : Q3 : c) Te rappelles-tu du thème de ce débat ?



Les élèves utilisent des termes précis pour répondre à la question. Ils rentrent dans le détail, donnant parfois même le titre du texte support de la séance.

Je retrouve un taux aussi élevé dans le questionnaire bilan de fin d'année, même s'il n'a été rempli que par 40 élèves.

Tableau n°40 : résultats : Q4 : 1) Peux-tu citer un thème de débat auquel tu as participé ?

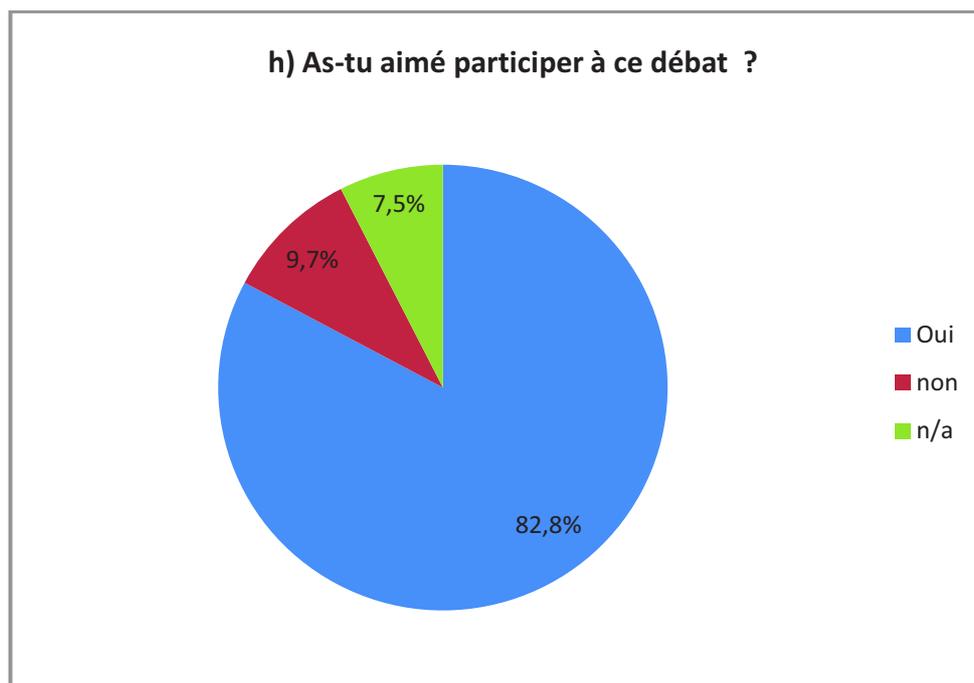


77,5% des élèves citent le thème d'un débat auquel ils ont participé. Je suis d'autant plus surprise de ce taux étant donné le contexte dans lequel s'est déroulée la passation de ce questionnaire, après deux mois de confinement, ce qui induit deux mois sans avoir maintenu une continuité pédagogique à mon dispositif.

Pour les enseignantes, ce résultat souligne le succès de leur séance, ce qui sous-entend non seulement que les élèves ont pris plaisir à participer au débat interprétatif littéraire qu'elles proposaient mais que ces mêmes élèves ont développé diverses compétences que les enseignantes ont parallèlement ciblées. Ces compétences, que je n'ai pas souhaité imposer aux enseignantes de mon corpus, répondent néanmoins aux exigences des programmes de 2018 telles que « Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs (...) » (programmes de 2018 : 14) pour le cycle 3 et « Confrontation d'interprétations divergentes d'un même texte ou d'un même passage et justification des interprétations à partir d'éléments du texte » (Programmes de 2018 : 17) pour le cycle 4.

Enfin, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient apprécié ce type de séance. Le succès se reflète dans leurs réponses : 82,8 % des élèves disent avoir aimé participer au débat auquel ils venaient de participer.

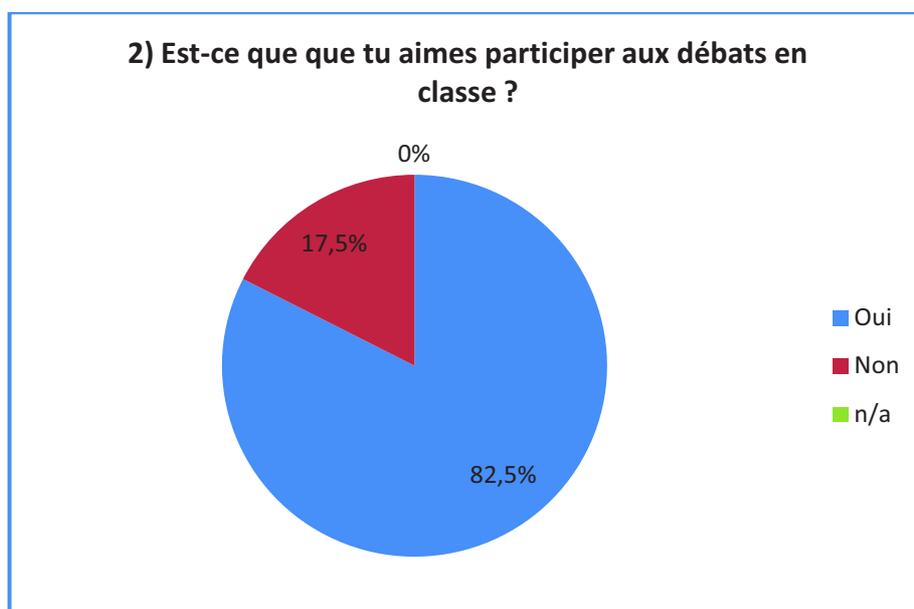
Tableau n°41 : résultats : Q3 : h) As-tu aimé participer à ce débat ?



Ainsi, à la fin de la deuxième année de récolte de données, toujours par le biais du questionnaire bilan n°4, je leur ai demandé pourquoi ils avaient aimé ce genre d'approche de la littérature. Malheureusement, le confinement de 2020 ne m'a pas permis d'avoir les réponses de tous les élèves.

À la question « est-ce que tu as aimé participer aux débats en classe ? », la tendance se confirme : 82,2% des élèves expriment un avis positif :

Tableau n°42 : résultats : Q4 : 2) Est-ce que tu as aimé participer aux débats en classe ?



Ces quelques réponses permettent de dresser une première conclusion :

Participer au débat c'est intéressant de partager nos idées.
Parce qu'il n'y a pas de fausse réponse.

Je vais m'arrêter sur cette réponse. L'élève a compris que, même si les limites du texte ne peuvent être dépassées, il peut avoir la liberté d'exprimer son opinion, sa propre interprétation sans avoir la crainte d'être jugé comme ce serait le cas dans le cadre d'un questionnaire de compréhension. Dans la réponse de cet élève, je ressens à nouveau le poids essentiel et incontournable de la validation de l'enseignant pour cet élève.

Pour avoir un cours vivant.
Les sujets sont bien.

Les élèves ici soulignent l'innovation pédagogique, que je souhaitais moi-même souligner en proposant ce dispositif pédagogique.

Ainsi, le débat interprétatif littéraire tel que je le conçois a intéressé élèves et enseignants, ce qui est encourageant pour sa pérennité.

6.3. Les prises de parole suffisantes ou insuffisantes

La comparaison des taux de participation des enseignantes et des élèves le prouve : les enseignantes prennent beaucoup plus la parole que les élèves. C'est un fait et les enseignantes de mon corpus en sont conscientes :

E3 : je pense que c'est la représentation de l'enseignant c'est celui qui dispense un savoir celui qui sait alors que l'élève ne sait pas c'est cette représentation qui ne me satisfait pas mais je retombe dedans soit par facilité soit par un effet par peur que ça dérive sur n'importe quoi et je ne puisse plus contrôler ce qu'il se dit quoi donc je dirai je retomberai la dedans alors qu'à la base c'est pas satisfaisant quoi c'est une représentation que j'ai à la base de ce qu'est un enseignant

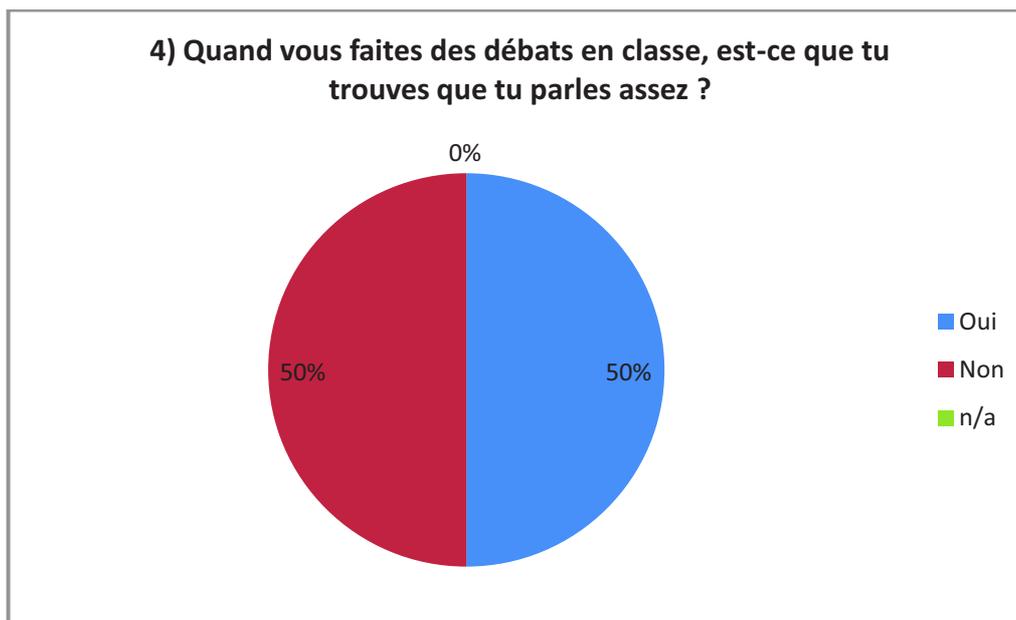
Du côté des élèves, le fait de ne pas prendre la parole ne signifie pas une inactivité de leur part :

J'aime bien écouter ce que mes camarades ont trouvé.
J'ai du mal à trouver des réponses et à parler.
C'est stressant.
Je préfère écouter les autres car je suis un peu timide et je veux savoir ce qu'ils ont marqué.
J'ai honte.
J'ai des idées intéressantes mais je suis un peu timide je n'ose pas prendre la parole.

Ces réponses d'élèves sont l'expression de leur malaise à l'oral. Car si les enseignants se questionnent sur la gestion didactique de l'oral, comme je l'ai fait dans la première partie de mon travail, il est important de se pencher également sur le rapport « oral » « élèves », un rapport variable selon les élèves. De ce fait, la prise de parole des élèves se fait selon différents critères, selon les situations, selon les pairs mais également selon le texte support.

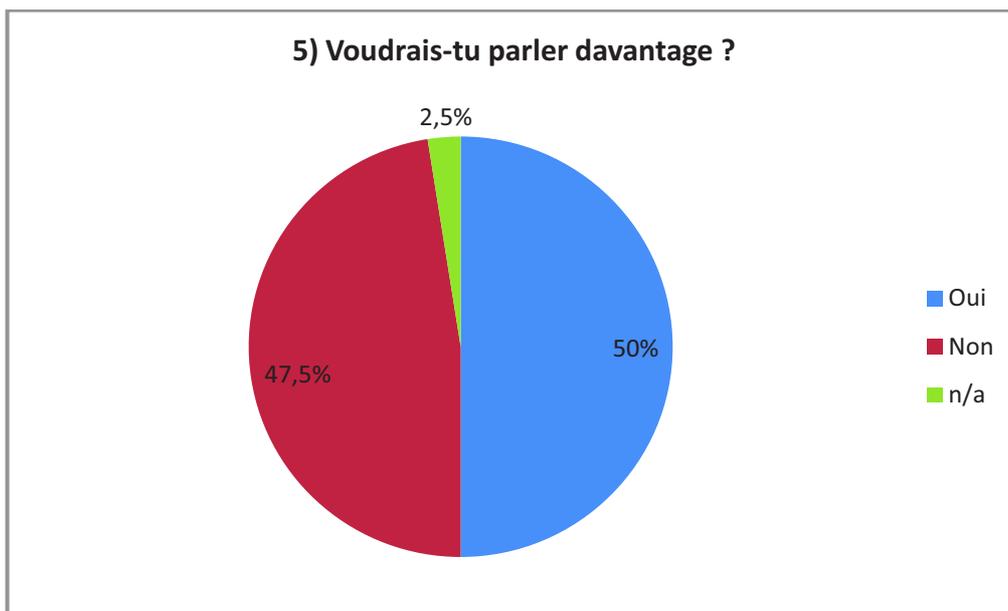
Ce malaise à l'oral se ressent dans les réponses des élèves lors du questionnaire n°4 :

Tableau n°43 : résultats : Q4 : 4) Quand vous faites des débats en classe, est-ce que tu trouves que tu parles assez ?



50% des élèves, soit la moitié de la classe, ont conscience de ne pas assez prendre la parole en classe. Cela peut être frustrant pour les élèves, comme pour l'enseignant qui se sent obligé de solliciter des élèves et en freiner d'autres.

Tableau n°44 : résultats : Q4 : 5) Voudrais-tu parler davantage ?



La majorité exprime le désir de vouloir prendre davantage la parole, ce qui signifie qu'un effort doit être fait de la part des élèves mais que la manière dont l'enseignante va gérer l'oral dans sa classe a un impact sur ces prises de parole.

En prenant la parole, les élèves s'engagent dans le débat interprétatif littéraire et apportent leurs connaissances pour l'alimenter et co-construire le sens ensemble. J'ai donc voulu comprendre dans quelles proportions ces prises de parole concernaient les apports littéraires, linguistiques et plus largement des apports en lien avec l'Éducation Morale et Civique.

6.4. Les apports littéraires

Ce point est central dans la recherche que je mène. J'ai distingué les lectures personnelles et les lectures plurilingues.

Tableau n°45 : résultats : Q3 : e) As-tu parlé de livres ou de textes que tu as lus chez toi?



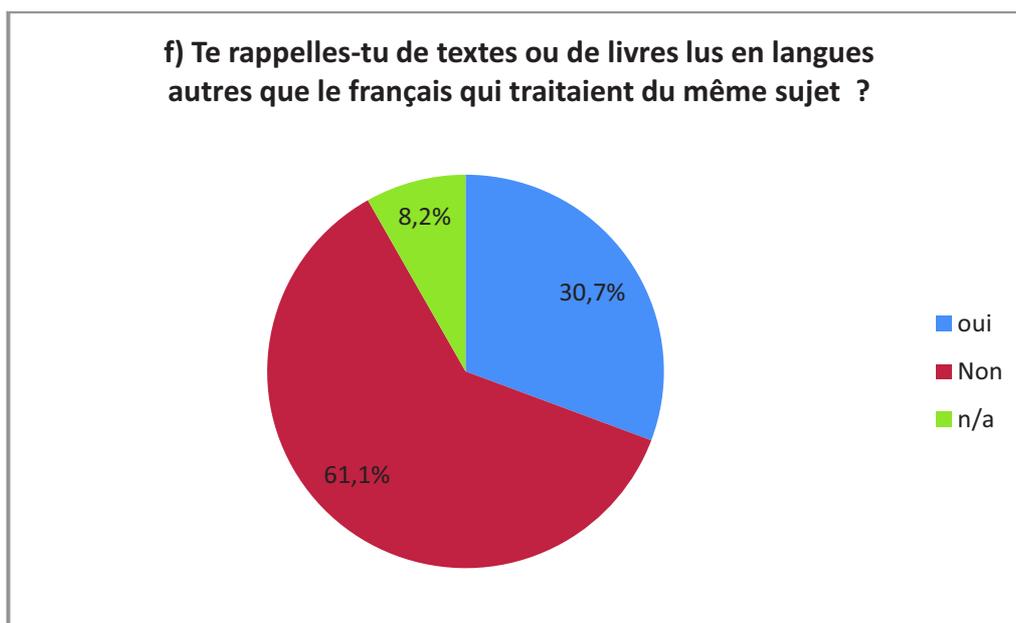
33,5 % des élèves répondent que oui et 64,9 % non. Ces réponses sont assez surprenantes du fait que les élèves assurent à 77,7%. Lire chez eux. Néanmoins, quand je regarde de plus près le tableau résumant les préférences en genres des élèves (Cf. Annexe K), je remarque une grande diversité : les élèves lisent des romans, des bandes dessinées, des mangas...et aiment le genre policier, la science-fiction ou encore le théâtre. Quoiqu'il en soit, si les élèves lisent, le thème proposé par l'enseignant ne coïncide pas toujours avec les livres qu'ils ont déjà lus.

Lors de sa recherche doctorale et au cours des différentes expériences et rencontres qui ont enrichi sa réflexion, Dias-Chiaruttini fait le même constat :

Dias-Chiaruttini : en fait ils ne construisent pas le bagage culturel littéraire ils vont d'un texte à l'autre et les propositions des programmes de deux mille deux c'était vraiment ça former à la culture littéraire c'est pour ça qu'il y avait le carnet de lecteur les débats les cercles de lecteurs qui étaient des formes différentes de discussion sur les textes pour amener les élèves à asseoir oui à asseoir c'est-à-dire à poser et à construire une mémoire des lectures ((00:35:18)) ((passage non transcrit)) ((00:39:27)) je pense que ce qu'ils lisent chez eux c'est plus important pour eux que ce qu'on lit en classe parce que il y a ce côté institutionnel qui les bloque et au contraire il faut ramener ce qu'ils font à la maison dans l'école

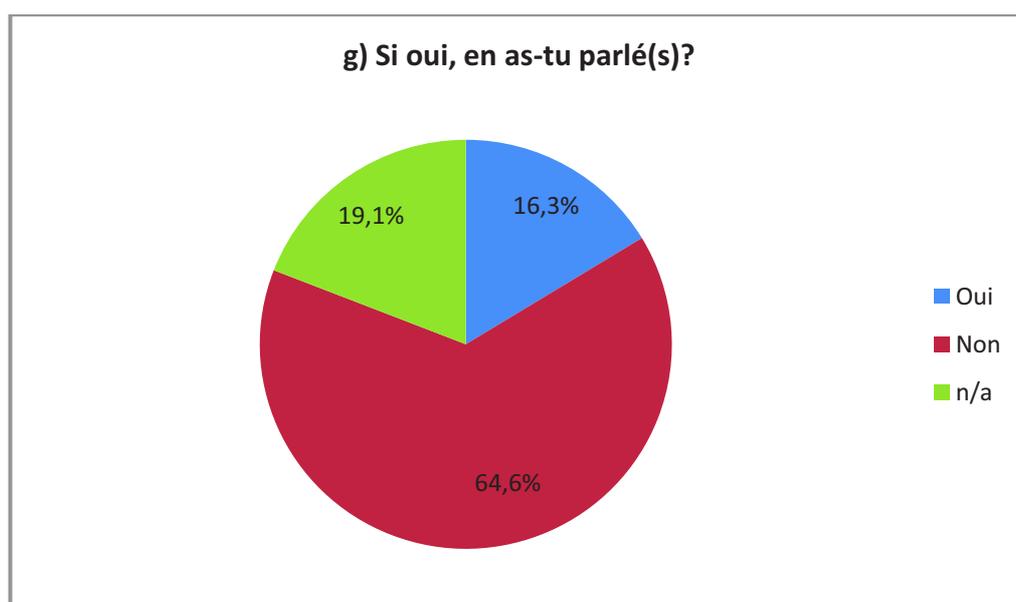
Ces lectures personnelles doivent avoir leur place à l'École et servir d'atouts et de levier pour les apprentissages.

Tableau n°46 : résultats : Q3 : f) Te rappelles-tu de textes ou de livres lus en langues autres que le français qui traitaient du même sujet ?



30,7 % des élèves se rappellent de textes ou de livres lus en langues autre que le français qui traitaient du même sujet. Le taux est certes faible mais encourageant pour les mener à accroître leur culture littéraire plurilingue. Je rappelle que ces mêmes élèves ont assuré à 26,9% avoir lu un livre dans une autre langue qu'en français (Cf. Annexes M et N).

Tableau n°47 : résultats : Q3 : g) si oui, en as-tu parlé(s) ?



Malheureusement, seuls 16,3% en ont parlés. Cela induit donc que les élèves ont certes une culture littéraire plurilingue mais que ce bagage culturel ne suffit pas pour leur donner envie de le partager au cours du débat interprétatif littéraire, même s'ils sont invités à le faire, que ce soit de la part des élèves et/ ou des enseignantes. Il en résulte donc que si 16,3% ont partagé leurs connaissances littéraires plurilingues au cours de la séance, les raisons ne peuvent être uniquement d'ordre émotionnel. Si prendre la parole devant l'Autre est une épreuve pour de nombreux élèves, il serait intéressant de comprendre pourquoi c'est difficile pour eux de ne pas partager cette culture qui est autre que celle de l'École.

Les élèves n'osent donc pas partager leurs connaissances littéraires plurilingues :

Dias-Chiaruttini : là je trouve qu'il y a quelque chose d'intéressant dans l'association des deux à la fois quelque chose qui est de l'ordre du bagage culturel moi je dis ça c'est umberto eco qui m'avait permis de réfléchir à ça donc quelque chose autour du bagage culturel et donc quelque chose autour du bagage culturel et donc un peu cet arrière-plan avec lequel on peut travailler la réception du texte ce qui peut déjà être là et ce qui peut faire obstacle et notamment sur le travail sur les inférences et sur les implicites on peut évoquer une présentation du monde qui justement n'est pas celle-là il n'y a pas de connivence avec le texte littéraire et on peut rencontrer des obstacles donc je trouve que pointer ça est très intéressant quelque soit l'origine des élèves mais c'est très intéressant parce que ça permet de mettre en mots tout cet arrière-plan de réception qui fait qu'une classe arrive à dire à avoir une interprétation possible dans cette classe parce qu'il n'y a pas eu une négociation possible dans cette classe entre tout ça alors ça j'avais un peu travaillé sur ça et je travaille encore sur ça parce qu'il y a une notion à laquelle je tiens beaucoup laquelle je développe en ce moment dans l'écriture de mon hdr qui est la communauté interprétative c'est-à-dire comment une classe devient une communauté interprétative et je trouve que voilà vous avez quelque chose que vos données vont peut-être éclairer dans ce qui dans une classe de cycle 3 ou en troisième fait qui nous permet de définir un tant soit peu ce répertoire et ce que les élèves veulent en faire et je crois que la communauté interprétative elle est en partie elle est construite sur le contrat didactique qui est complètement implicite j'ai droit j'ai pas droit je fais je fais pas on attend ça de moi donc je réponds ça mais aussi sur le déjà-là qui peut être complètement implicite et ne jamais trouver sa place mais n'empêche c'est pour moi ce qui peut faire obstacle pour que l'interprétation se construise ou au contraire ce qui va favoriser une interprétation donc voilà je trouve que là vous travaillez sur quelque chose qui permet aux élèves de dire cet arrière-plan qui permet l'interprétation et c'est assez intéressant

Ces apports littéraires sont certes timides mais les élèves montrent une réelle envie de les inclure au cours du débat dans lequel ils sont engagés.

6.5. Les apports linguistiques

Les enseignantes n'ont jamais remis en question le fait que leurs élèves puissent parler autant de langues. Mais ces enseignantes de classes ordinaires ne savent pas comment utiliser cette

diversité linguistique et donc culturelle. De plus, elles font rarement le lien entre langue et culture. Elles oublient, de façon non délibérée, que la langue et la culture sont liées.

Ces représentations sur les langues et les cultures des élèves sont différentes pour les enseignantes d'UPE2A. Lors de leur arrivée dans l'Académie de Montpellier, les élèves allophones sont testés sur leur niveau en langue(s) maternelle(s) et en français ainsi que sur leurs compétences en mathématiques. De ce fait, le CASNAV demande aux élèves allophones les langues qu'ils parlent et transmettent l'ensemble de ces informations aux établissements et donc aux enseignants. Ainsi, l'enseignante de l'UPE2A mais également les enseignants de classes ordinaires savent que les élèves allophones, certes ne parlent pas encore français, mais parlent d'autres langues et donc possèdent d'autres cultures.

De ce fait, ce dispositif autour du carnet de lecteur plurilingue leur a permis de développer un autre rapport à la langue :

Ça m'a permis d'apprendre de nouveaux mots et j'ai vu que les mots n'avaient pas les mêmes.
Je sais lire l'espagnol.
De me rappeler de l'espagnol
De découvrir une nouvelle langue.
On a appris de nouveau vocabulaire sur cette langue.

Comme je l'ai mentionné précédemment, ces réponses proviennent du dernier questionnaire, le questionnaire bilan 40 élèves de mon corpus ont renseigné. Pourtant, ces quelques réponses permettent d'avancer une réflexion sur le rapport qu'ont les élèves aux langues. Je retrouve certaines de leurs représentations évoquées lors du questionnaire n°2. Néanmoins, si pour certains la recherche de textes dans d'autres langues a été facile, pour d'autres cela n'a pas été le cas, ce qui a été un frein dans cette prise de conscience de leur compétence plurilingue et pluriculturelle que je souhaitais mener avec eux. Par ailleurs, l'inaccessibilité de certaines langues ne les encourage pas à développer un attrait pour ces mêmes langues et cultures.

Pour Dias-Chiaruttini, il est certain que les variétés de langues et donc de cultures ne sont pas représentées à l'École et ces apports linguistiques que font les élèves au cours du débat interprétatif littéraire participent la co-construction du sens :

Dias-Chiaruttini : la variété linguistique on ne la prend pas en compte à l'école que ce soit avec des enfants qui ont une langue autre que le français ou que ce soit avec les variations du français de toute façon c'est une langue normée et quoi qu'on en dise quelles que soient les convictions des enseignants quand on regarde sur les retranscriptions de classe on est toujours sur la norme donc s'interroger à un moment donné il est complémentent fou cet auteur comment il dit ça c'est cette façon de dire elle n'a aucun sens nous on le dirait et ça pourrait raisonner en nous notre conception de la langue nous permet justement d'aller interroger les choix linguistiques que fait un auteur ou stylistiques que fait un auteur je trouve là il y a un levier extraordinaire pour interroger la langue littéraire et la langue du lecteur et récemment dans le sujet lecteur il n'y a jamais cette dimension là du moins le concept a été formalisé par des didacticiens de littérature pure ((00:23:11)) ((passage non transcrit)) ((00:23:15)) je trouve qu'il y a quelque chose

de nouveau qui peut éclairer le fonctionnement du débat interprétatif et qui pour moi pourrait éclairer comment une classe arrive à construire un discours qui permet à chacun de mener une interprétation singulière

Que ce soient des apports culturels et/ou linguistiques, l'ensemble de leurs connaissances a un rôle à jouer dans la co-construction du sens, pour ce qui est de ma recherche doctorale, mais aussi pour créer du lien avec tous les interactants de la communauté interprétative à laquelle ils appartiennent.

6.6. Les apports en lien avec l'Éducation Morale et Civique

L'Éducation Morale et Civique et les notions qu'elle véhicule sont transversales à toutes les disciplines. De ce fait, elles sont aussi au cœur du débat interprétatif littéraire. Elles sont premièrement véhiculées à l'oral. Dans les échanges où chacun s'implique en tant qu'individu singulier, l'écoute de l'Autre est essentielle. Je dresse alors un parallèle avec ma problématique. Écouter l'Autre, c'est prendre en compte l'opinion qu'il partage. Ce point est primordial pour les élèves :

Ça crée des liens.
On partage nos opinions.

De cela en découle le partage des connaissances littéraires plurilingues. Au sein d'une même classe, certains se sont découvert des points communs, des langues et des cultures communes.

Un élève de mon corpus l'exprime clairement dans la réponse suivante :

Je n'aime pas trop participer car je me dis que les autres vont se moquer.

De nombreux élèves allophones et/ ou plurilingues n'osent pas prendre la parole en classe ordinaire en accusant et je les cite « leurs différences » :

Je veux plus aller en cours avec les autres. On se moque de moi parce que j'ai un accent.
Je parle plus je fais mal le « r » français.

Ces réflexions sur la tolérance envers l'Autre, ses langues et ses cultures dépassent le cadre de ma recherche.

Le partage de l'ensemble de ces connaissances et le développement de compétences en lien avec les notions d'Éducation Morale et Civique favorisent la co-construction du sens au cours du débat interprétatif littéraire comme je le conçois dans ma recherche.

6.7. La co-construction du sens grâce au dispositif pédagogique

Pour les élèves, « interpréter » est encore une notion vague :

Éclaircir le sens d'un texte.

Donner un sens en fonction de ce que tu as compris.
Dire quelque chose à sa façon
C'est trouver un sens ou une signification.
Essayer de trouver un sens à quelque chose.
Expliquer le texte.
Imiter.

Ainsi peu ou mal définie, l'interprétation donne lieu elle aussi à diverses interprétations. Toutefois, elle a besoin d'être nourrie si elle veut se construire de façon individuelle dans un premier temps. C'est ce que j'ai souhaité que les élèves fassent en leur donnant l'occasion d'apporter leurs connaissances littéraires externes au texte. Car une fois que les informations explicites et implicites du texte sont épuisées, le débat s'arrête, faute d'arguments. De plus, certains élèves comme le dit celui-ci n'ont « plus rien à dire » ou « rien à dire ». Prendre en appui sur sa culture littéraire plurielle et plurilingue, qui aura été au préalable nourrie et enrichie, est sécurisant pour l'élève car il aura « quelque chose à dire ».

Pour 50 % des élèves, le fait d'avoir effectué les recherches de textes dans d'autres langues les ont aidés à débattre. Or, quand j'analyse les tableaux concernant les changements de thèmes dans les séances enregistrées par les enseignantes de mon corpus (Cf. Annexe U), je constate que l'évolution du sens est très souvent influée par l'enseignante. La co-construction du sens est effective mais guidée par l'enseignante. Les élèves co-élaborent le sens, tout en évitant la confrontation, ce qui n'est pas le but du débat. Néanmoins, je me questionne sur le fait qu'ils soient si souvent d'accord. Oser ne pas être d'accord avec l'Autre c'est devoir justifier son désaccord. Encore une fois, l'élève devra argumenter, justifier à l'aide du texte mais aussi à l'aide de ses connaissances littéraires. Il faudrait donc donner davantage l'opportunité aux élèves d'enrichir leurs connaissances littéraires afin qu'ils puissent argumenter leur choix et l'assumer. De plus, les enseignants doivent donner une place plus importante à l'oral dans leur séquence, une place qui sera accompagnée du développement de compétences spécifiques.

6.8. Les apports pédagogiques et didactiques du carnet de lecteur

Comme pour tous dispositifs pédagogiques, il est intéressant d'avoir des retours critiques pour que le mien puisse être amélioré. Je note toutefois que ces retours concernent les enseignantes et que par conséquent, les améliorations qu'elles ont apportées font sens par rapport à leurs élèves. À travers leurs réponses au questionnaire n°4, j'ai pu également avoir l'avis des élèves. Il se pourrait donc, que testé par d'autres enseignants, les réflexions concernant le carnet de lecteur plurilingue soient différentes. La différenciation pédagogique est de ce fait essentielle. Je tiens à préciser que pour cette étape finale, le confinement que nous avons vécu m'a empêchée de récolter ces dernières données comme je l'aurais souhaité (via un entretien face à face). Certaines de ces remarques proviennent de brefs échanges par téléphones et par mail.

6.8.1. Du côté des enseignantes

Le concept même du dispositif a surpris les enseignantes de lettres modernes : demander aux élèves de faire des recherches de textes dans d'autres langues que le français en cours de français, cela peut être déroutant. Néanmoins, lorsque je leur ai donné la définition du

plurilinguisme et du pluriculturalisme, présents dans toutes les classes, et pas spécifiquement en UPE2A, elles ont été curieuses de connaître la réaction des élèves à la réalisation du carnet de lecteur plurilingue.

Pour les enseignantes de classe ordinaire, les résultats aux divers questionnaires que j'ai proposés les ont menées à une réflexion sur les langues en contact dans leur classe. Elles s'étonnaient du nombre de langues présentes dans leur classe et s'accordent toutes sur le fait qu'il est essentiel d'utiliser ces données dans leurs conduites d'apprentissages. Elles ont déjà toutes inclus des élèves allophones dans leur classe et ont souligné le fait qu'elles ne s'étaient jamais intéressées à leurs lectures antérieures. Pourtant, pour les élèves allophones, aller chercher dans leurs souvenirs, c'est aussi les ramener à la vie qu'ils ont quittée en s'éloignant de leur pays d'origine. C'est faire le lien avec leur scolarité dans leur pays d'origine et leur pays d'accueil. C'est donc éviter une rupture dans leur parcours scolaire, même s'ils ont changé de pays, de système éducatif et de programmes. Cette continuité soulignée et assumée par les enseignants va donner le sentiment aux élèves que ces années de scolarité antérieures, même si elles se sont déroulées dans un autre pays, ont de la valeur. Demander aux élèves allophones ce qu'ils ont étudié en littérature dans leur pays d'origine, c'est leur montrer que ce travail n'est pas vain et qu'il a de la valeur aussi en France. Ainsi, lors d'un débat interprétatif littéraire, une élève a dit à E1 qu'elle ne se souvenait plus du titre du livre qu'elle avait lu sur le thème du voyage quand elle était en Italie. Le cours suivant, elle a donné le titre de ce livre car elle avait fait la démarche de le chercher.

Pour les élèves de classes ordinaires, ce dispositif a permis de créer du lien avec des langues qu'ils parlent chez eux. Lors d'un entretien parents-enseignants, des parents d'élèves ont dit à E1 :

c'est bien ce que vous faites faire aux enfants ils renouent avec leur langue et avec nous moi je parle arabe et je parlais plus trop arabe avec mes enfants mais là avec ce travail même moi j'ai cherché des textes en arabe sur la rentrée avec ma fille merci

jamais j'ai vu un travail comme ça en français en plus c'est super parce que ma fille elle parle arabe on parle arabe à la maison vous savez ben oui vous savez vous avez demandé c'est la première fois qu'on demande

À travers ce travail de recherches de textes dans d'autres langues, dans les langues des élèves, qu'ils ont apprises dans le cercle familial ou pour le plaisir, il y a une valorisation de l'identité de l'enfant, de ce qu'il est en dehors des murs de l'École. C'est ainsi créer du lien entre l'enfant quand il est chez lui et l'élève quand il est à l'École. Si l'École prend en compte cela, l'enfant pourra se construire de manière sereine.

Le fait de partir de la littérature a mis les enseignantes parfois en difficultés :

E3 : je pense qu'on peut l'utiliser en faisant des débats en partant de ce qu'ils ont déjà lu en disant ben toi tu as déjà lu et tu m'as dit que tu l'avais apprécié quel qu'est-ce qu'il t'évoque/ est-ce qu'il y a des ressemblances/ ça peut être un point de départ pour un débat c'est ce que je faisais moi quand je faisais des débats interprétatifs je leur demande de faire des recherches et du coup on parlait on essayait de partir de

textes qu'ils avaient lus avant de faire une petite comparaison des rapprochements donc je pense que ouais je ferai ça oui de manière de les rendre un peu plus actifs dans les commentaires montrer qu'ils ont déjà une culture et qu'ils partent pas de rien (.) ça leur donne une posture plus active de critique littéraire c'est hyper intéressant

Le niveau en langue est souvent remis en question. L'accès au sens dépend de la maîtrise de la langue. Pour les enseignantes, c'est une donnée essentielle et qui peut les freiner dans le fait de proposer des textes aux élèves allophones qui sont donc en train d'acquérir le français ou, comme ce que je propose dans mon dispositif, de demander aux élèves de faire le lien avec le texte en cours d'étude et des textes dans d'autres langues. Le sens prévaudrait alors sur la notion de culture littéraire plurilingue : si les élèves n'ont pas une maîtrise totale d'une langue, ils ne pourront donc pas accéder au sens d'un texte dans cette langue et donc, ce travail de lien entre les langues et les cultures sera caduc. Ces représentations sont liées à leurs représentations de ce qu'est parler une autre langue que sa langue première :

E3 : oui quelque part parce que moi je pense qu'ils n'ont pas de maîtrise suffisante pour faire le lien entre plusieurs langues j'adore faire dans mon cours c'est faire un lien avec le latin qu'ils ne connaissent pas toujours mais même latin ou l'anglais parce que même quand on a de petites bases de latin d'anglais d'espagnol ou d'italien on peut de suite faire des liens comme ça je regrette de ne pas avoir l'allemand mais en fait c'est une posture de réflexion qu'on a sur la langue avec un peu plus de maturité qu'eux ils n'ont pas encore après justement c'est intéressant de travailler là-dessus

De plus, la nature même de la séance de débat interprétatif littéraire a quelque peu bousculé certaines enseignantes. La gestion de l'oral n'est pas évidente pour toutes :

E4 : non j'ai jamais fait parce que personnellement je me sens mal à l'aise à faire la synthèse de ce qu'il se dit et ça me gêne en fait je dans des débats philos ça m'intéresse beaucoup mais je m'en sens pas capable alors ce que je fais avec les eana je m'étais mis des questions pour pas aussi me perdre pour qu'on aille pas trop loin pas trop du thème mais perso ça m'est difficile mais à partir de littérature je pense après être bienveillante avec mes élèves

Contrairement aux questions de compréhension, le débat interprétatif littéraire ainsi proposé laisse la place à une multitude d'interprétations et à un horizon littéraire différent de celui des enseignantes de lettres modernes. Si les questions de compréhension sont sécurisantes pour les élèves qui savent donc s'ils « ont juste » ou « faux », c'est aussi le cas pour l'enseignante qui connaît aussi les bonnes réponses. Elle reste donc l'experte dans sa salle de classe.

Placer les élèves en tant qu'expert dans leurs langues et leurs cultures, c'est sous entendre que les enseignantes perdent ce statut. Ainsi formuler, cela peut effrayer les enseignantes mais aussi les élèves.

Lors de mon entretien avec Dias-Chiaruttini, nous sommes revenues sur la gestion complexe des apports littéraires autres que ceux connus de l'enseignante :

Dias-Chiaruttini : c'est intéressant dans ce que vous avez dit j'ai trouvé l'idée que les enseignants craignent de trop laisser la parole aux élèves parce qu'ils vont convoquer des savoirs qu'ils ne maîtrisaient pas ou avec lesquels ils ne sauraient pas en fait composer je crois qu'il y a des données dans ma thèse alors je ne sais pas ce que j'avais pu écrire dans ma thèse mais dans les données que j'ai pu produire pas forcément les données j'ai eu beaucoup de choses comme ça assez contrastées je me souviens que certains enseignants étaient plutôt pour pouvoir accueillir la parole de l'élève vraiment ce qu'il pense du texte il ne faut surtout pas que j'ai lu le texte avant et que je découvre en même temps ce qui amène beaucoup de questions et en même temps il y avait des enseignants qui cadraient bien toutes les questions pour d'une certaine façon j'avais travaillé sur les contenus extrascolaires qui n'étaient pas de l'école et qui rentraient dans la classe et de la façon dont les enseignants cadraient bien le questionnement pour que précisément ça n'arrive pas et il me semble que c'est tout l'enjeu du débat et de la manière dont il peut se configurer à l'école

De plus, comme c'est le cas pour une séance où la dominante est l'écrit, les enseignantes se sentent obligées de penser à l'évaluation et évaluer l'oral reste complexe. Car, si évaluer l'écrit est un travail dont elles sont davantage habituées à faire, évaluer l'oral ne l'est pas. Je n'ai pas spécifié cela dans mon dispositif. Cibler des compétences spécifiques à l'oral pouvait être contraignant pour des enseignantes qui ont élaboré leur programmation avant leur entrée dans mon projet. Néanmoins, elles pouvaient utiliser ou pas ce dispositif pour évaluer les compétences de leurs élèves à l'oral. Certaines l'ont fait :

E3 : je ne le faisais pas cette année je me suis mise à le faire justement pour un des débats parce que justement la classe était un peu rude c'était un peu désespérant j'avais des élèves qui n'étaient pas du tout investis et qui se sont mis à lever la main constamment juste pour avoir des petits plus des petites choses après j'évaluais c'est pas une évaluation fine c'est plus le nombre de reprises de parole et la qualité et ça les investit à l'écrit aussi des élèves que j'entendais jamais du coup ils sont investis et ça a suivi son cours jusqu'à l'écrit donc c'était chouette donc voilà j'ai tendance à le faire du coup maintenant

Toutes s'accordent à dire que ce dispositif pédagogique est certes intéressant mais devrait être un projet interdisciplinaire. De ce fait, E1, E3, E4, et E7 vont le poursuivre à la rentrée 2020. Même si seules E1 et E4 sont en charge de l'UPE2A de leur établissement, elles sont toutes conscientes qu'il faut faire la distinction entre « allophonie » et « plurilinguisme ».

6.8.2. Du côté des élèves

Les échanges au cours du débat interprétatif littéraire ont donné lieu à des partages de connaissances littéraires de tout ordre. Certains se sont même permis de s'éloigner un temps de la question initiale pour effectivement creuser les connaissances littéraires qu'ils avaient :

DIL : E7

MOH : moi j'ai bien aimé le petit prince parce que tout ce que t tout le monde a vu pratiquement dans le petit prince [(inaud.)] c'est quand il disait dessine-moi un mouton après il faisait le conducteur d'avion il il il faisait genre qu'il savait pas dessiner les moutons comment pour qu'on le laisse tranquille et après il a à fini par le dessiner un mouton il a dit non c'est pas comme ça il fait qu'il soit après il a en redessine un autre pour qu'il soit et un vieux je veux pas qu'il soit vieux je veux qu'il dure longtemps je veux qu'il vive longtemps et après il a fait le conduction d'avion il a fait une xxx et il a le mouton que tu veux il sera dedans

YAN : ben dans le petit prince c'est aussi magique parce que parce que les gens qui viennent sur d'autres planètes et qui se déplacent comme ça

ALI : ben ça existe elle dit quoi elle

(...)

ALI : je crois que le petit prince il est né là dans la planète et qu'il a jamais connu ses parents et que la petite fleur était déjà avec lui

DIL : E7

E7 : alors aujourd'hui voici notre deuxième débat je vous propose de répondre à la question suivante qu'est-ce que le travail sur la poésie et notamment le travail en poésie en langue étrangère a changé votre perception de la langue et de la poésie/ je vous laisse la parole

SO : et ben dans ce dans cette dans ce qu'on a appris des trucs sur la poésie on a pris des poésies un peu religieuses on va dire et on a pris les haïkus le tao et d'autres choses

MA : ça nous a appris beaucoup de choses parce qu'on ne savait pas beaucoup de choses sur les poèmes comme ça parce qu'au primaire on travaillait pas trop sur ça et de faire sur d'autres langues ça nous a permis de de avec la traduction de savoir les mots et tout ça

(...)

GRE : ben en fait c'était bien d'apprendre des poèmes en langues étrangères les taos oui le poème tao et les haïkus parce qu'on apprend des poèmes des autres langues étrangères comment ils les présentent et tout ça ils sont faits de base comme les haïkus ils sont faits de dix-sept syllabes au total

(...)

LAU : moi j'ai bien aimé quand on a fait les poèmes en langues étrangères parce que ça nous a permis de comprendre les mots de pays étrangers et en même temps de comprendre leur religion leur xxx leur mode de vie quand on recherche dessus=

(...)

MAR : je veux revenir sur les poèmes en langues étrangères comme l'a dit LAU ben moi je trouvais ça bien pour ceux par exemple parfois il y a en a qui ont pris leur langue comme on dit

XXX : inter

MAR : non pas inter d'origine ben voilà comme ça si comme dire ben si on ne connaît pas l'origine de la personne ben on le sait moi j'ai bien aimé les poèmes qu'on a faits sur l'ordinateur parce qu'on peut choisir un

pays par exemple l'italien l'espagnol l'anglais ché pas le chinois c'était rigolo parce que j'ai appris plein de mots sur mon poème du coup j'en connais plus du coup c'est bien

(...)

XXX : moi j'ai bien aimé parce que quand on va les lire on va apprendre des langues aux autres ça peut apprendre de nouvelles choses c'est bien

SO : moi pour revenir au poème en langues étrangères ben moi j'ai bien aimé parce que ça nous appris du vocabulaire dans une autre langue qu'on connaissait pas ou qu'on avait jamais apprise par exemple il y en a qui ont pris l'anglais mais l'anglais on en fait déjà au collège il y a des langues je sais pas moi chinois c'était bien parce qu'on va pas en faire au collège pour faire une expérience où on a pu un peu découvrir une langue même si c'était pas des poèmes très très longs=

(...)

MA : aussi ce que j'ai aimé dans les poèmes en langues étrangères c'est qu'on a tous une origine à part quelques-uns on a tous une origine du coup pour ceux qui choisissaient leur langue ça nous facilitait le travail

Les élèves ont aimé découvrir ces autres langues : des langues qu'ils connaissaient mais aussi des langues qu'ils voulaient découvrir et qu'ils ont eu l'opportunité de découvrir :

DIL : E1

AYO : c'est sur la ruse c'est en anglais et ça parle de d'un renard et d'une mésange

(...)

HAFS : moi j'en ai trouvé un dans une autre langue mais c'était en allemand

Cette élève, qui ne parle pas allemand, n'a pas proposé ce texte dans son carnet de lecteur mais le fait d'avoir trouvé ce texte en allemand lui a permis d'avoir une première rencontre avec cette langue qui lui était inconnue.

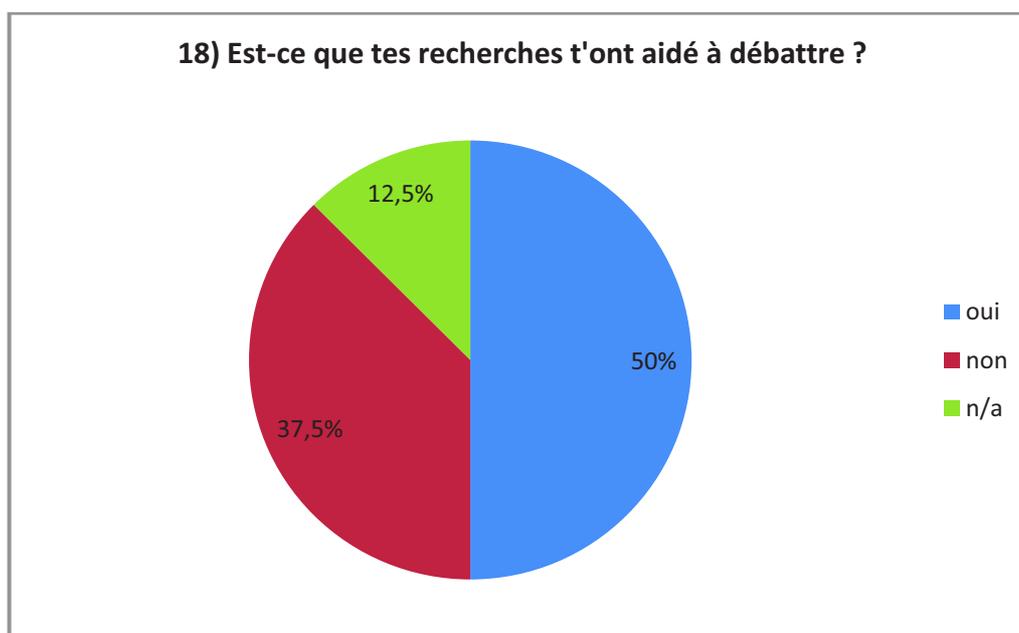
Lors du questionnaire n°4, les élèves ont exprimé des avis positifs sur les recherches de textes en d'autres langues que le français :

Tableau n°48 : résultats : Q4 : 16) Tu as du faire des recherches dans d'autres langues. Est-ce que ça t'a plu ?



77,5% ont apprécié faire ces recherches, qui certes ont surpris du fait qu'elles étaient pour un devoir en cours de français. Ainsi, j'ai voulu savoir si ces recherches avaient eu un impact sur le débat interprétatif littéraire. Encore un fois, le faible nombre de participants à ce questionnaire bilan ne peut être représentatif de l'ensemble de mon corpus mais cela peut néanmoins mener à une réflexion sur la poursuite et l'amélioration de mon dispositif pédagogique :

Tableau n°49 : résultats : Q4 :18) Est-ce que tes recherches t'ont aidé à débattre ?



Malgré le fait que certains aient exprimé leurs difficultés dans leurs recherches, 50% ont trouvé leurs recherches utiles afin de débattre, contre 37,5% (et 12,5% d'élèves qui ne se sont pas exprimés). Ils ont donc utilisé leurs nouvelles connaissances littéraires plurilingues au cours du débat interprétatif littéraire et les ont partagées.

Et ce partage n'est pas qu'entre élèves :

E7 : j'ai demandé la parole pour réagir un petit peu à ce que disait MA euh je pense qu'on a tous une origine même si contrairement à ce que dit MA l'origine elle est multiple en fait c'est l'endroit où on est né l'endroit où nos parents sont nés, parfois où nos grands parents sont nés d'accord/ ça peut être dans d'autres pays certaines régions de France tout ça ça fait de nous des êtres divers donc forcément je rebondis sur la formulation et je vous encourage par mon intervention à discuter entre vous un débat n'oubliez pas c'est réagir parfois à ce que quelqu'un a dit voilà je vous laisse discuter

YA : ben les poèmes en langues étrangères c'est bien c'est apprendre une autre langue à la classe

Mais, les élèves oublient.

L'enseignant doit réactiver sans cesse cette culture littéraire plurilingue, pour laquelle chaque élève fera sa propre sélection en fonction de ses goûts littéraires et linguistiques personnels. L'objectif n'est pas que leur culture littéraire plurielle et plurilingue ressemble à une liste de titres et d'auteurs sans lien ni sens. L'objectif est qu'ils découvrent d'autres horizons linguistiques et culturels tout en développant leur bibliothèque intérieure (Bayard, 2007) plurilingue. Ainsi, j'ai pu assister à ce genre d'échanges :

DIL : E1

E1 : tu n'as jamais lu de livre même en cours même en français quand tu étais au Venezuela tu n'as jamais lu de livre/

SAL : non

SAA : la bande dessinée

La seule référence littéraire que possède cet élève d'UPE2A est un livre qu'il a lu dans l'année avec son enseignante d'UPE2A :

DIL : E1

E1 : oui quoi d'autre NIS est-ce que tu as lu des livres ou un personnage voyage/

NIS : moi ça fait longtemps que j'ai pas lu les trucs de voyages euh

E1 : mais un personnage qui part de chez lui qui voyage

NIS : le truc qu'on avait fait de à chicago à

E1 : oui c'est la bd et toi SAA vous avez lu des livres quand même des bd des mangas/

NIS se rappelle vaguement de l'histoire d' « Emmett Till : derniers jours d'une courte vie » d'Arnaud Floc'h, qu'ils ont étudiée au cours d'un projet de réécriture.

Par conséquent, l'enseignante est obligée de guider les élèves afin qu'ils réactivent leurs connaissances :

DIL : E1

E1 : mais regardez par rapport à la BD qu'on a travaillée

OUA : ah c'est pour ça que je me rappelais de quelque chose noir

Les élèves allophones, ne voyant pas leur culture littéraire valorisée, oublient encore plus vite :

DIL : E1

SAL : le seul livre que j'ai li c'est emmett till

E1 : tu n'as pas lu d'autres livres avant/

SAL : non

Ce dispositif pédagogique, qui se déroule dans une classe ordinaire, leur permet d'utiliser ce déjà-là et de le partager avec leurs camarades. D'un point de vue personnel, ils n'oublieront pas.

Les élèves de l'UPE2A de E1 l'ont clairement exprimé : quand ils sont en classe ordinaire, et pour ce qui touche à ma recherche, en cours de français, ils sont mis à l'écart, ils ne sont pas inclus dans le groupe classe, ils ne sont pas identifiés comme lecteurs :

DIL : E1

E1 : ok et vous lisez plus de livres/ et en cours de français vous lisez quoi vous lisez quoi/

IKR : ulyse ah

E1 : [ulyse il a voyagé]

IKR : [ulyse il a voyagé]

SAA : une baleine

IKR : le cyclope

E1 : il s'appelle comment/

SAA : je sais pas je l'ai pas lu elle m'a dit tu le fais pas tu es en fle

NIS : moi c'est pareil c'est vrai demande à elle

E1 : oui mais c'est quoi comme livre/

NIS : ah je ne sais pas moi enfin elle quand ils ont pris le livre j'étais pas là parce que j'étais avec vous et quand je suis allée en classe elle m'a dit il est où le livre je lui ai dit je ne l'ai pas elle m'a dit d'autre chose

E1 : et vous faites quoi quand ils font de la lecture eux/ vous faites quoi/

SAA : on travaille on travaille du travail de fle

E1 : elle te donne du travail de fle mais c'est qui ta prof/

SAA : non non c'est votre travail quand vous donnez du travail si j'ai pas de travail elle me donne du travail

La réalité des élèves allophones est à prendre en compte quand ils sont en classe ordinaire, réalité qu'ils n'expriment pas toujours. Quelques élèves d'UPE2A, un troisième de niveau B1 et un cinquième de niveau A2, ont partagé le travail qu'ils avaient effectué autour d'« Emmet Till » quand ils étaient en classe ordinaire. L'un d'eux a confié à E1 avoir « osé le faire devant tout le monde et en français ». Ce sont des élèves qui, compte tenu de leur non maîtrise de la langue française, ou de leur faible maîtrise de la langue française, ne font pas partie des mêmes projets littéraires que leurs camarades.

6.8.3. La pérennité du dispositif pédagogique

Il est donc parfois difficile de faire sortir les enseignants et les élèves du texte en cours d'étude afin de laisser la place à tout un ensemble de connaissances, littéraires ou autres. L'innovation pédagogique qu'apporte mon dispositif pédagogique favorise ces apports littéraires plurilingues et pluriels afin de co-construire le sens et l'interprétation que chacun donne au texte. Le carnet du lecteur plurilingue offre un espace de liberté aux lecteurs plurilingues et pluriculturels que sont les élèves d'une classe. Il est certains qu'il ne rencontrera pas le même intérêt chez chaque élève. D'où la nécessité de récolter des données sur leurs habitudes de lecture et les langues qu'ils parlent afin de faire émerger chez eux des questionnements sur leur identité en construction. Toutefois, il est nécessaire d'avoir conscience que ces données sont des discours déclaratifs, qui demandent l'interprétation du chercheur pour, par la suite, pouvoir les ré exploiter. Mon dispositif aura besoin de ritualisation pour qu'il devienne une activité que les élèves auront l'habitude de réaliser. Il nécessiterait l'implication des parents afin que le lien que les élèves entretiennent avec leur(s) langue(s) familiale(s) soit pris en compte dans les préoccupations de l'École.

Synthèse du chapitre

Afin de poursuivre et d'adapter le dispositif pédagogique que j'ai proposé dans le cadre de ma recherche doctorale, il est nécessaire de récolter les représentations qu'ont les élèves sur leur rapport à la littérature, à leurs langues et à leurs cultures. Dresser un tel profil de classe ne doit pas être seulement réalisable et réalisé en cours de langues. Les élèves sont des locuteurs plurilingues et pluriculturels quel que soit le cours dans lequel ils se trouvent.

Par conséquent, dans le dispositif pédagogique que j'ai conçu, le rôle de l'enseignant est essentiel. Si les élèves de mon corpus ont, dans la grande majorité participé aux divers débats proposés et ont convoqué les apports littéraires plurilingues et pluriels comme je l'ai souhaité, chaque enseignante a guidé ses élèves dans ce cheminement littéraire, linguistique, culturel et identitaire. De ce fait, de par leurs actions de remédiation et de différenciation, les enseignantes ont réussi à créer un climat de classe qui a favorisé ces échanges plurilingues et pluriculturels, et pas uniquement en UPE2A.

Certes, le nombre de références littéraires plurielles et plurilingues est peu élevé et je ne cherche pas à ce qu'elles prennent la place de la co-construction du sens ni du processus interprétatif. Toutefois, elles restent nécessaires pour appuyer les arguments de chacun. Prendre la parole en public demeure un exercice difficile, notamment quand les élèves sont habitués à laisser la parole à l'enseignant. Au cours du débat interprétatif littéraire où participent des interactants plurilingues et pluriculturels, les rôles changent et tous, enseignant et élèves, doivent accepter ces changements qui n'enlèvent en rien la légitimité du savoir transmis par chacun.

Conclusion générale

Mon travail de recherche s'est construit autour de diverses questions mobilisant plusieurs champs disciplinaires : la didactique de la littérature, la didactique de l'oral et la didactique du plurilinguisme. Cette orientation pluridisciplinaire mais surtout interdisciplinaire vient de mon expérience en tant que professeur des écoles et de professeur de lettres modernes.

Tout d'abord, j'ai abordé la didactique de la littérature en rappelant son manque d'autonomie face à la discipline qu'est le « français ». J'ai donc procédé à un état de l'art afin de comprendre comment se positionnait la didactique de la littérature par rapport à la didactique du français et sa place à l'École. Ainsi, à chaque étape de leur parcours scolaire, les élèves rencontrent la littérature et ses différentes formes. Des programmes détaillés, accompagnés de listes officielles d'œuvres proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale, permettent aux enseignants de construire des programmations riches et variées. L'élève lecteur est au centre des préoccupations didactiques. L'enseignant l'amène à conscientiser sa lecture.

Puis, j'ai traité la place de l'oral au sein d'une classe. Les interactions qui s'y déroulent permettent le partage de connaissances et de nouveaux savoirs. Mais l'enseignant est très souvent celui ou celle qui prend la parole pour transmettre ses savoirs. J'ai donc pris le parti d'interroger conjointement l'oral avec la littérature en proposant le débat interprétatif littéraire comme activité pédagogique pour mener mon étude le débat interprétatif littéraire. Je me suis donc penchée sur la notion d'interprétation. Néanmoins, en m'entretenant avec les enseignantes de mon corpus, j'ai noté la prépondérance de la compréhension et de sa validation par rapport à l'interprétation lors de l'étude de textes ou d'ouvrages. La notion d'interprétation est une notion très vague, que ce soit chez les enseignantes ou chez les élèves de mon corpus. Elle implique la subjectivité de chacun, une subjectivité qui ne peut pas être anticipée par l'enseignant. De plus, étant donné que je considère la classe comme étant un espace multilingue et multiculturel, les élèves convoquent des connaissances parfois inconnues par l'enseignant et par leurs pairs. Les savoirs circulent donc en classe sans que l'enseignant puisse en être l'expert. Alors, les rôles de chacun changent. Les élèves sont experts dans leurs langues et leurs cultures et sont davantage reconnus en tant que tels.

Ces langues et ces cultures en contact dans la classe m'ont amenée à me questionner sur la place de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves à l'École. Qu'ils soient allophones et/ou plurilingues, les élèves parlent d'autres langues que leur langue première. En m'appuyant sur les travaux de la recherche, je me suis penchée sur les notions de « bilinguisme », de « plurilinguisme » et de « multilinguisme ». Ces notions ont évolué depuis 1976. Dans notre pays, les programmes de l'École, notamment les programmes de langues vivantes, se sont inspirés des principes de l'éducation plurilingue. Langue et culture étant indissociables, je me suis intéressée à la notion de pluriculturalisme, nettement moins mise en avant dans les programmes. Je me suis également penchée sur la notion de littératie et plus particulièrement de plurilittératie qui faisait écho à mon travail de recherche.

Par conséquent, j'ai croisé ces divers champs didactiques afin de souligner encore une fois l'importance de construire les savoirs en favorisant le transfert des compétences d'une discipline à l'autre, notamment la compétence plurilingue et pluriculturelle,

Afin de mieux connaître l'ensemble de mon corpus, j'ai procédé à ma récolte de données de plusieurs façons : par des entretiens semi-directifs et des questionnaires, ainsi que par la rédaction de leur biographie de lecteur. Cette récolte d'informations était nécessaire avant la mise en place de mon dispositif pédagogique : le carnet de lecteur plurilingue.

Ainsi, les élèves devaient compléter leur carnet de lecteur (un des dispositifs pédagogiques proposés par les programmes de 2015) par des textes écrits dans d'autres langues que leur langue première sur le thème qu'ils étaient en train d'aborder avec leur professeur de lettres. Pour que tous développent leur compétence plurilingue et pluriculturelle, il fallait qu'ils en prennent conscience et qu'ils réalisent qu'elle leur est propre. Une fois que les élèves ont complété leur carnet de lecteur plurilingue, les enseignantes les ont invités à participer à un débat interprétatif littéraire. Le carnet de lecteur plurilingue a donc une double utilité pour chaque élève : lui permettre de conscientiser son rapport aux langues et aux cultures à travers la littérature et par la suite, lui donner l'occasion de partager ses nouvelles connaissances afin d'appuyer son interprétation.

Ainsi, ma recherche a également ciblé l'amélioration des pratiques pédagogiques. De ce fait, je me suis aussi intéressée aux enseignantes qui ont travaillé avec moi sur cette étude. Mon corpus de recherche était composé d'enseignantes de lettres modernes et de FLS qui enseignaient à des élèves allant de la 6ème à la 3ème. Sur les neuf enseignantes de mon corpus, trois ont la certification complémentaire de FLS et enseignent aux élèves allophones.

J'ai voulu tout d'abord déconstruire certaines représentations que de nombreux enseignants (dont moi) peuvent avoir sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec la littérature. Les élèves de mon corpus l'ont démontré : ils lisent. Lorsqu'ils se focalisent uniquement sur cette activité, seuls 23,5 % affirment ne pas aimer lire, les autres ayant des sentiments plus ou moins modérés en ce qui concerne leur attrait pour la lecture. Néanmoins, ce résultat confirme que les élèves lisent. J'ai noté toutefois que lorsqu'ils ont un choix à faire entre plusieurs activités comme regarder la télévision ou jouer avec des amis, la lecture vient en dernière position. À la lecture des biographies de lecteur 77,7 % expriment leur attrait pour la lecture. Je me suis donc tournée vers les contextes dans lesquels se déroulaient ces lectures. Il en ressort que les élèves ont un certain attrait pour la lecture majoritairement quand le choix du livre est le leur. 61,5 % de mon corpus disent préférer lire chez eux plutôt qu'à l'École. Cette lecture plaisir, celle qui n'est pas évaluée ni imposée par l'École, fait donc partie de la culture littéraire des élèves. Cette culture littéraire existe donc. Mais il arrive que l'enseignant de lettres ne connaisse pas les éléments qui la constituent. Il y a parfois un écart entre les genres que les élèves préfèrent et ceux étudiés en classe. Ainsi, nombreux élèves ont mentionné les mangas ou les bandes dessinées parmi leurs genres préférés. Ces genres sont pourtant peu ou pas représentés dans les listes officielles du cycle 3 et du cycle 4. Les élèves ont donc parfois des difficultés à se reconnaître dans la littérature de l'École. Leur bibliothèque intérieure

(Bayard, 2007) est pourtant riche et diversifiée. La culture littéraire des élèves est par conséquent plurielle et ne se limite pas à celle qui se construit à l'École.

Il y a parfois aussi un écart entre la langue dans laquelle ils aiment lire et celle de l'École. Car si à l'École, les élèves apprennent à lire en français, les élèves qui sont dans les classes de notre système éducatif sont des locuteurs plurilingues et pluriculturels. Parler d'autres langues n'est pas une compétence réservée aux élèves allophones. Une fois que le flou entre « bilinguisme parfait » et « plurilinguisme » est dissipé (comme je l'ai fait lors de la passation du questionnaire n°2), les élèves se découvrent une compétence plurilingue et pluriculturelle. 83,1 % des élèves de mon corpus affirment parler une autre langue que le français. J'ai voulu comprendre le lien qu'ils tissaient avec leurs langues afin de pouvoir les aider, par le biais de la valorisation de leur culture littéraire, à s'affirmer en tant que locuteurs plurilingues et pluriculturels. Par leurs réponses aux questions ouvertes, les élèves ont exprimé le rapport qu'ils entretenaient avec toutes leurs langues et leurs cultures, un rapport qui peut être de tout ordre. Certains ont appris leurs langues chez eux, en famille, entre amis, à l'École, à partir de jeux vidéos ou juste pour le plaisir d'apprendre. Ce lien qui se crée entre l'élève et ses langues et ses cultures est unique et mérite que l'École s'y intéresse. Par conséquent, les élèves de mon corpus ont montré qu'ils parlaient, avec plus ou moins d'aisance, d'autres langues que leur langue première. J'ai retrouvé ici la définition de ce qu'est la compétence plurilingue et pluriculturelle énoncée par Coste, Moore et Zarate (1997),

J'ai noté également que de nombreuses langues citées par les élèves ne sont pas enseignées à l'École. Leurs locuteurs peuvent se sentir mis à l'écart du système éducatif. Il est donc nécessaire de les accompagner dans la construction de leur compétence plurilingue et pluriculturelle, en cours de français et dans toutes les disciplines de l'École. Encore une fois, je me suis rendu compte de l'impact de certaines représentations concernant le plurilinguisme et le pluriculturalisme, des représentations souvent dues à un manque de formation et de connaissances sur le sujet mais qui empêchent certains enseignants de rendre la compétence plurilingue et pluriculturelle transversale à toutes les disciplines.

Certes, le nombre d'élèves qui lisent dans d'autres langues qu'en français est peu élevé, soit 32,2% de mon corpus, mais mener avec eux cette réflexion sur la lecture dans les langues qu'ils parlent et/ ou qu'ils apprennent leur a permis d'envisager cette possibilité. 65,2 % de mon corpus serait intéressé par l'idée de lire dans une autre langue. La culture littéraire des élèves est donc plurielle et plurilingue. Mais, si la culture littéraire plurielle et plurilingue n'est pas valorisée à l'École, elle ne sera pas développée ni enrichie. Étant donné que les élèves lisent davantage chez eux qu'à l'École, cette expérience littéraire et plurilingue se produit donc à la maison, à moins que les enseignants les incitent à le faire dans leurs cours. Or, pour seulement 29,7 % des interrogés, c'est le collège qui pourrait leur donner envie de lire davantage. C'est peu et ce résultat m'a interpellée. Il n'est pas question ici de favoriser la lecture à la maison par rapport à la lecture à l'École. Les finalités sont différentes. Néanmoins, l'École tirerait avantage à repenser l'enseignement de littérature afin que ses apports soient transférables aux lectures dites « plaisir » des élèves. Ainsi, en prenant en compte leur culture littéraire plurielle et plurilingue comme je l'ai fait par ma récolte de données, les élèves ont pu davantage se livrer à leur enseignante. Généraliser une telle approche permet à tous, enseignants et élèves, de créer du lien. L'enseignant pourra alors

s'appuyer sur ces informations pour construire sa programmation et repenser sa conduite des apprentissages. Il devra aussi favoriser la transversalité des compétences qu'il souhaite développer chez ses élèves. Ainsi, en ayant le sentiment qu'ils peuvent dresser des parallèles entre leur travail en littérature dans un cours de français et celui qu'ils font en littérature dans un cours d'anglais par exemple, les élèves auront l'impression que tous ces efforts ne sont pas vains. Les élèves en difficultés en français pourront transférer leurs compétences dans d'autres disciplines. C'est par et grâce à l'innovation pédagogique et à la différenciation que cela sera possible.

Il serait également intéressant de se pencher sur la compétence plurilittératiée des élèves. Ce terme, comme je l'ai précédemment évoqué, n'est pas utilisé dans les programmes. Pourtant, il fait écho à la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le sens où les élèves ne rentrent pas dans plusieurs littératies séparément et en même temps. Tout comme les langues et les cultures, la littératie doit se concevoir dans sa pluralité. Évaluer cette compétence plurilittératiée, chez les élèves allophones et/ou plurilingues permettrait aux enseignants de comprendre le rapport qu'ont les élèves avec l'écrit et leurs langues et la manière dont ils vont développer de nouvelles compétences, toutes transférables à toutes les disciplines de l'École.

Dans ma recherche, j'ai également voulu souligner le fait que les élèves allophones possédaient eux-aussi une culture littéraire dans leur langue première et que celle-ci devait être mise en valeur à l'École, pas seulement en UPE2A. Si faire le pont entre les langues est une démarche que de nombreux enseignants de FLS embrassent, ce n'est pas toujours le cas en classe ordinaire. La méconnaissance de cette culture littéraire plurielle et plurilingue peut effrayer les enseignants, qui perdent alors leur rôle d'expert.

La question du rôle et de la place des enseignants au sein de ces échanges plurilingues et pluriculturels est sous-jacente. J'ai donc analysé les prises de parole des interactants dans chaque débat. Il en ressort une place importante des prises de parole de la part des enseignantes. Sur les 22 débats enregistrés, le taux de participation des enseignantes est plus important que celui des élèves à seulement 8 reprises. Toutefois, ces prises de parole sont des interventions didactiques nécessaires. Néanmoins, en analysant ces prises de parole, j'ai remarqué que les enseignantes s'adressaient souvent à un élève. Il faut donc éviter que le débat soit un jeu de questions/ réponses entre l'enseignante et ses élèves.

Le partage de connaissances inconnues par l'enseignant ne remet pas en question son rôle, bien au contraire. En prenant en compte cette diversité linguistique et culturelle en contact dans sa classe, il favorise le transfert des connaissances. L'interprétation, que j'ai ciblée par le choix du débat interprétatif littéraire, s'est appuyée sur ces connaissances extérieures, qui auraient pu dérouter l'enseignante. Mais cela n'a pas été le cas dans les séances que j'ai analysées. Cela montre ainsi que ce transfert de connaissances diversifie les rôles de chacun. L'enseignant ne perd pas son rôle d'expert. Il se nourrit également de ces apports pluriculturels. Être enseignant, c'est également apprendre de ses élèves.

Mettre en avant l'interprétation dans une séance de littérature, c'est donc donner la possibilité à chacun de partager son point de vue et d'écouter celui de l'Autre. Les élèves ont très largement apprécié les séances de débats interprétatifs littéraires (82,5%). Nombreux sont

ceux à avoir évoqué le fait de pouvoir parler et de pouvoir s'exprimer librement. Le débat interprétatif littéraire favorise donc la prise de parole des élèves. Mais, 46,7 % considèrent n'avoir pas suffisamment parlé. Ce résultat montre que le débat interprétatif littéraire a besoin d'un cadrage didactique et de davantage de ritualisation pour qu'il puisse s'intégrer dans une séquence de littérature mais être également un moment où tous peuvent s'exprimer. Cela sous-tend la nécessité de développer des compétences spécifiques au débat interprétatif littéraire. Si, dans ma recherche, j'ai voulu insister sur le partage de connaissances littéraires, il est essentiel que d'autres compétences orales soient développées. Il est nécessaire que cet « OVMI » (Halté, 2005) cet « objet Verbal Non Identifié » n'en soit plus un, pour les enseignants et pour les élèves.

64,6% des élèves ont pris la parole au cours des débats auxquels ils ont participé, mais seulement 16,3% d'entre eux ont réinvesti leurs nouvelles connaissances littéraires. Ces apports littéraires favorisent pourtant la co-construction du sens et l'élaboration de l'interprétation de chacun. Même si les références littéraires plurilingues étaient peu nombreuses dans les séances que j'ai analysées, grâce à l'étayage des enseignantes, quelques élèves ont pu échanger et partager leurs découvertes linguistiques et littéraires. La co-construction du sens est encore timide. Toutefois, en étudiant les séances et la circulation de la parole, j'ai remarqué que si, à de nombreuses reprises, ce sont les enseignantes qui ont proposé un thème sur lequel les élèves ont débattu, certains d'entre eux ont pris l'initiative de poursuivre le débat en abordant d'autres thèmes, toujours en lien avec le texte en cours d'étude. La parole circule bien entre tous mais les élèves ont besoin d'être rassurés sur leurs capacités à faire évoluer le débat.

Lors du questionnaire n°4 (bilan), 77,5% des élèves disent avoir trouvé l'activité intéressante, ce qui est encourageant pour qu'elle puisse être transposée dans d'autres classes et au sein d'autres disciplines. Car malheureusement, ma recherche a révélé le fait que la compétence plurilingue et pluriculturelle n'était pas transversale à toutes les disciplines et que le fait de l'introduire dans un cours de français a quelque peu bousculé les habitudes des élèves et des enseignantes. En devenant professeur de lettres modernes après de nombreuses années dans l'enseignement au primaire, je n'ai pu que constater le manque d'harmonisation dans les pratiques. Ainsi, si le carnet de lecteur plurilingue sera poursuivi par quelques enseignantes de mon corpus, je souhaiterais généraliser son usage à toutes les langues enseignées à l'École. En effet, si les élèves considèrent cet outil comme étant un lieu où leurs langues et leurs cultures littéraires peuvent être exprimées, il faudrait aussi leur donner envie de créer des liens avec les langues qu'ils étudient à l'École. 83,1 % des élèves de mon corpus affirment parler une autre langue que le français. Mais pourquoi les 10,1 % qui disent donc le contraire (6,8 % des élèves ne se sont pas prononcés) ne se considèrent pas comme des locuteurs plurilingues ? Outre le fait de dissiper certains malentendus sur la définition même de « parler une autre langue », il faudrait que les langues qu'ils étudient à l'École, depuis le Cp, tissent des liens entre elles et le français. Le carnet de lecteur plurilingue pourrait donc être un outil pour le cours de français et pour les cours de langues vivantes.

Le fait d'avoir introduit la compétence plurilingue et pluriculturelle dans un cours de français a attiré la curiosité des élèves, des enseignantes et de mes collègues. Ainsi, avec des

enseignantes de langues, nous allons travailler avec nos élèves sur la rédaction de poèmes plurilingues à la rentrée prochaine. Je suis enseignante de lettres et j'ai en charge deux classes de 6ème. Les enseignantes d'espagnol et d'italien auront donc l'opportunité de présenter leur discipline mais c'est surtout aux niveaux des élèves que l'intérêt est plus significatif. En réactivant leur compétence plurilingue et pluriculturelle comme je l'ai fait dans ma recherche, les élèves seront amenés à s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle en contact dans la classe, tout en se concentrant sur leur propre compétence plurilingue et pluriculturelle. Ils pourront donc faire le choix d'une nouvelle langue à apprendre tout en prenant conscience qu'ils en parlent déjà plusieurs. Par conséquent, l'innovation pédagogique est essentielle pour apporter un enseignement différencié à des élèves qui sont tous singuliers mais a besoin de temps, de ritualisation mais surtout d'accompagnement. De plus, l'innovation pédagogique ne doit pas se penser uniquement en fonction des élèves qui sont dans la classe, mais prendre en compte aussi les enfants qu'ils sont quand ils quittent l'École. Ma recherche a donc montré qu'à travers des activités pédagogiques ciblées, comme le carnet de lecteur plurilingue et le débat interprétatif littéraire, il était possible de faire émerger chez les élèves une réflexion et un questionnement sur leur identité d'individu plurilingue et pluriculturel vivant au sein d'une communauté multilingue et multiculturelle.

Ainsi, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle devrait être la responsabilité de tous. Après la crise sanitaire qui a touché le pays en 2020, certains élèves ont pu reprendre les chemins de l'École. Le protocole sanitaire ne permettait pas aux élèves allophones d'aller en UPE2A et de poursuivre leur apprentissage du FLS. Cela m'a permis donc de les suivre en classes ordinaires. Lors d'un cours d'éducation musicale, l'enseignante présentait des musiques du monde. Une élève allophone arménienne n'a pas osé prendre la parole. En aparté, elle m'a confié que personne ne devait connaître les musiques arméniennes. Par mes encouragements, elle a pris la parole et l'enseignante, tout comme le reste de la classe, furent intéressés par ses propos. L'enseignante est donc allée sur You tube afin de trouver les quelques titres qu'elle avait cités, sous l'œil expert de l'élève, fière d'avoir partagé un morceau de sa culture. Ce moment de classe montre encore une fois, non seulement l'importance d'inclure les élèves allophones dans les conduites d'apprentissages et ne pas prendre la barrière de la langue comme raison pour ne pas le faire, mais aussi que ces apports linguistiques et culturels intéressent ceux pour qui ils sont inconnus.

Cela démontre également que les élèves allophones ne sont pas toujours reconnus en tant qu'élèves ayant déjà un parcours d'élève. En effet, de très nombreux élèves allophones ont été scolarisés antérieurement. Ils ont un parcours scolaire qui est certes dans leur langue première, mais qui existe. Les CASNAV et CIO testent les élèves allophones sur leurs compétences en langue première, en français et en mathématiques, mais pas sur leurs connaissances dans chaque discipline. Or, les élèves allophones possèdent des connaissances dans les autres disciplines de l'École. Il serait donc important de valoriser ces connaissances, tout d'abord pour les élèves afin de les valoriser dans leur rôle d'élève. Les enseignants, même s'ils ne sont pas locuteurs des langues des élèves allophones doivent distinguer « être allophone » et « ne pas connaître une notion » ou « ne pas savoir ». Mais cette réflexion renvoie encore une fois au rôle que pense devoir tenir l'enseignant : celui qui sait. Or, les élèves allophones savent aussi, mais dans une autre langue. Il faut donc que dans toutes les disciplines, les enseignants se penchent aussi sur le déjà-là des élèves allophones avec l'aide et les conseils de l'enseignant de FLS. La culture littéraire des élèves allophones, que j'ai également ciblée dans

mon étude, ne doit pas rester dans la salle d'UPE2A. Car toute la communauté éducative d'un établissement doit prendre en charge l'inclusion des élèves allophones.

Pour conclure ma recherche, je souhaiterais que ses résultats et mes diverses réflexions puissent faire sens chez d'autres enseignants et acteurs du monde éducatif. C'est ainsi que E1, E3, E4 et E7 poursuivront la réalisation du carnet de lecteur plurilingue avec, en amont, le même processus de récolte de données que j'ai mis en place pour mener ma recherche. La compétence plurilingue et pluriculturelle est une compétence que nous (enseignants et élèves) possédons tous et demande donc que tous (enseignants et élèves également) s'y intéressent afin qu'elle puisse traverser les disciplines et continuer à se développer au-delà des murs de l'École.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES, CHAPITRES D'OUVRAGES

ADLER Patricia et ADLER Peter. *Membership roles in field research*. New York: éd. Newbury Park : Sage Publications, 1987, 95 p.

ARON Paul, VIALA Alain. *L'enseignement littéraire*. Paris: éd. PUF, 2005, 128 p.

AUGÉ Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. éd. 2010. Paris: éd. Flammarion, collection 1994, 195 p.

AUGER Nathalie. *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. éd. CNDP, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD et guide pédagogique, 2004, 15 p.

AUGER Nathalie. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ? *Immigration, École et didactique du français/ ed.par CHISS Jean-Louis*. Paris: éd. Didier, 2008, p. 187-230.

AUGER Nathalie. *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: éd. des archives contemporaines, 2010, 162 p.

AUGER Nathalie, KERVAN Martine. Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion. Le plurilinguisme, 20 ans après ?/ ed. par BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude, VASSEUR Marie-Thérèse, 2013, p265-273.

AUSTIN John Langshaw. *How to do Things With Words*. éd. 1975. Oxford: Oxford University Press, collection Galaxy Books, 1962, 178 p.

AUSTIN John Langshaw. *Philosophical Papers*. Oxford, Clarendon Press, Oxford, New York, 1962; trad. L. Aubert et A. L. Hacker, *Écrits philosophiques*, Paris: Éd. du Seuil, 1994, 248 p.

BALIBAR Renée. *Les Français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*. Paris : éd. Hachette littérature, dirigée par ALHUSSEY Louis 1974, 295 p

BARDIN Laurence. *L'analyse de contenu*. 10ème édition. Paris: PUF, 2003, 296 p.

BARTHES Roland. La mort de l'auteur, *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris: éd. Seuil, 1984, p.61-67.

BAYARD Pierre. *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris: éd. de Minuit, 1998, 168 p.

BAYARD Pierre. *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris: éd. de Minuit, collection Paradoxe, 2007, 198 p.

BELTRAMI Daniel et alii. *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : éd. Hatier, 2004, 224 p.

BENVENISTE Emile. *Sémiologie de la langue* (1969), *Problèmes de linguistique générale*. éd. 1980. Paris : Gallimard, tome 2, 1969, 294 p.

BESSE Henri. *Éléments pour une didactique des documents littéraires. Littérature et classe de langue*/ ed. par PEYTARD Jean. Paris: éd. Hatier-Crédif, 1982, p. 13-34.

BLANCHOT Maurice. *L'Espace littéraire*. Paris: éd. Gallimard, collection blanche, 1955, 296 p.

BLUMER Herbert. *Symbolic Interaction: perspective, and method*. Englewood Cliffs, N.J: éd. Prentice-Hall, 1969, 208 p.

BLANC Nathalie, BROUILLET Denis. *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. Paris: éd. in Press, 2003, 190 p.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick et co. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. 2e édition. Paris: éd. des archives contemporaines, 2011, 523 p.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude. *Les Héritiers*. Paris : éd. de Minuit, Paris, 1964, 192 p.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude. *La Reproduction*. Paris: éd. de Minuit, 1970, 284 p.

BOURDIEU Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : éd. de Minuit, 1979, 680 p.

BRETON André. *Clair de terre. Commenté par BREUIL Eddie*. Paris : Folio, éd. 2009, 224 p.

CALVET Louis Jean. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: éd. Plon, 1999, 304 p.

CAMBRA GINE Margarida. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: éd. Didier, 2003, 336 p.

CANDELIER Michel, TRONCY Christel, DE PIETRO Jean-François & co. *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: éd. Presses universitaires de Rennes, 2014, 513 p.

CARPENTIER Nicolas. *La lecture selon Barthes*. Paris: éd. L'Harmattan, collection Sémantiques, 1999, 190 p.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang, 2008, 250 p.

De CHATEAUBRIAND. François. *Mémoire d'outre-tombe*. éd. 2001. Paris: éd. Le livre de Poche, tome 2, Livres XIII à XXIV, 1849, 789 p.

CHISS Jean-Louis. Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves « non francophones. *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration/* ed. par BOYZON-FRADET, Dominique, CHISS, Jean-Louis. Paris : éd. Nathan, 1997, p. 55-76.

CHISS Jean-Louis. Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte/* ed. par CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine. Paris : L'Harmattan, 2006, p. 103 - 110.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves. Didactique du français : Fondements d'une discipline. 3e éd. Bruxelles: éd. De BOECK Supérieur, 2014, 250 p.

CICUREL Francine. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe.* Paris: éd. Didier, 2011, 288 p.

CICUREL Francine. Les interactions en situations d'enseignement-apprentissage. Observer, transcrire, analyser. *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures/* ed. par BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. 2e édition. Paris: éd. des archives contemporaines, 2011, p.323-335.

CICUREL Francine. *Lectures interactives en langues étrangères.* Paris : éd. Hachette Français Langue Étrangère, 1991, 155 p.

COPE Bill, KALANTZIS Mary. *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London: Routledge, 2000, 288 p.

CRESWELL John W., PLANO CLARK Vicki L., GUTMANN Michelle, HANSON William E. Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research/* ed. par TASHAKKORI Abbas, TEDDLIE Charles. éd. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, p. 209–240.

CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactiques du français langue étrangère et seconde.* Paris: éd. Clé International, 2003, 304 p.

CUQ Jean-Pierre. *Le Français langue seconde- origines d'une notion et implications didactiques.* Paris: éd. Hachette Français Langue Étrangère, 1991, 224 p.

DAHLET Patrick. Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées/* ed. par Philippe BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. éd. des archives contemporaines, 2e édition, 2011, p. 45-60.

DAMON Julien. *La question SDF. Critique d'une action publique.* Paris: éd. PUF, 2002, 288 p.

DENZIN Norman K. *Interpretive interactionism.* 2e éd. 2001, éd. Sage publications, IN C, 1989, 208 p.

DEVELOTTE Christine, DRISSI Samira. L'analyse de contenu : l'exemple d'une communication pédagogique synchrone méditée par ordinateur. *Guide pour la recherche en*

didactique des langues et des cultures : approches contextualisées/ ed. par BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. éd. des archives contemporaines, 2e édition, 2011, p.83-91.

DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard. *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur, 1998, 211 p.

DUBOIS Jacques. *L'institution de la littérature*. 2ème éd. 2005 Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor, 1978, 238 p.

DUFAYS Jean-Louis, RONVEAUX Christophe, La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. *Analyses des objets enseignés: le cas du français/* ed. par SCHNEUWLY Bernard, THEVENAZ-CHRISTENT Thérèse. Paris: éd. De Boeck, 2006, p. 195-214.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique. *Pour une lecture littéraire-Histoire, théories, pistes pour la classe*. éd. 2015. Bruxelles : éd. De Boeck, 370 p.

EAGLETON Terry. *Literary theory. An introduction*. 3ième édition, Minnesota: University of Minnesota Press, 2008, 240 p.

ECO Umberto. *Lector in fabula, Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: éd.Grasset, 1985, 324 p.

ECO Umberto. *Les limites de l'interprétation*. Paris: éd. Grasset, 1992, 408 p.

FAURE Marie-France. *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Rennes: éd. Presses Universitaires Rennes, 2014, 302 p.

FAVRET-SAADA Jeanne. *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : éd. Gallimard, 1977, 344 p.

FORTIN Marie-Fabienne. *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : éd. Mont-Royal Décarie, 1996, 379 p.

FOUCAULT Michel. *Les mots et les choses*. Paris: éd. Gallimard, 1990, 406 p. (1966)

GALISSON Robert. COSTE Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: éd. Hachette Éducation, 1976, 611 p.

GERVAIS Bertrand. *À l'écoute de la lecture*. Montréal : éd.VLB éditeur, 1993, 238 p.

GILLY Michel. Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. Interagir et connaître. *Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif/* ed. par PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, NICOLET Michel. éd.2003. Paris: L'Harmattan, 1988, p. 19-28.

GOFFMAN Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: éd. de Minuit, 1973, 256 p.

HALTÉ Jean-François. *Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités/* ed. par HALTÉ Jean-François, RISPAIL Marielle. Paris : L'Harmattan, 2005, p. 11-31

- HALTÉ Jean-François. *La Didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France, « Que sais-je ? numéro 2656, 1992, 127 p.
- HORNBERGER Nancy H., *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: éd. Multilingual Matters, 2003, 400 p.
- HUGHES Everett Cherrington. *Le regard sociologique : essais choisis. Textes rassemblés et présentés par CHAPOULIE Jean-Michel*. Paris : éd. de l'École des Hautes études en sciences sociales, 1996, 344 p.
- HYMES Dell H., *Vers la compétence de communication*. Paris : éd. Hatier-Crédif, 1984, 219 p.
- ISER Wolfgang. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. 1976. Trad. de l'allemand par SZNYCER Evelyne. Bruxelles : Mardaga, 1985, 408 p.
- JAKOBSON Roman. *Essais de linguistique générale*. 1ère éd. 1963. Paris : éd. de Minuit, édition 2003, 260 p.
- JARRETY Michel. *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris: éd. PUF, 2000, 200 p.
- JAUSS Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: éd. Gallimard, 1990, 336 p.
- JONES Kathryn, MARTIN-JONES Marilyn, *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam, Philadelphia: éd. John Benjamins Publishing, 2000, 395 p.
- JORRO Anne. *Le lecteur interprète*. Paris: éd. Presses universitaires de France, 1999, 144 p.
- JORRO Anne. *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris: éd. EME-ESF, 2002, 125 p.
- JORRO Anne. L'évaluation comme savoir professionnel. Évaluations en tensions. *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes/ ed. par MOTTIER LOPEZ Lucie*. Bruxelles : éd. De Boeck, 2009, p.203-217.
- JOUBE Vincent. *La lecture*. Paris : éd. Hachette Education, 1993, 106 p.
- JUNKER Buford H., *Field work : an introduction to the social sciences*. Chicago : éd. University of Chicago Press, 1960, 227 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. *Les interactions verbales*. 3e édition. Paris: éd. Armand Colin, 1998, 318 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. *La conversation*. Paris: éd. Seuil, 1996, 96 p.
- KOHN Ruth Canter. *Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur*. Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social/ ed. par MACKIEWICZ Marie-Pierre. Paris : éd. l'Harmattan, 2001, p.15-38

- KRAMSCH Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : éd. Hatier-Crédif, 1984, 191 p.
- LAHANIER-REUTER Dominique, RODITI Eric. *Questions de temporalité : les méthodes de recherche en didactiques (2)*, Lille : éd. Presses Universitaires du Septentrion, 2007, 198 p.
- LANGLADE Gérard et ROUXEL Annie. *Le sujet lecteur, lecteur subjectif et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.
- LAPLANTINE François. *La description ethnographique*. 2e éd. 2015. Paris: éd. Armand Colin, 1996, 128 p.
- LOUICHON Brigitte. *La lecture littéraire est-elle un concept didactique*. Approches didactiques de la lecture/ ed. par GOIGOUX Roland, POLLET Marie-Christine. Namur : AIRDF – Presses universitaires de Namur, 2011, p.195-216.
- MAGLIANO Joseph P, TRABASSO Tom. How do children understand what they read and what can we do to help them ? *The first R: Every child's Right to read*/ ed. par GRAVES Micheal F., BROEK Van den. Paul, TAYLOR Barbara. New York: Teachers College, Columbia University Press, 1996, p.158-181.
- MAINGUENEAU Dominique. *Pragmatique pour le discours littéraire*. 2e édition (1ère édition : 1990) Paris : éd. Armand Colin, 2005, 200 p.
- MARCHAND Frank. *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris: éd. 1971, 222 p.
- MARCOIN Francis. *À l'école de la littérature*. Paris : Éd. ouvrières.1992, 208 p.
- MAREUIL André. *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui, la crise de la lecture dans l'enseignement contemporain*. Paris : éd. Flammarion, 1971, 316 p.
- MARGHESCOU Mircea. *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. éd. 2009, Paris : éd. Kimé, 1ere éd. 1974, 180 p.
- MOIRAND Sophie. *Enseigner à communiquer en langue*. 1ère éd. :1982. Paris: éditions Hachette Français Langue étrangère, 1990, 188 p.
- MOORE Danièle. *Plurilinguismes et école*. Paris: éd. Didier, 2006, 320 p.
- NORTON Bonny. Non Participation, Imagined Communities, and Language Classroom. *Learner Contributions to a Language Learning: New Directions in Research*/ ed. par BREEN Michael. UK: Routledge 2001, p. 159-171
- OLSON David R. *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée ?* éd. 1998. Paris : éd. Retz, Paris, 1994, 348 p.
- PENNAC Daniel. *Comme un roman*. Paris : éd. Gallimard, 1992, 173 p.
- PERFETTI Charles A. *Reading Ability*. New York: éd. Oxford University Press, 1985, 282 p.

- PEYTARD, Jean. *Didactique, sémiotique, linguistique, Syntagmes 3*. Paris : éd. les Belles lettres, 1986, 247p.
- PEYTARD Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris: éd Hatier-Crédif, 1982, 239 p.
- PEYTARD Jean. Préface. *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire/* ed par BOURGAIN Dominique, PAPO Eliane. Paris : éd. Hatier / Didier, 1989, p. 8.
- PICARD Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : éd. de Minuit, 1986, 319 p.
- POSLANIEC Christian. *Donner le goût de lire*. Paris : éd. La Martinière, 2001, 250 p.
- RICOEUR Paul. *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris : éd. Seuil, 1965, 528 p.
- RICOEUR Paul. *Le conflit des interprétations: Essais d'herméneutique*. Paris : éd. Seuil, 1969, 500 p.
- ROPÉ Françoise. *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris : éd. Universitaires, 1990, 230 p.
- ROULET Eddy et al. *L'articulation du discours en français contemporain*. 2e éd. 1987. Berne : Peter Lang, 1985, 272 p.
- ROUXEL Annie, *Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Le sujet lecteur, lecteur subjectif et enseignement de la littérature/* ed. par LANGLADE Gérard et ROUXEL Annie, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, p.137-152.
- SARTRE Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : éd. Gallimard, 1964, 384 p.
- SAUSSURE Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Lausanne: éd. Payot, éd. 1995, 520 p.
- SCRIBNER Sylvia, COLE Micheal. *The Psychology of literacy*. Cambridge: éd. Harvard University Press, 1981, 335 p.
- SEARLE John R. *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Paris : éd. Hermann, réédition 2009, 262 p.
- SEOUD Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: éd. Didier, 1997, 250 p.
- SOULÉ Yves, AIGOIN Christine. L'observation des faits de langue dans une séance de littérature au cycle 3 : « une voie mal tracée ou insuffisamment éclairée ». *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français/* ed par BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier. Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 107-122.
- MADAME DE STAEL. *De la littérature*. éd: 1991. Paris: éd. Flammarion, littérature française, éd. 1991, 448 p.
- STREET Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: éd. Cambridge University Press, 1993, 336 p.

TAUVERON Catherine, CAMPOLI Christine, SEVE Pierre & co. *Lire : la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la Gs au CM ?* Paris: éd. Hatier Pédagogie, 2003, 351 p.

TRAVERSO Véronique. *La conversation familière*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1996, 254 p.

TODOROV Tzvetan. *Symbolisme et interprétation*. Paris : éd. Seuil, 1978, 167 p.

TODOROV Tzvetan. *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*. Paris : éd. Seuil, 1984, 198 p.

TODOROV Tzvetan. *La Littérature en péril*. Paris : éd. Flammarion, collection Café Voltaire, 2007, 95 p.

VANDENDORPE Christian, Comprendre et interpréter. La lecture et l'écriture. *Enseignement et apprentissage*/ ed. par in PREFONTAINE Claire et LEBRUN Monique. Montréal: éd. Les éditions Logiques, 1992, p.159-181.

VERRIER Jean. De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* / ed. par COSTE Daniel, Paris: éd. Hatier-Crédif, 1994, p. 159-174.

VIALA Alain. *Naissance de l'écrivain*. Paris : éd. de Minuit, 1985, 319 p.

VION Robert. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : éd. Hachette Supérieur, 1992, 302 p.

VYGOTSKI Lev S. *Pensée et langage*. Paris: éd. Sociales de France, 1985, 419 p.

WACQUANT Loïc. *Corps et âme : carnets d'ethnographie d'un apprenti boxeur*. 2e édition. Marseille : Agone, 2002, 286 p.

ZARATE Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: éd. Hachette. Français Langue étrangère, 1986, 160 p.

ZARATE Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: éd. Hachette. Français Langue étrangère, 1986, 160 p.

REVUES

ALLAM-IDDOU Samira, De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère. *Synergies Chili*, 2015, n°11, 2015, p .95-103.

ARTUNEDO GUILLEN Belén, La « littérature-monde » dans la classe de FLE : le passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*, 2009, n°2, p.235-244.

AUGER Nathalie, Dépasser les représentations. *Les cahiers pédagogiques*, 2007, n°453, 2007, 46 p.

AUGER Nathalie, « Allophone » : trajectoires d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise. *Revue Tranel, Travaux neuchâtois de linguistique*, 2019 : n°70, p. 23-41.

AUGER Nathalie, Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? *ELA. Études de linguistique appliquée*, 2014/2, n°174, p.165-173.

BARTON David, HAMILTON Mary, La littératie: une pratique sociale. *Langage et société*, 2010/3, n°133, p. 45-62.

BARRÉ DE MINIAC Christine, La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La lettre de la DFLM*, 2002/1, n°30, p 27-33

BARRÉ DE MINIAC Christine, La littéracie: vers de nouvelles pistes de recherche didactique. *LIDIL, Grenoble*, 2003, n°27, p. 160.

BEDOIN Évelyne, La coopération en contexte littéraire. *Carrefours de l'éducation*, 2006, n° 21, p. 3-16.

BEMPORAD Chiara, Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères: la biographie du lecteur plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 2010, n°91, p.67-84.

BERNIE Jean-Paul, Pour un ensemble co-disciplinaire. *La lettre de l'AIRDF*, 2004, n° 35, p. 38-42.

BOURDIEU Pierre. Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, vol n°23 sur l'art et la littérature, p.67-69.

BOURDIEU Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1979, n° 30, p. 3-6.

BUCHETON Dominique, Les postures de lecture des élèves au collège, Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école. *Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble*, 1999, p. 137-150.

CASTELLOTTI Véronique, Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherche en didactique des langues et des cultures, les cahiers de l'Acedle*, 2010, p. 1-18.

CHABANNE Jean-Charles, DESAULT Monique, DUPUY Catherine, AIGOIN Christine, Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignement dans le débat interprétatif. *Repères*, 2008, n° 37, p. 227-260.

CHARTRAND Suzanne.G, LORD Marie-Andrée, L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Revue Québec français*, 2013, n° 168, p. 86-88.

CHISS Jean-Louis, FILLIOLET Jacques, Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) *Langue française*, 1986, n°70, p. 87-97.

CHISS Jean-Louis, Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, 2009a, n°4, p. 127-137.

CHISS Jean-Louis, Les Humanités entre langue, littérature et culture. *Le français aujourd'hui*, 2009b, n°167, p.27-33.

CICUREL Francine, De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 2011, n°149/150, p.41-55.

COSTE Daniel, Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les cahiers de l'Acedle, recherches en didactiques des langues et des cultures*, 2010, n°7-1, p. 1-20.

COSTE Daniel, D'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues: pratiques et représentations. *Rouen : presses universitaires de Rouen*, 2001, p. 191-202.

COSTE Daniel, Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, 1978, n° 141, p.25-33.

CUMMINS Jim, La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 2001, n°19, p. 15-20.

DAUNAY Bertrand, Le français d'une classe à l'autre. *Recherches, Revue de didactique et de pédagogie du français, ARDPF*, 2009, p.155-196.

DAVID Jacques, Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français d'aujourd'hui*, 2015, n°190, p.9-21.

DE VEGA Manuel, DIAZ José M, LEON Inmaculada, To know or not know : comprehending protagonists ' beliefs and their emotional consequences. *Discourse Processes*, 1997, n°23, p.162-92.

DE HEUSCH Luc, Perspectives nouvelles de l'ethnographie générale. *Revue de l'Institut générale Sociologie*, n°4, 1955, p. 669-684.

DIAS-CHIARUTTINI Ana, Former les enseignants aux débats interprétatifs : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, 2011, n°44, p. 117-134.

DIAS-CHIARUTTINI Ana, Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/ littérature à l'école primaire française. *La lettre de l'AIRDF*, 2011, n°49, p. 10-14.

DUFAYS Jean-Louis, Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 2002, n°19, p. 1-17.

DUFAYS Jean-Louis, GARCIA-DEBANC Claudine, Introduction. *La Lettre de l'AIRDF*, 2008/2, n°43, p.3-6.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 2005, n°32, p. 211-213.

GADET Françoise, LE CUNFF Catherine, TURCO Gilbert, L'oral pour apprendre : évolution dans le champ de la didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1998, n°17, p.3-8.

- GARCIA-DEBANC Claudine, DELCAMBRE Isabelle, Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 2001, n°24-25, p. 3-21.
- GOÏ Cécile, Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, 2014, n°176, p. 33-38.
- GOLD Raymond L., Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 1958, vol 36, p. 217-223.
- GROSSMANN Francis, TAUVERON Catherine, Présentation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1999, n°19, p. 3-8.
- GROSSMAN Francis, Littérature, Compréhension et interprétation des textes. *Repères, recherches en didactique du français langue*, 1999, n°19, p 139-166.
- HALTÉ Jean-François, Interaction : une problématique à la frontière. *Didactique du français. Fondement d'une discipline/* ed. par Jean-Louis Chiss, DAVIS Jacques et REUTER Yves, 3e éd.2015. Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 61-75.
- HORNBERGER Nancy H., Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 1989, vol. 59, n°3, p. 271–296.
- JOUVE Vincent, Pour une analyse de l'effet-personnage. *Littérature, Forme, difforme, informe*, 1992, n°85, p. 103-111.
- KUMPULAINEN Kristiina, MUTANEN Mika, The situated dynamics of peer group interaction : an introduction to an analytic framework. *Learning and instruction*, 1999, n°9, p. 449-473.
- LALONDE Jean François, La participation observante en sciences de la gestion : plaidoyer pour une utilisation accrue. *Recherches qualitatives, La recherche qualitative dans les sciences de la gestion*, 2013, Vol. 32(2), p. 13-32.
- LASSITER Luke Eric, Authoritative Texts, Collaborative Ethnography, and Native American Studies. *The American Indian Quarterly, University of Nebraska Press*, 2000, vol 24, n°4, p601-614.
- LE CUNFF Catherine, L'oral en France : textes officiels et pratiques à l'école primaire. *La Lettre de la DFLM*, 1994/2, n°15, p. 19-21.
- LEDUR Dominique, DE CROIX Séverine, Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2005, vol. 8, n°1, p. 31-40.
- LEGROS Georges, Quelle place pour la didactique de la littérature ? *Didactique du français*, 2014, p. 35-46.
- LEJEUNE Philippe, L'enseignement de la « littérature » au lycée au siècle dernier. *Le Français aujourd'hui*, 1975, n°28, p. 15- 24.
- KUENTZ Pierre, L'envers du texte. *Littérature*, 1972, n°7, p. 3-26.

MONDADA Lorenza, Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense*, 2000/42, p. 131–146.

MOORE Danièle, SABATIER Cécile, Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 2014, Vol 2, n°17, p.32-65.

MONJO Patricia, PEIX Rita, Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques. *Tréma*, 2014, n°42, p. 1-5.

NONNON Élisabeth, Note de synthèse : l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 1999, vol. 129, n°129, p. 87-131.

NONNON Élisabeth, MAQUAIRE Monique, LAPARRA Marceline, DENIZOT Nathalie, table ronde : L'oral au lycée. Table ronde organisée et mise en texte par Isabelle Delcambre, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 2000, n°107-108, p. 229-242.

PERRENOUD Pierre, La communication en classe : onze dilemmes. *Les Cahiers pédagogiques*, 1994, n°326, p. 13-18.

PINARD Renée. POTVIN Pierre, ROUSSEAU Romain, Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 2004, Vol 24, p. 58-82.

REMOND Martine, Apprendre à comprendre l'écrit : psycholinguistique et métacognition : l'exemple du Cm2. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1999, n°19, p. 203-224.

ROMIAN Hélène, Des finalités et des objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire. *Langue française*, 1972, n° 13, p. 123-136.

ROULET Eddy et al. Actes de langage et structure de la conversation, *Cahiers de Linguistique Française*.1980 n°1, p.155.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel A., JEFFERSON Gail., A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language*, Vol.50, n°4, p.696-735.

SCHNEEBERGER Patricia, PONCE Corinne, Tirer parti des échanges langagiers entre pairs pour construire des apprentissages en sciences. *Aster*, 2003, n°37 p. 53-82.

SOILET Isabelle, Un système descriptif d'analyse des interactions de tutelle entre adolescents, stratégies tutorielles et dynamiques interactives. *Bulletin de psychologie*, 2006/ 2, n° 482 p. 203-215.

SOULE Bastien, Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 2007, Vol. 27, n°1, p. 127 – 140.

TAUVERON Catherine, Comprendre et interpréter à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1999, n°19, p. 9-38.

TAUVERON Catherine, La lecture comme jeu, à l'école aussi. La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. *Les actes de la DESCO, SCEREN-CRDP de l'Académie de Versailles*, 2004, p.31-44.

TEDLOCK Barbara, From Participant Observation to the Observation of Participation : The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 1991, vol 47, n°1, p. 69-94.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 2007, n°28, p. 5-16.

VIENNE Philippe, Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? *Éducation et sociétés*, 2005/2, n°16, p.177-192.

VIALA Alain, De la proelectio à la lecture expliquée. *TEXTUEL*, Paris, 1987, n°20, S.T.D., p.31-38.

VION Robert, MITTNER Michèle, Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. *Langages*, 1986, n°84, p. 25-42.

VION Robert, L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 2009, n°4, p. 19-32.

WACQUANT Loïc, Un mariage dans le ghetto. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996, n°, 113, p. 63-84.

ZWAAN Rolf A, LANGSTON Mark C. et GRAESSER Arthur C, The construction of situation models in narrative comprehension : an event-indexing model. *Psychological Science, Sage Publication Inc*, 1995, vol 6, n°5, p292-297.

ACTES DE COLLOQUE

COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'AIRDF (9: 2004 : Québec) Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9e colloque international de l'AIRDF. LANGLADE Gérard, La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours ». Disponible sur: http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre

THESE

DIAS-CHIARUTTINI Ana. *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. 503 p. Discipline: sciences de l'éducation : Lille : 2010

SITOGRAPHIE

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/litt%C3%A9rature/47503>, (consulté le 02/10/18)

<https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture>, (consulté le 12/05/18)

<https://eduscol.education.fr/pid34186/francais.html>, (consulté le 10/05/19)

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf, (consulté le 10/10/19)

<https://www.letudiant.fr/lycee/exclusif-barometre-62-des-eleves-de-seconde-veulent-choisir-la-specialite-mathematiques.html>, (consulté le 10/10/19)

https://etudiant.lefigaro.fr/article/le-bac-en-quatre-graphiques-les-eleves-d-aujourd-hui-seraient-ils-plus-brillants-que-leurs-predecesseurs_c726eac8-910a-11e9-b9e4-30656a60a9d7/, (consulté le 10/10/19)

http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/tous_les_cycles/Les%20processus%20de%20lecture%20et%20leurs%20composantes.pdf, (consulté le 18/05/19)

https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/25/3/depp-ni-2019-19-49-PISA-2018-stabilite-resultats-en-comprehension-ecrit_1214253.pdf, (consulté le 15/09/19)

<https://www.education.gouv.fr/cid147361/enquete-pisa-2018-stabilite-des-resultats-des-eleves-francais-de-15-ans.html>, (consulté le 20/10/19)

<https://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-referance.html>, (consulté le 14/09/19)

www.airdf.ouvaton.org/index.php/association-2#notes, (consulté le 10/04/19)

<http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>, (consulté le 04/02/20)

<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-fr.asp?FileId=17640>, (consulté le 12/08/19)

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf, (consulté le 01/06/19)

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/S_exprimer_a_1_oral/40/7/4, (consulté le 20/09/2019)

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf, (consulté le 20/08/19)

http://ekldata.com/R6WnH_6bAQUNX0sIOZWOCWoigjg.pdf(consulté le 20/10/18)

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-multilingue/>, (consulté le 10/12/18)

<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/repertoire-language->, (consulté le 15/10/19)

<rm.coe.int/16802fc3a8>, (consulté le 18/05/19)

<rm.coe.int/168069d29c>, (consulté le 18/05/19)

cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf, (consulté le 05/02/20)

cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf, (consulté le 08/10/18)

https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2020-03/les.jeunes.et_.la_.lecture.synthese.2016.06.27.ok_.pdf, (consulté le 12/05/18)

INDEX DES ANNEXES

Annexe A : guide entretien des enseignantes

Annexe B : transcription du corpus : entretiens avec les enseignantes

Annexe C : guide d'entretien d'Ana DIAS-CHIARUTTINI

Annexe D : guide d'entretien et transcription du corpus : entretien avec Ana Dias-Chiaruttini

Annexe E : questionnaire envoyé à quelques auteurs de littérature de jeunesse spécialisés dans les publics FLE/FLS

Annexe F : questionnaire rempli par un auteur de littérature de jeunesse

Annexe G : transcriptions des séances de débat interprétatif littéraire

Annexe H : biographies de lecteur rédigées par les élèves du corpus

Annexe I : questionnaire n°1 sur les habitudes de lecture

Annexe J : questionnaires sur les habitudes de lecture remplis par les élèves du corpus

Annexe K : tableaux synthétiques Q1 : les habitudes de lecteurs

Annexe L : questionnaire n°2 sur les langues parlées

Annexe M : questionnaire n°2 sur les langues parlées remplis par les élèves du corpus

Annexe N : tableaux synthétiques n°2 : les langues parlées

Annexe O : questionnaire n°3 post débat

Annexe P : questionnaires n°3 bilan remplis par les élèves du corpus

Annexe Q : tableaux synthétiques n°3 : post débat

Annexe R : questionnaire n°4 bilan

Annexe S : questionnaires n°4 bilan remplis par les élèves du corpus

Annexe T : tableaux synthétiques n°4 : bilan

Annexe U : tableaux synthétiques: la circulation de la parole

Annexe V : exemples de carnets de lecteur

INDEX DES TABLEAUX

Tableau n°1: les enseignantes qui ont participé à l'étude.

Tableau n°2: les questionnaires

Tableau n°3: nombre des questionnaires remplis sur les habitudes de lecture

Tableau n°4: les questionnaires remplis sur les langues parlées par les élèves

Tableau n°5: les questionnaires post-débat

Tableau n°6: les biographies de lecteur

Tableau n°7: les biographies de lecteur rédigées par le corpus

Tableau n°8: la récolte de données (1ère année)

Tableau n°9 : la récolte des données (2ième année)

Tableau n°10: nombre de séances enregistrées

Tableaux n°11: résultats : Q1 : 1) Classe ces activités en fonction de ce que tu préfères faire en les notant de 1 à 5

Tableau n°12 : résultats : Q1 : 2) Combien de temps passes-tu à lire à la maison par jour (A peu près) ?

Tableau n°13: résultats : Q1 : 4) : A quel moment de la journée lis-tu quand tu es chez toi ?

Tableau n°14 : résultats : Q1 : 5) Est-ce que tu aimes lire ?

Tableau n°15: résultats : Q1 : 16) Lis-tu des livres numériques ?

Tableau n°16 : résultats : Q1 : 17) Si oui, préfères-tu les livres en version papier ou les livres numériques ?

Tableau n°17 : résultats : Q1 : 15) Où lis-tu le plus souvent ?

Tableau n°18 : résultats : Q1 : 21) Quand tu lis au collège, est-ce que cela te donne envie de lire davantage chez toi ?

Tableau n°19 : résultats : Q1 : 20) Vas-tu au CDI ?

Tableau n°20 : résultats : Q1 : 11) Lis-tu des livres en langues autre que le français ?

Tableau n°21: les types de lecteurs

Tableau n°22 : résultats : Q2 : 1) Parles-tu une autre langue que le français ?

Tableau n°23 : résultats : Q2 : 3) Est-ce que tu parles ces langues au collègue avec tes camarades?

Tableau n°24 : résultats : Q2 : 7) As-tu lu des livres en langues étrangères cette année ?

Tableau n°25 : résultats : Q2 : 9) Voudrais-tu essayer ?

Tableau n°26 : les entretiens avec les enseignantes

Tableau n°27 : les niveaux par enseignante

Tableau n°28 : les supports proposés par les enseignantes

Tableau n°29 : le taux de participation Enseignante/ élèves au cours de la séance

Tableau n°30 : la circulation de la parole au cours du débat interprétatif littéraire

Tableau n°31 : les prises de paroles des enseignantes

Tableau n°32 : les modes de co-élaboration selon Gilly

Tableau n°33 : les références littéraires et culturelles au cours des séances de débats interprétatifs littéraires

Tableau n°34 : les références littéraires : francophones et plurilingues

Tableau n°35 : les références culturelles

Tableau n°36 : les questionnaires post débat remplis à la fin de chaque séance

Tableau n°37 : résultats : Q3: a) As-tu parlé pendant ce débat ?

Tableau n°38 : résultats : Q3: b) As-tu suffisamment échangé avec les autres ?

Tableau n°39 : résultats : Q3 : c) te rappelles-tu du thème de ce débat ?

Tableau n°40 : résultats : Q4 : 1) Peux-tu citer un thème de débat auquel tu as participé ?

Tableau n°41 : résultats : Q3 : h) As-tu aimé participer à ce débat ?

Tableau n°42 : résultats : Q4 : 2) Est-ce que tu as aimé participer aux débats en classe ?

Tableau n°43 : résultats : Q4 : 4) Quand vous faites des débats en classe, est-ce que tu trouves que tu parles assez ?

Tableau n°44 : résultats : Q4 : 5) Voudrais-tu parler d'avantage ?

Tableau n°45 : résultats : Q3 : e) As-tu parlé de livres ou de textes que tu as lus chez toi?

Tableau n°46 : résultats : Q3 : f) Te rappelles-tu de textes ou de livres lus en langues autres que le français qui traitaient du même sujet ?

Tableau n°47 : résultats : Q3 : g) si oui, en as-tu parlé(s) ?

Tableau n°48 : résultats : Q4 : 16) Tu as du faire des recherches dans d'autres langues. Est-ce que ça t'a plu ?

Tableau n°49 : résultats : Q4 : 18) Est-ce que tes recherches t'ont aidé à débattre ?

INDEX DES NOTIONS

C

Classe ordinaire : 70, 71,82, 108, 109, 110, 120, 147, 149, 196, 267, 285

Co-construire : 3, 67, 68, 71, 72, 73, 78, 90, 91, 119, 120, 126, 129, 157, 160, 243, 252, 253, 259, 263, 273, 280, 294

Compétence plurilingue et pluriculturelle : 3, 15, 96, 98,99, 100, 101, 104,112, 114, 116, 117, 121,124, 135, 181, 197, 202, 224, 225, 285, 298, 300, 301, 302, 303, 304

Compétence plurilittératiée : 123, 124, 301

Culture littéraire plurielle et plurilingue : 3,15, 33, 37, 71, 73, 126,129, 130, 137, 152, 167, 230, 231, 253, 262, 264, 268, 273, 292, 298, 299

D

Débat interprétatif littéraire : 12, 13, 14, 17,28, 34, 36, 37, 43, 45, 62, 66, 68, 76, 80, 82, 84, 85,87, 89, 91, 92, 95, 115, 128, 129, 133, 135,142, 153, 154, 157, 159, 167, 221, 222, 224, 231, 233, 234, 238, 242, 250, 253, 261,262, 269, 272, 275, 277,279, 281, 285, 286, 289, 290, 294, 297, 298,302

Didactique : 3, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 50, 51, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 69, 73, 74, 75, 84, 85, 86, 93, 94, 96, 100, 101, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 126, 128, 130, 134, 136, 138, 142,144, 147, 160, 163, 193,215, 226, 236, 252, 278, 283, 286, 296, 298, 301, 302

E

EANA : 105, 108, 109, 119, 186, 288

Élève lecteur : 35,37, 39, 40, 45, 46, 48, 57, 87, 90, 94, 127, 148, 149, 222, 296

F

Français langue seconde/ FLS : 12, 58, 63, 80, 92, 104, 105, 108, 109, 111, 114, 117, 118, 216, 225, 226, 231, 299, 301, 303

I

Interaction : 3, 15, 33, 34, 45, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,68, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 91, 95, 116, 138, 140, 141, 143, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 216, 218, 219, 244, 252,253, 296

L

Langue familiale : 103, 121, 146, 149, 150, 180, 181, 182, 186, 193, 196, 201, 205, 207, 208, 265, 273

Langue première : 3,39, 97,113, 118, 159,183, 198, 265, 287, 297, 299

Langue étrangère : 12, 56, 57,58, 63,83, 88,95, 100, 101, 103, 104,110, 114, 117, 118, 120, 129, 158, 167, 170, 180, 182, 185, 198,202, 203, 206, 208,226,229, 234, 289, 290, 292

Littérature : 3, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 74, 75, 76, 77, 80, 84, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 144, 145, 147, 149, 151, 154, 156, 157, 164, 167, 168 , 169, 170,177, 178, 179, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 198, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 220, 226, 227, 228, 229, 230, 234, 264, 265, 271, 273, 278, 285, 287, 288, 289 , 296, 297, 298, 299, 300, 301

U

UPE2A : 15, 58, 68, 70, 71, 72, 80, 82, 90, 96, 98, 100, 104, 105, 108, 109, 110, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 135, 136, 137, 145, 147, 149, 152, 182, 186, 200, 203, 208, 209, 215, 216, 219, 225, 226, 232, 233, 249, 267, 285, 286, 289, 293, 294, 295, 296, 297, 301 ,303, 304