

**Faculté de philosophie, arts et lettres**

# **Littérature et immigration en classe de français**

**État de l'art et analyse des pratiques enseignantes**

Auteur : Caroll Vagenende  
Promoteur(s) : Jean-Louis Dufays  
Année académique 2018-2019  
Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale  
à finalité didactique



Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à la  
réalisation de ce mémoire.

Notre promoteur, Jean-Louis Dufays, pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Les cinquante enseignants ayant participé à notre enquête et tout particulièrement Madame  
Anne et Madame Catherine pour le temps qu'elles m'ont accordé.

Gautier pour ses relectures et ses encouragements.

Mon frère et plus largement ma famille et mes amis pour leur soutien dans les moments  
d'incertitude.

Notre professeure de latin, Madame Nancy Dandois, sans qui nous n'aurions pas été là.



# Table des matières

Introduction .....	9
Partie I – La littérature migrante : origines, définition(s) et caractéristiques.....	13
Introduction .....	13
Chapitre 1. Aux origines de la littérature migrante.....	14
Chapitre 2. Une multiplicité de signifiants pour une multiplicité de signifiés.....	17
1. Les premiers discours critiques et théoriques .....	17
2. Le débat actuel .....	19
3. Les différentes prises de positions dans le discours contemporain du XXI <sup>e</sup> siècle.....	20
4. Vers une définition opératoire de la littérature migrante .....	22
Chapitre 3. Caractéristiques de la littérature migrante .....	24
1. Structure du récit.....	24
2. Traits constitutifs du récit .....	24
Conclusion.....	28
Partie II – La littérature migrante dans l’enseignement, état des lieux .....	29
Introduction .....	29
Chapitre 1. Histoire des migrations en Belgique.....	30
Chapitre 2. La place et le statut de la littérature migrante dans l’enseignement.....	34
1. Référentiels et programmes .....	34
2. Manuels scolaires belges.....	39
3. Formations et ressources à destination des enseignants.....	41
Conclusion.....	45
Partie III – Enjeux, difficultés et approches de l’enseignement de la littérature migrante .....	47
Introduction .....	47
Chapitre 1. Enjeux et difficultés de l’enseignement de la littérature migrante .....	48
1. Les enjeux .....	48
2. Les difficultés.....	49
Chapitre 2. Les différentes approches pour enseigner la littérature (migrante).....	51
1. Le point de vue des instructions officielles belges .....	51
2. Le point de vue des didacticiens .....	53
3. Quels types et genres de textes enseigner ? .....	58
Conclusion.....	62
Partie IV – Enquêtes sur les représentations et les pratiques enseignantes de l’immigration en littérature .....	63
Introduction .....	63
Chapitre 1. Contextualisation et cadrage méthodologique.....	64
1. Contextualisation – questions de recherche et hypothèses .....	64
2. Cadrage méthodologique .....	66
Chapitre 2. Les discours des enseignants – enquête quantitative.....	69
1. Présentation des données .....	69
2. Définition et étiquette .....	71
3. Place et statut .....	72

4. Enjeux .....	74
5. Difficultés .....	76
6. Pratiques déclarées .....	79
7. Supports exploités .....	80
8. Formations initiale et continuée .....	82
Chapitre 3. De la pratique déclarée à la pratique effective – enquête qualitative .....	83
1. Représentations déclarées de deux enseignantes .....	83
2. Analyse comparée de deux pratiques enseignantes .....	89
Bilan provisoire .....	116
Conclusion.....	119
Bibliographie .....	123

# Table des annexes

Annexes .....	1
Annexe 1. Liste des diverses associations proposant un ou plusieurs support(s) didactique(s).....	1
Annexe 2. Types et genres de textes : résumés des textes cités.....	3
1. Les récits.....	3
2. Les textes poétiques.....	6
3. Les essais et les articles de presse.....	8
4. Les textes dramatiques.....	11
5. Les bandes dessinées.....	12
Annexe 3. Réponses au questionnaire en ligne.....	15
1. Définition.....	15
2. Professeurs qui exploitent l’immigration via les textes littéraires.....	16
Annexe 4. Extraits des entretiens avec les deux enseignantes.....	23
Annexe 5. Schèmes d’action.....	31
1. Madame Anne.....	31
2. Madame Catherine.....	33
Annexe 6. Transcription des quatre leçons analysées.....	36
1. Conventions de la transcription.....	36
2. Madame Anne.....	37
3. Madame Catherine.....	64



# Introduction

Depuis de nombreuses années, l'immigration existe et fait parler d'elle, positivement comme négativement, partout autour de nous et sous de multiples formes. Initiée à cette thématique par le biais de la littérature durant un de nos cours de français de l'enseignement secondaire, nous avons toujours souhaité en apprendre davantage sur ce type de littérature et espéré, un jour, l'enseigner à notre tour.

En investissant ce sujet dans une perspective didactique, nous avons perçu l'intérêt de l'aborder au départ des travaux portant sur l'enseignement de la littérature (migrante)<sup>1</sup> mais aussi sur les objets enseignés<sup>2</sup> tels qu'ils se constituent au sein d'une séquence et qu'ils se découpent en différentes facettes que l'élève doit apprendre. Avec ce mémoire, nous désirons donc allier notre passion à une contribution, aussi modeste soit-elle, à la recherche en didactique de la littérature et plus largement en didactique du français langue première. En ce sens, nous nous adresserons d'un côté aux membres de la communauté scientifique, de l'autre aux enseignants.

Nous poursuivrons donc deux objectifs simultanés. D'une part, nous viserons un objectif théorique qui consistera à proposer un état de l'art des théories et des discours critiques sur la littérature migrante afin de dégager sa / ses définition(s), ses caractéristiques, et sa présence dans les instructions officielles, dans les formations initiale et continuée des

---

<sup>1</sup> Les recherches concernant l'enseignement de la littérature : AHR, S., *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Champion, 2015, coll. « Didactiques des lettres et des cultures » ; CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999, coll. « Savoirs en pratique » ; DUFAYS, J.-L., « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », dans *Enjeux*, n°51-52, 2001, pp.7-29 ; et DUFAYS, J.-L., « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels. Questions épistémologiques et premiers repérages », dans *La lettre de l'AIRDF*, n°36, 2005, pp.10-14.

Les recherches concernant l'enseignement de la littérature migrante : COLLÈS, L., *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*, Louvain-La-Neuve, P.U.L., 2013, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique » ; COLLÈS, L. et LEBRUN, M., *La littérature migrante dans l'espace francophone. Belgique – France – Québec – Suisse*, Cortil-Wodon, E.M.E, 2007, coll. « Proximités. Didactique » ; LEBRUN, M., « Visions transfrontalières du champ de la littérature migrante », dans *Bulletins de l'ARIC*, n°36, 2001, p.2 ; et LEBRUN, M. et MAISONNEUVE, L., « Pourquoi et comment aborder la littérature migrante québécoise en classe », dans *Fransözüsch Heute*, vol. 4, n°39, 2008, pp.379-387.

<sup>2</sup> ÉMERY-BRUNEAU, J., « Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire », dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 18, n°2, 2015, pp.115-137 ; RONVEAUX C., et SCHNEUWLY B., « Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats », dans *Éducation et didactique*, vol. 1, n°1, 2007, pp.55-72 ; SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, 2006, coll. « Perspectives en éducation et formation » ; et SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et RONVEAUX, C., *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, coll. « Paideia. Éducation, savoir, société ».

enseignants ainsi que dans les manuels scolaires belges. D'autre part, nous aspirerons à un objectif plus pratique. Nous dresserons d'abord les enjeux et les difficultés liés à la littérature migrante, puis nous énumérerons et exemplifierons les méthodes et les divers supports exploitables en classe de français. Enfin, nous découvrirons les pratiques effectives relatives à cet objet en classe de français par l'analyse la plus rigoureuse possible d'un corpus que nous avons personnellement recueilli et retranscrit.

Concrètement, ce mémoire s'organisera en quatre parties. La première synthétisera les discours théoriques concernant l'immigration en littérature : elle partira de la naissance du genre dans les discours théoriques des années 1970-1980 et aboutira aux relevés des caractéristiques constituantes de cette thématique littéraire.

La deuxième partie replacera la littérature migrante dans l'enseignement belge francophone en examinant la place qui lui est accordée dans les référentiels et les programmes depuis les années 1980 mais aussi dans les manuels et dans les formations initiale et continuée des enseignants. Pour pouvoir davantage mesurer la présence de ce thème ou non dans le cadre scolaire belge, nous comparerons nos instructions officielles avec celles de la France, du Québec, et de la Suisse.

La troisième partie rassemblera les discours de didacticiens sur les enjeux et les difficultés liés à l'enseignement de cette littérature. Ce sont ensuite les manières d'enseigner concrètement cet objet qui seront explicitées. À partir de l'ouvrage *Didactique du français langue première*<sup>3</sup>, nous présenterons quatre grandes approches didactiques possibles de l'enseignement de la littérature. Chacune d'entre elles sera articulée à d'autres approches plus spécifiques proposées par des didacticiens étudiant notre objet, et sera illustrée par nos soins. Enfin, nous proposerons une liste indicative de textes migrants exploitables en classe de français et relevant de différents types et genres textuels. Nous présenterons également en annexe un résumé de chaque texte retenu.

Notre quatrième et dernière partie sera consacrée aux deux enquêtes que nous avons réalisées. La première enquête, quantitative, cherchera à donner une image générale de la littérature migrante à partir des déclarations des enseignants. Nous dégagerons les définitions auxquelles pensent les enseignants lorsqu'on parle de « littérature migrante », les appellations qu'ils utilisent couramment, les enjeux et les difficultés perçus pour l'enseignement de ce

---

<sup>3</sup> DOLZ, J., e.a., *Didactique du français langue première*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2010, coll. « Pratiques pédagogiques », pp.328-331.

sujet, les principaux types de supports exploités, et enfin les compétences et les activités qu'ils mobilisent lorsqu'ils l'abordent en classe. Quant à la seconde enquête, de nature qualitative, elle visera à rendre compte des réalités de terrain via deux mises en œuvre effectives. Après la mise au jour des représentations des deux enseignantes participant à notre étude de cas par l'entretien d'explicitation, nous analyserons en détail le sens que prend la littérature migrante au sein d'un cours de français de cinquième année de l'enseignement général. Notre analyse décrira les deux pratiques observées en prenant appui sur les études réalisées par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz<sup>4</sup> à propos des quatre gestes fondamentaux de l'enseignant ainsi que sur les travaux de Sandrine Aeby Daghé<sup>5</sup> à propos des genres d'activité scolaire. Pour chaque partie de notre recherche et en nous inspirant des travaux de Jean-Louis Dufays<sup>6</sup>, nous procéderons par comparaison dans le but de dégager les convergences et les divergences entre les représentations et les pratiques professorales au sein de l'objet.

Dans ce mémoire en didactique, nous combinerons donc différents types de données. Nous étudierons tant l'élaboration du savoir par les instructions officielles et la transmission des savoirs par les enseignants que l'appropriation des savoirs par les élèves, même si cette dernière donnée ne sera que brièvement traitée à la fin de notre travail.

---

<sup>4</sup> SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et RONVEAUX, C., *Op. cit.*

<sup>5</sup> AEBY DAGHÉ, S., *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Berne, Peter Lang, 2014.

<sup>6</sup> DUFAYS, J.-L., « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels. Questions épistémologiques et premiers repérages », *Op. cit.* et DUFAYS, J.-L., « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5<sup>e</sup> secondaire », dans FALARDEAU, E., FISHER, C. et SIMARD, C., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2007, pp.63-82.



# **Partie I – La littérature migrante : origines, définition(s) et caractéristiques**

## **Introduction**

Avant de mettre en relation l'enseignement belge francophone et la littérature migrante, nous allons cerner les contours de cette dernière par le biais des questions suivantes : qu'est-ce que la littérature migrante ? qui écrit cette littérature ? d'où vient-elle ? quand, comment et pourquoi s'est-elle développée ? est-elle théorisée et comment ? est-elle un genre à part entière ? quelles sont ses caractéristiques ?

Pour répondre à ces questions, nous examinerons d'abord l'essor et le développement de la littérature migrante dans les pratiques littéraires et dans les discours critiques. Plus précisément, dans le premier chapitre, nous découvrirons, d'une part, comment l'Histoire a influencé l'apparition et le renforcement de ce type de littérature et, d'autre part, quand et comment les discours critiques et théoriques se sont emparés du sujet.

Dans le deuxième chapitre, nous nous intéresserons à la multiplicité des significations qu'a pu couvrir l'expression « littérature migrante » à ses débuts, et à son sens actuel. Nous nous demanderons si le débat passé reste d'actualité et nous répertorierons les différentes définitions existantes en deux catégories : la définition large et la définition restreinte. Nous sélectionnerons ensuite celle qui nous semble la plus adéquate et la plus pertinente aujourd'hui dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, dans le dernier et troisième chapitre de cette première partie, nous nous interrogerons sur l'éventuel genre de la littérature migrante et nous décrirons ses caractéristiques générales.

## Chapitre 1. Aux origines de la littérature migrante

D'après Sylvie Mazzella<sup>7</sup>, le mot « migration » se définit dès le XVI<sup>e</sup> siècle comme un « déplacement volontaire ou forcé d'une population d'un endroit à un autre ». Il provient du substantif latin *migratio* qui signifie « passage d'un bout à l'autre » et qui est lui-même dérivé du verbe *migrare*, dont le sens est « s'en aller d'un lieu, changer de résidence, sortir », voire, parfois, « transgresser ». « Interne » (déplacement dans le pays) ou « externe » (déplacement hors du pays), la migration concerne toutes les époques, toutes les classes sociales et tous les âges. Elle résulte de diverses raisons (économique, sociale, politique, religieuse, personnelle ou encore climatique) et comprend deux réalités : « l'émigration », l'action de quitter son pays d'origine et « l'immigration », l'action d'arriver dans un pays étranger. Ce retour définitionnel et étymologique nous rappelle que la migration n'est pas un phénomène récent bien qu'elle s'intensifie en Europe et dans le monde entier à partir du XX<sup>e</sup> siècle à la suite des guerres, de la décolonisation, et des différentes crises économiques.

Le développement de la littérature de l'immigration cadre avec cette intensification migratoire et donc avec l'Histoire de l'immigration puisque, comme l'explique Marc Angenot, le texte littéraire est « "immergé" dans le discours social qui lui est contemporain »<sup>8</sup>. Nous ne sommes donc pas surpris que les auteurs non issus de l'immigration d'après la Première Guerre mondiale (à partir des années 1930) et surtout ceux d'après la Seconde Guerre mondiale subissent l'influence du monde dans lequel ils vivent, plus encore, l'insèrent dans leurs œuvres, essentiellement à travers la mise en scène de travailleurs immigrés. En effet, à cette époque, outre les phénomènes de la colonisation et de la décolonisation, une augmentation des mouvements migratoires est notable dans certains pays d'Europe – dont la France et la Belgique – à la suite de guerres, de crises économiques ou encore de la demande d'une main d'œuvre<sup>9</sup>.

L'auteur se fait donc le témoin d'une réalité, connue soit grâce à la récolte de données, soit grâce au sujet migrant lui-même qui raconte sa propre histoire (témoignage), à l'instar du romancier français Raymond Jean qui, grâce à des rapports journaliers, décrit la vie des

---

<sup>7</sup> MAZZELLA, S., *Sociologie des migrations*, Paris, P.U.F., 2014, coll. « Que sais-je ? », n°3994, p.3 et p.12.

<sup>8</sup> ANGENOT, M., *Littérature et discours social, la fonction interdiscursive des formes littéraires : hypothèses de recherche*, p.99, cité dans BELAIR, K., *L'écriture migrante au Québec : l'interculturalisme dans le discours littéraire et politique*, mémoire de master en langue et littérature françaises, Université McGill de Montréal, 2010, p.7.

<sup>9</sup> Cf. Partie II – Chapitre 1. Histoire des migrations en Belgique.

immigrés ouvriers italiens dans *Ligne 12* (roman paru en 1973<sup>10</sup>). Cependant, dès 1970<sup>11</sup>, l'auteur peut aussi être l'immigré lui-même, à l'image de Nabile Farès, auteur du roman *Yahia, pas de chance* paru en 1970. Plus tard, il peut également être le descendant de l'immigré : il n'est pas rare que les deuxièmes et troisièmes générations racontent leur histoire familiale ou continuent le projet de leurs ancêtres (*Rue des Italiens* de Girolamo Santocono en 1986, *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag en 1986, etc.).

Bien qu'elle soit apparue dès les années 1930, c'est dans le courant des années 1970-1980 que la littérature migrante connaît un succès de librairie et touche de plus en plus d'auteurs avec, toutefois, un léger essoufflement dans les années 1990. Cet essor s'explique par la prise de conscience du caractère non provisoire de l'immigration et par une réalité sociopolitique qui valorise l'intégration, l'égalité, et la lutte contre le racisme. Par exemple, en raison d'une « montée de la violence dans les banlieues [...] relayée dans les médias »<sup>12</sup>, la France organise en 1983 (du 15 octobre au 3 décembre) la Marche pour l'égalité et contre le racisme (surnommée par les médias « Marche des Beurs »). C'est cet évènement, parmi d'autres, qui attire l'attention de la société française, désormais curieuse de découvrir la réalité sociale des immigrés. Les éditeurs sautent alors le pas, s'emparent de la thématique, et publient de plus en plus. Le succès est tel que certains auteurs autochtones useront de pseudonymes pour faire partie de cette littérature, comme Jack-Alain Leger alias Paul Smaïl qui a publié en 1997 *Vivre me tue*<sup>13</sup>. Aujourd'hui encore, de nombreux auteurs non issus de l'immigration mettent en scène des récits fictifs de migrants : *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zenatti (2005), *La petite fille de Monsieur Linh* de Philippe Claudel (2005), *Eldorado* de Gaudé (2006), *Les échoués* de Pascal Manoukian (2015) ou encore *Patricia* de Damas (2017) en sont la preuve.

Cette augmentation des publications d'œuvres migrantes entraîne non seulement la création de revues spécifiquement consacrées à cette littérature comme *Vice Versa* (1983) ou *La parole métèque*<sup>14</sup> (1987) mais aussi et surtout, permet l'essor d'une recherche. Certains chercheurs francophones, convaincus qu'un nouveau type de littérature (appelé encore sous

---

<sup>10</sup> L'ensemble des œuvres littéraires citées dans ce mémoire sera référencé dans la bibliographie générale. Dans le corps du texte, nous précisons uniquement le titre, l'auteur, et l'année de parution.

<sup>11</sup> Nous attirons l'attention sur le caractère généralisant de l'histoire littéraire, entre autres, pour la datation : des romans d'auteurs immigrés sont parus avant les années 1970 comme *Les boues* de Driss Chraïbi en 1952, *Le dockeur noir* d'Ousmane Sembène en 1956 ou encore *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane en 1961.

<sup>12</sup> ALBERT, C., *L'immigration dans le roman francophone contemporain*, Paris, Karthala, 2005, p. 48.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> MATHIS-MOSER, U. et MERTZ-BAUMGARTNER, B., « Littérature migrante ou littérature de la migration ? À propos d'une terminologie controversée », dans *Diogène*, n°246-247, 2014, pp.46-62.

diverses formes) nait<sup>15</sup>, s'y intéressent et le théorisent, à l'instar de Charles Bonn<sup>16</sup>, Émile Ollivier<sup>17</sup> ou encore Pierre Nepveu<sup>18</sup>.

D'abord mineure, la littérature de l'immigration s'est donc développée ostensiblement à partir des années 1980 tant dans le domaine littéraire que dans le domaine de la recherche.

---

<sup>15</sup> COLLÈS, L. et LEBRUN, M., *Op. cit.*, pp.16-18.

<sup>16</sup> BONN, C., « Lectures croisées d'une littérature en habits de médiation », dans *Hommes et migrations*, n°1164, 1993, pp.27-31.

<sup>17</sup> OLLIVIER, E., « Quatre thèses sur la transculturation », dans *Cahier de recherche sociologique*, vol. 2, n° 2, 1984, pp.15-90.

<sup>18</sup> NEPVEU, P., *Écologie du réel : Mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, Boréal, 1988, coll. « Papiers collés ».

## Chapitre 2. Une multiplicité de signifiants pour une multiplicité de signifiés

### 1. Les premiers discours critiques et théoriques

L'essor de la recherche et des revues concerne essentiellement le Québec et dans une moindre mesure la France, puis la Belgique<sup>19</sup>. Si certaines critiques sont formulées par les chercheurs québécois face au « retard » de la France et de la Belgique dans ce domaine littéraire (nationalisme, ouverture réduite aux autres)<sup>20</sup>, ce constat s'expliquerait plutôt par le choix davantage restrictif de ces deux derniers pays. De fait, alors que les chercheurs français se tournent vers une littérature dite « beur » ou « maghrébine francophone » et les chercheurs belges vers une littérature issue des immigrations italienne et maghrébine<sup>21</sup>, les chercheurs québécois s'accordent dès 1984 pour une étiquette plus large, qui ne cantonne pas l'écrivain en fonction de son ethnie<sup>22</sup> (*ethnic literature* et *minority literature* aux États-Unis) : « la littérature migrante »<sup>23</sup>.

Cette appellation, souvent attribuée à Robert Berrouët-Oriol à la suite de son article « Effet d'exil » publié dans la revue *Vice Versa* en 1987, est d'abord le fruit d'Émile Ollivier, qui cherche à développer « un concept qui tiendrait à éviter la dichotomie culture d'origine / culture d'accueil, pour parler de cultures migrantes, au pluriel ». <sup>24</sup> Autrement dit, Émile Ollivier, comme Pierre Nepveu, souligne le caractère dynamique, en construction, complexe qu'implique cette littérature (dialogue entre la culture de l'immigré et la littérature ambiante). En 1985, Régine Robin se positionne également en faveur de l'adjectif « migrant », qui désigne à proprement parler « le travail de création de l'écrivain », contrairement à l'adjectif « immigrant » qui évoque plutôt l'expérience, la réalité même de l'immigration<sup>25</sup>. Ainsi, ces trois théoriciens québécois pensent la littérature migrante comme une esthétique particulière et ramènent ce type de littérature non prioritairement à la question de l'origine de l'écrivain mais bien à sa littérarité :

---

<sup>19</sup> LEBRUN, M., *Op. cit.*, p.2 et DUPUIS, G., « Redessiner la cartographie des écritures migrantes », dans *Globe*, vol. 10, n°1, 2007, pp.139-141.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> COLLÈS, L., *Op. cit.*, pp.259-260.

<sup>22</sup> CARON, J.-F., « Migrer au cœur de notre littérature », dans *Lettres québécoises*, n°152, 2013, pp.12-15.

<sup>23</sup> COLLÈS, L., *Op. cit.*, pp.133-134.

<sup>24</sup> OLLIVIER, E., *Op. cit.*, p.76, cité dans BELAIR, K., *Op. cit.*, p.26.

<sup>25</sup> *Id.*, p.27.

« Immigrante » est un mot à teneur socioculturelle, alors que « migrante » a l'avantage de pointer déjà vers une pratique esthétique, dimension évidemment fondamentale pour la littérature actuelle<sup>26</sup>.

Pourtant, les critiques Christiane Albert<sup>27</sup>, Marianne Bessy et Catherine Khordoc<sup>28</sup> avancent au contraire que la littérature migrante ne désigne que trop souvent l'origine étrangère de l'auteur. Fulvio Caccia, auteur et critique, confirme ce propos puisque, d'après lui, la littérature migrante en « est venue à désigner le contraire de ce qu'[elle] décrivait au milieu des années 80 »<sup>29</sup> :

S'il y a eu ouverture et, ceci est incontestable, il n'en demeure pas moins qu'après vingt ans, plusieurs dizaines de titres, des prix prestigieux, une polémique et quelques anthologies, force est de constater que la réception des écritures migrantes est restée cantonnée pour l'essentiel au « petit contexte » recouvrant précisément « la teneur socio-culturelle » qu'il était censé dépasser<sup>30</sup>.

De fait, malgré l'intention des premiers théoriciens de la littérature migrante (Émile Ollivier, Pierre Nepveu<sup>31</sup>, Robert Berrouët-Oriol et Robert Fournier<sup>32</sup>), la définition de celle-ci s'est finalement souvent limitée à l'origine de l'auteur. Toutefois, il ne faut pas uniquement remettre la faute sur la postérité intellectuelle puisque, pour ces pionniers, le retour à la littérarité du texte dans la littérature migrante ne revenait pas pour autant à exclure l'origine de l'auteur comme condition d'entrée dans cette littérature. La définition de Robert Berrouët-Oriol et Robert Fournier l'atteste :

Les écritures [migrantes] forment un micro-corpus d'œuvres littéraires produites par *des sujets migrants* se réappropriant l'Ici, inscrivant la fiction – encore habitée par la mémoire originelle – dans le spatio-temporel de l'Ici ; ce sont des écritures de la perte, jamais achevées, de l'errance et du deuil [nous soulignons]<sup>33</sup>.

---

<sup>26</sup> *Id.*, pp.28-29. NEPVEU, P., *Op. cit.*, p.234, cité dans ALBERT, C., *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, 2005, coll. « Lettres du Sud », p.188.

<sup>27</sup> « L'appartenance ou la non-appartenance des auteurs à la nation française et leur statut social marginal qui les excluent, *a priori*, de la littérature française deviennent donc des critères déterminants dans la désignation de cette littérature [la littérature migrante] [...]. Ainsi ce qui sous-tend la catégorie "littérature beur" ou "littérature de l'immigration", c'est la transposition dans le domaine littéraire de catégories non littéraires (sociales, ethniques, juridiques) [...] » ALBERT, C., *Op. cit.*, pp.59-60.

<sup>28</sup> BESSY, M. et KHORDOC C., « Plaidoyer pour l'analyse des pratiques scripturales de la migration dans les littératures contemporaines en français », dans *Nouvelles Études francophones*, vol. 27, n°1, 2012, p.1.

<sup>29</sup> CACCIA, F., « À quoi servent les écritures migrantes ? », dans *Vice Versa Online*, février 2017, <http://viceversaonline.ca/2017/02/a-quoi-servent-les-ecritures-migrantes/#sdfootnote10sym> (consulté le 30 septembre 2018).

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> BERROUËT-ORIOU, R. et FOURNIER, R., « L'émergence des écritures migrantes et métisses au Québec, dans *Québec Studies*, 1992, n°14, p.12, cité dans CHARBONNEAU, C., *Exil et écriture migrante : les écrivains néo-québécois*, mémoire de master en langue et lettre françaises, Université McGill de Montréal, 1997, pp.14-15.

<sup>32</sup> NEPVEU, P., *L'écologie dans le réel. Mort et connaissance de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, Boréal, 1988, coll. « Papiers collés », cité dans CHARBONNEAU, C., *Op. cit.*, p.14.

<sup>33</sup> *Id.*, p.15.

Dès le départ, les premiers théoriciens ont donc introduit une définition de la littérature migrante en tension entre indice de littérarité et/ou origine de l'auteur comme facteur(s) d'inclusion ou d'exclusion.

## 2. Le débat actuel

Cette tension première laisse encore des traces dans les représentations et dans les discours théoriques du XXI<sup>e</sup> siècle : comme nous allons le démontrer, nombre d'articles et d'ouvrages parus récemment la manifestent. Elle ressurgit d'autant plus fortement aujourd'hui que la littérature sur l'immigration écrite par des auteurs autochtones foisonnent : les récits du destin du sujet migrant, mis en lumière par l'actualité, sont de plus en plus nombreux et sont écrits tant par des contemporains qui ont connu l'exil que par ceux qui ne l'ont pas connu<sup>34</sup>. Ce problème définitionnel entraîne par la même occasion une réflexion sur le signifiant. D'ailleurs, selon Sherry Simon et David Leahy<sup>35</sup>, les différentes conceptions de la littérature migrante viennent avant tout d'un problème terminologique : « littérature migrante », « littérature de l'immigration », « littérature des émigrés », « littérature minoritaire », « littérature sur l'immigration », « littérature nomade » ou encore « littérature immigrée » correspondent à une même réalité.

Dans l'article « Littérature migrante ou littérature de la migration ? », Ursula Mathis-Moser et Birgit Mertz-Baumgartner rendent compte des divergences entre les définitions par l'appui de deux ouvrages parus la même année, en 2012. D'un côté, leur propre ouvrage *Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)* répertorie uniquement les écrivains d'origine étrangère. D'un autre côté, la revue *Nouvelles études francophones* publie un dossier sur « Les pratiques scripturales de la migration littéraire » et se positionne en faveur d'une définition plus étendue. Ici apparaît une nouvelle expression, « migration », qui évoque « des pratiques scripturales qui caractérisent les œuvres d'écrivains contemporains, issus ou non de l'immigration »<sup>36</sup> :

On attribue plus d'importance à l'élément « migrant » de l'expression qu'à celui d'« écriture ». C'est pour cette raison que nous voulons ici remettre les pendules à l'heure pour examiner une écriture qui est elle-même migrante, mouvante, transitoire, interstitielle, sans nécessairement se fier strictement aux origines de l'auteur. [...]. Il

---

<sup>34</sup> NOUSS, A., « Littérature, exil et migration », dans *Hommes & Migrations*, vol. 1320, n°1, 2018, pp.161-164.

<sup>35</sup> MATHIS-MOSER, U. et MERTZ-BAUMGARTNER, B., *Op. cit.*, p.46. et COLLÈS, L., *Op. cit.*, pp.137-140.

<sup>36</sup> BESSY, M. et KHORDOC C., « Plaidoyer pour l'analyse des pratiques scripturales de la migration dans les littératures contemporaines en français », dans *Nouvelles Études francophones*, vol. 27, n°1, 2012, p.1.

est tout à fait possible, à notre sens, pour un écrivain d'inscrire des éléments « migrants » dans ses œuvres même s'il n'a pas vécu l'immigration directement<sup>37</sup>.

Jean-François Caron dans *Migrer au cœur de notre littérature*<sup>38</sup> en 2013 et Heidi Rösch dans *La place de la littérature de migration de langue allemande dans les écoles en Allemagne*<sup>39</sup> en 2016 attestent également de cette dualité définitionnelle. Le professeur de littérature allemande Heidi Rösch explique qu'une distinction apparaît dès 1990 entre la littérature de migrants (*migrantenliteratur*) et la littérature de migrations (*migrationsliteratur*), même si ces termes restent souvent synonymes. La première expression se fonde sur la vie de l'auteur, tandis que la seconde se centre sur le contenu de l'œuvre. Cela implique donc qu'un même auteur peut appartenir aux deux catégories.

Très récemment, en janvier 2018, Alexis Nouss, professeur de littérature générale et comparée de l'université d'Aix-Marseille, s'interroge à son tour sur la notion de « littérature migrante ». Il confirme l'existence de plusieurs notions proches (écriture migrante, littérature immigré, littérature frontalière, etc.) et d'une définition imprécise, qui s'expliquerait par une faille méthodologique initiale :

On demande cependant à savoir si le syntagme désigne une production littéraire écrite par des écrivains migrants, ou descendant de migrants, ou celle qui traiterait de thèmes liés à la migration, tels que le déracinement, la nostalgie, le passage des langues ou encore celle qui, dans sa poétique même, tend à exprimer l'éthos migratoire, une littérature de la migration dans ce cas ? La confusion règne et le second critère semble souvent devoir être légitimé par le premier comme si seuls des écrivains directement et biographiquement concernés par le processus migratoire pouvaient écrire des ouvrages relevant de la catégorie [nous soulignons]<sup>40</sup>.

### **3. Les différentes prises de positions dans le discours contemporain du XXI<sup>e</sup> siècle**

Actuellement, nous venons de le démontrer, il existe un débat concernant la définition de la littérature migrante. Si beaucoup de discours illustrent une tension entre la définition centrée sur l'origine de l'auteur et celle axée sur la littérarité de l'œuvre, il est des positions explicites en faveur de l'une ou l'autre signification. Pour les clarifier au mieux, nous les classerons en deux catégories : les définitions que nous appellerons « restrictives » et les définitions plus larges de la littérature migrante.

---

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> CARON, J.-F., *Op. cit.*, *passim*.

<sup>39</sup> RÖSCH, H., « La place de la littérature de migration de langue allemande dans les écoles en Allemagne », dans *Allemagne d'aujourd'hui*, n°216, 2016, pp.202-214.

<sup>40</sup> NOUSS, A., *Op. cit.*, pp.161-164.

### 3.1. Au sens restreint

D'après *Le dictionnaire du littéraire*<sup>41</sup>, la littérature migrante, phénomène récent, « comprend les auteurs et les thèmes qui traduisent les vastes déplacements de population suscités par le développement capitaliste occidental ». Elle est le fruit des migrants eux-mêmes mais aussi de leur descendance (deuxième et troisième générations).

Plus récemment, en 2010, Gilberte Février propose à son tour une définition de la littérature migrante axée sur l'origine de l'auteur. Certes, dans « Littérature migrante comme lieu de construction de cultures de convergence », elle atteste des différentes dénominations de la littérature migrante (*littérature de l'exil, littérature des frontières, multi ethnic literature...*), mais elle ne questionne pas la réalité qui se cache derrière ce terme :

[...] il faut préciser qu'on reconnaît [la littérature migrante] grâce à la « convergence » des thématiques génériques et langagières spécifiques. Par « convergence », nous entendons le fait de tendre vers un seul et même point, un seul et même but [...]. *L'écrivain migrant, tout comme les personnages qu'il invente, [...] [nous soulignons]*<sup>42</sup>.

D'emblée, bien qu'elle énonce les spécificités / les convergences propres à la littérature migrante, Gilberte Février associe celle-ci à l'écrivain migrant.

### 3.2. Au sens large

Dans le mémoire de Georges Wlodarczyk<sup>43</sup>, la définition de la « littérature immigrée » se construit autour de trois critères : le social, le national, et le thématique, c'est-à-dire qu'elle comprend aussi bien les auteurs immigrés et ses futures générations que les natifs du pays dans lequel ils écrivent.

Dans *L'immigration dans le roman francophone contemporain*<sup>44</sup>, Christiane Albert semble, dans un premier temps, centrée sur l'origine de l'écrivain. Cependant, dans un deuxième temps, elle soulève la même problématique que ses prédécesseurs québécois : la littérature de l'immigration se catégorise davantage par des critères ethniques, sociaux, et juridiques que par des caractéristiques littéraires. Cette auteure actualise dès lors la question de la littérarité et conclut que la littérature de l'immigration – bien qu'elle ne soit pas un genre

---

<sup>41</sup> *Dictionnaire du littéraire*, dir. Aron P., Saint-Jacques, D. et Viala A., P.U.F. / Quadrige, 2010, pp.482-484.

<sup>42</sup> FÉVRIER, G., « littérature migrante comme lieu de construction de cultures de convergence », dans *Carnets*, n°2, 2010, pp.29-30.

<sup>43</sup> WLODARCZYK, G., *La littérature immigrée ? Questions posées par l'analyse de trois textes dans leurs rapports avec l'immigration*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 1984, *passim*.

<sup>44</sup> ALBERT, C., *Op. cit.*, pp.18-19 et pp.58-60.

littéraire puisque dépendante des discours sociologiques, politiques, ou encore juridiques – « est [...] à la fois une thématique et une poétique qui génère ses propres modalités d'écriture »<sup>45</sup>.

L'article de Élien Declercq<sup>46</sup> publié en 2011 concorde avec cette acception. En effet, ce dernier, en se penchant sur les œuvres contemporaines du XXI<sup>e</sup> siècle, ne voit pas d'autres possibilités que d'étendre la signification de ce type de littérature. Selon lui, la « littérature de migration », syntagme qu'il juge le plus adéquat, tient à la biographie et aux origines de l'auteur et/ou au texte et à la thématique du roman.

Cette amplification de sens est également attestée dans l'article de Séverine De Croix et de Dominique Ledur<sup>47</sup>, publié en 2014, où l'appellation générale « la littérature migrante » recouvre deux catégories : une littérature *sur* l'immigration et une littérature *de* l'immigration.

En somme, si certains chercheurs se positionnent en faveur d'une définition restrictive, d'autres s'accordent plutôt pour une définition qui abandonne l'importance de la nationalité de l'auteur. Ce débat engendre dans le même temps une réflexion sur le signifiant, qui, à l'image du signifié, ne trouve pas de consensus. Désormais consciente de la problématique autour de la littérature migrante, nous allons nous doter d'une définition opératoire et sélectionner l'expression qui nous convient le mieux.

#### **4. Vers une définition opératoire de la littérature migrante**

La littérature migrante sera définie dans ce mémoire au sens large, c'est-à-dire qu'elle désignera tantôt l'auteur immigré, tantôt l'auteur non immigré qui traite de l'immigration. Ce choix nous semble aller dans le sens des recherches les plus récentes.

Quant au signifiant, nous emploierons le terme « littérature migrante » parce qu'il nous semble plus propice à désigner la diversité de ce que recouvre cette expression : il se réfère aux pionniers de la littérature migrante et, nous le constaterons, à l'expression utilisée par les didacticiens et dans les instructions officielles belges.

---

<sup>45</sup> *Id.*, p.193.

<sup>46</sup> DECLERCQ, E., « Écriture migrante, littérature (im)migrante, migration littéraire : réflexions sur un concept aux contours imprécis », dans *Revue de littérature comparée*, n°339, 2011, pp.301-310.

<sup>47</sup> DE CROIX, S. et LEDUR, D., « Les visages du lecteur implicite dans la littérature migrante pour adolescents », dans *Le Langage et l'Homme*, vol. 49, n°1, 2014, pp.179-187.

Enfin, si Bortolino Massimo dans *Eppur Scrivino*<sup>48</sup> s'interrogeait en 1997 sur l'appartenance ou non de la littérature de l'immigration dans un genre ou un courant, nous estimons aujourd'hui que la littérature de l'immigration est un genre au vu des caractéristiques récurrentes décelables d'un récit à un autre<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> BORTOLINI, M., « Eppur scrivino », dans *Nouvelles Tribune*, n°16, 1997, pp.36-38, cité dans BRASSEUR, F., e.a., *Récit et poésie 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>*, Bruxelles, De Boeck, 2003, coll. « Parcours et références », p.86.

<sup>49</sup> Catégorisation possible à la suite de la référence à la définition donnée dans *Le dictionnaire du littéraire*, *Op. cit.*, pp.320-321.

## Chapitre 3. Caractéristiques de la littérature migrante

En tant que genre littéraire, la littérature migrante se compose d'un ensemble de traits propres que nous relèverons grâce aux différentes études citées précédemment<sup>50</sup> en retenant principalement celles de Christiane Albert<sup>51</sup> et de Gilberte Février<sup>52</sup>. Nous attirons d'ores et déjà l'attention sur le caractère relatif de ces critères : tous ne sont pas présents dans toutes les œuvres du genre. C'est ici une tendance qui sera dressée.

### 1. Structure du récit

Se présentant généralement sous la forme d'un récit rétrospectif et personnel, c'est-à-dire prise en charge par un narrateur homodiégétique, la littérature migrante intègre souvent des événements de l'Histoire et exploite les thèmes de l'exil, du retour désiré ou réalisé, du deuil et/ou de la perte. L'usage de cette première personne du singulier n'est toutefois pas gage d'un pacte autobiographique. Comme explicité précédemment, ces histoires sont autant des récits autobiographiques que des fictions, qui prennent la forme d'un récit de vie personnel.

### 2. Traits constitutifs du récit

#### 2.1. Personnage principal

Le narrateur, personnage principal, qu'il soit un homme ou une femme, raconte soit son exil, généralement du Sud au Nord, par le relevé des difficultés rencontrées lors des étapes de son parcours ; soit les bouleversements qu'a causés cet exil. Non porte-parole d'une collectivité et d'une mémoire historique (au contraire des littératures postcoloniale et d'exil)<sup>53</sup>, mais individu avec des particularités, il se construit, selon Gilberte Février, « grâce aux mouvements et aux déplacements qu'il effectue ; ces derniers peuvent être de nature géopolitique ou [/et] ontologique »<sup>54</sup>.

---

<sup>50</sup> *Id.*, pp.482-485. ; CHARBONNEAU, C., *Op. cit.*, pp.14-19. et LAVIGNE, S., *De la négritude à la migitude : une analyse sociologique de la littérature de l'Afrique francophone*, thèse de doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal, 2011, pp.140-148.

<sup>51</sup> ALBERT, C., *Op. cit.*, *passim*.

<sup>52</sup> FÉVRIER, G., *Op. cit.*, pp.29-36.

<sup>53</sup> BRASSEUR, F., e.a., *Op. cit.*, pp.81-114.

<sup>54</sup> FÉVRIER, G., *Op. cit.*, p.30.

## **2.2. Mouvements et déplacements**

Le premier mouvement concerne le déplacement géographique du personnage (le passage d'un pays à un autre, d'une région à une autre, voire d'une ville à une autre) ; le second mouvement concerne plutôt l'intériorité du personnage et met en exergue le caractère psychologique et social de l'immigration : « le migrant se questionne sur lui-même, sur ses valeurs, sa culture et sur son errance »<sup>55</sup>. Les romans centrés sur le déplacement géographique contiendront donc davantage la description des difficultés de la migration alors que ceux centrés sur le mouvement ontologique et symbolique renfermeront davantage la question identitaire.

## **2.3. Désillusions et difficultés**

Le voyage du migrant comprend généralement de grandes difficultés (le manque d'argent, le naufrage, les passeurs malhonnêtes...) qui continuent lors de son arrivée. Celle-ci est décrite comme une épreuve matérielle et psychologique : l'insertion sociale complexe, la précarité (souvent perceptible par un lieu de vie marqué socialement, à l'instar du bidonville, et comparé à l'espace urbain), la confrontation au racisme, etc. Le personnage semble donc marginal. Cette exclusion sociale entraîne quelques fois le recours à des solutions illégales telles que le vol ou le trafic de drogue. Dans le pays d'exil, le protagoniste est souvent déçu : il passe du rêve à la réalité.

Ces œuvres offrent donc une vision négative de l'immigration qui contraste, si l'auteur est lui-même un migrant, avec son nouveau statut social. L'objectif serait alors de dénoncer une réalité qui, si elle ne le concerne pas directement l'auteur, existe. Par conséquent, l'œuvre serait d'une part une « prise de parole de ceux qui ne l'ont pas »<sup>56</sup>, d'autre part, une mise en garde adressée aux futurs immigrés à propos de l'idéalisation qu'ils peuvent se faire du pays d'accueil.

## **2.4. Temps et espace**

Face à cette désillusion dans le nouveau pays de vie, le personnage migrant mythifie toujours plus son pays natal. Il se remémore alors des souvenirs passés, ce qui le place dans un entre-deux temporel (passé et présent) et dans un hors lieu. Il fait partie tantôt de sa terre

---

<sup>55</sup> *Ibidem.*

<sup>56</sup> *Id.*, p.102.

natale, tantôt de son pays d'immigration. Dans un premier temps, les personnages ont, par conséquent, souvent l'impression de ne pas être à leur place, d'errer, d'être prisonniers, etc.<sup>57</sup>

## 2.5. Quête identitaire

Cet hors lieu se manifeste notamment par la confrontation des cultures, des langues et par la rencontre avec l'Autre. Les différences marquées, généralement stéréotypées pour que le lecteur reconnaisse telle ou telle communauté type, provoquent, souvent, une quête identitaire : qui suis-je ? à quel pays appartiens-je ? L'identité est mouvante et en perpétuel devenir : si au début, le personnage subit l'étrangeté en terre d'accueil, lorsqu'il est bien installé, il tente de se reconstruire une identité et prend alors conscience de sa double appartenance culturelle. Cependant, ce questionnement identitaire n'a pas toujours existé dans la littérature : au départ, le personnage migrant se caractérisait par son attachement au pays d'origine et par l'obsession du retour. Les années 1980 marquent un changement de perspective qui s'approfondira dans les années 1990. À partir de cette époque, le sujet migrant est en crise et appartient à deux endroits en même temps. Ces deux communautés sont d'ailleurs identifiables dans la littérature migrante par le biais d'autres voix, d'autres personnages porteurs d'une culture type<sup>58</sup>. Le personnage migrant, quant à lui, ne peut en choisir une au détriment de l'autre : il veut garder ses racines et s'intégrer dans sa patrie nouvelle. C'est pourquoi, par un travail introspectif, il se libère des poids socioculturels qui viennent du milieu dans lequel il est né et de celui dans lequel il vit pour se créer une identité interculturelle<sup>59</sup>. Cette mise à distance fait du personnage migrant un observateur particulier : il peut critiquer et relativiser d'un côté sa société de départ, de l'autre sa société d'accueil<sup>60</sup>. Néanmoins, ces épreuves, semblables à celles qui jalonnent le roman de formation ou d'apprentissage, engendrent parfois l'effet inverse, à savoir une destruction de la personnalité du personnage, qui pourra aller jusqu'à la folie (hospitalisation ou mort).

## 2.6. Métissages linguistiques

Le langage utilisé par les auteurs de la littérature de l'immigration reflète souvent la double appartenance du personnage : d'une part, il y a les mots de l'enfance, les mots du pays d'origine qui résonnent, d'une part, il y a la langue du pays d'accueil. À titre d'exemples,

---

<sup>57</sup> LOUVIOT, M., *Fiche de synthèse. La littérature migrante en France*, 2013, [http://www.mondesenvf.fr/wp-content/uploads/Ateliers/ChezMoi/Fiche\\_synthese\\_litterature\\_migrante\\_France.pdf](http://www.mondesenvf.fr/wp-content/uploads/Ateliers/ChezMoi/Fiche_synthese_litterature_migrante_France.pdf) (consulté le 30 septembre 2018).

<sup>58</sup> FÉVRIER, G., *Op. cit.*, p.32.

<sup>59</sup> *Id.*, p.33.

<sup>60</sup> *Ibidem* et LAVIGNE, S., *Op. cit.*, p.140.

certain auteurs utilisent des termes étrangers (les italianismes chez Marco Micone), traduisent certaines structures littéralement (Ahmadou Kourouma) ou encore introduisent des traits phonétiques (de langue arabe chez Azouz Begag<sup>61</sup>).

Si l'immigration n'engendre pas d'appropriation d'une autre langue (exil d'un pays francophone à un autre, par exemple), c'est l'univers référentiel ou encore l'imaginaire social distinct qui est revendiqué.

---

<sup>61</sup> MATA BARREIRO, C., « Identité urbaine, identité migrante », dans *Recherches sociographiques*, vol. 45, n°1, 2004, p.44.

## Conclusion

La littérature migrante est apparue dès les années 1930. Elle est le fruit d'une réalité historique et sociale passée et présente : l'immigration. En effet, selon le principe d'immersion du fait littéraire dans le discours social (Marc Angenot), celle-ci a petit à petit intégré le champ littéraire (édition, thème, auteur, etc.).

Renforcée par un contexte politique favorable à l'intégration, la littérature migrante, notoire à partir des années 1970-1980, perdure jusqu'à aujourd'hui. Le succès, dont elle jouit, engendre d'ailleurs dès le début des années 1980 un intérêt tant de la critique littéraire que de la recherche : des revues ainsi que des tentatives de définition et de catégorisation apparaissent d'abord au Québec, ensuite en France et en Belgique. Cependant, aucune définition ne semble prévaloir sur les autres, aucun discours ne semble avoir plus de poids qu'un autre. En résulte non seulement une situation de flou définitionnel qui persiste toujours aujourd'hui, mais aussi l'existence d'une multiplicité de signifiants pour un même signifié.

Nous avons donc dû nous positionner en faveur d'une étiquette et d'une certaine signification de ce type de littérature. Nous avons opté pour l'expression « littérature migrante » parce qu'elle correspond aux premiers usages, à une expression issue des instructions officielles belges et à une large communauté culturelle (elle ne concerne pas une certaine ethnie) et pour son sens large : la littérature migrante se définit non par l'origine de l'auteur, mais bien par son contenu et son esthétique récurrents.

À ce titre, elle est un genre littéraire. Elle se caractérise essentiellement par le thème de la migration (déplacement et mouvement), un protagoniste migrant ou issu de l'immigration, un récit introspectif souvent composé de passages rétrospectifs, une quête identitaire, une série d'illusions et de désillusions, une position d'entre-deux culturel, et un métissage linguistique.

# **Partie II – La littérature migrante dans l’enseignement, état des lieux**

## **Introduction**

Orienter son mémoire sur un contenu particulier à enseigner en classe de français, la littérature migrante, pose non seulement la question de sa définition pour les didacticiens mais aussi et surtout celle de son ancrage dans l’enseignement francophone belge. Enseigner la littérature migrante relève-t-il d’un choix de l’enseignant ou plutôt d’une recommandation des instructions officielles ? Celle-ci est-elle inscrite dans les instructions officielles belges ? Si oui, depuis quand ? Avec quelle intensité ? Sous quelle(s) forme(s) ?

Nous avons vu dans la partie précédente que la littérature migrante apparaissait dès les années 1970. Pour autant, celle-ci a-t-elle directement été intégrée par les instructions officielles belges et a-t-elle d’emblée fait l’objet de pratiques enseignantes dans les classes de français langue première ? C’est ce que nous tenterons de découvrir dans cette partie en interrogeant les positions passées et présentes de l’enseignement.

Nous cernerons dans un premier temps le contexte d’émergence de la littérature migrante dans l’enseignement. Plus précisément, nous expliquerons brièvement l’Histoire de l’immigration belge et sa prise en compte par les politiciens, puis par les didacticiens et les pédagogues.

Dans un deuxième temps, nous examinerons la place actuelle de la littérature migrante tantôt dans les instructions officielles (belges, québécoises, suisses, et françaises), tantôt dans les manuels belges. Par ailleurs, nous sonderons la définition que ceux-ci mobilisent. Nous nous tournerons enfin du côté de la formation belge francophone des enseignants et nous essayerons de voir dans quelle mesure ceux-ci sont formés à ce type de littérature.

## Chapitre 1. Histoire des migrations en Belgique<sup>62</sup>

Les mouvements de populations ont toujours existé. Cependant, ils sont ralentis au XIX<sup>e</sup> siècle par la création des États-Nations. C'est lors du XX<sup>e</sup> siècle, après la Première Guerre mondiale, que la migration recommence à s'accroître significativement sur le territoire belge.

Deux grandes raisons sont avancées pour expliquer cette intensification. Pendant l'entre-deux-guerres, on assiste d'un côté à des déplacements politiques, à l'instar de ceux des juifs d'Allemagne ou des Espagnols qui fuient la guerre civile, et d'un autre côté, à un manque de main-d'œuvre. Pour pallier ce dernier, l'État fait appel à des travailleurs étrangers essentiellement Italiens et Polonais (170 000 entre 1920 et 1930). Seulement, la crise économique et l'augmentation du taux de chômage obligent le gouvernement belge à instaurer une première politique migratoire en 1933 (création de visas d'entrée).

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le même schéma se reproduit : le nombre de migrants s'agrandit à nouveau pour les deux mêmes raisons que par le passé. D'une part, les conditions de vie difficiles, voire dangereuses causées par des conflits ou des persécutions contraignent certaines populations à quitter leur territoire natal pour en rejoindre un autre, à introduire une demande d'asile, et à bénéficier, dans le meilleur des cas, d'une protection (subsidaire ou non) de l'État. D'autre part, les secteurs industriels sont touchés par une pénurie de ressources énergétiques : la production annuelle de charbonnage est réduite de moitié par rapport à la production d'avant-guerre. Face à ce constat, l'État belge tente d'attirer à nouveau la main d'œuvre ouvrière et améliore les conditions de travail. Seulement, cela ne suffit pas. L'État cherche alors des travailleurs étrangers et signe, en juin 1946, un protocole avec l'Italie qui prévoit l'envoi de 50 000 travailleurs. Dix ans plus tard, le 8 août 1956, la catastrophe de Bois du Casier à Marcinelle provoque un arrêt de la vague migratoire des travailleurs italiens, mais n'empêche pas l'arrivée d'autres travailleurs par le biais de

---

<sup>62</sup> Le cadre historique dressé ne cherche pas à présenter de manière exhaustive les décisions politiques, les lois et les organisations existantes depuis 1945 mais plutôt à faire prendre conscience au lecteur du phénomène migratoire en Belgique et de sa prise en compte dans le paysage politique, puis, nécessairement, dans le domaine éducatif. Cette partie se base sur MARTINIELLO, M. et REA, A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012 et sur les propos de Joseph Wolsey et Anne Morelli recueillis lors de la Journée d'étude « Migrants et migrations en Belgique » organisée le 13 mars 2018 au Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles à Bruxelles.

nouvelles conventions bilatérales<sup>63</sup>, à l'instar de celles qui sont signées avec les Espagnols (1956), les Grecs (1957), les Marocains et les Turcs (1964), les Tunisiens (1969), les Algériens et les Yougoslaves (1970). La demande de main d'œuvre est telle que le ministère de la Justice (aujourd'hui appelé Service public fédéral Justice) n'applique plus à la lettre la législation : le permis de séjour, accordé normalement lors de la détention d'un permis de travail, n'est plus exigé, ce qui favorise l'immigration clandestine. Les étrangers arrivent comme touristes sur le territoire et finalement, s'y installent.

À ces deux grandes explications de la migration en Belgique s'ajoutent les phénomènes de la colonisation et de la décolonisation qui traversent tout le XX<sup>e</sup> siècle. De fait, ceux-ci produisent aussi des déplacements de population dans un sens comme dans l'autre.

La fin des années 1960 et le début des années 1970 marquent un tournant dans la politique migratoire belge. La récession économique et l'augmentation du chômage conduisent dès 1968-1969 à une réduction du nombre de permis de travail délivrés et à l'exclusion, pour certains immigrés, du chômage. Dans cette continuité, le premier août 1974 entre en vigueur une nouvelle loi européenne, celle de la limitation des nouvelles entrées dans le pays. Elle s'accompagne d'une politique de régularisation des étrangers en séjour clandestin (loi parfois appelée « immigration zéro »). Cependant, ces différentes actions n'amèneront ni un retour des migrants dans leur pays natal ni un arrêt du flux migratoire. L'emploi, la vie construite, ou encore les raisons économiques motivent les immigrés à rester sur le territoire belge et poussent leur famille à les rejoindre (phénomène du « regroupement familial »).

Globalement<sup>64</sup>, les années 1980 et suivantes (jusqu'à aujourd'hui) continuent sur cette trajectoire avec des conditions d'accès à la demande de plus en plus difficiles bien que les demandes s'intensifient (notamment à cause de l'obligation de les demander). Un texte propre à la Belgique est d'ailleurs édicté le 15 décembre 1980 dans le but de clarifier les droits et les

---

<sup>63</sup> Contrat signé entre deux États.

<sup>64</sup> Nous attirons ici l'attention sur l'usage du terme « globalement » en ce qui concerne la politique belge durcie : des lois en faveur des migrants et leur protection ont également vu le jour mais sont moindres qu'en leur défaveur. Pour ne citer qu'une loi dans chaque position, il y a eu une loi belge pour le regroupement familial en 2011 et en 2008, le 18 juin, une directive européenne qui témoigne d'une philosophie du retour (l'objectif est l'expulsion des étrangers en situation irrégulière). « Résolution législative du Parlement européen du 18 juin 2008 sur la proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier », dans *Parlement Européen*, s.d., <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2005-0167+0+DOC+PDF+V0//FR> (consulté le 7 mai 2018).

règles juridiques pour chaque demandeur d'asile. Cette politique provoque un nouveau phénomène dans les années 1990 : l'augmentation de « sans papiers », c'est-à-dire des personnes qui résident illégalement en Belgique<sup>65</sup>. Pour mieux gérer ce nouveau phénomène et l'accroissement migratoire, la *Convention de Dublin sur la détermination de l'État responsable de l'examen de la demande d'asile* est adoptée le 15 juin 1990<sup>66</sup>. Elle « donne une définition juridique du réfugié et énonce les droits minimum [sic] qui doivent lui être garantis dans son pays d'accueil »<sup>67</sup>.

Malgré une politique migratoire durcie, selon le rapport annuel de 2017 réalisé par le Centre fédéral Migration (Myria), le taux d'immigrations n'a pas cessé d'augmenter de 1945 à 2010 pour, ensuite, diminuer<sup>68</sup> : en 2010, 30 289 demandes humanitaires ont été introduites en Belgique contre 2 867 en 2016. Pourtant, les politiques belge et européenne ainsi que les médias relayent plutôt l'information inverse. Cette contradiction s'explique par la méthodologie du Centre fédéral Migration : sont comptabilisées uniquement toutes les personnes officiellement sur le territoire (demandeurs d'asile et réfugiés). Or, le nombre de régulations acceptées se réduit (65% de réponses positives en 2010 pour 20% en 2016<sup>69</sup>) et pousse à l'illégalité. D'ailleurs, les statistiques annuelles arrondies d'Eurostat attestent de l'augmentation des ressortissants de pays tiers repérés en situation illégale (13 800 en 2008 pour 18 285 en 2017 sur le territoire belge)<sup>70</sup>. À cette multiplication des arrivées et des refus s'ajoute la question humanitaire (périls dans la Méditerranée, trafic d'êtres humains, etc.). *De facto*, le nombre de décès (ou de disparus) en Méditerranée d'après l'Organisation internationale pour les migrations s'élevait à plus de 3 000 pour l'année 2017<sup>71</sup>, ce qui amène

---

<sup>65</sup> « Histoire de l'immigration en Belgique au regard des politiques menées », dans *Vivre en Belgique*, s.d., <http://www.vivreenbelgique.be/11-vivre-ensemble/histoire-de-l-immigration-en-belgique-au-regard-des-politiques-menees> (consulté le 2 juillet 2018).

<sup>66</sup> « La convention de Dublin sur la détermination de l'État responsable de la demande d'asile », dans *CVCE.eu*, s.d., [https://www.cvce.eu/obj/convention\\_de\\_dublin\\_sur\\_la\\_determination\\_de\\_l\\_etat\\_responsable\\_de\\_l\\_examen\\_d\\_u\\_ne\\_demande\\_d\\_asile\\_15\\_juin\\_1990-fr-8299847c-3aff-426c-a990-675774627e5a.html](https://www.cvce.eu/obj/convention_de_dublin_sur_la_determination_de_l_etat_responsable_de_l_examen_d_u_ne_demande_d_asile_15_juin_1990-fr-8299847c-3aff-426c-a990-675774627e5a.html) (consulté le 7 mai 2018).

<sup>67</sup> « Selon cette convention une personne contrainte de fuir son pays parce qu'elle craint d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques doit recevoir le statut de réfugié. » MARTINIELLO, M. et REA, A., *Op. cit.*, p.62.

<sup>68</sup> « La migration en chiffres et en droits », p.157, dans *Myria.be*, juin 2017, [http://www.myria.be/files/chapitre\\_7.pdf](http://www.myria.be/files/chapitre_7.pdf) (consulté le 11 juillet 2018).

<sup>69</sup> *Id.*, p.158.

<sup>70</sup> Les pays tiers sont les pays non européens. « Ressortissants de pays tiers repérés en situations illégales », dans *Eurostat*, 25 mai 2018, [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr\\_eipre&lang=fr](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_eipre&lang=fr), (consulté le 11 juillet 2018).

<sup>71</sup> « Décès des migrants dans la Méditerranée : la barre des 3 000 est dépassée pour la quatrième année consécutive », dans *Organisation internationale pour les migrations*, 28 novembre 2017, <https://www.iom.int/fr/news/deces-de-migrants-dans-la-mediterranee-la-barre-des-3-000-est-depassee-pour-la-quatrieme-annee> (consulté le 11 juillet 2018).

à parler de « crise des migrants » ou de « crise de l’asile »<sup>72</sup>. Ainsi, les migrations ont fait parler et font toujours parler d’elles sur le plan politique.

Outre ces questions d’ordre politique, l’Europe et la Belgique, forcées de constater que l’immigration – pensée au départ comme temporaire – est définitive et croissante, réfléchissent dès les années 1970 à la question de l’intégration des primoarrivants tant aux niveaux politique, économique, social qu’au niveau de l’éducation. Dans ce dernier domaine, le Conseil des Communautés européennes<sup>73</sup> aboutit à une directive européenne en 1977 (77/486/CEE)<sup>74</sup> qui vise non seulement à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (article premier) mais aussi à la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d’origine (article troisième). Afin de répondre à ces nouveautés sociales et gouvernementales, divers projets, associations, organismes, etc. naissent (par exemple, le programme Langue et Culture d’Origine<sup>75</sup> fondé en 1997 par la Fédération Wallonie-Bruxelles).

C’est donc dans ce sillage historique, politique, social, et littéraire que vont devoir se renouveler à un moment donné les instructions officielles des pays européens, dont celles de l’enseignement francophone belge et plus particulièrement, l’enseignement du français dans le secondaire supérieur.

---

<sup>72</sup> PLUMET, P., *Op. cit.*, p.7.

<sup>73</sup> Rebaptisé depuis 1997 Conseil de l’Union européenne, cet organe détient des pouvoirs législatifs et budgétaires. « Conseil des Communautés européennes », dans *European University Institute*, s.d., <https://archives.eui.eu/en/isaar/624> (consulté le 5 mai 2018).

<sup>74</sup> « Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants », dans *Publications de l’UE*, s.d., <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-fr> (consulté le 21 mars 2018).

<sup>75</sup> « Programme d’Ouverture aux Langues et aux Cultures. Présentation », dans *Enseignement.be*, s.d., <http://www.enseignement.be/index.php?page=27424&navi=4069> (consulté le 21 mars 2018).

## Chapitre 2. La place et le statut de la littérature migrante dans l'enseignement

### 1. Référentiels et programmes<sup>76</sup>

#### 1.1. Le cas de la Belgique

Avant et durant les années 1970, c'est-à-dire avant la période de grande réflexion relative aux intégrations, les immigrations ont déjà engendré des modifications du paysage scolaire : des classes hétérogènes apparaissent dès 1955. Seulement les enseignants ne sont pas formés à cette diversité culturelle et aucune recommandation n'est formulée en faveur de la prise en compte des migrants et leur culture au sein du cours de français.

Dans les années 1980, au-delà d'une prise en compte sociologique des immigrés et leurs difficultés d'apprentissage, la logique d'intégration et de promotion des cultures instaurée par la politique belge influence le Secrétariat de l'enseignement catholique qui édite en 1980 le premier programme de français destiné au troisième degré des filières de transition et de qualification<sup>77</sup>. En effet, le Secrétariat instaure l'ouverture culturelle et recommande que les textes abordés expriment un équilibre entre la culture locale et la culture « étrangère ». Toutefois, en regardant plus attentivement le programme, nous constatons que la répercussion ne concerne que les objets textes et se limite aux sommités de la littérature (Poe, Ionesco, et Pirandello sont des exemples d'auteurs classés dans la liste des œuvres étrangères). Elle est par conséquent relativement mineure.

Il faut attendre 1997 pour qu'une réelle prise de position de l'enseignement au profit de l'ouverture culturelle et donc de la thématique de l'immigration perce dans les programmes. Lorsque l'enseignement belge se renouvelle avec le *Décret sur les missions de l'école*, il tient davantage compte des nouvelles réalités. Il vise d'ailleurs à contribuer au développement d'une société démocratique et ouverte aux autres cultures (article 6, alinéa

---

<sup>76</sup> Bien que nous ayons conscience de l'interdisciplinarité du sujet de l'immigration (la migration est également enseignée au cours d'histoire par exemple), ce mémoire se centre sur le cours de français langue première dans le supérieur. Nous examinerons par conséquent uniquement l'objectivation de ce sujet pour cette matière et dans ce degré.

<sup>77</sup> DUFAYS, J.-L., *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*, Université catholique de Louvain, année académique 2017-2018.

3)<sup>78</sup>. Cet objectif, qui se concrétise dans les deux référentiels interréseaux déterminant les compétences terminales et savoirs requis en français (1999-2000)<sup>79</sup>, n’y est pas pour autant mobilisé de la même manière : le référentiel de l’enseignement technique et professionnel<sup>80</sup> invite de manière générale à une ouverture à la diversité alors que celui de l’enseignement de transition, en plus de la dimension générale, met sur le même niveau la littérature migrante et la littérature des peuples d’Europe.

Le programme de l’enseignement de transition officiel qui en découle et qui réunit les deuxième et troisième degrés<sup>81</sup> préconise, dans la partie spécifiquement consacrée au dernier degré, une ouverture aux autres cultures afin de ne pas tomber dans une littérature ethnocentriste (qui se concentrerait sur la France)<sup>82</sup> et il propose notamment comme méthode la comparaison et le rapprochement des cultures (« sensibilisation au concept d’interculturalité »<sup>83</sup>). Mais il ne mentionne ni la littérature migrante ni le thème de l’immigration. Par contre, nous notons que ce dernier est cité très brièvement dans les exemples d’essais mentionnés pour le deuxième degré.

Le programme de l’enseignement catholique du troisième degré de transition en français, quant à lui, évoque explicitement l’immigration en littérature par l’expression « littérature migrante » :

[...] il est légitime d’introduire dans certaines classes de français, à côté des textes des littératures françaises de France et de Belgique, des textes de la francophonie, des textes de *la littérature migrante*, des textes qui mettent en jeu l’immigration ou le sentiment d’étrangeté culturelle [nous soulignons]<sup>84</sup>.

Toutefois, la littérature migrante se définit ici par l’origine ethnique des auteurs (il faut qu’ils soient issus de l’immigration), ce qui, nous l’avons vu, correspond à sa définition plutôt

---

<sup>78</sup> « Décret définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », dans *Gallilex*, 27 avril 1997, [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_031.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_031.pdf) (consulté le 18 mars 2018).

<sup>79</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques*, Belgique, 2000.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Belgique, 1999.

<sup>80</sup> Nous ne développerons pas ici les compétences retenues dans ces programmes puisque ceux-ci ne sont plus d’actualité depuis 2014-2015. Nous détaillerons par contre le contenu des nouveaux référentiels et programmes de qualification ci-après.

<sup>81</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Enseignement secondaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Français*, Belgique, 2000.

<sup>82</sup> *Id.*, p.33.

<sup>83</sup> *Id.*, p.34.

<sup>84</sup> FÉDÉRATION DE L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Français. 3<sup>e</sup> degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000.

restrictive. Dans notre mémoire et selon la définition opératoire choisie, la suite de l'énumération – « des textes qui mettent en jeu l'immigration » – est incluse sous la même appellation. La raison pour laquelle on intègre cette littérature est l'approche interculturelle, qui s'explique par la réalité sociale, comme en témoignent le début de cet extrait et la section intitulée « le programme en contexte multiculturel et multilinguistique ». Celle-ci préconise le partage entre les cultures afin d'éviter des « malentendus communicationnels » et « des exclusions culturelles [qui] sont dus à l'ignorance et à une non-reconnaissance des codes sociaux et culturels des partenaires »<sup>85</sup>. Selon ce texte, les différences ne constituent pas un obstacle, mais un enrichissement mutuel<sup>86</sup>.

Plus récemment, en 2014 et en 2017, deux nouveaux référentiels de compétences terminales en français (l'un destiné aux humanités professionnelles et techniques<sup>87</sup> et l'autre aux humanités générales et technologiques<sup>88</sup>) ont vu le jour. Malgré qu'ils ne comportent plus explicitement la littérature migrante et le thème de l'immigration, ils ne sont pas pour autant tombés en désuétude puisque l'importance de l'actualité dans le cours de français est accentuée. Or, nous avons montré dans notre bref parcours historique qu'une nouvelle intensification de l'immigration existe depuis les années 2012, phénomène renforcé par une large médiatisation. En outre, le référentiel destiné à la filière de transition précise que « les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non, trouvent également leur place dans le cours de français »<sup>89</sup>. Le concept mobilisé a donc changé (pour revenir au terme usité dans le programme de 1980), mais reste, dans le fond, similaire : l'origine de l'auteur prime. Les nouveaux programmes du qualifiant au troisième degré<sup>90</sup> dans les réseaux officiel et libre se placent également dans cette lignée puisqu'ils intègrent directement le référentiel. À noter qu'un nouveau programme de transition destiné aux élèves du troisième degré paraîtra prochainement et s'inspirera largement des programmes préexistants.

---

<sup>85</sup> *Id.*, p.17.

<sup>86</sup> COLLÈS, L. *Passage des frontières. Op. cit.*, p.73.

<sup>87</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques*, Belgique, 2014.

<sup>88</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Belgique, 2017.

<sup>89</sup> *Id.* p.60

<sup>90</sup> FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2015. CEPEONS, *Humanités professionnelles et techniques. Enseignement secondaire ordinaire et spécialisé de forme 4 de plein exercice et en alternance. Programme du cours de français*, Belgique, 2014.

Par ailleurs, nous soulevons l'arrivée du cours de philosophie et de citoyenneté dans le fondamental et dans le secondaire. Dans l'enseignement officiel, ce cours comporte des plages horaires à part entière, tandis que, dans l'enseignement libre, il est intégré de manière transversale dans tous les cours, dont le cours de français :

Notre réseau a opté pour une mise en œuvre transversale du référentiel d'Éducation philosophique et citoyenne (EPC). En effet, celui-ci s'applique à tous les réseaux. Le réseau Officiel a choisi d'en faire un cours spécifique (CPC)<sup>91</sup>.

Par conséquent, il convient de nous attarder sur ces référentiels et programmes. Le référentiel destiné aux deuxième et troisième degrés<sup>92</sup> mentionne la migration comme un sujet à aborder. Celle-ci est présentée comme un angle parmi d'autres qui permet d'interroger les enjeux qui transforment la société<sup>93</sup>. Concrètement, l'étude de la migration est conseillée comme piste didactique pour plusieurs UAA : l'UAA 2.1.1. (discours et piège du discours), l'UAA 2.1.5. (légitimité et légalité de la norme) ainsi que pour les UAA 2.5.5.-2.5.6. (individu, société et engagement citoyen), 3.1.1. (vérité et pouvoir) et 3.2.5. (l'État : pouvoir(s) et contre-pouvoirs).

Entamé en 2015 et toujours en cours de construction actuellement, le *Pacte pour un Enseignement d'excellence*<sup>94</sup>, qui consiste en une nouvelle réflexion sur l'enseignement, se positionne une fois de plus en faveur de l'intégration et de la mixité.

En somme, si les instructions officielles se sont positionnées en faveur de la thématique de l'immigration et de la littérature migrante timidement à partir de 1980 et ostensiblement dans les années 2000, depuis 2014, elles se sont plutôt détournées de la notion « littérature migrante » (en tant que littérature écrite par des écrivains ayant vécu l'immigration) au profit de l'expression « littérature étrangère » (en tant que littérature écrite par des auteurs étrangers). Ce changement aurait pu aboutir à l'exclusion de la littérature migrante comme objet à enseigner. Or, ce n'est pas le cas : nous avons vu que la thématique de l'immigration n'est pas tombée en désuétude. De fait, elle se maintient notamment par son actualité et par l'apparition du cours d'éducation à la citoyenneté. En ce sens, bien que la

---

<sup>91</sup> « Mise en œuvre de l'Éducation philosophique et citoyenne au secondaire à la rentrée 2017 », dans *Enseignement catholique*, 2017, <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2325> (consulté le 5 mai 2018).

<sup>92</sup> WBE, CEPEONS et FELSI, « Cours de Philosophie et de Citoyenneté. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire », dans *Enseignement.be*, 2017, <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429> (consulté le 5 mai 2018).

<sup>93</sup> *Id.*, p.22.

<sup>94</sup> « Pacte pour un enseignement d'excellence », dans *Pacte d'excellence*, s.d., <http://www.pactedexcellence.be/> (consulté le 13 mai 2018).

littérature migrante puisse être enseignée par de multiples autres supports et qu'elle n'est quasiment plus un objet à enseigner en tant que tel (exception faite du programme de l'enseignement de transition du troisième degré), nous voyons que plusieurs biais peuvent s'y rattacher.

## **1.2. Les cas de la France, du Québec et de la Suisse**

Afin d'avoir un point de comparaison sur la place de la littérature migrante dans les programmes belges, nous nous tournons d'abord vers les programmes de la fin du secondaire en France, à savoir les programmes des baccalauréats général, technologique, professionnel et le programme du certificat d'étude professionnelle (CAP).

Le programme de cours pour les lycéens en baccalauréat général comprend des cours communs et des cours spécifiques à la série choisie, c'est-à-dire que les élèves sélectionnent une des sections proposées (littéraire, économie, et sociale ou encore scientifique) pour s'orienter dans leurs futures études. Nous nous référons donc au programme du cours de français, également appelé « cours de littérature », dispensé en première année à toutes les séries et non aux cours spécifiquement réservés à la série littéraire, afin de toucher, comme en Belgique, l'ensemble des étudiants du secondaire supérieur général. Ce programme<sup>95</sup> ne présente d'emblée ni la littérature migrante ni la thématique de la migration, mais comporte la dimension d'ouverture culturelle par un des deux objets d'étude spécifique : « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme », où l'objectif est l'acquisition de références culturelles sur un mouvement d'ampleur européen. De plus, la littérature contemporaine dans laquelle s'inscrit la littérature migrante est au programme – bien que cela ne présuppose pas pour autant une ouverture à cette dernière ni même à la littérature étrangère.

Quant aux lycéens en première baccalauréat technologique<sup>96</sup>, ils suivent uniquement un cours de français en première année qui, au vu du programme, ne s'ouvre ni à la migration, ni à la diversité culturelle, ni à la littérature étrangère. Il en est de même pour le programme

---

<sup>95</sup> « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », dans *Ministère de l'Éducation nationale*, 30 septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> (consulté le 5 juillet 2018).

<sup>96</sup> « Français en classe de première des séries technologiques », dans *Ministère de l'Éducation nationale*, 17 mars 2011, <http://www.education.gouv.fr/cid55410/mene1104134a.html> (consulté le 5 juillet 2018).

de français des premières années du baccalauréat professionnel<sup>97</sup>. Toutefois, contrairement à ce qui prévaut dans le baccalauréat technologique, il existe un cours de français destiné aux élèves de terminale qui mobilise la diversité culturelle par l'identité ou encore par la thématique de colonisation.

Enfin, les étudiants en classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle<sup>98</sup> suivent un cours de français en première année – dernière année de leur cursus scolaire avant la vie active (il n'y a donc pas de terminale). Le programme de ce cours, indifférencié pour les seconde et première années, préconise l'approche de la diversité culturelle par l'identité et par la réflexion de l'élève sur son histoire personnelle et familiale. Dès lors, même si le vocabulaire usité n'est pas explicitement lié à l'immigration, le professeur, par le biais de l'individu et son histoire, peut l'étudier.

Nous concluons que la présence de l'immigration et la littérature migrante est plus faible dans les instructions officielles françaises que dans celles de Belgique francophone, constat qui trouve confirmation chez Monique Lebrun et Lise Maisonneuve. Celles-ci ont comparé les programmes d'enseignement secondaire de quatre pays et nous expliquent qu'« en France, l'étude des grands textes de la littérature française reste prioritaire, mais [que] les programmes du collège et du lycée prévoient des ouvertures sur les espaces culturels francophone et européen qui lui sont historiquement liés »<sup>99</sup>, contrairement aux programmes de la Belgique et du Québec qui ne contraignent pas à la mise en lien avec la littérature nationale et qui s'élargissent à la littérature non francophone. Monique Lebrun et Lise Maisonneuve se réfèrent également au programme de la Suisse romande qui ne contiendrait pas d'ouverture culturelle.

## 2. Manuels scolaires belges

Les manuels scolaires francophones de Belgique destinés aux élèves et agréés par la Commission de pilotage du système éducatif (Wallonie-Bruxelles) répondent aux exigences officielles. D'où notre investigation dans les cinq manuels de français adressés aux élèves du troisième degré de transition publiés dès l'an 2000.

---

<sup>97</sup> « Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel », dans *Ministère de l'Éducation nationale*, 19 février 2009, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_2/24/5/francais\\_44245.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_2/24/5/francais_44245.pdf) (consulté le 5 juillet 2018).

<sup>98</sup> « Classes préparatoires au CAP », dans *Ministère de l'Éducation nationale*, 25 février 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid50635/mene0925411a.html> (consulté le 5 juillet 2018).

<sup>99</sup> LEBRUN, M. et MAISONNEUVE, L., *Op. cit.*, pp.379-387.

Le manuel *Récit et poésie*<sup>100</sup> se subdivise en deux grandes parties dont la première « Lire, écrire le récit... pour construire un jugement » contient un chapitre entier de trente-quatre pages uniquement dédié au thème de la littérature migrante. La première page de ce chapitre intitulé « Découvrir la littérature de l’immigration » signale d’emblée le type d’approche choisi pour aborder ce sujet, à savoir l’approche interculturelle et anthropologique du texte, et les deux objectifs poursuivis : faire acquérir aux élèves des savoirs et des connaissances sur ce type de littérature et convaincre les lecteurs de la richesse et de l’utilité de cette littérature. Cette double visée sera notamment activée lors de la tâche finale qui consiste en la rédaction d’une note de synthèse, qui « mettra en évidence une problématique littéraire : le statut de la littérature de l’immigration »<sup>101</sup>. Pour y parvenir, la séquence didactique se divise en cinq parties, elles-mêmes réparties en plusieurs activités, que nous avons schématisées comme suit :

INTITULÉ DE LA PARTIE	TÂCHES(S) AUXILIAIRE(S)	ACTIVITÉS
« À la recherche d’une définition »	Définir la littérature de l’immigration	Partager ses représentations Se confronter aux différentes étiquettes proposées par les discours critiques
« Mise en perspective théorique »	Découvrir un type de production littéraire, le reconnaître et le catégoriser comme un courant à part entière	Découvrir les écrits des Italiens en Belgique Dresser les particularités de la littérature migrante par rapport aux littératures prolétarienne, d’exil et mineure
« Des textes de et dans l’immigration »	Savoir identifier les caractéristiques de la littérature de l’immigration	Lire des extraits de la littérature migrante et en repérer les caractéristiques récurrentes
« Genres de la littérature de l’immigration »	Identifier le(s) genre(s) de textes dans le(s)quel(s) s’inscrit la littérature de l’immigration ainsi que ses enjeux.	« Écrire pour qui ? pour quoi ? » : découvrir qui écrit, quels sont les effets des migrations, quelle est l’importance d’une dédicace et quel est le projet d’écriture d’Olinda Slongo
		« L’identité : une question centrale et lancinante » : lire des extraits de sept auteurs différents et mettre en exergue l’importance de la quête identitaire
		« L’autobiographie dans tous ses états » : réfléchir sur le genre autobiographique
« Les éditeurs »	Faire connaître une maison d’édition spécifique	Présentation de la maison d’édition Le Cerisier

Si ce manuel contient un chapitre, le cinquième, uniquement dédié à cette littérature, les quatre autres manuels scolaires belges ne thématisent pas directement la littérature

<sup>100</sup> BRASSEUR, F., e.a., *Op. cit.*, pp.81-114.

<sup>101</sup> *Id.*, p.114.

migrante. Dans *Théâtre et textes d'idées*<sup>102</sup>, un extrait des *Identités meurtrières* d'Amin Maalouf (1998) peut être associé à la littérature migrante, en tant qu'auteur issu de l'immigration et qui en parle. Nous pourrions également dire que *Paradoxes de la modernité dans le roman, le théâtre et le poème en prose*<sup>103</sup>, *Des lumières et des ombres I et II*<sup>104</sup> et *La poésie, à quoi ça rime ?*<sup>105</sup> traitent de l'immigration en littérature avec la référence à des auteurs immigrés comme Ionesco ou Tristan Tzara. Toutefois, ces manuels ne sont pas orientés directement vers la littérature migrante. Cette absence s'explique par les nécessaires choix que doivent effectuer les auteurs face aux contenus diversifiés des programmes et à la liberté que ces derniers laissent à l'enseignant concernant les thématiques enseignées (elles ne sont pas inventoriées). Parfois, elle est aussi due à la nature du manuel, qui se centre sur des périodes ou des genres précis. Par exemple, le dernier manuel référencé développe la poésie du baroque au classicisme.

Si nous n'avons pas étudié en détail les manuels belges destinés à l'enseignement de qualification dans le cadre de ce mémoire, nous les avons consultés<sup>106</sup>. C'est pourquoi nous sommes en mesure de tirer le constat suivant : comme pour la filière de transition, la plupart de ces manuels contiennent des références à des auteurs issus de l'immigration, mais n'abordent pas l'immigration et sa littérature en tant que telles.

### **3. Formations et ressources à destination des enseignants**<sup>107</sup>

#### **3.1. Formation initiale**

Nous avons noté précédemment qu'au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les enseignants du secondaire supérieur étaient pris au dépourvu par l'arrivée d'autres cultures et nationalités dans leurs écoles. C'est pourquoi, au fil des années, la Belgique francophone a

---

<sup>102</sup> CUYLEN, P., e.a., *Théâtre et textes d'idées 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>*, Bruxelles, De Boeck, 2003, coll. « Parcours et références », pp.172-175.

<sup>103</sup> DEWANDRE, E. et ROBINET, C., *Paradoxes de la modernité : dans le roman, le théâtre et le poème en prose*, Wommelgem, Van In, 2003, coll. « Un passé pour aujourd'hui. Connaissances littéraires et compétences de communication », *passim*.

<sup>104</sup> DUMORTIER, J.-L., LIEMANS, M. et MARION, C., *Des lumières et des ombres I/II. La liberté dans les lettres, des « philosophes » aux penseurs contemporains*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2003, coll. « Un passé pour aujourd'hui », *passim*.

<sup>105</sup> DUMORTIER, J.-L., *La poésie, à quoi ça rime ?*, Wavre-Wommelgem, Van In, 2002, coll. « Un passé pour aujourd'hui », *passim*.

<sup>106</sup> Manuels parus depuis l'instauration des nouveaux programmes : MARION, C., *Français pour se qualifier 6*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2017 et MARION, C. (dir.), *Français pour se qualifier 5*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2018.

<sup>107</sup> Ce point se base essentiellement sur l'article suivant : AKKARI, A., « Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique », dans *Formation et pratique d'enseignement en questions*, n°4, 2006, pp.233-258.

tenté de pallier ce problème. Néanmoins, les prises de positions n'ont pas directement été liées à la thématique de l'immigration et/ou à la littérature migrante, c'est pourquoi, à l'image des nouveaux programmes et référentiels des années 1999-2000, nous étendons notre sujet à un domaine plus large : l'ouverture culturelle et nous remarquons que des discours émergent à propos de celle-ci dans les formations initiale et continuée des enseignants.

En effet, les 23 et 24 mars 2000 s'est tenue à Lisbonne une réunion du Conseil européen qui visait à réactualiser la formation des enseignants pour développer leur connaissance sur la diversité culturelle. Cinq cours répartis sur trois ans (165h) ont alors été mis en place dans les hautes écoles pédagogiques durant l'année académique 2001-2002 et ont pour objets : l'approche théorique de la diversité culturelle, la sociologie de l'éducation et l'histoire de l'institution scolaire, la philosophie et l'histoire des religions, la politique de l'éducation, et l'initiation aux arts et à la culture. Le renforcement de l'éducation interculturelle s'est poursuivi en 2003 avec la Déclaration de la Conférence par les ministres européens de l'éducation<sup>108</sup>. En 2004, Eurydice, réseau européen d'informations dans le domaine de l'éducation, a envisagé plusieurs paramètres, dont la place de la diversité culturelle dans les programmes scolaires des pays européens, en vue de dresser un bilan sur les enfants immigrants en Europe. Cette institution a ainsi constaté que la Belgique francophone veille, comme l'ensemble des autres pays européens, à l'interculturalité, ce qui confirme notre analyse précédente. Enfin, elle a comparé les formations enseignantes<sup>109</sup> et a conclu que la diversité culturelle est intégrée dans la formation initiale belge de l'enseignant. Nos propres données le confirment : les futurs enseignants de français du degré supérieur qui suivent un master à orientation didactique peuvent s'initier aux autres cultures et aux autres littératures, ouverture qui serait un tremplin pour l'enseignement de la thématique de l'immigration. À titre d'exemple, l'Université catholique de Louvain propose deux cours au choix dans la catégorie français langue étrangère : la didactique du français langue étrangère et de l'interculturel et l'enseignement du français aux jeunes issus de l'immigration. Néanmoins, ce bilan est à relativiser puisque tous les futurs enseignants n'y sont pas donc formés.

---

<sup>108</sup> « L'éducation interculturelle dans le contexte européen », dans *Veille et analyses*, s.d., <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/Interculturel/Europe/construction.htm> (consulté le 27 mars 2018).

<sup>109</sup> EURYDICE, « *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* », dans *European Commission*, 2004, [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_FR.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_FR.pdf) (consulté le 28 mars 2018).

### 3.2. Formation continuée

Eurydice pointe également l'existence de formations continuées sur l'ouverture culturelle, affirmation que nous allons vérifier par une observation du catalogue annuel des formations continuées. Pour l'année académique 2017-2018, nous comptons une formation qui, d'après le descriptif, traiterait en partie de la migration : « former des citoyens du monde de demain : des outils pour relever le défi ! »<sup>110</sup>. Peu nombreuses, ces formations sont en plus laissées au libre choix de chaque professeur.

C'est pourquoi nous ne sommes pas surpris que les pédagogues Abdeljalil Akkari<sup>111</sup> et Olivier Cachet<sup>112</sup> tempèrent les avis d'Eurydice. Leur enquête en France met en lumière le manque de compétence pédagogique et culturelle des professeurs, qui serait dû à une formation des enseignants « ethnocentriste ». Abdeljalil Akkari insiste d'ailleurs sur l'existence d'un discours convenu en décalage avec l'effectivité de la formation. Ainsi la position positive d'Eurydice dans le cas de la France s'expliquerait par la nature des informations : cette institution se base davantage sur des documents que sur des données effectives.

Qu'en est-il alors concrètement pour la Belgique ? Étant donné que nous ignorons ce qui prévaut pour le cas belge et que nous nous sommes nous-même basée sur des données textuelles, nous demanderons, lors de notre enquête quantitative, l'avis des enseignants sur leur formation à l'immigration en littérature. Ce relevé sera cependant simplement informatif, voire restrictif, et mériterait d'être approfondi.

### 3.3. Autres ressources pédagogiques et didactiques

D'autres possibilités existent pour l'enseignant qui souhaite se former à la diversité culturelle et à la thématique de l'immigration. En effet, dans le courant des années 2010, avec l'accroissement et la médiatisation des migrations, les associations externes (Amnesty international, Annoncer la Couleur, la Croix-Rouge de Belgique, etc.) foisonnent et elles sensibilisent un large public à ce sujet par le biais de communications, de formations, et/ou de matériaux didactiques (dossier pédagogique, livre, film, jeu pédagogique, exposition, site

---

<sup>110</sup> « 17fed010 : former des citoyens du monde de demain : des outils pour relever le défi ! », dans *Enseignement catholique*, 2017-2018, <http://enseignement.catholique.be/cecafof/formation.html?mid=4599> (consulté le 12 mai 2018).

<sup>111</sup> AKKARI, A., *Op. cit.*, *passim*.

<sup>112</sup> MATTHEY, M. et SIMON D.-L., « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », dans *Lidil*, n°39, 2009, p.14.

internet, etc.)<sup>113</sup>. D'autres outils didactiques belges francophones destinés aux enseignants ont également été élaborés dans les années postérieures à l'entrée en vigueur des nouveaux référentiels et programmes. Nous citerons ici deux exemples. En premier lieu, le référentiel *Point-virgule*<sup>114</sup> présente des auteurs issus de l'immigration qui thématisent directement ou indirectement l'immigration (*Identités meurtrières* d'Amin Maalouf ou *Discours prononcé lors de la première conférence des peuples noirs de la diaspora à Miami* d'Aimé Césaire). En second lieu, nous notons la création de l'anthologie *L'immigration maghrébine dans la littérature française*<sup>115</sup>.

Enfin, les enseignants peuvent aussi faire le choix de consulter des ouvrages ou des articles davantage scientifiques que nous relèverons tout au long de ce mémoire.

---

<sup>113</sup> Cf. Annexe 1. Liste des diverses associations proposant un ou plusieurs support(s) didactique(s).

<sup>114</sup> HERMANS, S., e.a., *Point-Virgule. 3<sup>e</sup> degré B*, Waterloo, Plantyn, 2013.

<sup>115</sup> COLLÈS, L., *L'immigration maghrébine dans la littérature française. Anthologie France-Belgique (1953-2010)*, Bruxelles – Fernelmont, E.M.E & InterCommunications, 2011, coll. « Proximités ».

## Conclusion

La brève histoire de l'immigration en Belgique que nous avons retracée nous a permis de comprendre l'origine et le développement de la littérature migrante dans l'enseignement belge et plus précisément dans le cadre du cours de français destiné au troisième degré de l'enseignement secondaire.

Ensuite, nous avons cherché à repérer la place effective de cette littérature dans les référentiels, les programmes, les manuels belges et les formations des enseignants en les analysant et en les comparant, parfois, avec les instructions officielles de la Suisse, du Québec, et de la France. Cela nous a permis de rendre compte de la présence ou non dans ces documents de l'expression « littérature migrante » et de sa définition.

Au terme de cette analyse, nous mesurons davantage la position de la Belgique en faveur de la littérature migrante et de son apprentissage dans l'enseignement secondaire supérieur et nous concluons que la littérature migrante, qui à la lumière des programmes actuels constitue un des objets d'enseignement possibles, s'actualise dans la plupart des manuels bien qu'ils l'abordent essentiellement à travers l'intégration d'auteurs migrants et non en tant que genre littéraire ou parcours thématique. Il nous semble qu'une corrélation peut être établie entre ce constat et la définition restreinte de littérature migrante mobilisée par les instructions officielles belges. Cette analyse a également inscrit notre sujet dans les champs de la diversité culturelle et de l'interculturalité, ce qui expliquera parfois notre ouverture ultérieure à ces champs de recherche. Conséquemment à ces analyses rigoureuses, nous tirons une triple conclusion :

(1) l'expression « littérature migrante » coexiste avec d'autres notions telles que « littérature de l'immigration » ou « littérature étrangère » et se définit au sens restreint ;

(2) la littérature migrante détient une place officielle dans la formation des enseignants en Europe, et en Belgique en particulier, mais nous ne savons pas ce qu'il en est de manière effective ;

(3) elle est apparue petit à petit dans les programmes, est devenue un objet à enseigner pour ensuite, dans les dernières instructions officielles belges (depuis 2014), être remplacée par la notion « littérature étrangère ». N'ayant plus la valeur d'un objet à enseigner en tant que tel, elle pourrait être délaissée au profit d'autres types de littérature. Néanmoins, nous avons vu que les nouvelles recommandations mobilisent toujours la thématique de l'immigration

non seulement par l'importance de l'actualité et par l'ouverture culturelle dans les nouveaux référentiels de 2015 et de 2017 mais aussi par l'attestation du mot « migration » dans le cours d'éducation à la citoyenneté et son intégration comme piste d'exploitation dans plusieurs UAA. Nous pouvons donc penser que la littérature migrante reste et restera d'actualité. Cependant, les concepts et les notions mobilisés dans les programmes ne disent rien de l'angle d'approche sous lequel ils seront abordés. La littérature migrante relève donc davantage d'un choix particulier d'approche pour aborder d'autres concepts tels que l'identité, la diversité culturelle, la littérature étrangère ou encore l'immigration. Autrement dit, la place, les objectifs et la mise en œuvre de la littérature migrante dépendent (et, surtout lors de la mise en place de tous les nouveaux programmes, dépendront) des enseignants.

# Partie III – Enjeux, difficultés et approches de l’enseignement de la littérature migrante

## Introduction

La présence de la littérature migrante dans les instructions officielles et dans les manuels de l’enseignement belge francophone présuppose l’existence de discours scientifiques. D’après notre connaissance et d’après ce que nous avons pu lire, deux didacticiens ont pris pour objet de recherche l’enseignement de la littérature migrante dans l’espace francophone, à savoir Monique Lebrun, professeure de didactique du français langue première à l’Université du Québec de Montréal et Luc Collès, professeur et chercheur à l’Université catholique de Louvain.

Ce dernier a enquêté en classes de français langue première et langue seconde et a rédigé de nombreux articles et ouvrages sur l’enseignement de la littérature migrante. Il a réuni le fruit de ses recherches dans *Passage des frontières. Études de didactiques du français et de l’interculturel*<sup>116</sup> et il a notamment publié un *Plaidoyer pour l’insertion de la littérature migrante* dans lequel il se positionne en faveur de son apprentissage dans le cours de français langue première et en faveur de son sens restreint, autrement dit celui qui intègre uniquement les auteurs immigrés. Monique Lebrun, en accord avec cette définition, a également mené des enquêtes sur le terrain et composé de nombreux articles ou ouvrages à ce sujet.

C’est essentiellement sur la base de ces lectures mais aussi sur la base de l’état des lieux que nous avons esquissé dans la partie précédente que nous relèverons dans cette troisième partie les enjeux, les difficultés, les types et genres de textes préconisés ainsi que les diverses approches existantes concernant l’enseignement de la littérature migrante. S’il est vrai qu’une partie de ces points (les enjeux et les pistes didactiques) a été abordée précédemment, entre autres, par l’explicitation des compétences et des UAA faisant appel à cet objet dans les instructions officielles belges et par l’analyse des manuels, ils n’ont pas fait l’objet d’une analyse approfondie. C’est pourquoi cette partie s’y attèlera et répondra à la question « Pourquoi et comment aborder la littérature migrante en classe de français langue première dans l’enseignement secondaire supérieur ? ».

---

<sup>116</sup> COLLÈS, L., *Passage des frontières. Op. cit.*, pp.131-173.

# Chapitre 1. Enjeux et difficultés de l'enseignement de la littérature migrante

## 1. Les enjeux

Sur la base de la répartition des quatre enjeux généraux de l'enseignement du français dressés dans l'ouvrage *Didactique du français langue première*<sup>117</sup>, nous classerons ci-après les différents enjeux rencontrés au fil de nos lectures en deux grandes catégories : les enjeux sociaux, centrés sur la réflexion et sur l'éveil à la démocratie et à la citoyenneté (l'affirmation des identités dans le respect des différences, le respect des variations langagières et l'éthique de la communication)<sup>118</sup> ; et les enjeux culturels, centrés d'une part sur des aspects cognitifs, avec le développement de la culture et l'acquisition de connaissances sur la littérature (écrivains, genres, œuvres, mouvements littéraires, moyens d'interprétation, etc.), et d'autre part sur des aspects socioaffectifs, avec la dynamisation des pratiques culturelles liées à la littérature<sup>119</sup>.

### 1.1. Les enjeux sociaux

« Découvrir la littérature de l'immigration, c'est s'ouvrir à la diversité culturelle et sociale contemporaine, c'est réfléchir sur la diversité des systèmes de valeurs, c'est établir de nouveaux rapports avec le monde »<sup>120</sup>, nous indique la page introductive de la séquence tirée du manuel *Récit et poésie*.

Au-delà de l'ouverture incontestable aux autres et au monde, l'enseignement de la littérature migrante implique aussi une ouverture à soi, à sa propre culture et à ses propres valeurs. De fait, par la connaissance d'autres modèles culturels et littéraires, il permet la construction identitaire, la relativisation de la culture nationale dominante de l'élève et la prévention – voire la suppression – de stéréotypes ethniques<sup>121</sup>.

---

<sup>117</sup> DOLZ, J., e.a., *Didactique du français langue première*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2010, coll. « Pratiques pédagogiques », pp.81-91.

<sup>118</sup> *Ibidem*.

<sup>119</sup> *Id.*, pp.85-87.

<sup>120</sup> BRASSEUR, F., e.a., *Op. cit.*, p.82.

<sup>121</sup> COLLÈS, L., *Passage des frontières. Op. cit.*, pp.135-137.

Cette dialectique entre soi et autrui s'explique par les deux pôles autour desquels s'articule un roman migrant : le roman-miroir et le roman de la découverte de l'altérité<sup>122</sup>. Le premier pôle cherche à répondre au questionnement identitaire et existentiel de tout adolescent (intérêt plutôt psychologique dans ce cas-ci<sup>123</sup>), le second, à confronter et ouvrir le jeune au monde réel et à la différence de l'Autre.

## 1.2. Les enjeux culturels

L'enseignement de la littérature migrante développe des connaissances littéraires et culturelles puisqu'il ouvre à d'autres types de littérature que la littérature canonique, aborde un corpus contemporain<sup>124</sup>, correspond à un genre littéraire, invite à la pluralité des interprétations, et introduit des réflexions sur la littérature nationale ainsi que « sur les effets de la migration dans la création »<sup>125</sup>.

## 2. Les difficultés

Malgré les nombreux enjeux associés à l'apprentissage de la littérature migrante, les difficultés qui peuvent émerger au sein de la classe ne sont pas pour autant omises par les instructions officielles puisque « dans le référentiel de compétences terminales de l'enseignement catholique belge, l'identité des jeunes migrants est envisagée comme une appartenance à des communautés contradictoires et en tension »<sup>126</sup> et par les didacticiens, dont Luc Collès et Monique Lebrun, qui énumèrent les suivantes :

- Tomber dans le travers réducteur et favoriser la création des préjugés et des stéréotypes<sup>127</sup> ;
- Imposer sa culture comme vecteur de comparaison (ethnocentrisme et sacralisation<sup>128</sup>) ;
- Provoquer un débat houleux, voire des confrontations<sup>129</sup> (appréhensions en amont des enseignants) ;

---

<sup>122</sup> COLLÈS, L., « La quête identitaire des adolescents issus de l'immigration maghrébine à travers le roman de la littérature beur », dans *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, vol. 43, n°1, 2008, pp.65-77.

<sup>123</sup> DUBUISSON, I., *Former les apprenants à l'interculturel à partir des œuvres de la littérature migrante : Un fou noir au pays des Blancs de Pie Tshibanda*, mémoire de master en langues et littératures françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2008, p.26.

<sup>124</sup> BRASSEUR, F., e.a., *Op. cit.*, p.82.

<sup>125</sup> *Ibidem*.

<sup>126</sup> DUBUISSON, I., *Op. cit.*, p.25.

<sup>127</sup> *Id.*, pp.16-18 et COLLÈS, L., *Passages de frontières. Op. cit.*, pp.133-136.

<sup>128</sup> *Id.*, p.66 et p.77.

<sup>129</sup> *Id.*, p.138.

- Tomber dans des jugements de valeurs<sup>130</sup> ;
- Enfermer la culture dans un ensemble cohérent (objectivation de la culture)<sup>131</sup>.

Ces deux chercheurs s'interrogent aussi sur les limites de l'enseignement de la littérature migrante : certains sujets et certaines approches fonctionneraient-ils dans une classe majoritairement composée d'élèves autochtones ? Jusqu'où faut-il aller dans le traitement de ce sujet ? Monique Lebrun tente de répondre à ces questions<sup>132</sup>. Au sujet de la première, elle prouve, par ses enquêtes, que la littérature de l'immigration peut intéresser tant les élèves issus de l'immigration que les élèves non issus de l'immigration, mais que toutes les thématiques possibles autour de cette littérature n'auront pas le même poids : poser la question du port du voile n'a pas d'intérêt pour une classe avec peu de filles voilées. Concernant la deuxième question, elle estime, par exemple, que Luc Collès va trop loin lorsqu'il propose aux professeurs de faire venir un imam en classe. Cependant, elle ne se justifie pas : elle se positionne plutôt de manière subjective.

Les réactions des élèves ne sont pas prévisibles et relèvent de l'ordre des occasions<sup>133</sup>. Autrement dit, l'enseignant participe pleinement au bon déroulement de l'apprentissage. Seule condition, respecter la neutralité : l'enseignant ne doit pas influencer l'élève, mais plutôt développer son esprit critique<sup>134</sup>. À partir du moment où ce principe de neutralité est respecté, l'enseignant est, nous semble-t-il, le seul juge des limites. Il décidera donc, en fonction de sa classe et de la réception des élèves, ce qu'il juge bon d'aborder et de faire.

Enfin, les deux chercheurs évoqués signalent, comme nous l'avons également fait précédemment, que la littérature migrante est une notion en « flottement »<sup>135</sup>. Nous pensons, bien qu'ils ne le précisent pas, que ce flou définitionnel peut être un frein à son enseignement : un sujet incertain et indéfini demanderait probablement une préparation plus longue et plus minutieuse que de s'informer sur un genre littéraire bien délimité.

---

<sup>130</sup> *Id.*, p.66.

<sup>131</sup> *Id.*, p.76.

<sup>132</sup> LEBRUN, M., *Op. cit.*, pp.49-57.

<sup>133</sup> DUFAYS, J.-L., *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*, Université catholique de Louvain, année académique 2017-2018.

<sup>134</sup> « Le principe de neutralité dans l'enseignement », dans *Enseignement.be*, s.d., <http://www.enseignement.be/index.php?page=23725> (consulté le 5 décembre 2018).

<sup>135</sup> COLLÈS, L. et LEBRUN, M., *Op. cit.*, pp.11-16.

## Chapitre 2. Les différentes approches pour enseigner la littérature (migrante)

Dans ce chapitre, nous partirons des différentes méthodes utilisées pour enseigner la littérature d'après les instructions officielles et les discours des didacticiens de la littérature, en vue non seulement de mieux connaître et comprendre les approches préconisées pour son enseignement mais aussi et surtout de les articuler avec les pistes didactiques élaborées pour l'enseignement de la littérature migrante.

### 1. Le point de vue des instructions officielles belges

Nous nous tournons, d'abord, vers les méthodes contenues dans les instructions officielles afin d'analyser leur traitement de l'objet « littérature ».

Le *programme de français du troisième degré de l'enseignement général catholique* « propose trois manières d'aborder la littérature :

- l'approche des textes comme objets de lecture littéraire (cf. la fiche 5 consacrée à la lecture littéraire) ;
- les réseaux de textes construits pour développer des compétences en littérature (cf. la fiche 6 consacrée à la littérature) ;
- le recours aux textes littéraires comme adjuvants de l'enseignement du français en raison de leurs qualités pour alimenter l'exercice des compétences (cf. les autres fiches) »<sup>136</sup>.

Les deux premiers traitements correspondent à deux des six compétences du programme : la compétence cinq, qui consiste à « construire un ou plusieurs réseaux de significations, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) »<sup>137</sup>, et la compétence 6, qui consiste à « participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition

---

<sup>136</sup> FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Op. cit.*, p.10.

<sup>137</sup> *Id.*, p.26.

complexe »<sup>138</sup>. Selon Jean-Louis Dufays, ces deux traitements témoignent d'un double point de vue de l'objet « littérature » contenu dans le référentiel : d'une part, la problématique de la notion de littérature qui peut être approchée par sept éclairages<sup>139</sup> et d'autre part, la lecture littéraire<sup>140</sup>, c'est-à-dire un mode de lecture spécifique, un va-et-vient dialectique entre une lecture davantage axée sur l'émotionnel et le plaisir, et une lecture plus rigoureuse axée sur l'analyse. Ce deuxième point de vue se concrétise, entre autres, par un travail sur les caractéristiques des genres, par la construction de significations, par la recherche d'indices textuels, ou encore par la contextualisation historique de l'œuvre.

Dans le *programme de l'enseignement officiel destiné à la filière de transition*<sup>141</sup> se retrouvent également la lecture littérature et le développement de savoirs liés à la littérature, notamment avec les différents courants littéraires. Cependant, la distinction entre les deux points de vue n'est pas aussi nette que dans le programme de l'enseignement libre puisqu'ils sont réunis sous une même compétence : la compétence « lire ». En termes de méthodes proprement liées à la littérature, le programme de l'enseignement officiel encourage le rapprochement et la comparaison de textes au niveau des époques, des genres, des cultures, des thèmes, des arts, et d'autres disciplines ; l'apprentissage des différents courants littéraires et artistiques ; le choix d'œuvres illustratrices tant pour les courants que pour les valeurs, les mythes, le fonds culturel qu'elles contiennent ; la mise en relation des textes du passé avec ceux du présent ; et la mise en perspective historique.

Le *référentiel de l'enseignement de qualification*<sup>142</sup>, et donc les *deux programmes* qui en découlent (dans l'enseignement libre et officiel), se concentre également sur la lecture littéraire et sur l'acquisition de connaissances en littérature, mais de manière moins nette. Ici, ce sont surtout les connaissances culturelles au sens large qui sont mises en avant (cinéma, peinture, sculpture...) et moins les compétences littéraires en tant que telles. Pour autant, ces dernières sont intégrées dans les UAA5 et 6. Il en est de même pour le nouveau *référentiel de*

---

<sup>138</sup> *Id.*, p.28.

<sup>139</sup> (1) le fonctionnement social de la littérature, (2) la littérature comme histoire des formes, (3) comme production d'un auteur, (4) comme patrimoine à transmettre, (5) comme lieu de jeu avec les normes, (6) comme réservoir de valeurs et d'idées, et (7) la littérature dans le champ des productions artistiques.

<sup>140</sup> Elle concerne les textes tant littéraires que non littéraires.

<sup>141</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Enseignement secondaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Op. cit.*

<sup>142</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques, Op. cit.*

*l'enseignement de transition*<sup>143</sup>, excepté que l'accent mis sur la littérature est plus prégnant, non dans les UAA, précisément puisque ce sont exactement les mêmes que dans le référentiel de qualification, mais dans le focus, qui y été inséré, sur la littérature et les arts.

En conclusion, les pistes didactiques contenues dans les instructions officielles sont des tendances générales qui offrent un large éventail de possibilités quant à la mise en œuvre concrète de l'enseignement de la littérature (migrante) en classe de français langue première.

## 2. Le point de vue des didacticiens

Dans le but d'en savoir plus sur les méthodes possibles de son enseignement, nous allons analyser le discours des didacticiens de la littérature et de la littérature migrante et illustrerons notre propos par quelques exemples.

Conséquence notamment d'un objet lui-même ni bien défini ni bien délimité (« la littérature »)<sup>144</sup>, la didactique de la littérature est un lieu de « conflits théoriques qui portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets »<sup>145</sup>. C'est pourquoi toute une série d'approches existe pour enseigner la littérature.

Il y a, d'une part, les approches spécifiquement centrées sur l'analyse textuelle. Bertrand Daunay<sup>146</sup>, par un rappel de l'histoire de l'enseignement de la littérature, explique que les méthodes d'analyse du texte littéraire en classe de français sont multiples. L'essor des théories de la littérature dans les études littéraires influence les approches didactiques du texte. Dès lors, relever l'ensemble des théories existantes, et donc des possibles méthodes d'analyse littéraire, peut paraître vain :

La somme des savoirs disponibles et supposés pertinents pour l'approche de la littérature en classe dépasse de beaucoup l'encyclopédie personnelle de n'importe quel élève, enseignant ou chercheur<sup>147</sup>.

D'autre part, il y a tout ce qui concerne l'institution littéraire et l'histoire littéraire.

---

<sup>143</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques, Op. cit.*

<sup>144</sup> SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier, 1997, coll. « Langues et apprentissages des langues », p.30.

<sup>145</sup> DAUNAY, B., « État des recherches en didactique de la littérature », dans *Revue de pédagogie française*, n°159, avril-juin 2007, pp.139-189.

<sup>146</sup> *Ibidem.*

<sup>147</sup> *Ibidem.*

Quant aux didacticiens Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, Claudine Garcia-Debanco ainsi que Claude Simard, ils classent les diverses approches de la littérature en quatre grands types<sup>148</sup> que nous pouvons mettre en lien avec les approches proposées par différents didacticiens de la littérature migrante<sup>149</sup>.

## 2.1. L'approche historique et culturelle

L'approche historique et culturelle est centrée sur l'étude des grands auteurs, courants et œuvres littéraires. Elle se focalise sur le sens des textes « soit sous l'angle de leur auteur (comme des témoignages de sa vie ou de sa pensée), soit d'un humanisme traditionnel, soit encore des valeurs esthétiques d'un courant considéré »<sup>150</sup>.

En lien avec cette perspective, nous notons l'approche de la littérature migrante comme **véhicule de critique sociale** soutenue par Elsa Saeta en 1991<sup>151</sup>. Selon celle-ci, la littérature migrante (au même titre que la littérature canonique d'ailleurs) permet de relativiser, voire de contester la société ainsi que ses grands fondements et modes de pensée. Pour ce faire, cette sociologue propose que l'enseignant donne à lire à ses élèves des textes de différentes origines ethniques qui font réfléchir, par le point de vue de l'auteur, sur une question de société ou d'identité. Cette approche vise deux objectifs : dans un premier temps, aider les apprenants à prendre conscience de leurs représentations traditionnelles et du rôle du contexte et des préjugés dans le processus d'interprétation et dans un deuxième temps, relativiser le regard des élèves et remettre en cause leurs conceptions. À titre d'exemple, les élèves pourraient être amenés à questionner leur société, ou même à la critiquer par la lecture d'extraits qui traitent de modes de vie ou de relations familiales différents. En outre, nous rappelons que le genre de la littérature migrante tel qu'il a été théorisé dans la première partie de ce mémoire contient en son sein une critique sociale puisqu'il atteste de différences entre les cultures et les sociétés et qu'il comporte souvent une dimension critique envers la société d'accueil. Par exemple, dans *Nuit d'encre pour Farah*, Malika Madi multiplie les perspectives sur une même réalité en montrant deux traditions (celle de la Belgique et celle de l'Algérie)

---

<sup>148</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, pp.328-331.

<sup>149</sup> L'ensemble des théories développées ci-après est tiré des deux ouvrages suivants : COLLÈS, L., *Passage des frontières. Op. cit.*, p.137 et LEBRUN, M., « Propositions pour une didactique de la littérature migrante francophone », dans *Academia*, 2008, [http://www.academia.edu/5551641/Propositions\\_pour\\_une\\_didactique\\_de\\_la\\_littérature\\_migrante\\_francophone](http://www.academia.edu/5551641/Propositions_pour_une_didactique_de_la_littérature_migrante_francophone) (consulté le 6 décembre 2018).

<sup>150</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, p.328.

<sup>151</sup> *Id*, pp.9-10. et SAETA, E., « Gadamer's philosophical hermeneutics in the classroom : incorporating minority literatures with in the canonical core », dans *Eric*, 1991, <https://eric.ed.gov/?id=ED336759> (consulté le 19 février 2019).

avec des valeurs différentes, ce qui peut permettre de relativiser la manière d'envisager les choses. Même si un texte peut s'avérer suffisant pour parvenir à critiquer la société, cette démarche tend également à mettre en parallèle plusieurs textes et semble renfermer une autre piste didactique : **l'interculturalité**.

Celle-ci se définit « non pas comme un contenu, ni comme correspondant à un groupe social, mais comme une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système, du système social et donc du public scolaire »<sup>152</sup>. Ainsi, il n'y a d'interculturel que la manière de faire, à savoir, comme le préfixe *inter* l'indique, l'échange entre les individus, la comparaison entre les phénomènes et les objets. Dans une perspective proprement littéraire, l'enseignement se fait donc uniquement via la comparaison de textes qui abordent un même thème et cherche à faire émerger un contraste entre plusieurs conceptions.

L'exploitation des œuvres littéraires pourrait également être l'occasion de travailler sur l'auteur. Il serait notamment pertinent de se demander à travers cet angle historique et culturel en quoi les textes vus résonnent avec la vie de l'auteur<sup>153</sup>.

## 2.2. L'approche générique

L'approche générique<sup>154</sup> consiste à faire découvrir aux élèves les types et les genres de textes. Par ailleurs, elle permet notamment de pratiquer l'écriture littéraire avec les élèves ou d'entreprendre des analyses narratologiques et poétiques.

Dans le cadre de l'enseignement de la littérature migrante, il pourrait être imaginé de présenter aux élèves des textes poétiques (le poème *Lampedusa* de Jean-Paul Inisan en 2016 ou encore des chansons comme *Rentrez chez vous* de Bigflo et Oli en 2018) et des textes narratifs de différents genres tels que les romans (*Ulysse from Bagdad* d'Éric-Emmanuel Schmitt paru en 2008) et les récits autobiographiques (*Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag). À la suite de cette présentation, l'enseignant ferait remarquer l'hétérogénéité des types et genres qui traitent de l'immigration, et ferait découvrir, comme le propose Britt-Mari

---

<sup>152</sup> COLY, J.-M., *Situation migratoire et ethnicité : essai d'analyse fonctionnelle des stratégies d'intégration des migrants diolas à Bordeaux*, thèse de doctorat en sociologie, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2002, p.186.

<sup>153</sup> RICKER, M.-E. (dir.), *Vers l'interdisciplinarité. Croiser les regards et collaborer dans l'enseignement secondaire*, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2016, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », p.61.

<sup>154</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, p.329.

Barth<sup>155</sup>, les caractéristiques propres au genre de la littérature migrante en s'abstenant de toute définition préalable. Les élèves identifieraient donc par eux-mêmes les éléments qui se répètent et ils vérifieraient leurs critères à travers plusieurs textes. Nous pourrions terminer par un atelier d'écriture visant à la rédaction d'une mini fiction reprenant les caractéristiques de la littérature migrante.

### **2.3. L'approche conceptuelle**

Il existe une approche théorique de la littérature et des discours, à savoir l'approche conceptuelle<sup>156</sup>. Celle-ci se centre sur l'appropriation par les élèves de concepts et de réflexions épistémologiques tels que les fonctions du langage, la sociologie, la psychanalyse, ou encore l'analyse de l'idéologie. C'est dans cette optique que s'inscrit la fiche 6 du programme et ses sept activités puisqu'elle invite les enseignants à « aborder la littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe »<sup>157</sup>.

En lien avec la littérature migrante, l'enseignant pourrait interroger la notion même de « littérature » en interrogeant deux manières de voir cet objet : la littérature en tant que travail sur la forme (esthétique) et la littérature en tant que travail sur un référent, sur un thème, sur une question éthique, sur un débat existentiel, etc. (contenu). Enfin, les élèves tenteraient de voir si la littérature migrante relève plutôt d'un jeu sur les formes ou d'un jeu sur le fond.

Une autre piste serait d'étudier la littérature migrante par le biais de la sociologie de la littérature<sup>158</sup>, c'est-à-dire que le texte serait abordé comme dépositaire de phénomènes sociaux. En effet, l'initiation à la sociologie intégrerait l'œuvre dans son contexte et amènerait par conséquent les élèves à prendre de conscience des valeurs défendues par la société au moment de l'écriture. Autrement dit, les influences subies par les auteurs seraient mises en exergue, ce qui guiderait les élèves dans la compréhension du sens de l'œuvre, de son contexte de production et de sa réception. Pour parvenir à connaître les discours existant autour d'une œuvre, l'enseignant pourrait prendre appui sur le paratexte. Ensuite, il pourrait approfondir la connaissance de l'œuvre en analysant avec les élèves le contexte inscrit dans le texte afin de repérer la vision du monde contenue, c'est-à-dire en mettant en lien la fiction et

---

<sup>155</sup> MARTH, B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, p.35, cité dans CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999, coll. « Savoirs en pratique », p.137.

<sup>156</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, p.330.

<sup>157</sup> *Ibidem.*

<sup>158</sup> GAGNÉ, C., *L'apport de la sociologie et de la sociocritique à l'enseignement*, mémoire de master en études littéraires, Université du Québec à Montréal, 2009, pp.24-28.

le réel. Pour ce faire, il recourrait donc à la sociocritique<sup>159</sup>. À titre d'exemple, le roman *Rue des Italiens* de Girolamo Santocono met en scène, comme son titre l'indique, l'arrivée des Italiens en Belgique dans les années 50. Afin de mieux comprendre l'œuvre, il serait dès lors intéressant de contextualiser cette migration et ses raisons mais aussi de repartir des événements et des descriptions de lieux contenus dans le texte afin de les mettre en parallèle avec ce qu'il se passait effectivement en Belgique.

## 2.4. L'approche centrée sur la lecture littéraire

La quatrième et dernière approche est celle de la lecture littéraire, qui peut se définir de plusieurs manières. Selon Heidi Rösch, elle désigne non seulement la distinction entre le niveau figuré et le niveau objectif mais aussi la prise en compte de la pluralité des interprétations<sup>160</sup>. Pour cette professeure de littérature allemande, c'est pour cette perspective qu'il faut opter prioritairement lorsqu'un enseignant travaille la littérature migrante.

La lecture littéraire peut aussi se comprendre comme une oscillation entre la lecture plaisir (instance émotionnelle) et la lecture distanciée (instance intellectuelle et interprétative)<sup>161</sup>. L'approche par « réponse » (*reader response*) est étroitement liée à cette définition. Appuyée par Demetrice Worley, dans les années 1990, elle connaît une vogue aux États-Unis essentiellement et est développée sous l'influence de Louise Marie Rosenblatt (théorie de la réception pragmatique des textes) et de David Bleich (théorie du subjectivisme critique)<sup>162</sup>. Elle consiste, d'une part, à écouter la « réponse » personnelle de l'élève (point de vue de David Bleich), d'autre part, à ouvrir le dialogue au sein de la classe, et dans l'idéal à trouver un accord (apport de Louise Marie Rosenblatt). En effet, les discussions permettent d'ajuster ses interprétations et de se construire soi-même. L'approche par « réponse » se positionne donc du côté de la lecture distanciée et de la lecture participative puisque suppose la découverte de codes culturels peu familiers qui susciteraient questionnements, réactions, émotions... en vue de mieux se connaître, d'évoluer, et de mieux s'adapter aux autres et au monde. Une manière de faire ressortir le point de vue subjectif de l'élève sur ce qu'il vient de

---

<sup>159</sup> *Ibidem* et GERFAUD, J.-P. et TOURREL, J.-P., *De la lecture plurielle des textes à la découverte d'une culture*, Lyon, Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil, 1993, coll. « Les dossiers du CEPEC », n°39, pp.55-68.

<sup>160</sup> RÖSCH, H., *Op. cit.*, p.208.

<sup>161</sup> DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p.93.

<sup>162</sup> LACELLE, N., *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2009, pp.166-167.

lire est de lui faire écrire ses réactions dans un journal de réponses personnelles<sup>163</sup>. Par après, l'enseignant pourrait demander aux élèves de partager leurs interprétations, ce qui lui permettrait de connaître leur point de vue. Cette partie interprétative se verrait par exemple complétée par l'analyse du personnage, de l'action et du contexte de création de l'extrait lu.

## **2.5. Une approche en particulier ?**

Si les trois premières approches relèvent de la mise en réseau de textes proposée dans le programme (fiche 6), la quatrième approche concerne davantage l'étude des textes comme objet de lecture littéraire (fiche 5). Les instructions officielles belges contiennent donc l'ensemble des approches existantes pour l'enseignement de la littérature, ce qui permet à l'enseignant de garder sa liberté quant au mode d'appropriation textuelle et aux pistes didactiques choisies. De fait, préconiser une méthode didactique unique semblerait étrange d'une part, parce que ces approches ne sont pas exclusives (Claude Simard insiste sur l'importance de s'ouvrir à toutes et de les combiner<sup>164</sup>) et d'autre part, parce que, comme l'explique Amor Séoud, l'enseignement de la littérature est avant tout lié aux valeurs : « l'attitude des uns et des autres vis-à-vis de la littérature comme objet d'enseignement dépend fortement de leur profil idéologique, et correspond dans tous les cas de figure, consciemment ou inconsciemment, à une certaine position politique »<sup>165</sup>. Certains conçoivent donc la littérature comme une forme d'apprentissage de la vie, alors que d'autres lui donnent une fonction de critique de la société, et que d'autres encore y voient un objet et un moyen de plaisir.

## **3. Quels types et genres de textes enseigner ?**

Dans le but d'outiller au mieux les enseignants, nous dresserons ici une liste non exhaustive de textes susceptibles d'être exploités par ceux qui souhaitent travailler l'immigration via ce type de support. Dans la perspective littéraire et didactique qui est la nôtre, nous prendrons en considération l'ensemble des textes qui traitent de l'immigration,

---

<sup>163</sup> LEBRUN, M., *Op. cit.*, p.9.

<sup>164</sup> « La didactique de la littérature doit aborder le discours littéraire dans une perspective plurielle, autant structurale ou thématique qu'historique ou sociologique, plutôt que de confiner l'élève dans une seule voie » SIMARD, C., « Rapport dynamique entre la didactique de la langue et la didactique de la littérature », dans NOËL-GAUDREAU, M. (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche, 1997, coll. « Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise », p.204.

<sup>165</sup> SÉOUD, A., *Op. cit.*, p.41.

qu'ils soient narratifs, dramatiques, poétiques, argumentatifs ou explicatifs, et nous en proposerons un court résumé en annexe<sup>166</sup>.

### 3.1. Les récits

Le texte narratif, qui raconte « une succession d'évènements, réels ou fictifs, arrivant à des personnages humains ou humanisés dans un cadre spatial et temporel précis »<sup>167</sup>, comprend de nombreux genres y compris ceux qui abordent la thématique de l'immigration. À titre d'exemple, *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag appartient au **récit de vie**, *Eldorado* de Laurent Gaudé, *Les échoués* de Pascal Manoukian, ou encore *Patricia* de Geneviève Damas au **roman** ; *La préférence nationale et autres nouvelles* de Fatou Diome (2001) à la **nouvelle** ; *Fleur du désert* de Waris Dirie et Cathleen Miller (2009), *Dans la mer il y a des crocodiles* de Fabio Geda (2011) et *Moi Gulwali, réfugié à 12 ans* de Gulwali Passarlay et Nadene Ghouari (2016) au **témoignage** ; etc. Nous précisons que pour ce type de texte Luc Collès préconise l'enseignement de récits où le migrant détient un rôle narratif fort<sup>168</sup>.

### 3.2. Les textes poétiques

Le thème de l'immigration dans la littérature se retrouve également dans le type poétique, qui désigne des « textes qui utilisent le langage poétique ou mettent en évidence le choix de mots, d'images et de sonorités »<sup>169</sup>, par le biais de la chanson et de la poésie.

En ce qui concerne la **chanson**, nous en notons deux très récentes, « Croisières méditerranéennes » de Bernard Lavilliers (2017) et « Rentrez chez vous » de Bigflo et Oli, et deux autres un peu plus anciennes, « Tombés des nues » de Zebda (1999) et « Mes racines » d'Amel Bent (2004), qui abordent la problématique de l'immigration.

Quant au poème *Être Bon* d'Achille Chavée (1958) et aux recueils *Aller simple* d'Erri de Luca (2012) et *Étranger est l'éternel* de Jean-Paul Inisan (2016), ils sont un aperçu de l'exploitation de cet ensemble de productions dans le genre de la poésie.

---

<sup>166</sup> Cf. Annexe 2. Types et genres de textes : résumés des textes cités.

<sup>167</sup> PELLAT, J.-C. (dir.), *Le Grevisse de l'enseignant. L'analyse des textes*, Paris, Magnard, 2017, p.14.

<sup>168</sup> COLLÈS, L., *Passage des frontières. Op. cit.*, p.136.

<sup>169</sup> « Les types de textes », dans *Manitoba*, s.d., [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre\\_m-8/docs/types\\_textes.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/docs/types_textes.pdf) (consulté le 15 février 2019).

### 3.3. Les essais et articles

*Les identités meurtrières* d'Amin Maalouf et *Nord perdu suivi de Douze France* de Nancy Huston (1999) sont deux exemples d'**essai**, genre contenu dans les textes argumentatifs, où des questions spécifiques à la migration sont traitées : le premier se focalise sur la problématique de l'identité, le second sur les rapports aux langues et à l'exil.

Plusieurs **articles de presse et de revue** sont traversés par la thématique de l'immigration. Par exemple, « Et si on donnait la parole aux réfugiés ? » (2015) donne la parole aux migrants par le recueil de leurs récits. Outre cette publication plutôt subjective et centrée sur l'émotion, il existe des articles qui cherchent davantage à expliquer ou à informer, à l'instar de « « Migrants » ou « réfugiés » : quelles différences ? » (2018) dans le journal *Le Monde* qui clarifie certaines notions spécifiques à la migration, de « Crise des réfugiés : quelques clarifications s'imposent ! » (2015) dans le domaine de l'économie, ou encore de « La santé est-elle aveugle à l'ethnicité ? » (2012) dans le domaine des soins médicaux.

### 3.4. Les textes dramatiques

Des pièces de théâtre traitent aussi de cette problématique. Nous notons, entre autres, deux **seuls en scène autobiographiques** : *Un fou noir au pays des Blancs* de Pie Tshibanda (1999), qui traite de l'immigration africaine, et *L'insoumise ou Scarlett O'Hara au pied du terril* de Jamila Drissi (2010), qui aborde l'immigration algérienne en Belgique dans le contexte minier.

Du côté de la fiction, René Bizac, auteur de *Je suis un héros* (2018), met en scène le périple de Jean Coumba, un africain qui cherche à rejoindre l'Europe, sous la forme d'un **conte moderne initiatique**.

### 3.5. Les bandes dessinées

De nombreuses bandes dessinées sont également teintées de la thématique migratoire. Certaines relèvent de l'**autobiographie**, d'autres de la **fiction** : dans le premier genre, nous soulevons *Persépolis* de Marjane Satrapi (4 tomes de 2000 à 2003) et dans le deuxième genre, *Alpha. Abidjan-Gare du Nord* de Bessora et Barroux (2014).

Sensible à la cause migratoire, la Croix-Rouge de Belgique a subventionné une première bande dessinée intitulée *Chemins d'exil* (2 tomes, 2004), puis, grâce à la participation d'étudiants de l'Académie Royale des Beaux-Arts de la ville de Liège, une deuxième intitulée *Je n'ai jamais imaginé être un réfugié* (2016). Toutes deux ont été réalisées à partir de **témoignages**.

On note enfin l'**adaptation** du documentaire *Mémoires d'immigrés, l'héritage maghrébin* de Yamina Benguigui (1997) par Jérôme Ruillier dans *Les Mohamed, mémoires d'immigrés* (2011).

## Conclusion

Nous avons constaté non seulement que l'enseignement de la littérature migrante fait l'objet de travaux de recherche dans divers pays (dont la Belgique francophone) mais aussi qu'il comporte d'importants enjeux sociaux et culturels ainsi que des difficultés et des limites.

Objet d'une relative liberté dans les programmes et les référentiels, la littérature connaît une diversité d'approches possibles. Innombrables, nous avons choisi de circonscrire notre inventaire aux quatre grandes approches proposées dans *Didactique du français langue première*<sup>170</sup> (conceptuelle, générique, historique et culturelle, et centrée sur la lecture littéraire), et dans lesquelles nous avons notamment imbriqué les approches plus spécifiques à notre objet, à savoir l'approche par « réponse », la littérature (migrante) comme lieu de critique sociale et l'approche interculturelle. Face à ces multiples possibilités, la littérature apparaît donc aussi bien comme un moyen que comme un outil de connaissances et de savoir-faire larges et variés. Dès lors, la manière de l'enseigner dépendra considérablement et inévitablement de l'enseignant, de son idéologie, et de sa classe (Amor Séoud<sup>171</sup>). De plus, ces pistes didactiques ne s'excluent pas l'une l'autre – au contraire, selon Claude Simard<sup>172</sup>, il est préférable de les combiner.

De plus, comme l'a prouvé notre inventaire, l'enseignant a à sa disposition un large choix de types et genres de textes : la thématique de l'immigration se retrouve aussi bien dans les récits, dans les textes poétiques, dans les essais, dans les articles de presse, dans les pièces de théâtre que dans les bandes dessinées.

---

<sup>170</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, pp.328-331.

<sup>171</sup> SÉOUD, A., *Op. cit.*, p.41.

<sup>172</sup> SIMARD, C., *Op. cit.*, p.204.

# **Partie IV – Enquêtes sur les représentations et les pratiques enseignantes de l’immigration en littérature**

## **Introduction**

Tout au long des parties davantage théoriques de ce mémoire, nous avons pris soin de relever des constats, des réflexions, ou encore des interrogations à propos de la littérature migrante dans le but de les interroger dans cette quatrième partie par le biais de deux enquêtes.

Nous commencerons donc dans un premier chapitre par énumérer l’ensemble des observations, questions, et réflexions que nous avons soulevé tout au long de ce mémoire pour ensuite mieux définir nos objectifs et nos questions de recherche. Une fois la contextualisation et la problématique de notre recherche précisées, nous présenterons nos deux enquêtes et nous les situerons par rapport à la typologie proposée par Jean-Louis Dufays<sup>173</sup>. La première enquête visera à dresser un échantillon des représentations et des pratiques enseignantes sur la littérature migrante. La seconde analysera deux pratiques professorales effectives en classe de français langue première dans le troisième degré de l’enseignement général secondaire belge.

Nous scinderons ensuite ces deux enquêtes en deux chapitres distincts, intitulés d’une part, « Les discours des enseignants – enquête quantitative » et d’autre part, « De la pratique déclarée à la pratique effective – enquête qualitative ». Nous utiliserons dans ces chapitres la même structure, à savoir la présentation des données, suivie de leur description et de leur interprétation. Lors de l’enquête sur les représentations des enseignants, nous interrogerons la définition, les enjeux et les difficultés de l’enseignement de la littérature migrante, la présence de celle-ci dans les formations initiale et continuée destinées aux professeurs, et sa mise en œuvre dans le cours de français (approches et objectifs). Enfin, le dernier chapitre détaillera les représentations des deux enseignantes et leurs mises en acte effectives en vue de pouvoir comparer deux pratiques enseignantes et d’en dégager les similitudes et les différences.

---

<sup>173</sup> DUFAYS, J.-L., *Op. cit.*, pp.7-29.

# Chapitre 1. Contextualisation et cadrage méthodologique

## 1. Contextualisation – questions de recherche et hypothèses

Ces dernières années, la thématique de l’immigration s’est intégrée dans le domaine littéraire au point de donner naissance à un nouveau domaine de recherche. En effet, plusieurs chercheurs se sont emparés du sujet et l’ont théorisé. Néanmoins, dès l’apparition dans les années 1980 du concept de littérature migrante, un débat quant à sa définition et son appellation a surgi et se perpétue encore. C’est pourquoi nous chercherons à savoir comment les enseignants envisagent le(s) lien(s) entre la littérature et l’immigration et à quelle étiquette ils recourent pour désigner la littérature qui traite de cette thématique, s’ils en utilisent une.

Outre ce débat, nous avons vu que cet objet s’est sensiblement étendu à l’enseignement secondaire supérieur belge francophone sous l’effet de l’actualité politique, médiatique et littéraire : quelques didacticiens l’ont testé et didactisé en classe de français. Cependant, lors de leurs enquêtes, ces chercheurs ont d’emblée été confrontés à un constat : l’immigration est un sujet jugé tabou, complexe, et conflictuel par les professeurs. Pourtant, bien que ce sujet soit sensible – d’autant plus aujourd’hui qu’il est au cœur d’un débat de société – il reste une problématique sociétale et littéraire actuelle ainsi qu’un objet de recommandation dans les instructions officielles belges. Nous nous demandons dès lors si ce constat trouve toujours confirmation actuellement<sup>174</sup> chez les professeurs et si le caractère potentiellement conflictuel de ce sujet freine réellement l’intégration de la littérature migrante dans les cours de français.

Pour finir, nous chercherons à savoir comment, au-delà des éventuelles difficultés, les enseignants abordent cette matière en classe (par quel biais et avec quels objectifs d’apprentissage). De fait, nous avons repéré lors de notre état des lieux et de notre étude des discours de didacticiens que la liberté était de mise pour cet objet.

En plus de ces questionnements qui auront un but modélisant par l’ampleur des réponses, nous porterons notre regard sur deux pratiques enseignantes particulières dans l’intention de mieux comprendre ce qui est mis en œuvre et ce qui se joue concrètement au sein d’une classe de français lors d’un parcours sur l’immigration en lien avec la littérature :

---

<sup>174</sup> En effet, à notre connaissance, la dernière enquête réalisée sur l’enseignement de la littérature migrante en Belgique remonte à 2008.

nous nous demanderons que nous apprennent les synopsis et les quatre gestes fondamentaux de la didactique.

En somme, nous nous poserons trois questions principales que nous articulerons progressivement entre elles :

- Quelles sont les représentations des enseignants sur l'enseignement de la littérature migrante (enjeux, difficultés, définition et étiquette) ?
- Quels sont la place et le statut de la littérature migrante dans les cours de français langue première du troisième degré de l'enseignement secondaire ?
- Comment les enseignants intègrent-ils concrètement la littérature migrante au cours de français ?

Face à ces questions, nous émettons deux hypothèses. Premièrement, nous hésitons quant à l'intérêt que peut susciter la littérature migrante. D'une part, en accord avec les didacticiens et avec la position d'Isabelle Dubuisson dans son mémoire<sup>175</sup>, nous pensons que les enseignants sont frileux à son enseignement à cause de la potentielle nature conflictuelle que suppose la thématique de l'immigration actuellement, du caractère flou et méconnu de cette littérature, et du constat de la faible présence des auteurs étrangers attestée dans l'enquête sur le corpus littéraire dans le troisième degré de l'enseignement secondaire réalisée par Michèle Monballin<sup>176</sup> et dans celle, plus récente, sur le corpus contenu dans les manuels, réalisée par Manon Ronneau<sup>177</sup>. D'autre part, nous croyons que son enseignement peut avoir une place inattendue non seulement parce que la première recherche date de 1996 et signale que l'ouverture à la diversité culturelle est encore timide mais aussi parce que la littérature migrante n'implique pas que la littérature étrangère. Son intégration est d'autant plus imaginable que la didacticienne Michèle Monballin émet l'hypothèse que « la littérature mettant en scène de grands problèmes moraux se prête particulièrement [au commentaire de type humaniste] »<sup>178</sup>.

---

<sup>175</sup> « Autrement dit, les autorités encouragent les enseignants à travailler avec des textes de la littérature migrante, mais se montrent quelque peu craintives en pensant à la mise en pratique de leurs conseils. Dès lors, les enseignants n'osent pas souvent s'y aventurer. » DUBUISSON, I., *Op.cit.*, p.25.

<sup>176</sup> MONBALLIN, M., « Corpus littéraire en fin du secondaire » : constats et question », dans *Français 2000*, n°149-150, 1996, pp.6-10.

<sup>177</sup> RONNEAU, M., *Quels corpus littéraire en classe de français ? Analyse épistémologique et enquête auprès d'étudiants*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2011, p.110.

<sup>178</sup> MONBALLIN, M., *Op. cit.*, pp.8-9.

Deuxièmement, nous pensons que la différence entre les programmes de transition et de qualification se ressentira. De notre point de vue, l'enseignement de transition pourrait davantage comporter la littérature migrante puisqu'elle est inscrite telle quelle dans le programme. À l'inverse, le programme de qualification ne comporte plus spécifiquement la dimension de l'immigration dans la littérature, mais se tourne plutôt vers la littérature étrangère. Néanmoins, comme nous l'avons vu, le programme de cette filière accentue la place de l'actualité, ce qui pourrait contrebalancer les résultats.

## **2. Cadrage méthodologique**

Analyser les représentations des professeurs (1), jauger la pratique déclarée des enseignants (2), et prendre pour objet la pratique enseignante effective (3) ainsi que son image sur les élèves (4) présupposent un certain nombre de choix méthodologiques, différents en fonction de l'objectif poursuivi.

### **2.1. Types de recherches**

Le premier choix concerne le type de recherches menées. Dans un premier temps, nous chercherons à évaluer la proportion prise par la littérature migrante dans le cours de français et à dresser les régularités dans les manières d'appréhender celle-ci grâce aux représentations des enseignants (objectifs 1 et 2). Nous nous placerons donc dans une « recherche descriptive et interprétative à une visée nomothétique » selon la typologie dressée dans l'article « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires »<sup>179</sup>.

Dans un deuxième temps, nous avons entrepris d'analyser le plus finement possible ce qui se passe sur le terrain (objectifs 3 et 4). Cette recherche appelée « herméneutique » vise à comprendre la réalité dans sa globalité. Pour ce faire, la démarche adoptée est celle de la description, puis celle de l'interprétation. Ainsi notre analyse de cas se classe dans la catégorie des « recherches descriptives et interprétatives à visée herméneutique ». Ce type de recherche a pour exigences de bien délimiter son sujet de recherche, de se doter d'outils d'observation adéquats (questionnaires, entretiens et observation directe) dans un temps suffisamment long et de dégager les faits saillants et les faits minoritaires. À noter que cette analyse ne peut se faire qu'en comparaison. Autrement dit, il faut confronter les

---

<sup>179</sup> DUFAYS, J.-L., « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », *Op. cit.*, pp.23-24.

représentations des deux enseignantes participant à l'enquête ainsi que les approches et les méthodes didactiques et pédagogiques utilisées par celles-ci pour en dégager les convergences et les divergences<sup>180</sup>.

En somme, nous nous livrerons d'une part à une analyse quantitative, d'autre part à une analyse qualitative.

## **2.2. Type de pratiques observées**

Le type de pratiques observées correspond pour nos deux enquêtes à la démarche « écologique »<sup>181</sup>, c'est-à-dire à la pratique quotidienne de l'enseignant, sans intervention du chercheur. Ce choix fait suite à la volonté de cerner ce qui se passe effectivement au sein du cours de français. Dès lors, nous n'avons pas explicitement demandé aux enseignants d'aborder la littérature migrante selon telle ou telle méthode pédagogique, nous leur avons seulement demandé s'ils abordait la thématique de l'immigration en lien avec la littérature. C'est à la suite d'une réponse positive à cette question que nous avons envisagé de travailler avec deux enseignantes que nous appellerons Madame Anne et Madame Catherine.

## **2.3. Nature des données**

La nature des données diffère en fonction de l'objectif et du type d'enquête. De fait, l'enquête à visée nomothétique repose sur un questionnaire en ligne à destination des enseignants de français du troisième degré de l'enseignement secondaire, alors que l'enquête à visée herméneutique repose sur l'entretien d'explicitation et sur l'observation directe des pratiques. Nous aurions pu nous centrer sur une seule sorte de données, mais nous pensons que cet ensemble permettra de davantage rendre compte de la globalité de la réalité scolaire. En ce sens, nous croiserons deux regards – celui du corps enseignant et celui du chercheur (nous-même) – auxquels s'ajoutent le point de vue des didacticiens de la littérature migrante et celui des instructions officielles, que nous avons explicités précédemment. Nous triangulerons donc nos données, tant au niveau des sources que des méthodes, de manière à les vérifier et à améliorer la qualité et la fiabilité de notre étude.

---

<sup>180</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, pp.333-334.

<sup>181</sup> DUFAYS, J.-L., « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5<sup>e</sup> secondaire », *Op. cit.*, pp.64-66.

## **2.4. Quantité des données prélevées**

La nature des données étant désormais choisie, il s'agit de déterminer la quantité des données à prélever.

Pour la recherche quantitative, nous viserons, selon les exigences énoncées par Jean-Louis Dufays<sup>182</sup>, un minimum de trente réponses afin de nous donner un échantillon, certes non représentatif, mais indicatif de ce que les enseignants pensent de la littérature migrante et de ce qu'ils mettent en application en classe. L'objectif n'est pas ici de recenser toutes les pratiques effectives, mais plutôt de témoigner des possibilités de mise en acte. Malgré que nous ne puissions pas accorder un poids statistique à notre enquête, nous recourons à des données chiffrées, à des proportions ou encore à des graphiques afin de rendre les réponses aux questionnaires les plus lisibles possibles et de pouvoir dégager certaines tendances.

À propos de la recherche qualitative, nous avons opté pour l'observation de deux enseignantes parce qu'elles nous semblaient un échantillon représentatif de la pratique de la littérature migrante en classe de français : elles nous paraissaient similaires et dans le même temps, suffisamment contrastées. Les deux parcours dans lesquels s'intègre littérature migrante étant de longue haleine et, bien que nous ayons observé l'ensemble des séances, nous nous limiterons à dresser un tableau général du parcours et nous analyserons plus en détail les parties qui traitent de la littérature migrante et plus minutieusement encore quatre leçons spécifiques.

## **2.5. Traitement analytique**

Quant au dernier choix méthodologique, il concerne le traitement analytique. Nous aurions pu analyser de diverses manières l'ensemble des données, mais nous nous en tiendrons à une étude didactique soucieuse d'interroger la manière dont la littérature migrante se configure, c'est-à-dire la façon dont elle est mise en œuvre et prend sens au cours de français, en convergence ou non avec les instructions officielles et les préconisations des didacticiens de la littérature migrante.

---

<sup>182</sup> DUFAYS, J.-L., *Séminaire de méthodologie de la recherche en didactique du français langue première*, Université catholique de Louvain, année académique 2017-2018.

## Chapitre 2. Les discours des enseignants – enquête quantitative

### 1. Présentation des données

Les représentations sociales désignent « *un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné* »<sup>183</sup>. En ce sens, elles influencent probablement une part des choix didactiques de l'enseignant, dont l'intégration ou non d'un objet conseillé par les instructions officielles. Dès lors, nous chercherons à savoir quelles sont les représentations déclarées des enseignants sur la littérature migrante mais aussi quelles sont leurs pratiques.

Pour les obtenir, nous avons fait circuler un questionnaire en ligne à destination des professeurs de français du troisième degré de l'enseignement secondaire et avons obtenu 50 réponses. Le profil des enseignants est large et varié : les années de carrière s'étendent d'une à 36 et les filières sont toutes représentées à proportion quasiment égale (38 enseignants dans la filière de transition contre 35 dans la filière de qualification).

Les questions posées concernaient d'abord des informations pratiques telles que l'année d'enseignement, la filière d'enseignement et les années de carrière, ensuite elles portaient sur des informations générales : le(s) lien(s) entre l'immigration et la littérature, la pratique ou non de l'immigration en classe de français, et son enseignement via des textes littéraires ou non. Enfin, en fonction des réponses données à ces trois questions principales, trois profils d'enseignants ont été identifiés, ce qui a fait varier la suite du questionnaire auquel répondait l'enseignant.

Lorsque l'enseignant a répondu positivement à ceux dernières questions, nous avons décelé un premier profil, celui des professeurs qui abordent l'immigration via les textes littéraires. Les questions, parfois accompagnées d'une échelle de valeurs (type Likert<sup>184</sup>) ou de plusieurs propositions de réponses (questionnaire à choix multiple), étaient alors les suivantes :

---

<sup>183</sup> ABRIC, J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F, 2011, coll. « Quadrige, Essais, Débats », p.25.

<sup>184</sup> L'échelle de Likert est une échelle de valeurs. Celles-ci varient en fonction de la question : parfois nous demandons le degré de satisfaction (totalement d'accord – d'accord – pas d'accord – totalement en désaccord), parfois la quantité (oui, beaucoup – oui, un peu – non, très peu – non, pas du tout). À noter que nous avons délibérément supprimé la possibilité de réponse « neutre » afin d'obliger le plus possible les répondants à se positionner.

- Utilisez-vous un des termes suivants dans votre cours de français : « littérature migrante », « littérature de l’immigration », « littérature sur l’immigration »... ?
- Pourquoi avez-vous décidé d’aborder ce sujet ?
- Quelles compétences/UAA et quels enjeux principaux visez-vous quand vous abordez l’immigration par le biais de la littérature avec les élèves ?
- Comment abordez-vous concrètement la thématique de l’immigration en classe ?
- Avez-vous recours à d’autres moyens/supports pour aborder l’immigration en classe de français ? Si oui, lesquels ?
- Avez-vous déjà rencontré des difficultés à aborder ce sujet ?
- Abordez-vous ce sujet chaque année ?
- Avez-vous été formé(e) à l’immigration en littérature au cours de vos études/ durant vos formations continuées ?

Le deuxième profil désigne, au contraire, les enseignants qui ont répondu négativement à la question concernant la place ou non de la thématique de l’immigration en classe de français. Nous leur demandions alors dans un premier temps de répondre à une question à choix multiple sur les raisons de ce choix ; puis, dans un deuxième temps, si nécessaire, de les expliciter davantage ou d’en signaler d’autres. Le troisième et dernier profil se rapporte aux enseignants qui abordent l’immigration en classe, mais via un autre support que le texte littéraire. Pour eux, le questionnaire prenait directement fin après les informations pratiques et générales.

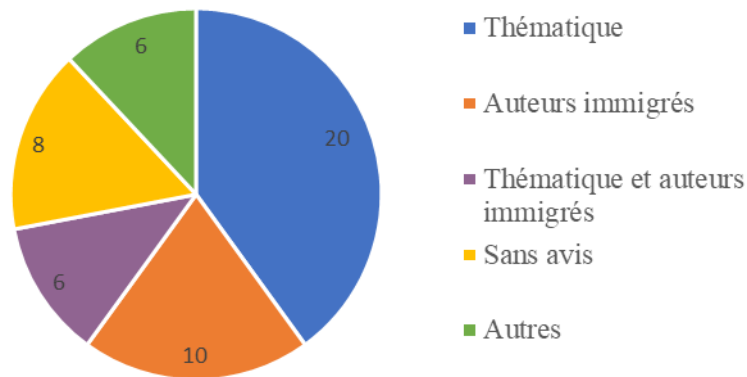
L’analyse des réponses ne se divisera pas en fonction des trois profils dressés – même s’ils seront systématiquement spécifiés et analysés dans leurs particularités – mais en six parties distinctes dans lesquelles nous résumerons les tendances qui nous ont paru les plus saillantes<sup>185</sup> : la définition de la « littérature migrante » et son appellation ; ses enjeux ; ses difficultés ; sa place et son statut ; les pratiques déclarées pour l’enseigner ; et les supports exploités. Pour chaque partie, nous commencerons par la description des données et nous finirons par leur interprétation.

---

<sup>185</sup> Pour plus de précisions, veuillez vous référer à l’annexe 3. Réponses au questionnaire en ligne.

## 2. Définition et étiquette

Le graphique en secteurs ci-dessous nous donne un aperçu des liens qui unissent la littérature et l'immigration d'après les cinquante professeurs interrogés.



Nous remarquons qu'une petite majorité des enseignants associe la littérature au contenu thématique de l'immigration et qu'un cinquième se positionne en faveur de la définition restreinte de la littérature migrante, à savoir celle qui est uniquement axée sur les auteurs immigrés qui racontent leur propre vécu. Pour quelques enseignants, il s'agit des deux réalités (thématique et/ou auteur). Quant à la catégorie « autres », elle comprend l'ensemble des enseignants qui se sont abstenus de répondre (les enseignants 23 et 36), qui ont avoué ne pas savoir quoi répondre (« honnêtement, [cela ne me fait penser] à rien en particulier », enseignant 43), et qui n'ont pas répondu correctement à la question, c'est-à-dire ceux qui se sont directement référés à des enjeux, didactiques ou non :

Enseignant 11 : « Comprendre pour agir intelligemment ».

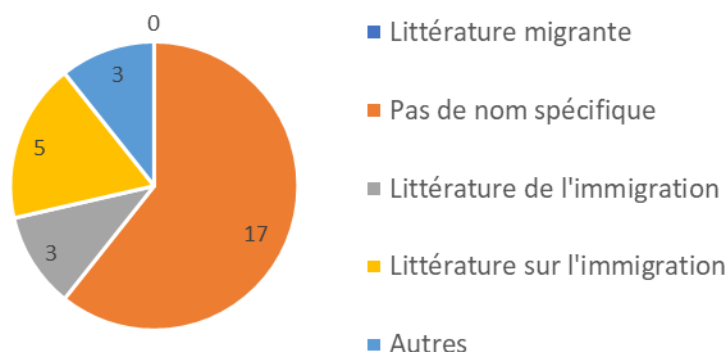
Enseignant 21 : « Rencontres ».

Enseignant 22 : « Histoire, actualité et citoyenneté ».

Enseignant 25 : « Aux choc culturels ».

Concernant les étiquettes employées par les enseignants qui exploitent des textes littéraires dans leur cours, nous constatons que le concept de « littérature migrante », concept choisi dans ce mémoire notamment pour sa présence dans les instructions officielles et dans les discours scientifiques, n'est usité par aucun des professeurs. En effet, ceux-ci ne donnent globalement pas de nom à cette littérature. Quant à ceux qui la nomment, ils optent majoritairement pour l'appellation « littérature sur l'immigration ». Pour le reste des étiquettes (« littérature de l'immigration », « littérature issue de l'immigration », « littérature

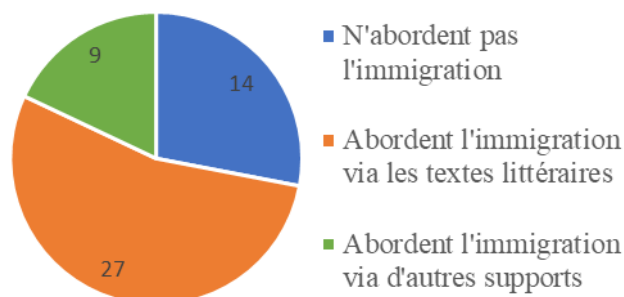
de migration », et « littérature relative à la migration »), elles ne sont utilisées que ponctuellement. Ci-contre le graphique explicitant ces résultats :



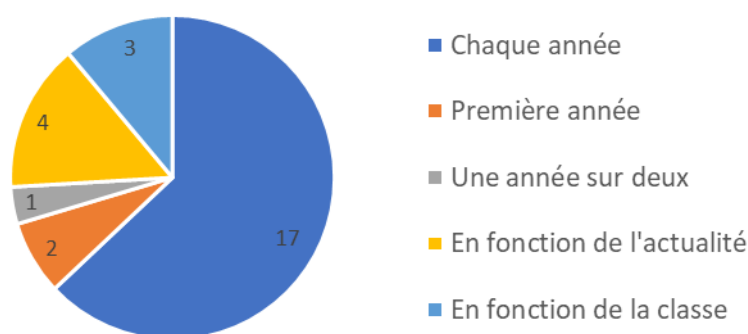
En somme, les positions des enseignants témoignent d'un maintien du flottement quant à la définition et à l'appellation de la littérature migrante, voire sont à contrecourant de la tendance intellectuelle actuelle et de l'étiquette choisie par les instructions officielles belges.

### 3. Place et statut

À la question de savoir si les enseignants abordent l'immigration dans leurs classes de français, nous obtenons une grande majorité de réponses positives puisque les trois quarts traitent de cette thématique. Néanmoins, comme le graphique ci-dessous l'atteste, lorsque nous précisons notre demande afin de savoir si des textes littéraires sont choisis pour discuter de cette thématique en classe, le résultat s'annonce légèrement plus nuancé. En effet, un cinquième des répondants l'aborde non via le texte littéraire, mais via un autre support.



Par ailleurs, parmi les 27 enseignants qui abordent l'immigration via les textes littéraires, nous avons cherché à savoir quelle était sa récurrence au fil des années :



La majorité aborde cette thématique depuis plusieurs années et chaque année. Pour le reste, 4 enseignants précisent l’aborder en fonction de l’actualité ; 3 en fonction de la classe ; 2 pour la première fois cette année (2018-2019) ; et 1 une année sur deux.

Le public visé est aussi bien la filière de transition que celle de qualification. Nous remarquons que 20 enseignants sur les 27 exploitent cette matière dans la première filière et 22 enseignants dans la seconde. De fait, 15 répondants enseignent dans les deux filières. Quant à l’année d’étude des élèves concernés, elle se répartit proportionnellement : 48 % des enseignants destinent cette matière à des élèves de cinquième année, 52 % la destinent à des élèves de sixième année.

Ainsi, alors que les instructions officielles n’attribuent qu’une place relativement limitée à la littérature migrante, les enseignants semblent lui porter un réel intérêt : les trois quarts des professeurs de français estiment que la littérature migrante tient effectivement une place dans leur cours.

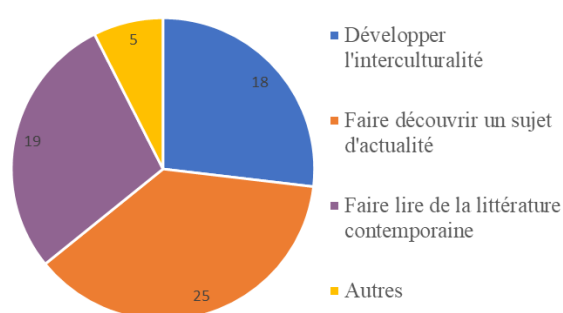
De plus, contrairement à ce que pouvait laisser présager le programme de l’enseignement de qualification (puisque le statut de la littérature migrante y est moins explicite et qu’il s’agit plutôt de la littérature étrangère), le traitement de l’immigration via la littérature ne diffère pas en fonction des filières d’enseignement. Cette présence pourrait s’expliquer, rappelons-le, par la place accordée à l’actualité dans un cours de français, par l’invitation des programmes à s’ouvrir aux autres cultures et littératures mais aussi, pour les professeurs des établissements libres, par l’émergence du cours d’éducation à la citoyenneté, qui invite à l’exploitation de ce sujet.

Néanmoins, nous nous devons de relativiser notre résultat positif pour deux motifs : le nombre limité de répondants et le biais de désidérabilité sociale. Si au départ les réponses

étaient davantage contrastées, lorsque nous avons mis notre questionnaire en ligne, nous avons relevé une majorité de réponses positives. Il se peut donc que, bien que nous ayons précisé que les réponses négatives nous intéressaient tout autant que les réponses positives, les professeurs les plus enclins à participer aient été ceux qui répondaient aux critères positivement.

## 4. Enjeux

En ce qui concerne les enjeux, quelques constantes ressortent parmi les réponses sélectionnées par les professeurs :



Les enseignants identifient donc plusieurs enjeux à la fois, dont trois qui se démarquent particulièrement : développer l'interculturalité, faire lire de la littérature contemporaine, et faire découvrir un sujet d'actualité. Cette dernière prédomine puisque seuls deux enseignants ne lient pas l'immigration dans la littérature aux événements actuels.

Quand nous demandons aux participants d'explicitier davantage les enjeux perçus par l'enseignement de la littérature migrante lors d'une question ouverte<sup>186</sup>, nous en retirons un fait saillant : l'éducation à la citoyenneté est au cœur des préoccupations.

Définie au sens large « comme l'éducation à la fois à la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse dans la société et à la capacité de se déployer à la fois comme personne et comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, libre, responsable, solidaire, autonome, inséré dans la société et capable d'esprit critique et de questionnement philosophique »<sup>187</sup>, l'éducation à la citoyenneté s'exerce par une réflexion sur une problématique de société actuelle pour 13 enseignants, par le développement de l'esprit de tolérance (notamment par le combat contre le racisme et la volonté de déconstruire les clichés) pour 8 enseignants, et/ou

<sup>186</sup> Pour connaître les réponses détaillées des répondants, cf. Annexe 3, 2. A.

<sup>187</sup> « Pourquoi l'éducation à la citoyenneté ? », dans *Enseignement.be*, s.d., <http://www.enseignement.be/index.php?page=27451&navi=4105> (consulté le 10 mars 2019).

par la promotion du vivre ensemble dans un contexte de classes multiculturelles pour 6 enseignants. Nous précisons également que deux répondants englobent toutes ces réalités puisqu'ils précisent aborder l'immigration pour « participer à la formation des citoyens de demain »<sup>188</sup>.

Six enseignants précisent davantage les enjeux liés à l'enseignement de l'immigration par le biais du texte littéraire. Il semblerait en effet que ce choix de support soit délibéré et privilégié : la littérature serait un vecteur favorable pour l'enseignement de la thématique migratoire. De fait, trois enseignants expliquent que la littérature permet de mettre à distance et de voir sous un autre regard une problématique actuelle et sensible :

Pour le regard particulier que donne une fiction sur une question de société actuelle. Pour la réception propre à un roman, qui diffère de ce qui se lit dans la presse ou se voit à la télévision<sup>189</sup>.

Ce n'est pas spécifiquement via la littérature, mais la littérature est un média intéressant (distanciation, puis retour à la réalité)<sup>190</sup>.

Cela permet de « dédramatiser » car on passe par la fiction, mais quand on parvient à revenir efficacement à la réalité, cela peut toucher efficacement les jeunes<sup>191</sup>.

Pour un quatrième enseignant, la littérature aurait même le pouvoir de transformer les regards :

À la base, je voulais simplement aborder ce sujet via l'article de presse, mais au vu de réactions hostiles aux migrants de certains de mes élèves, j'ai pensé que ce serait intéressant de travailler le sujet selon un point de vue interne (entendre la voix du migrant via la littérature)<sup>192</sup>.

Enfin deux enseignants expliquent que la littérature migrante permet de travailler le parcours initiatique d'un héros (enseignant 15) ou de découvrir une des facettes de la littérature belge (enseignant 21).

Ces explications confirment les trois enjeux principaux pointés par les enseignants lors de la question à choix multiple tout en les spécifiant davantage.

En conclusion, l'enseignement de la littérature migrante repose sur deux des quatre grands types d'enjeux dressés dans l'ouvrage *Didactique du français langue première*<sup>193</sup>, en l'occurrence les enjeux sociaux et culturels puisqu'ils se centrent sur la citoyenneté et sur la

---

<sup>188</sup> Cf. Annexe 3, 2, 2.

<sup>189</sup> *Id.*, répondant 14.

<sup>190</sup> *Id.* répondant 17.

<sup>191</sup> *Id.*, répondant 24.

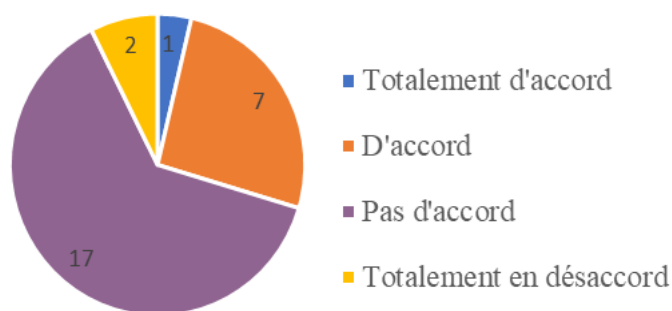
<sup>192</sup> *Id.*, répondant 7.

<sup>193</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, pp.81-91.

connaissance d'une littérature contemporaine. Les enseignants se réfèrent donc globalement aux mêmes enjeux que ceux relevés précédemment (cf. *infra*). Toutefois, si au niveau social l'ensemble des enjeux a été relevé par les enseignants (hormis la relativisation de sa propre culture), au niveau culturel seule l'exploitation d'un corpus contemporain a été mise en évidence. Il semblerait donc que les enjeux sociaux prédominent sur les enjeux culturels pour cette matière.

## 5. Difficultés

À la question « avez-vous déjà rencontré des difficultés à aborder ce sujet ? », nous obtenons les résultats suivants :



Ces données nous montrent que la majorité des enseignants n'envisagent pas de difficulté à enseigner cette matière. Par contraste, à la question ouverte, seuls huit enseignants déclarent ne rencontrer aucune difficulté : tous les autres en signalent au moins une. De fait, la moitié d'entre eux ne cache pas que la déconstruction des stéréotypes chez les élèves relève du défi et qu'elle pose parfois quelques problèmes<sup>194</sup> : « La difficulté principale est de faire tomber certains stéréotypes », nous dit par exemple l'enseignant 27.

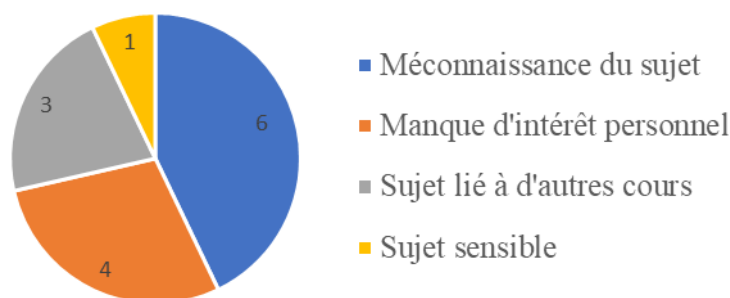
En plus de cette difficulté notable, nous remarquons trois autres difficultés. Premièrement, la gestion de la sensibilité des élèves. En effet, certains d'entre eux ont vécu l'immigration ou y sont confrontés par leur histoire familiale. C'est pourquoi quatre enseignants signalent qu'il faut en tenir compte et que ce n'est pas toujours facile de gérer les émotions ressenties par les élèves et leurs réactions : « certains sont réticents au sujet en raison, peut-être, de leur vécu et de problèmes personnels par rapport à leur parcours et à leur

---

<sup>194</sup> Cf. Annexe 3, 2. B.

identité »<sup>195</sup>, d'autres deviennent très susceptibles<sup>196</sup>, d'autres encore se replient sur eux-mêmes<sup>197</sup>. Comme le dit à juste titre l'enseignant 23, il faut savoir « mettre des gants » et veiller à « ne blesser personne ». Deuxièmement, deux enseignants s'inquiètent à propos du principe de neutralité : imposer ses idées est tentant et se fait parfois de manière involontaire. Troisièmement, c'est la « gestion des opinions diverses »<sup>198</sup> et opposées<sup>199</sup> qui est soulevée. Enfin, d'autres obstacles plus occasionnels sont mentionnés : la possible caricature des faits et/ou des migrants (enseignant 23), la lecture d'une œuvre complète (enseignant 8), les notions historiques ou économiques liées au sujet (enseignant 2), et le fait de trouver des moyens variés pour en parler (enseignant 4).

En ce qui concerne les 14 enseignants qui n'abordent pas la thématique migratoire, nous constatons qu'un seul signale clairement le caractère sensible du thème de la migration comme frein à son intégration dans un cours. Pour les autres, les raisons avancées sont la méconnaissance du sujet, le manque d'intérêt de leur part, et l'existence de cette matière dans d'autres cours tels que l'histoire, la religion, les sciences sociales ou la formation géographique et sociale :



Lorsque nous comparons les difficultés relevées plus tôt dans ce mémoire à celles perçues par les enseignants, nous constatons davantage de différences que de points de commun, tant chez les enseignants qui abordent l'immigration via la littérature que chez les enseignants qui, à l'inverse, ne l'abordent pas.

D'abord, concernant les enseignants pratiquants, les difficultés ne relèvent pas de la gestion de la classe en elle-même et donc de la tension que pourrait générer cette thématique,

<sup>195</sup> *Id.*, répondant 21.

<sup>196</sup> *Id.*, répondant 16.

<sup>197</sup> *Id.*, répondant 3.

<sup>198</sup> *Id.*, répondant 22.

<sup>199</sup> *Id.*, répondant 13.

mais des croyances enracinées des élèves. Autrement dit, la difficulté réside dans la modification des représentations des élèves et n'est pas réellement perçue comme telle par les enseignants : sur les 12 d'entre eux qui citent cet obstacle, 9 pointent « pas d'accord » quand on leur demande s'ils pensent que l'immigration est un sujet difficile à aborder en classe. C'est pourquoi la majorité des professeurs le travaillent tout de même. Contrairement aux constats tirés par Luc Collès et Monique Lebrun et donc à notre hypothèse, le caractère sensible de cette matière ne semble pas être un obstacle à son intégration au sein du cours de français (uniquement un enseignant en parle). De fait, comme nous l'explique l'un des répondants, les difficultés existent, mais elles sont réduites par la présence d'un projet pédagogique (enseignant 1). De plus, deux autres difficultés qui n'avaient pas été citées jusqu'alors sont identifiées par les enseignants : la gestion de la sensibilité des élèves issus de l'immigration et le principe de neutralité.

Ensuite, pour ce qui est des enseignants qui n'exploitent pas ce thème en classe, il semblerait que l'obstacle principal ne soit à nouveau pas la nature du sujet, mais plutôt celui que nous avons avancé à titre d'hypothèse : l'immigration et la littérature qui en découle sont trop méconnues pour être exploitées en classe. Cette difficulté est d'ailleurs identifiée par un des 27 pratiquants.

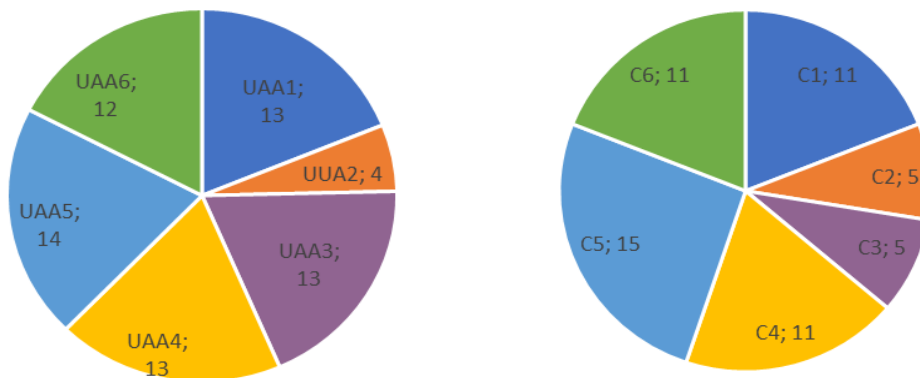
Enfin, pour les deux profils d'enseignants, le débat agité, la nature délicate du sujet, la préconisation des stéréotypes et le cantonnement dans sa propre culture ne sont pas mentionnés par les enseignants, à l'exception de l'enseignant 50 qui n'aborde pas l'immigration à cause du caractère conflictuel intrinsèque à la thématique et de l'enseignant 23 qui signale le risque de caricature. Cependant, il s'agit peut-être de relativiser nos résultats, car ces obstacles demandent à la fois une grande confiance envers l'enquêteur pour oser révéler l'éventuelle peur du conflit (ce qui n'est pas le cas puisque les enseignants ne nous connaissaient pas) et une forte mise à distance de leur part pour en prendre conscience : des questions spécifiques auraient peut-être dû être posées pour les faire émerger.

En définitive, les enseignants ne semblent donc pas éprouver de difficultés majeures par rapport à l'enseignement de la thématique migratoire via la littérature : son absence au sein de notre corpus semble davantage liée à la valeur qui lui est accordée qu'aux éventuelles difficultés qu'elle pourrait engendrer.

## 6. Pratiques déclarées

### 6.1. Compétences et unités d'acquis d'apprentissage travaillées

À notre question sur les compétences et les UAA (« quelles compétences/UAA mobilisez-vous quand vous abordez l'immigration par le biais de la littérature ? »), les résultats recueillis sont diversifiés :



Nous constatons que toutes sont travaillées et qu'aucune tendance significative ne ressort, si ce n'est la mise à l'écart de l'UAA2 (réduire, résumer, et synthétiser) et des compétences 2 (conduire une recherche documentaire) et 3 (produire un exposé).

### 6.2. Matières et activités déclarées<sup>200</sup>

C'est à partir des exemples concrets de mise en pratique que nous avons donc pu relever quatre tendances générales.

La première tendance mentionnée est celle liée à la **littérature** : les élèves sont invités à lire des textes littéraires divers et variés : des romans (avec la récurrence d'*Eldorado* de Laurent Gaudé), des essais, des poèmes... en vue d'en revenir à la réalité. Dans ce cas, la littérature est essentiellement pensée comme un réservoir de valeurs et d'idées. Deux autres activités sont tout de même notables : la littérature comme production d'un auteur par les deux enseignants qui organisent une rencontre avec celui-ci et le fonctionnement social de la

<sup>200</sup> Cf. Annexe 3, 2. C.

littérature, puisque la littérature migrante est traitée par un enseignant comme révélatrice d'une des facettes de la littérature belge.

La deuxième tendance concerne la **lecture littéraire** : 7 enseignants analysent avec leurs élèves les textes lus soit en comparant, soit en analysant le personnage, soit en dégagant le processus psychologique du migrant au fil de l'œuvre, soit en repérant son schéma initiatique, soit en réfléchissant sur la question de l'identité. Un enseignant propose également une interrogation de lecture : nous supposons donc que l'avis de l'élève ou/et quelques points d'analyse s'y glissent.

La troisième pratique est l'**écriture**<sup>201</sup> : après avoir lu différents types et genres de textes, les élèves sont invités à rédiger des textes, différents en fonction de la compétence travaillée. Les ateliers d'écriture cités sont la rédaction d'une note critique, d'un article de presse, d'un plaidoyer ou d'un réquisitoire, d'une dissertation, d'un incipit, et d'un portrait.

La quatrième grande pratique relevée se situe quant à elle du côté de l'**oralité**. En effet, cinq enseignants proposent à leur classe de travailler le débat.

Enfin, quelques **pratiques isolées** ont été signalées : un travail sur le vocabulaire lié à la migration (la langue), la pluridisciplinarité avec le cours de religion, et un jeu sur les migrants édité par la Croix-Rouge.

Ces pratiques révèlent que la littérature migrante n'est ni vue uniquement pour elle-même ni abordée dans le seul domaine de la littérature, mais qu'elle est au service d'autres grandes matières du cours de français (l'écriture, la lecture, et l'oralité) – seule la langue semble absente. À ce constat s'ajoute celui de la diversité des pratiques : les enseignants multiplient les activités lors de leur séquence ou parcours.

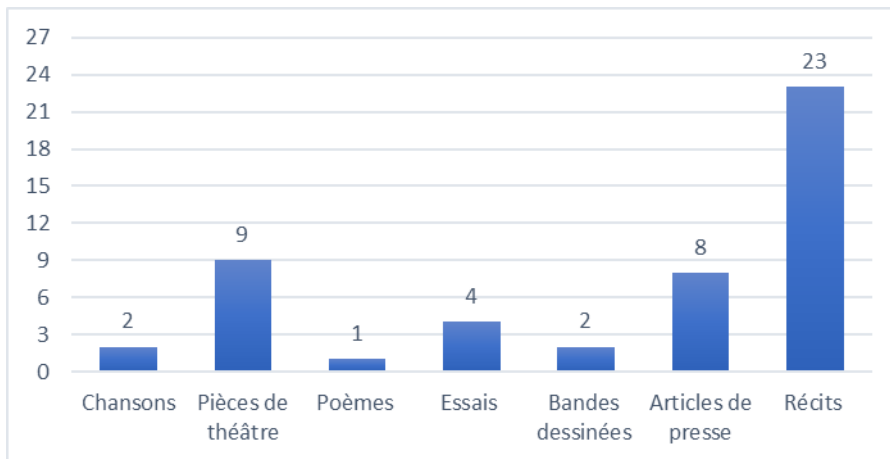
## 7. Supports exploités

Dans cette logique, nous ne sommes pas surpris que les enseignants s'ouvrent à plusieurs supports, littéraires ou non, et qu'ils multiplient les types et genres de textes. En effet, les trois quarts des enseignants qui voient la migration en classe la traitent par le biais de textes (littéraires)<sup>202</sup>. Parmi ceux-ci, la grande majorité exploite les récits, mais quelques-uns se servent aussi d'autres types et genres textuels :

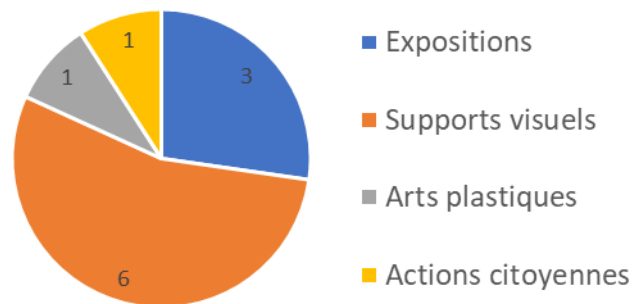
---

<sup>201</sup> 7 enseignants la mentionnent.

<sup>202</sup> 27 enseignants sur 36.



De plus, certains enseignants, un peu moins de la moitié des répondants (11 sur 27), ont recours à d'autres supports que le texte pour enseigner l'immigration<sup>203</sup> :



Quelques enseignants l'allient à des expositions et à des supports visuels (films ou reportages). Ponctuellement, certains usent aussi des arts plastiques ou participent à des actions citoyennes. Enfin, il faut encore ajouter à ces données celles des enseignants qui abordent l'immigration dans leur classe uniquement par le biais d'un autre support que le texte, à savoir un quart des enseignants (autrement dit 9 sur 36).

La richesse des supports utilisés témoigne d'une thématique féconde mais aussi et surtout de l'intérêt de recourir aux différents types et genres de textes pour déplier au maximum une thématique et multiplier les points de vue et les angles d'approches de celle-ci.

<sup>203</sup> Pour plus de clarté lors notre analyse, les réponses à la question sur les autres types de support qui détaillaient d'autres types et genres de textes (article de presse, bande dessinée, chanson...) que les textes issus de la littérature (au sens strict du terme) ont été extraites et utilisées directement pour l'analyse des supports textuels. En ce sens, ce graphique présente les supports restants.

## **8. Formations initiale et continuée**

Étant donné que notre état des lieux nous a mis dans une position d'incertitude quant à la présence ou non de la littérature migrante dans les formations initiale et continuée des enseignants, nous avons voulu avoir accès à ce type de données.

À la question posée (« avez-vous été formé(e) à l'immigration en littérature au cours de vos études/ durant vos formations continuées ? »), nous avons obtenu une grande majorité de réponses négatives : 24 enseignants sur 27 n'ont pas été formés à cette thématique ou à ce type de littérature dans leur formation initiale et 26 dans leur formation continuée.

Précisons cependant que les changements quant au cursus des enseignants ne commencent réellement que dans les années 2000. En ce sens, nous avons tenté de corréler le nombre d'années d'enseignement aux contenus de la formation initiale. Autrement dit, nous avons cherché à savoir si les enseignants qui ont été formés à cette littérature exercent leur métier depuis longtemps, s'ils sont sortis des études depuis longtemps. Nous ne constatons néanmoins pas de corrélation directe puisque les trois d'entre eux qui y ont été formés ont 1, 7, et 23 ans d'ancienneté.

Nous concluons donc que l'immigration en littérature n'a pas une place effective dans les formations initiale et continuée des enseignants.

# Chapitre 3. De la pratique déclarée à la pratique effective

## – enquête qualitative

### 1. Représentations déclarées de deux enseignantes

#### 1.1. Présentation des données

Notre enquête qualitative a porté sur deux enseignantes chevronnées : Madame Anne, enseignante dans une école de Mons<sup>204</sup>, qui comptabilise 28 années de carrière et Madame Catherine, enseignante dans une école de Charleroi<sup>205</sup>, qui enseigne depuis 25 années. Engagées dans deux écoles de l'enseignement catholique et enseignant dans la filière de transition, elles dispensent des cours de français langue première en cinquième année<sup>206</sup>.

Nous les avons rencontrées avant le commencement de leurs parcours respectifs pour un entretien d'explicitation qui a porté sur le choix de la thématique de l'immigration en classe de français en termes d'enjeux et de difficultés. Notre objectif a été de mettre au jour leurs représentations déclarées dans la mesure où celles-ci jouent probablement un rôle déterminant dans leurs choix didactiques et pédagogiques. Les questions que nous avons posées aux deux enseignantes portaient sur les points suivants :

- Ce que représente pour elles le cours de français en termes de valeurs
- La manière dont elles conçoivent l'immigration en littérature
- La manière dont elles abordent l'immigration en littérature
- Ce qui les pousse à lier une thématique actuelle à la littérature
- Les enjeux poursuivis et recherchés dans le parcours
- Les difficultés associées à cette matière
- Sur quoi elles se basent pour créer leur séquence didactique.

À partir de ces différentes questions, nous dégagerons les convergences et les divergences à propos de la définition de la littérature migrante et de son étiquette, ses enjeux et ses difficultés dans le cadre de son enseignement, et des sources utilisées pour construire un cours qui la contient. Pour plus de précisions, on lira en annexe 4 les extraits des entretiens dans un tableau récapitulatif.

---

<sup>204</sup> Indice socioéconomique de 10.

<sup>205</sup> Indice socioéconomique de 4.

<sup>206</sup> Dans le but de neutraliser les variables, nous avons, dans la mesure du possible, choisi deux profils similaires.

## 1.2. Définition et étiquette

Globalement, les deux enseignantes donnent des définitions contrastées de la littérature migrante.

Alors que Madame Catherine considère la littérature de l'immigration selon tous les angles possibles<sup>207</sup>, c'est-à-dire comme une littérature qui traite de l'immigration et qui est écrite tant par un auteur immigré que par un autochtone, et qu'elle nomme ce domaine « littérature de l'immigration », Madame Anne envisage deux manifestations différentes de l'immigration en littérature (« ce sont deux veines différentes », nous précise-t-elle) et les distingue par des étiquettes différentes. En effet, si elle désigne la littérature d'auteurs immigrés par l'expression « littérature de l'immigration », elle qualifie de « littérature d'exil » les romans d'auteurs autochtones « qui se sont emparés du sujet d'exil pour en faire la matière d'un roman ».

Comme le laissaient prévoir les résultats de notre enquête quantitative et contrairement aux instructions officielles belges et aux discours des chercheurs, l'étiquette choisie par nos deux enseignantes n'est pas celle de « littérature migrante ». Pour autant, alors que nous avons tiré comme constat qu'une grande part des enseignants interrogés ne nommait pas cette littérature, nous remarquons dans ce cas-ci que les enseignantes interviewées se classent parmi ceux qui la désignent. Une nouvelle dénomination s'ajoute d'ailleurs à notre liste, celle de Madame Anne.

## 1.3. Enjeux et objectifs

Les propos de Madame Anne et de Madame Catherine convergent fortement en ce qui concerne les enjeux et les objectifs. Les quelques différences d'enjeux remarquées sont en effet mineures.

### *L'importance de la littérature et l'acquisition de la compétence 5*

Madame Anne comme Madame Catherine placent au centre de leur préoccupation la littérature avec, toutefois, des motivations différentes. En effet, la première précise d'emblée qu'elle « articule clairement [son cours] autour de la littérature et de la citoyenneté » parce qu'elle « pense que la littérature est un fantastique vecteur pour faire réfléchir, questionner, dénoncer [et] résister ». La deuxième reconnaît que « la littérature, c'est [son] dada » en tant

---

<sup>207</sup> « C'est un tout ».

que vecteur de culture et en tant que source de plaisir : elle cherche à ouvrir les élèves sur différentes pratiques et cultures littéraires dans l'espoir de leur faire apprécier un type de littérature. Ce dernier objectif fait aussi partie de ceux de Madame Anne : « c'est la première lecture de l'année, je voulais une lecture motivante, émotionnelle et forte », nous révèle-t-elle.

Il n'est donc pas étonnant que, quand nous demandons quelles compétences les deux enseignantes travaillent lorsqu'elles exploitent la littérature migrante, la compétence cinq soit choisie. De fait, les motivations et les enjeux cités ci-dessus (ouverture à un autre type de littérature, faire apprécier la littérature et réfléchir par son biais à des questions sociétales) correspondent bien à cette fiche.

On sent donc à la fois dans les propos des deux enseignantes le désir de dynamiser la pratique culturelle par la lecture de la littérature contemporaine et l'envie de susciter chez élève le goût et l'intérêt de la lecture.

#### *L'importance de la citoyenneté et de l'actualité*

Le souci de former des citoyens responsables est particulièrement saillant. À notre question « Pourquoi avez-vous décidé d'aborder le sujet de l'immigration en classe ? », les deux enseignantes mettent au premier plan l'importance de la citoyenneté par le fait de « déconstruire des préjugés ».

D'autres enjeux spécifiques à l'une et l'autre tournent aussi autour de la dimension citoyenne telle qu'elle a été définie précédemment : l'ouverture à « l'Histoire de l'immigration, [à l'] histoire [des élèves] et [à] l'histoire de ceux qui arrivent » du côté de Madame Catherine, le traitement d'une « thématique de l'actualité qui cristallise l'émotion et qui divise la société » et l'importance de « donner des outils d'attention et de compréhension par rapport au discours médiatique » du côté de Madame Anne.

Cette similitude va de pair avec une certaine conception du cours de français, un cours où l'actualité et la formation d'élèves citoyens sont placés au premier plan.

#### *La volonté de transformer les regards*

La volonté de transformer les regards se révèle également être une similitude. De fait, de même que Madame Catherine a à cœur de déconstruire les préjugés autour de la question migratoire et d'amener les élèves à une plus grande « tolérance », Madame Anne s'applique à vouloir « diminuer la peur », voire à « diminuer les risques de discours fascisants, politiquement inacceptables ». Par conséquent, bien que cela ne se manifeste pas sous le

même angle dans leurs propos, les deux enseignantes semblent nourrir le projet assez similaire de changer le regard des élèves grâce à des supports textuels informatifs et littéraires.

### *Une compétence subsidiaire et ses enjeux spécifiques*

Par ailleurs, chacune mobilise un autre objectif qui se manifeste par l'enseignement d'une autre compétence, à savoir la compétence orale pour Madame Catherine puisqu'elle explique travailler avec ses élèves le débat régulé, et la compétence d'argumentation pour Madame Anne puisqu'elle déclare analyser des textes argumentés en faisant la distinction entre faits et opinions dans la presse et dans la littérature.

Par conséquent, chacune développe d'autres enjeux spécifiques liés à ces deux compétences : la distinction des faits et des opinions, la (re)connaissance des différents types de textes, la prise de conscience du poids des mots, et la mise à distance chez Madame Anne ; la maîtrise des règles du débat, le développement d'un point de vue personnel grâce aux lectures, et l'acceptation de la différence chez Madame Catherine.

Ce sont donc globalement les mêmes enjeux et objectifs qui sont poursuivis : l'ouverture à la littérature, l'éducation à la citoyenneté et à l'actualité, la transformation des regards par l'information, et l'acquisition de la fiche 5. Ceux-ci semblent conforter l'importance des enjeux sociaux liés à cette littérature, qui, pour rappel, étaient déjà majoritairement évoqués dans notre état de l'art et dans notre enquête en ligne. D'ailleurs, les deux premiers enjeux cités rappellent ceux que nous avons identifiés à cette occasion, à l'exception de l'interculturalité, qui, dans notre étude de cas, n'a pas été soulevée et a même été exclue par Madame Anne :

J'ai fait une formation complémentaire sur l'interculturel avec Luc Collès que j'ai adorée et qui m'a donné plein d'envies dans les cours que j'ai donnés mais que je ne fais plus tel quel aujourd'hui. Tu vois, ce n'est pas encore la même chose que ce que je fais aujourd'hui avec mes élèves<sup>208</sup>.

---

<sup>208</sup> Cf. Annexe 4. Extraits des entretiens avec les deux enseignantes.

## 1.4. Difficultés

Lorsque nous résumons les propos tenus par Madame Anne et Madame Catherine, nous constatons une difficulté majeure similaire ainsi qu'une divergence.

### *Une émotion accrue, potentiel vecteur de conflit, contrecarré par la connaissance*

L'une comme l'autre pointe au premier plan l'émotion comme difficulté. Madame Anne juge que cette thématique est tellement basée sur l'émotion qu'il vaut mieux ne pas demander d'emblée l'avis des élèves, mais d'abord les enrichir par divers supports d'informations, puis seulement en discuter oralement. Madame Catherine, quant à elle, situe l'émotion dans le vécu des élèves puisque ceux-ci sont majoritairement issus de l'immigration. Par opposition à Madame Anne, elle n'essaye pas d'éviter le débat, mais parle ouvertement et joue un rôle de modérateur. Elle reconnaît que c'est « chaud, vraiment chaud au niveau de la classe » et qu'il y a des sujets à exclure (Israël, par exemple). Elle précise cependant qu'« à partir du moment où [elle est] dans l'analyse de texte, dans l'argumentation, [elle] sort du côté émotionnel et [arrive] à construire quelque chose ». Ainsi, bien que les techniques d'approches diffèrent, toutes deux s'accordent sur la difficulté émotionnelle qu'implique ce sujet et sur l'importance de le rationaliser par la connaissance, par l'apport de savoirs extérieurs.

### *Un sentiment d'exclusion*

Madame Catherine ajoute une difficulté, qui est absente du discours tenu par Madame Anne. Du fait qu'elle n'est pas issue de l'immigration, elle se sent parfois exclue :

On me renvoie toujours « c'est facile pour vous ». Finalement, c'est vrai car je n'ai pas connu l'immigration. [...] Quand j'essaye d'ouvrir le débat, c'est difficile car je n'en fais pas partie<sup>209</sup>.

En somme, conformément à notre état de l'art, la tension que pourrait générer ce sujet au sein de la classe apparaît comme une difficulté dans le discours des deux enseignantes en raison des émotions accrues qui y sont liées : « je marche sur des œufs » nous dit d'ailleurs Madame Anne. Pour autant, toutes deux cherchent à atténuer ce problème par le recours à l'information.

En comparant ces résultats avec ceux de notre enquête quantitative, nous constatons que la sensibilité des élèves est à nouveau évoquée : l'émergence d'un nouvel obstacle semble

---

<sup>209</sup> *Ibidem.*

donc se confirmer. Par contre, la difficulté principale soulevée par cette enquête, à savoir le conflit, avait été niée lors de l'enquête précédente alors qu'elle apparaît dans les difficultés présentées par les recherches didactiques antérieures. Cela semble confirmer notre hypothèse selon laquelle la révélation de la peur du conflit tend à se manifester davantage dans un climat de confiance. En outre, nous notons qu'aucune des deux enseignantes ne dit éprouver de difficultés à déconstruire les stéréotypes, alors que cet obstacle était très affirmé dans notre enquête en ligne.

### **1.5. Sources et formations**

Nous avons interrogé les enseignantes sur les sources utilisées pour construire leur parcours.

Pour les deux enseignantes, ces sources sont surtout liées à l'actualité et à ce qu'elles trouvent sur Internet. Peu, voire pas de manuels et d'ouvrages sont utilisés : Madame Catherine se rappelle tout au plus avoir lu le manuel *Récit & poésie*, alors que Madame Anne précise qu'elle ne s'est référée à aucun manuel.

En ce qui concerne la formation initiale, nous concluons que les deux enseignantes n'ont pas ou quasi pas été en contact avec une littérature d'origine étrangère : Madame Anne parle d'un possible auteur québécois lors d'un séminaire ; Madame Catherine n'évoque rien.

Quant à la formation continuée, nous constatons une différence importante : Madame Catherine n'a pas abordé dans ce contexte la littérature de l'immigration, l'immigration ou encore la littérature étrangère, tandis que Madame Anne a suivi une formation sur l'interculturel avec le didacticien Luc Collès. Cependant, celle-ci précise d'emblée que ce n'est plus ce qu'elle fait aujourd'hui avec les élèves : elle cherche plus à faire connaître un sujet d'actualité qu'à tisser des liens entre les cultures.

Ces informations démontrent que l'ouverture culturelle existe, mais qu'elle est relativement faible, même si elle peut être développée tant durant le cursus universitaire en langues et lettres françaises et romanes (encore appelé à l'époque des enseignantes « philologie romane ») que dans les formations continuées. En définitive, l'ouverture progressive aux autres cultures qui apparaît dans notre état de l'art semble se confirmer. Bien que ce ne soit pas l'immigration dans la littérature en tant que telle qui soit abordée (ce qui confirme notre enquête quantitative), l'ouverture culturelle semble bel et bien exister dans les formations initiale et continuée des enseignants. Il faudrait néanmoins davantage se pencher

sur cette réalité afin de généraliser le constat, car deux cas ne peuvent à eux seuls témoigner d'une tendance avérée.

## **2. Analyse comparée de deux pratiques enseignantes**

### **2.1. Présentation des données**

La présence d'un objet, prescrit ou recommandé dans les instructions officielles ne dit rien de l'angle sous lequel il doit être abordé. Son traitement (ses objectifs et contenus) diffère d'un enseignant à l'autre<sup>210</sup>. Par conséquent, nous chercherons à rendre compte de la manière dont la littérature migrante a pris forme chez deux enseignantes.

Nous avons observé l'ensemble du parcours intégrant cet objet incertain chez Madame Anne et chez Madame Catherine dans leurs pratiques quotidiennes et comptabilisons 25 heures d'observation dans deux classes de cinquième année générale de l'enseignement catholique : 16 heures chez la première enseignante et 9 heures chez la seconde.

À partir de nos observations, nous mènerons dans un premier temps une analyse macrostructurale, c'est-à-dire que nous regarderons dans quel contexte s'intègre la littérature migrante. Nous essayerons de cerner l'unité englobante dans laquelle cet objet s'insère et nous chercherons à comprendre les variations de découpage de l'objet et ses composantes. Pour ce faire, nous décrirons d'abord de manière générale les deux synopsis, dresserons les caractéristiques de chacun des deux parcours, identifierons éventuellement de nouveaux enjeux, et détaillerons les principaux contenus et matières travaillés. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur la construction de l'objet littérature migrante au fil des séances et nous nous poserons les deux questions suivantes :

- Quel matériau est utilisé pour l'enseignement de la littérature migrante ?
- Quelles sont les démarches et les approches dominantes associées à cet objet ?

Dans un troisième temps, nous mènerons une analyse microstructurale par l'examen de quatre leçons spécifiquement consacrées à la littérature migrante<sup>211</sup>. Nous vérifierons la congruence ou non avec les premiers constats posés et les approfondirons. La question que nous sonderons est la suivante : que nous apprennent ou nous confirment les gestes didactiques et professionnels fondamentaux (dispositifs didactiques, régulation,

---

<sup>210</sup> GARCIA-DEBANC, C., « Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés. L'étude des reformulations dans l'interaction », dans SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, pp.112-113.

<sup>211</sup> Cf. Annexe 6. Transcription des quatre leçons analysées.

institutionnalisation et mise en mémoire) sur la manière dont les deux enseignantes conçoivent la littérature migrante ?

## **2.2. Parcours dans lequel s'intègre la littérature migrante – analyse macrostructurale**

### **A. Synopsis<sup>212</sup>**

#### **A.1. Madame Anne**

Le parcours d'une quinzaine d'heures dans lequel s'intègre la littérature migrante s'intitule « Partir ou rester, parcours d'exil – actualité et littérature » et est le premier parcours de l'année. Il se compose d'un préambule et de quatre séquences avant d'aboutir à l'évaluation finale.

#### **Préambule**

Lors de la *première séance* de cours, les élèves ont découvert le thème de l'immigration par le biais d'une réflexion individuelle sur leur perception de la crise des réfugiés en Europe où aucun échange n'a été réalisé. Ces représentations ont été consignées dans des enveloppes personnelles que les élèves ont ensuite réouvertes lors de leur tâche finale. Afin de plonger les élèves dans la thématique, l'enseignante a ensuite lu deux citations (l'une des *Identités Meurtrières* d'Amin Maalouf et l'autre de *L'Évangile selon Pilate* d'Éric-Emmanuel Schmitt) et a proposé une mise en situation : « quels seraient les trois objets que vous emporteriez avec vous si vous deviez quitter tout ce que vous avez demain ? ».

Lors de la *deuxième séance*, elle a d'emblée précisé la finalité du parcours : la lecture d'un roman. Plusieurs livres ont donc été présentés aux élèves de manière magistrale. Madame Anne a détaillé le résumé de chaque œuvre en insistant sur leurs caractéristiques spécifiques (esthétique, degré émotionnel, personnages, etc.). Dans un premier temps, elle a fait le choix d'uniquement se centrer sur les romans et de ne pas détailler les consignes du travail. Elle a terminé son heure de cours par l'écoute de la chanson « Croisières méditerranéennes » de Bernard Lavilliers, ce qui lui a permis de consacrer la *troisième heure* à son analyse et son interprétation.

Lors de la *quatrième heure* de cours, la tâche finale du parcours a été explicitée : les consignes et attentes ont été annoncées et la grille d'évaluation présentée. Pour aider les

---

<sup>212</sup> Nous avons, dans cette description, harmonisé les heures. Dans la pratique, les activités s'étaient parfois d'une heure à l'autre. Ce détail est toutefois disponible en annexe 5 (schèmes d'action).

élèves dans leur lecture autonome, Madame Anne leur a transmis une liste de questions qui portait sur le schéma narratif et sur l'interprétation d'une œuvre. Ce questionnaire, qui avait pour but de faire entrer l'élève dans la lecture et l'analyse d'un roman, ne sera pas exploité en classe par la suite.

### **Première séquence – « Immersion thématique : les récits d'exil »**

La première séquence, intitulée « immersion thématique : récits d'exil », s'est axée sur la lecture de l'article « Et si on donnait la parole aux réfugiés ? » rédigé grâce aux récits de migrants en vue de connaître davantage leur parcours, d'appréhender leur ressenti mais aussi de casser quelques clichés. Cette partie a été effectuée par les élèves individuellement lors d'une *heure d'étude*, la professeure étant absente.

Lors de la *cinquième heure*, toute une série d'images (peintures, photos, dessins...) concernant les migrants et leur exil ont été projetées par Madame Anne, ce qui a été l'occasion d'établir des parallèles avec l'actualité et d'inciter les élèves à partager leur ressenti.

### **Deuxième séquence – « Le poids des mots »**

La *cinquième heure* s'est poursuivie par la présentation de notions telles que « migrant », « réfugié », « sans papiers », etc. et a été centrée sur le poids des mots dans la presse. Les élèves avaient à leur disposition des titres, parfois chocs, qui concernent l'actuelle crise migratoire et ils devaient repérer l'impact de ces titres sur le lecteur : les connotations (péjoratives) ont donc fait l'objet d'une réflexion à part entière.

Durant *l'heure suivante*, Madame Anne a demandé aux élèves de résumer un extrait qu'elle a lu oralement pour débiter le cours (*Les échoués* de Pascal Manoukian). Elle a ensuite laissé place aux élèves et leur a demandé si le travail sur le poids des mots dans la presse a eu un impact lorsqu'ils ont regardé ou lu les informations. La fin de l'heure a été consacrée à une activité externe au parcours : l'acquisition de vocabulaire.

### **Troisième séquence – préjugés et stéréotypes**

Afin de travailler sur les stéréotypes et les préjugés durant les *septième et huitième heures*, les élèves ont répondu à un questionnaire à choix multiple et ont découvert la « une » parodiée d'un journal, qui reprenait les titres d'un journal à sensation et exploitait fortement les stéréotypes. Ceux-ci devaient être identifiés par les élèves. Cet exercice, qui a été reproduit une seconde fois avec deux autres articles de journaux, a été l'occasion pour

l'enseignante d'appuyer à nouveau sur les effets sémantiques de certains mots. Enfin, les stéréotypes ont été étendus à tous les domaines puisque Madame Anne a souligné leur dimension générale et a précisé que tout le monde en usait, ce qui a donné lieu à une discussion sur les stéréotypes partagés par les élèves eux-mêmes. C'est seulement après cet ensemble d'activités qu'une théorie sur les préjugés et les stéréotypes a été présentée : quelques élèves ont lu à haute voix les feuilles distribuées.

La dernière activité réalisée dans cette séquence a duré *deux heures* (de la 9<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> heure) et consistait à déconstruire les préjugés sur les migrants à l'aide d'un support créé par Amnesty International. Les élèves, en petits groupes, recevaient un des dix préjugés ainsi que de la documentation sur celui-ci. Ils devaient lire, comprendre, et ensuite repérer les arguments qui permettent de démontrer que l'idée commune s'avère en réalité fausse. Une fois cette partie réalisée, chaque groupe passait devant la classe pour présenter le fruit de son analyse.

#### **Quatrième séquence – Interview et analyse littéraire**

Désormais connaisseurs du sujet, les élèves ont pu se mettre dans la peau de migrants par l'intermédiaire d'un jeu de rôle, l'interview : les uns jouaient le rôle de migrants à l'aide de fiches d'identité ; les autres, par groupes, préparaient les questions à poser aux premiers. Après une phase de concertation en groupe pendant cinquante minutes, les élèves ont été invités à présenter leurs portraits.

Lors des *quatre dernières heures* du parcours, ils étaient répartis en fonction du roman choisi pour la tâche finale et devaient discuter de leur lecture pour livrer leur ressenti et approfondir leur connaissance du livre. Pour ce faire, ils devaient de nouveau simuler une interview : ils ont donc préparé des questions à poser à l'élève qui jouait le rôle de l'auteur. Pour aider cet élève-auteur, de réelles interviews étaient mises à sa disposition. Une intervention de lecteur a également été simulée pour inviter les élèves à donner leur avis sur le roman. Cet exercice, qui a été évalué de manière formative lors des deux dernières heures, visait à mettre des mots sur la lecture effectuée ainsi qu'à préparer l'évaluation finale. Les élèves ont terminé en présentant à la classe leur interview.

#### **Évaluation**

L'évaluation finale consistait à faire lire un roman contemporain sur le thème de l'exil et à prolonger sa lecture par un travail écrit. Celui-ci s'est réparti en cinq parties : la présentation du roman par un résumé de l'intrigue ; la sélection de deux extraits qui ont

marqué les élèves et l'explication de ce choix sur la base des éléments du texte (style, description, personnage, rythme...) ; la réalisation d'un dossier documentaire par le choix de deux articles de presse (en lien avec les événements historiques des romans) ; l'interview d'un migrant ou la rédaction d'un journal de bord fictif ; et l'écriture d'une conclusion personnelle qui témoigne non seulement des représentations initiales et, dans l'idéal, de leur évolution mais aussi et surtout de l'apport du parcours sur leur connaissance de la crise migratoire.

## **A.2. Madame Catherine**

Chez Madame Catherine, la littérature migrante s'intègre dans un parcours de sept séances de cours intitulé « La quête de l'identité ». Celui-ci se compose d'un préambule, de trois séquences, et d'une évaluation.

### **Préambule**

Lors de *la première et de la deuxième heures*, les élèves ont écouté trois chansons (« Bâtard » de Stromae en 2013, « Mon pays » de Faudel en 2006, et « Le rital » de Claude Barzotti en 1983) qui abordent les thématiques de l'immigration et de l'identité afin de prendre conscience des différents points de vue existant sur celle-ci à la suite d'un exil.

### **Première séquence – S'interroger sur la notion d'identité**

Cette activité a amené les élèves à définir le concept d'« identité ». Après avoir établi un parallèle avec la question identitaire posée dans la pièce *Je suis un héros* qu'ils ont allés voir le 15 octobre 2018, les élèves ont découvert un extrait des *Identités meurtrières* d'Amin Maalouf.

Lors de *la troisième heure*, ils ont à nouveau lu des extraits de cet essai et ont été invités à répondre à des questions à propos d'éléments du texte. Ensuite, ils ont pu témoigner de leur propre identité à partir de la question « Vous vous sentez quoi ? Carolo ? Algérien ? Belge ? les deux ? les trois ? etc. ». Madame Catherine leur a finalement proposé d'interroger un membre de leur famille sur leur propre immigration à partir de questions préétablies. Les élèves non issus de l'immigration devaient également interroger leur famille afin de s'informer sur leurs racines et donc leur identité.

### **Deuxième séquence – La littérature de l'immigration**

*La quatrième heure* s'est largement intéressée à la littérature de l'immigration (pour reprendre l'étiquette donnée par l'enseignante). Dans un premier temps, il a été demandé aux

élèves de donner spontanément leur définition de ce type de littérature. Dans un deuxième temps, les difficultés définitionnelles ont été soulevées, discutées, et notées. Enfin, dans un troisième temps, la motivation des auteurs (« écrire, pour qui ? pour quoi ? ») a été examinée par le biais d'extraits issus des œuvres *Le train du nord* de François Scalzo (1997), *Et elle a voulu sa part... cette roche obscure* de Olinda Slongo (1999), et *Da Solo* de Nicole Malinconi (1997).

Durant la *séance suivante*, ce sont les caractéristiques de la littérature migrante qui ont été découvertes par les élèves. Madame Catherine, après avoir présenté magistralement les quatre caractéristiques de cette littérature (la transculturation, la quête d'identité, la critique sociale, et la thématique de la langue), a proposé une activité, en duo, qui consistait, d'une part, à retrouver dans des morceaux choisis<sup>213</sup> les traits présentés et d'autre part, à répondre à quatre questions subsidiaires : « Comment les fragments qui suivent traitent-ils la question de l'identité ? Comparez-les sur ce point à l'extrait des *Identités meurtrières*. », « Pouvez-vous établir des oppositions, des rapprochements dans la façon dont l'identité est abordée par ces auteurs ? », « Pourquoi peut-on dire que certains personnages se construisent une identité à rebours ? », et « Quel rôle joue le voyage vers le pays des origines dans la quête identitaire ? ».

C'est durant la *sixième heure* qu'a eu lieu la correction de l'activité précédente. Celle-ci s'est poursuivie par la présentation de quatre auteurs (Valérie Zenatti, Ahmed Kalouaz, Ananda Devi et Kebir Mustapha Ammi) et par la lecture d'une nouvelle au choix parmi deux possibilités : *Entre-deux* de Valérie Zenatti (2010) ou *Flou identitaire* d'Ananda Devi (2010). Cet exercice visait une nouvelle fois à exercer la compétence 5, autrement dit l'analyse et la compréhension textuelles. Lors de leur lecture, les élèves étaient invités à choisir une phrase « coup de cœur ». À partir de cette dernière, ils devaient ensuite réaliser une écriture créative. Plus précisément, ils devaient écrire plus ou moins cinq lignes à partir de la phrase choisie sur leur propre vécu ou sur leur perception par rapport à la thématique actuelle. Une élève s'est ensuite proposée pour lire à haute voix sa production.

### **Troisième séquence – « Réfugiés, fabrique à préjugés »**

Les *septième et huitième heures* ont vu débiter une nouvelle séquence « Réfugiés, fabrique à préjugés », consacrée aux préjugés et au débat régulé. De fait, après avoir défini les

---

<sup>213</sup> *Zeïda de nulle part* de Leïla Houari (1985), *Rue des Italiens* (1986) et *Dinddra* (1998) de Girolamo Santocono, *À l'ombre des gouttes* de Saber Assal (2000) et *Nuit d'encre pour Farah* de Malika Madi (2000).

termes « réfugié » et « préjugé », Madame Catherine a remis aux élèves une liste de préjugés concernant les migrations, puis elle les a invités à en choisir deux qui leur parlaient particulièrement et qu'ils réfuteraient lors du débat. Pour ce faire, elle leur a transmis des adresses de sites Internet fiables et leur a demandé de constituer un dossier à rendre sous forme d'un devoir évalué. Enfin, elle a exposé la théorie du débat réglé : définition, caractéristiques, objectifs, l'importance du non-verbal, les différents rôles existants dans un débat, etc.

Forts de leur recherche, les élèves ont débattu des préjugés lors de la *neuvième heure*. Ce moment a également été pour eux l'occasion de poser leurs questions sur la problématique actuelle.

### **Évaluation**

C'est au début d'un autre cours qu'a été effectuée l'évaluation écrite formative sur le genre de la littérature migrante en lien avec la lecture du roman *Patricia* de Geneviève Damas.

### **B. Caractéristiques du parcours**

La comparaison entre les deux types de parcours permet de constater que les deux enseignantes ont pareillement opté pour un parcours thématique autour de l'immigration. Néanmoins, les logiques de parcours se distinguent : celui de Madame Catherine se veut littéraire alors que celui de Madame Anne se veut informatif. Cette différence tient notamment aux compétences exercées : la C5 (analyse) et la C4 (oral) chez la première enseignante, la C5 et la C1 (argumentation) chez la seconde.

Quant à l'importance accordée au parcours en termes de temps, on note une divergence puisque le cours de Madame Anne contient 7h de plus que celui de Madame Catherine.

### **C. Nouveaux enjeux identifiés**

À travers l'observation des pratiques effectives et la description du parcours, nous avons pu identifier des enjeux supplémentaires chez une des deux enseignantes.

Alors que Madame Anne avait développé l'ensemble des objectifs et enjeux poursuivis dans son parcours lors de notre entretien d'explicitation, Madame Catherine

n'avait pas précisé un enjeu qui nous semble pourtant majeur : l'enjeu social du développement identitaire (cf. le titre du parcours « La quête d'identité »).

#### D. Matières et contenus

En comparant les deux parcours observés en termes de schèmes d'action<sup>214</sup>, nous remarquons que les cinq grandes matières de l'enseignement du français<sup>215</sup> s'y retrouvent, mais ne se matérialisent pas de façon identique chez les deux enseignantes : leur poids, en termes de temps (en dépit de la différence de temps du parcours en lui-même) et les activités sont majoritairement divergentes.

Pour Madame Anne, la matière principale n'est autre que la *lecture* (littéraire ou non). Les élèves doivent à plusieurs reprises lire, comprendre, analyser et/ou interpréter un texte. Arrivent ensuite la *littérature* et l'*oralité* : les élèves travaillent autant les idées qu'un texte littéraire peut contenir et ses liens avec l'actualité que l'exposé oral et l'interview. Enfin, cette professeure a choisi de recourir davantage à la *langue* qu'à l'*écriture* en se centrant sur les effets sémantiques liés à l'usage de certains mots et en développant le bagage lexical lié à cette thématique. De fait, l'écriture n'est exercée par les élèves qu'individuellement et dans le cadre du travail final. De plus, elle ne concerne pas l'ensemble des élèves : certains d'entre eux ont plutôt opté pour l'interview et sa transcription.

Du côté de Madame Catherine, c'est la *littérature* qui est au cœur du parcours. Neuf activités ont fait réfléchir les élèves sur les idées que peut véhiculer un texte littéraire. Cette matière est talonnée par la *lecture* (majoritairement littéraire) puisque généralement les deux matières étaient travaillées simultanément (à l'exception des moments portant sur la théorie pure du genre littéraire). C'est ensuite l'*oralité* que nous notons puisque les élèves se sont exercés au débat régulé. Enfin, nous retrouvons assez faiblement la *langue* et l'*écriture* : le lexique thématique nécessaire à la compréhension des textes est rapidement défini et un exercice d'écriture créative est proposé durant une petite dizaine de minutes.

---

<sup>214</sup> Les schèmes d'action ont été réalisés à partir de deux critères qui serviront de base aux comparaisons entre enseignants et objets dans le cadre de cette analyse à visée didactique : la logique d'apprentissage (enchaînement selon les articulations globales) et la part temporelle. Pour avoir une idée du temps accordé à chaque matière et pour voir apparaître de manière plus évidente les contenus du parcours, veuillez vous référer à l'annexe 5 (schèmes d'action). DUFAYS, J.-L., « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels. Questions épistémologiques et premiers repérages », *Op. cit.*, pp.11-12 et DUFAYS, J.-L. et RONVEAUX, C., « La littérature comme on l'enseigne. Analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes », dans SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.), *Op. cit.*, pp.204-205.

<sup>215</sup> DOLZ, J., e.a., *Op. cit.*, pp.222-351.

Qu'en est-il du contenu exploité par les deux enseignantes ? Deux similitudes sont notables : *le travail sur les stéréotypes et les préjugés* puisque les deux enseignantes prennent le temps de faire émerger et de déconstruire les clichés existant autour de la question migratoire et *le parcours de vie d'un migrant*. Cependant, le contenu précis de ce dernier point varie : alors que Madame Catherine travaille essentiellement le vécu des élèves eux-mêmes, leur identité et donc l'immigration des générations antérieures, Madame Anne travaille essentiellement l'immigration contemporaine et par conséquent, l'actualité. Autrement dit, la première laisse la parole aux élèves et à leur passé familial pour avancer dans la lecture d'extraits, tandis que la seconde fait découvrir au fil des lectures le parcours d'un migrant et ses étapes pour arriver en Europe. Nous remarquons deux autres divergences majeures : la découverte d'un genre (définition, caractéristiques, et objectifs de la littérature migrante) est absente des contenus choisis par Madame Anne alors qu'elle est majoritairement exploitée par Madame Catherine, et la réflexion sur le poids des mots et leur connotation est absente chez cette dernière alors qu'elle est mobilisée chez la première enseignante.

### 2.3. Construction de l'objet littérature migrante au fil du parcours

#### A. Quel matériau est sélectionné ?

##### A.1. Types et genres de textes

Le tableau récapitulatif suivant énumère l'ensemble des types et genres de textes qui ont été choisis par les deux enseignantes :

Types	Genres	Madame Anne	Madame Catherine
	Roman	<i>L'Évangile selon Pilate</i> d'Éric-Emmanuel Schmitt (citation, 2000)	<i>Nuit d'encre pour Farah</i> de Malika Madi (extrait, 2000)
		<i>Les échoués</i> de Pascal Manoukian (extrait et/ou lecture intégrale)	<i>Dinddra</i> de Girolamo Santocono (extrait, 1998)
		<i>Patricia</i> de Geneviève Damas	<i>Patricia</i> de Geneviève Damas
		<i>Chamelle</i> de Marc Durin-Valois (2002)	<i>Zeïda de nulle part</i> de Leïla Houari (extrait, 1985)
		<i>Eldorado</i> de Laurent Gaudé	
		<i>L'opticien de Lampedusa</i> de Emma-Jane Kirby (2016)	
		<i>Entre deux mondes</i> d'Olivier Norek (2017)	

Narratif	Nouvelle		<i>Entre-deux</i> de Valérie Zenatti
			<i>Flou identitaire</i> d'Ananda Devi
	Autobiographie		<i>Le train du Nord</i> de François Scalzo (extrait)
			<i>Et elle a voulu sa part... cette roche obscure</i> d'Olinda Slongo (extrait)
			<i>Da solo</i> de Nicole Malinconi (extrait)
			<i>Rue des Italiens</i> de Girolamo Santocono (extrait)
	<i>À l'ombre des gouttes</i> de Saber Assal (extrait, 2000)		
Poétique	Chanson	« Croisières méditerranéennes » de Bernard Lavilliers	« Bâtard » de Stromae
			« Mon pays » de Faudel
			« Le rital » de Claude Barzotti
Informatif	Presse	« Et si on donnait la parole aux réfugiés ? » d'Albin Wantier et David Crunelle (2015) Différents titres d'articles et unes de journaux, parodiques ou non	
	Documentaire	Les préjugés d'Amnesty International	Les préjugés d'Amnesty International (extraits)
Argumentatif	Essai	<i>Les identités meurtrières</i> d'Amin Maalouf (citation)	<i>Les identités meurtrières</i> d'Amin Maalouf (extrait)
Dramatique	Théâtre		<i>Je suis un héros</i> de René Bizac (extrait)
			<i>Un fou noir au pays des Blancs</i> de Pie Tshibanda

Globalement, nous notons donc que trois types de textes sont principalement maniés par nos deux intervenantes, auxquels s'ajoutent pour Madame Catherine un quatrième et un cinquième types.

Le texte narratif est le type textuel privilégié par nos deux enseignantes. En effet, l'une et l'autre ont proposé des romans et lu des extraits en classe. Madame Catherine a cependant diversifié les genres puisqu'elle a également proposé, en plus des romans, deux nouvelles et cinq extraits autobiographiques. D'ailleurs, elle s'appuie fortement sur ce dernier genre, contrairement à Madame Anne qui n'en tient pas compte. Cette différenciation s'explique par les conceptions différentes qu'ont les deux enseignantes de la définition de littérature migrante et surtout par la précision de Madame Anne quant à la différence des étiquettes.

Effectivement, celle-ci avait signalé lors de notre entretien (cf. *infra*) qu'elle établissait une distinction entre « littérature de l'immigration », qui concerne les auteurs immigrés, et « littérature d'exil », qui aborde la thématique de manière fictive. En toute logique, puisque son parcours se centre sur la littérature d'exil, il ne contient pas de récit de vie.

Ensuite, c'est le texte poétique qui a été mobilisé par Madame Anne et par Madame Catherine et ce, par le biais d'un même genre : la chanson.

Le troisième type est le texte informatif et/ou explicatif, c'est-à-dire celui qui cherche à informer le lecteur sur un évènement, un phénomène, un concept, etc. ou bien à les lui expliquer. Il a été en partie exploité via le même support (la documentation d'Amnesty International sur les préjugés). Cependant, Madame Anne a davantage eu recours à ce type de texte puisqu'elle a également proposé un article de presse complet traitant de la thématique de l'immigration, quelques titres d'articles, et plusieurs unes de journaux. Cette différence de poids se justifie probablement par sa volonté de faire acquérir la compétence 1 (plus précisément, la distinction entre les faits et les opinions).

Les types argumentatif et dramatique ont quant à eux uniquement été repris par Madame Catherine via un essai, celui d'Amin Maalouf, et via deux pièces de théâtre<sup>216</sup>.

En somme, comme dans notre enquête quantitative, les enseignantes ont fait le choix d'ouvrir à différentes catégories de textes qui ont en commun la thématique de l'immigration.

## **A.2. Œuvre intégrale ou morceaux choisis ?**

Ce tableau récapitulatif nous montre également qu'une part non négligeable d'extraits d'œuvres littéraires a été traitée par Madame Catherine : 10 morceaux choisis ont été analysés par les élèves et 6 œuvres intégrales ont été travaillées par l'écoute de trois chansons, par la lecture individuelle d'un roman ainsi que d'une nouvelle, et par la représentation d'une pièce de théâtre. À l'inverse, les élèves de Madame Anne n'ont été confrontés qu'à un fragment de texte et à trois lectures intégrales (une chanson, un article de presse et un roman au choix parmi six). Cette différence de quantité pourrait à nouveau s'expliquer par l'objectif visé à la fin du parcours : faire acquérir l'analyse littéraire demande, selon nous, davantage de supports qu'informer les élèves sur un sujet de société.

---

<sup>216</sup> Nous n'introduisons pas ici une contradiction. Il est vrai que l'essai d'Amin Maalouf fait partie des choix de Madame Anne, comme en témoigne d'ailleurs le tableau ci-dessus. Seulement, il s'y trouve simplement en tant que citation, c'est pourquoi nous ne le comptabilisons pas en tant qu'exploitation d'un genre textuel à proprement parler.

### **A.3. Quelle histoire est mise en scène ?**

En ce qui concerne le contenu, tous les textes littéraires abordent l'immigration avec un migrant ou un immigré qui détient un rôle narratif fort et sont contemporains. D'ailleurs, chez Madame Anne, ils racontent des événements qui le sont également : la volonté est de permettre aux élèves de faire des liens avec l'actualité (cf. enjeux déclarés par les deux enseignantes lors de notre entretien).

Par son choix d'extraits, Madame Anne vise donc davantage à mettre en exergue l'actualité que Madame Catherine. En effet, chez cette dernière, les extraits mettent surtout en scène la question identitaire et se raccrochent peu à des événements proches. Les ponts à faire avec l'actualité se font en fin de leçon et sont assez implicites : ils relèvent surtout de la responsabilité de l'élève. Cette différence va de pair avec l'orientation du parcours identifiée précédemment : informatif *versus* littéraire.

### **A.4. Quels auteurs ?**

Les auteurs sélectionnés par Madame Catherine sont majoritairement des auteurs ayant vécu l'immigration eux-mêmes ou via leurs parents. Seuls René Bizac, Valérie Zenatti, et Geneviève Damas ne relèvent pas de cette catégorie.

Quant à Madame Anne, bien qu'elle ait affirmé lors de notre entretien ne pas vouloir mélanger les auteurs autochtones et les auteurs immigrés, elle aborde deux auteurs qui ont connu l'immigration de près ou de loin : Marc Durin-Valois a notamment vécu une partie de son enfance en Ouganda et Pascal Manoukian est issu d'une famille arménienne. Néanmoins, puisque ces auteurs ne content pas leur histoire à travers leur œuvre, Madame Anne reste cohérente avec ses positions initiales : tous racontent l'histoire actuelle des migrants. Seul Amin Maalouf raconte ses perceptions dans son essai, mais l'enseignante ne fait que lire un extrait de cet auteur sans l'approfondir.

Ce choix d'auteurs est à nouveau à mettre en parallèle avec les définitions de la littérature migrante données par les enseignantes lors de l'interview : Madame Catherine intègre dans un même genre littéraire les auteurs autochtones et immigrés alors que Madame Anne préfère y voir deux genres distincts, ce qui explique sa sélection.

## B. Démarches et approches dominantes

Afin de rendre compte des approches et des démarches prépondérantes des deux enseignantes, nous nous référons aux schèmes d'action, dont la typologie est présentée en annexe.

Après une étude détaillée des deux organisations, surtout celle des leçons littéraires, nous constatons que, dans le parcours de Madame Anne, le texte est l'unité principale qui commande l'accès à des niveaux d'activités inférieurs et est dominant. L'enseignante exploite le texte littéraire soit pour lui-même soit pour aboutir à des sous-activités : le texte poétique de Bernard Lavilliers et l'extrait de Pascal Manoukian sont vus pour eux-mêmes ; la lecture du roman conduit à l'élaboration d'un interview. Chez Madame Catherine, le texte littéraire est également majoritairement présent, mais n'est pas systématiquement l'unité principale<sup>217</sup>. À plusieurs reprises, il vient en soutien de la théorie et illustre les propos tenus : c'est le cas lors des exercices sur les caractéristiques de la littérature migrante et sur la question identitaire (cf. schème d'action, textes 5 et 9 à 16).

Ainsi, chez Madame Catherine, tantôt c'est le support qui amène du contenu, des réflexions, du savoir, tantôt c'est la théorie ou les représentations des élèves qui amène(nt) des exercices basés sur les textes. L'enchaînement des démarches oscille donc entre induction et déduction et ne suit pas un canevas fixe. À l'inverse, chez Madame Anne, le texte littéraire sert à donner du contenu thématique aux élèves et à faire des liens. L'enchaînement des démarches liées aux leçons littéraires se fait donc toujours suivant la même structure : énoncé des questions, écoute du texte, travail de recherche individuel, mise en commun, et ajout d'informations par l'enseignante. Autrement dit, c'est la démarche inductive qui prévaut : Madame Anne ne part pas des élèves et de leurs connaissances ou d'un savoir théorique, mais bien d'un texte, dont le contenu permet de dégager du savoir et/ou des réflexions.

Si, pour cette enseignante, c'est donc autour du contenu textuel que se focalisent les leçons, pour Madame Catherine c'est davantage la dimension littéraire du texte qui est au cœur de l'attention. La nature de celui-ci n'est toutefois pas complètement ignorée par la première enseignante : celle-ci précise systématiquement le type et le genre textuels, notamment parce qu'elle travaille, nous l'avons vu, plusieurs types (informatif, poétique, et narratif).

---

<sup>217</sup> Les textes comme unités englobantes sont les trois chansons, la pièce de théâtre et les trois extraits sur le « Pour qui et pour quoi écrit-on ? ».

Nous ne pouvons néanmoins pas estimer que Madame Anne se dirige du côté de l'approche générique de la littérature. Elle n'approfondit pas les caractéristiques du genre de la littérature migrante, bien qu'elle propose comme consigne dans la production finale d'écrire un journal de bord fictif en se mettant dans la peau d'un migrant. Elle se focalise plutôt sur l'analyse, la compréhension, et l'interprétation de l'œuvre. En ce sens, la réception de cette dernière se veut essentiellement fonctionnelle et esthétique puisque les élèves analysent, tentent de comprendre, et attribuent aux textes une série de sens et de valeurs, majoritairement en lien avec l'actualité. Cette lecture distanciée est aussi suscitée par une liste de questions auxquelles l'élève est invité à réfléchir pour entrer dans la lecture d'un récit de fiction migrant, puis pour effectuer sa tâche finale. En effet, ce guide amène l'élève non seulement à constituer personnellement le schéma narratif d'un roman migrant mais aussi à interpréter l'œuvre. La lecture participative, quant à elle, occupe une place relativement mineure puisqu'elle est suggérée seulement par l'évaluation finale où les tâches demandées sont liées à la subjectivité du lecteur : il est demandé à l'étudiant d'évaluer son degré de satisfaction sur la base des éléments du texte (style, description, personnage, rythme...). L'approche de Madame Anne dans les leçons littéraires relève donc du double mouvement de la lecture littéraire, avec une prédominance cependant pour la lecture distanciée. Cet accent mis sur la distanciation apparaît aussi chez Madame Catherine puisque ses élèves s'exercent à l'analyse textuelle et à la compréhension des textes et ont peu l'occasion de pratiquer une lecture participative. Une exception se présente lorsque l'enseignante demande aux élèves de dire quel extrait leur plaît le plus et pourquoi. À cette approche s'ajoute également l'approche générique puisque cette enseignante prend le temps de définir et de caractériser la littérature migrante ainsi que de faire des activités autour du repérage de ses traits.

Étant donné que les approches principales de Madame Catherine sont la lecture distanciée et l'approche générique, nous ne sommes pas surpris de constater que ses leçons littéraires s'étalent sur deux cinquièmes du temps et se centrent sur des savoirs disciplinaires. Néanmoins, les savoirs transversaux ne sont pas délaissés et ils sont même majoritaires puisque Madame Catherine privilégie la réflexion identitaire et allie ainsi les deux types de savoirs, disciplinaires et transversaux. Chez Madame Anne, nous l'avons vu, le contenu référentiel est au cœur de l'exploitation des textes et les savoirs transversaux l'emportent sur les savoirs disciplinaires. Ainsi, la littérature n'est pas ici un réel objet de savoir, mais plutôt un outil au service d'une thématique. D'ailleurs, cela concorde avec le temps accordé à la littérature migrante au sein de son parcours (un cinquième, donc la moitié

du temps par rapport à Madame Catherine) ainsi qu'avec les objectifs et les enjeux décrits par l'enseignante lors de notre interview. Le travail littéraire est donc peu exercé en classe : il est surtout réalisé individuellement par l'élève lors l'évaluation.

Enfin, nous remarquons une progression quant à l'autonomie des élèves chez les deux professeures : lors des premiers exercices, l'analyse est décortiquée et guidée par l'enseignante ; ensuite, cette dernière laisse les élèves réfléchir seuls ou corrige directement leurs productions ; enfin, elle fait confiance dans l'autonomie des apprenants, ce qui les prépare à leur évaluation finale.

## **2.4. La construction de l'objet littérature migrante à travers quatre leçons – analyse microstructurale**

Maintenant que nous connaissons les grandes orientations du parcours donné (en termes de finalité, de caractéristiques, et de contenus) et les supports exploités, autrement dit, maintenant que nous avons cerné la littérature migrante dans son ensemble, nous allons spécifier la construction de cet objet en classe de français par l'analyse des quatre leçons qui nous ont semblé les plus représentatives de l'enseignement de la littérature migrante en classe de français. Concrètement, nous allons voir comment évolue l'objet d'enseignement en comparant les quatre gestes professionnels et didactiques fondamentaux selon Bernard Schneuwly (le dispositif didactique, la régulation, l'institutionnalisation, et la mise en mémoire)<sup>218</sup>. Dans cette partie, nous mettrons donc en lien les schèmes d'action et les gestes didactiques, ce qui conduira à la mise en exergue des dimensions de l'objet sur lesquelles les deux enseignantes insistent. Cette étude des quatre leçons est rendue possible par leur transcription, qui est disponible en annexe<sup>219</sup>.

### **A. Dispositifs didactiques**

#### **A.1. Madame Anne**

La première activité transcrite est issue du préambule du parcours. Elle se déroule à la fin de la deuxième heure et durant toute la troisième heure et elle consiste en l'analyse d'une chanson sur le thème de l'immigration actuelle et est contextualisée de la manière suivante :

---

<sup>218</sup> AEBY DAGHÉ, S., e.a., « Une analyse multifocale » dans DOLZ, J. et SCHNEUWLY B. et RONVEAUX, C., *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, coll. « Paideia. Éducation, savoir, société », pp.105-112.

<sup>219</sup> Cf. Annexe 6. Transcription des quatre leçons analysées.

Ens. : une petite chanson pour continuer / alors euh / je vous propose maintenant de continuer toujours avec l'art et la culture pour euh aborder cette question-là / je ne sais pas s'il y en a parmi vous qui connaissent l'artiste français Bernard Lavilliers ? /

Madame Anne distribue une feuille contenant les paroles de la chanson et les questions auxquelles les élèves devront répondre. Dans un premier temps, elle lit ces dernières :

Ens. : donc vous avez le texte / au bout du texte il y a les questions / on peut peut-être les lire avant d'écouter la chanson comme ça vous écoutez de façon utile / je vais lire / alors le thème de la chanson / de quoi parle la chanson ? / ce sont des chansons basiques / on ne se connaît pas encore mais pour moi dans chaque lecture que vous faites chaque chose que vous écoutez que vous découvrez ben il y a un petit peu des incontournables / de quoi ça parle hein ? / d'où sort ce texte ? / quelles sont ses caractéristiques ? / quel genre de texte est-ce ? / hein ce sont des questions auxquelles vous devez toujours pouvoir répondre quasiment instantanément / comment peut-on comprendre l'expression « croisières méditerranéennes » ? / c'est le titre de la chanson et vous allez retrouver le titre comme refrain dans la chanson / et pourquoi est-ce que je vous pose cette question ? / ça a l'air évident / ben parce qu'on peut se demander / les filles / si cette expression n'a pas plusieurs sens et je voudrais que vous soyez capables de distinguer euh la polysémie de cette expression / ça va / troisième question / là on reprendra la lecture / on fera ça dans une deuxième étape / reprendre strophe par strophe quel est le propos de l'artiste / donc être capable de reformuler strophe par strophe de quoi il parle / et enfin / cette chanson exprime-t-elle un point de vue ? / si oui lequel et comment s'exprime-t-il ? / point de vue un avis un jugement une prise de position / voilà c'est un peu des questions euh euh élémentaires mais pour chaque texte que vous lirez vous devrez pouvoir très vite être en mesure de répondre euh à cette espèce euh de carte d'identité d'un texte / ça va ?

L'objectif semble donc être d'entraîner les élèves à la compréhension claire et rapide d'un texte par l'acquisition de mécanismes. L'enseignante semble au départ vouloir rester dans la macrostructure du texte et laisser les élèves s'exprimer sur leur compréhension en tant que lecteur / auditeur.

Cependant, lorsque nous regardons les nombreuses reformulations et les sous-questions, on constate qu'au-delà de l'objectif de compréhension générale, Madame Anne vise à travailler l'explication de texte. De fait, si elle demande globalement de quoi parle le texte (« alors on y va / quel était le propos de la chanson ? / de quoi ça parle ? / de façon assez générale qu'est-ce que vous avez capté comme thématique ou comme récit qui nous est raconté à travers ce texte ? »), elle insiste aussi dans ses consignes sur l'élucidation du vocabulaire et sur l'approfondissement de la connaissance du texte à partir de l'analyse des vers qui constituent la chanson et à partir de leur repérage :

Ens. : est-ce qu'il y a des mots de vocabulaire ou des expressions ou des vers que vous ne comprenez pas ? / des allusions culturelles ? /

Ens. : réécouter en l'ayant déjà entendu lu une fois en ayant en tête les questions [...] *cela va vous permettre d'aller un petit peu plus loin* / et notamment soyez attentifs à aux deux questions du milieu / que signifie l'expression « croisières méditerranéennes » ? / quels sens au pluriel porte cette expression ? / et ensuite après je vous demanderai peut-être de façon un peu plus précise de reformuler le contenu de chaque strophe / bon évidemment c'est un exercice de compréhension [...] pour pouvoir au final répondre à la question / de quoi parle la chanson ? et surtout l'auteur Bernard Lavilliers véhicule-t-il une vision personnelle de la thématique un engagement un positionnement ? / c'est au final ça que je souhaite vous faire euh découvrir / on se demandera aussi si il véhicule une position à travers quoi voyez-vous qu'il est présent dans le texte / quels sont les indices de sa présence de son avis hein de sa position dans le texte ? / tout ça sont les choses auxquelles vous devez être attentifs [nous soulignons]

Ens. : on s'est remis la chanson en tête l'occasion de la réécouter / on n'est pas au cours d'anglais / on n'est pas au cours de néerlandais donc euh c'est du français vous pouvez rentrer plus facilement dedans que si c'était une langue étrangère / donc le but c'est d'essayer d'aller quand même *un petit peu en profondeur dans le texte* dont on a dit hier que c'était quel genre de texte quel type de texte ? [nous soulignons]

Ens. : ok / à quoi tu as repéré ? / tu peux donner deux trois indices du texte sur lesquels tu t'es appuyée pour dire ah ben oui cela me fait penser à cette actualité de ces migrants qui traversent la Méditerranée

En se référant aux genres d'activité scolaire (GAS) théorisés par Sandrine Aeby Daghé, l'enjeu qui semblait être la compréhension de texte lors de la consigne initiale se révèle finalement être l'**explication de texte**<sup>220</sup>.

Concernant la deuxième activité retranscrite, la lecture d'un extrait des *Échoués*, elle se déroule durant la sixième heure et est contextualisée par l'enseignante comme suit :

Ens. : chut // voilà / pour euh juste pour vous mettre en route pour vous replonger dans le euh / dans le propos je vous propose / qui est-ce qui lit *Les échoués* ?

L'enjeu consiste donc à faire entrer l'élève dans le thème. La nature de cette activité explique l'absence de support pour les élèves. Lors de la reformulation, Madame Anne demande aux élèves de faire le **résumé du texte**<sup>221</sup> écouté et établit elle-même le lien avec l'actualité :

Ens. : qu'est-ce que vous avez euh retenu de ce lancement ? // qui est Virgil ?

Él. : ben un Moldave

Ens. : un Moldave ok / qu'est-ce qu'on apprend de lui ?

Él. : qu'il a fui la Moldavie pour aller en France

Ens. : il a fui la Moldavie pour aller en France ça on a compris et qu'est-ce que qu'il a fui en Moldavie ?

Él. : le système politique non ?

Ens. : oui bravo le système politique qui était lequel ?

---

<sup>220</sup> Nous avons ici repéré la tendance générale de l'activité proposée, chaque GAS contient en réalité en son sein d'autres genres d'activités, à différents niveaux. AEBY DAGHÉ, S., *Op. cit.*, pp.108-111.

<sup>221</sup> *Id.*, pp.105-107.

Él. : le communisme

Ens. : le communisme d'accord / voilà donc une destinée qui tranche peut-être avec celle qu'on entend dans l'actualité euh régulièrement mais qui est également une des raisons qui peut pousser des personnes à prendre la route

## A.2. Madame Catherine

En guise de préambule, Madame Catherine choisit de discuter autour de la thématique de l'identité à partir de l'analyse sommaire de trois chansons tirées d'un corpus formé autour de la thématique migratoire. Voici comment elle formule l'activité :

Ens. : nous allons d'abord les parcourir / ça prend trois fois deux minutes // je vais vous les faire écouter et je vais poser / ceux qui veulent chanter ben profitez puisque vous êtes toujours en train de chanter et je vais demander de me dire / déjà quel est le sujet de ces trois chansons / (installation du PowerPoint) déjà il y a que deux micros qui apparaissent ce qui est très mauvais signe / c'est pas grave vous chanterez avec moi si jamais / la première c'est parti / la question que je vous demande avant c'est sachant que je commence un parcours sur la question de l'identité c'est une accroche / je vais demander en quoi ces chansons parlent d'identité / qu'est-ce que vous croyez comprendre dans ces chansons ? / alors soit vous préférez écouter soit vous suivez le texte et vous notez alors des réflexions qui vous viennent à mon avis / cela parle d'identité parce qu'il y a ça parce qu'il dit telle phrase parce qu'il pense ça qu'il se questionne sur ça et je fais exprès de pas définir ce qu'est l'identité puisque c'est ce que nous allons découvrir ensemble d'accord alors la première chanson la voici

On voit donc que l'objectif est la **discussion thématique**<sup>222</sup> à travers plusieurs discours afin de faire émerger les éléments constitutifs de la notion d'identité et ses particularités en fonction des auteurs. Pour ce faire, Madame Catherine a remis aux élèves les paroles des trois chansons. Les questions, quant à elles, ne figurent pas sur la feuille. C'est pourquoi elle reformule à de nombreuses reprises ses attentes :

Ens. : alors je vous dis que je fais un parcours sur l'identité / le thème de l'identité / la littérature de l'immigration / qu'est-ce que ça vous dit ? / est-ce que ça vous parle ? / pourquoi à votre avis ça parle de ce sujet-là ?

Ens. : bon allez // chanson de notre cher et bien aimé Stromae / quel est le lien avec ce que je veux aborder avec vous ? / qu'est-ce que vous sentez déjà comme intuition ?

Ens. : alors est-ce qu'il [Faudel] trouve sa place ?

Ens. : alors du point de vue de l'identité qu'est-ce qu'on peut se dire ?

Ens. : ouais / est-ce qu'on a l'impression qu'il est en recherche d'une identité ?

Ens. : qu'est-ce qu'on peut dire par rapport à cette identité ?

À la lecture de ces propos, nous constatons que l'identité est effectivement au cœur des préoccupations de la professeure. Celle-ci formule aussi des sous-questions plus précises en fonction des réponses données par les élèves. Soit elle demande aux élèves de justifier leurs réponses par le biais du texte :

---

<sup>222</sup> *Id.*, pp.122-125.

Ens. : alors j'aimerais bien que tu me dises première strophe tu vois « j'étais » / et qu'est-ce qui te fait dire qu'il y a une recherche / qu'est-ce que tu sens et qu'est-ce que tu entends surtout par identité ? / tu vois ? / c'est ça qu'il faudrait savoir / vas-y

Soit elle leur demande de comparer les textes entre eux :

Ens. : quelle est la question de l'identité par rapport à cette chanson à votre avis ? / qu'est-ce que qu'il se pose ? / est-ce que c'est comme Stromae ?

Ens. : est-ce que c'est la même position que les deux autres ?

La mise en réseau des textes est donc ponctuellement présente au fil des extraits, mais l'enjeu premier reste de parler clairement de l'identité à partir du texte. Il s'agit donc de nourrir les élèves par le biais du support textuel.

La seconde activité que nous analysons s'étale de la cinquième heure au début de la sixième heure du parcours. L'activité principale est la **mise en réseau**<sup>223</sup> de nouveaux extraits d'œuvres littéraires avec les textes précédents, dont principalement l'extrait des *Identités meurtrières* d'Amin Maalouf qui a été analysé au début du parcours (deuxième heure).

Après avoir entamé le cours par la présentation magistrale des caractéristiques de la littérature migrante (critique sociale, transculturation, réflexion sur l'identité et langue), l'enseignante demande aux élèves de répondre aux questions inscrites sur la feuille d'extraits reçue :

Ens. : allez je vous donne des petits morceaux de textes des petits morceaux de textes et vous allez // voilà vous avez besoin de fluos / beaucoup / vous avez besoin d'écrire ensemble / vous allez devoir tous les deux prendre note même si vous êtes deux

Ens. : vous avez des numéros vous voyez / un / deux / trois / quatre / cinq / six / sept / vous avez une question au-dessus / l'identité question centrale et lancinante puisque c'est la question du cours / le premier extrait / je vous l'ai déjà donné / Amin Maalouf on a déjà travaillé dessus j'ai simplement allongé l'extrait et avoir plus de place pour y répondre / et puis vous avez des questions A et B on s'est posé la question à propos d'Amin Maalouf donc la première moitié de la feuille elle est faite / mais c'est pour vous dire que ça tient ensemble / la question C D E F G vous voyez / il y en a un deux trois quatre cinq / je vais vous demander de vous poser ces cinq questions-là qui sont parfois vous pouvez globaliser une réponse par rapport aux six textes qu'il reste / par exemple je vous lis les cinq questions / [élève 11] tu peux lire la première ?

Nous remarquons qu'une part importante de la consigne initiale est orientée vers l'analyse textuelle. Cependant, dans les questions qui suivent<sup>224</sup>, l'accent semble plutôt mis

---

<sup>223</sup> *Id.*, pp.119-120.

<sup>224</sup> Voici les questions posées : « comment les fragments qui suivent traitent-ils la question de l'identité ? comparez-les sur ce point à l'extrait précédent. », « pouvez-vous établir des oppositions, des rapprochements dans la façon dont l'identité est abordée par ces auteurs ? », « pourquoi peut-on dire que certains personnages se construisent une identité à rebours ? » et « quel rôle joue le voyage vers le pays des origines dans la quête identitaire ? ». Cf. Annexe 6, 3.

sur les différences et les similitudes entre les extraits et donc sur la comparaison. Les reformulations de l'enseignante vont également dans ce sens :

Ens. : voilà ils vont tous parler de l'identité / est-ce que tu peux me dire ben celui je trouve qu'il parle plutôt comme ça de l'identité celui-là plutôt comme ça et les comparer ?

Ens. : ben vous lisez le premier extrait / vous comparez et vous mettez en fluo ce qui vous permet d'y répondre / et à travers les textes de dire en gros ben voilà ce qu'on pressent par rapport à cet extrait-ci à cet extrait-là

Ens. : allez c'est parti / go / alors faites-moi une bonne synthèse et montrez-moi que vous avez bien compris que c'était la question de l'identité de littérature de l'immigration dans les extraits

Ens. : deux identités différentes / une hésitation / ce qui veut dire qu'il serait en parallèle ou pas les filles avec Amin Maalouf

Ens. : alors est-ce que c'est comme Amin Maalouf ?

Ens. : voilà pour dénoncer ici par exemple / pour témoigner de sa difficulté / et là / je pourrais vous demander par rapport à cet extrait / quels sont les buts / est-ce que vous retrouvez les caractéristiques / quelle est la question de l'identité / alors par rapport à Amin Maalouf si on devait de nouveau comparer

L'exercice nous semble donc bien relever de la mise en réseau de textes. « L'enjeu de l'activité repose donc dans l'articulation des lectures, dans le tissage de rapports d'opposition entre les textes pour faire émerger des savoirs »<sup>225</sup>. Cela montre que l'enseignante a murement réfléchi la construction de son parcours en sélectionnant des extraits qui mettent en jeu les traits de la littérature migrante et les différents points de vue des auteurs sur leur propre identité. On remarque également que ce genre d'activité scolaire relève de l'analyse textuelle. Sandrine Aeby précise que la mise en réseau de textes « peut constituer à la fois une aide à la compréhension et permettre la construction d'outils d'analyse des textes »<sup>226</sup>. En effet, à de nombreuses reprises, Madame Catherine veille à ces deux dimensions : elle demande aux élèves de dire *grosso modo* quel est le propos du morceau choisi et les invite à repérer dans celui-ci les phrases les plus pertinentes et les plus illustratives.

### A.3. Comparaison

La comparaison des deux dispositifs didactiques nous démontre que, bien que le support et le contexte d'apparition puissent être similaires, les activités et donc les objectifs peuvent être différents. La mise en situation par la chanson est identique chez les deux enseignantes observées, mais si Madame Anne recourt à l'explication de texte, Madame Catherine privilégie plutôt la discussion thématique. Pour la deuxième leçon, le contexte et les

---

<sup>225</sup> AEBY DAGHÉ, S., *Op. cit.*, p.120.

<sup>226</sup> *Id.*, p.128.

activités sont différents : le résumé de texte en guise de lancement de leçon pour la première ; la mise en réseau par la confirmation d'une théorie pour la seconde.

Les différences s'accroissent lorsqu'on regarde le sens que prend la littérature migrante dans l'ensemble des quatre leçons observées. Chez Madame Anne, lors du préambule, c'est la valeur littéraire du texte et le contexte dans lequel il s'inscrit (la crise migratoire), qui sont au centre, tandis que, lors de la lecture des *Échoués*, ce n'est plus la valeur littéraire du texte qui ressort, mais sa valeur référentielle. Chez Madame Catherine, c'est la valeur littéraire qui est au centre dans les deux leçons : dans la première activité, le texte contient une réflexion sur l'identité, notion qui sera ensuite reprise dans les traits de la littérature migrante.

L'analyse des genres d'activité scolaire, des consignes et des reformulations vient donc confirmer les premiers constats de notre analyse macrostructurale : dans le premier cas, le discours de l'enseignante fait référence au monde réel, et dans le second cas, il présente le texte comme représentatif d'un genre et de ses caractéristiques. Malgré que l'objet soit identique, le sens qu'il prend dans les deux cours se distingue : c'est donc à l'intérieur des dispositifs que s'inventent de nouveaux sens, tâches, et objectifs.

Nous attirons enfin l'attention sur la formulation des consignes qui n'est pas toujours en correspondance avec l'objectif final souhaité par l'enseignante et sur les imbrications que contiennent les GAS.

## **B. Régulation**

### **B.1. Madame Anne**

Les deux leçons de Madame Anne que nous avons transcrites nous permettent de rendre compte des régulations internes, c'est-à-dire des régulations portant sur l'évaluation, ses critères, la présentation de textes modèles... En effet, bien que les consignes et les critères d'évaluation ne se soient pas utiles pour analyser la première heure puisque celle-ci constitue une phase de contextualisation du parcours, la deuxième leçon transcrite, quant à elle, démontre que l'évaluation tournera autour de la lecture du roman, mais que ce n'est pas l'unique facette du travail réalisé :

Ens. : donc lire est une chose / réaliser le travail d'écriture et le petit dossier documentaire en est une autre / donc rien ne vous empêche à partir de maintenant de mener les deux de front / oui ?

Comme l'indique ce passage, d'autres aspects, à première vue non proprement liés à l'objet littéraire, constituent le travail : l'écriture et la recherche d'articles de presse. En ce

sens, la littérature migrante ne serait pas centrale chez Madame Anne. D'ailleurs, celle-ci distingue clairement dans ce passage la lecture de l'œuvre et le travail final, comme si la première dimension ne faisait pas partie du travail ou du moins était de moindre importance.

L'étude de ces régulations font apparaître un paradoxe : Madame Anne agit comme si la littérature migrante n'était pas une source de connaissances et/ ou de savoir-faire, or, la description du synopsis montre que certains critères d'évaluation sont consacrés à cette lecture et à son analyse : sont demandés le résumé du roman, la sélection d'extraits marquants, le point de vue des élèves sur leur lecture, et le choix d'article de presse en lien avec l'histoire contenue dans l'œuvre. Afin de ne pas ici mettre au jour un paradoxe associé au choix de quelques heures d'analyse, nous avons repensé à l'ensemble des heures observées et nous nous rendons compte que Madame Anne procède systématiquement comme si la lecture du roman était secondaire par rapport à la tâche finale. L'objet littérature migrante s'acquiert donc en autonomie par les élèves, et ce, sans prescription. Les élèves doivent intégrer seuls ce qu'ils ont lu :

Ens. : je vous avais invités à lire ce que vous devez avoir fait par vous-même les témoignages euh / les nombreux témoignages qui ont été récoltés par Albin Wantier dans la *Revue Nouvelle* en septembre 2015 intitulé « Et si on donnait la parole aux réfugiés ? » hein / je pense que ça vous introduit à différentes destinées et *ça peut aussi euh inspirer vos travaux d'écriture si vous partez sur l'idée de faire un journal intime* [nous soulignons]

Nous pouvons dès lors nous demander comment cette enseignante parle globalement de la littérature migrante. L'analyse des régulations locales, c'est-à-dire des discours en interactions sur la littérature migrante, nous montre l'absence des termes « littérature » et « littéraire » au sein des interactions en classe, excepté lors du journal du classe :

Ens. : journal de classe / donc pour hier vous pouvez noter introduction lancement du parcours littérature et exil / lancement du parcours littérature et exil /

Cette absence nous indique que, si Madame Anne exploite bien la littérature migrante au sein de son cours et qu'elle en a conscience (cf. entretien d'explication et énoncé ci-dessus), l'objectif n'est pas de discuter d'un genre littéraire avec ses élèves, mais bien de faire découvrir et comprendre un sujet d'actualité. La littérature migrante en tant qu'objet est donc chez cette enseignante un moyen par lequel les artistes et les auteurs s'expriment pour témoigner d'une réalité. Comme elle est mise au service du réel, ses propriétés littéraires sont délibérément omises pour laisser place à l'enjeu visé : la connaissance d'une situation contemporaine.

Quant aux contributions des élèves, elles sont non négligeables tant au niveau des apports critiques que des obstacles à la compréhension. Néanmoins dans le cadre de ce mémoire, nous verrons uniquement en quoi elles permettent d'éclaircir ou de réajuster les conditions de l'évaluation.

Après le discours de Madame Anne sur la réalisation du travail final, deux élèves interviennent pour poser des questions : le premier demande ce que l'enseignante attend précisément quant à l'exercice d'écriture, le deuxième se demande quel support exploité pour réaliser ce dernier. La réponse de l'enseignante à cette dernière montre à nouveau qu'à ses yeux, il relève de la responsabilité de l'élève d'intégrer, au cours à l'évaluation, ce qui est lu :

Ens. : donc c'est difficile pour moi de dire il faut minimum euh 200 mots / il faut qu'il y ait une certaine unité de ton euh un certain équilibre mais en même temps l'irrégularité peut s'expliquer par un contexte qui est le contexte de l'exil de la difficulté d'écrire d'avoir un Bic du papier / voilà / tout ça *vous devez essayer d'intégrer pour réaliser le travail* / ça va ? / oui ? [nous soulignons]

## **B.2. Madame Catherine**

Madame Catherine, quant à elle, utilise énormément les notions « littérature », « littérature de l'immigration » et « littéraire ». Lorsque nous calculons leurs occurrences au sein des deux leçons transcrites, nous arrivons au nombre de 35, ce qui témoigne de l'importance du discours sur l'objet proprement dit. Ainsi, prenons quelques exemples représentatifs des régulations locales :

Ens. : et le quatrième thème caractéristique que l'on trouve c'est la thématique de la langue (écrit au tableau) // et qui est évidemment en lien avec la question identitaire en lien avec la critique sociale / d'accord ? / mais si je mets à part entière c'est parce que le choix de la langue d'écriture / c'est dans quelle langue j'écris // si vous écriviez votre histoire vous auriez envie d'écrire en quelle langue ? / par exemple toi [élève 3] qui disait que tu as des origines flamandes puis il y a les dialectes puis tu arrives ici

Él.3 : euh

Ens. : tu devrais écrire ton histoire tu choisirais quelle langue ?

Él.3 : le français

Ens. : le français / alors à ton avis en quoi ça a de l'importance de choisir une langue pour écrire ? / pourquoi ce n'est pas anodin ?

Él.3 : fin moi je la choisirais parce que je la maîtrise plus mais euh mais c'est vrai que ça veut vraiment dire qu'on appartient à ça

Ens. : exactement / et tous ces auteurs-là qui ont vécu l'immigration vont choisir la langue du pays d'accueil / et il y en a plein que je vais vous montrer / ils vont choisir la langue parce que changer de langue / c'est changer de peau quelque part / c'est choisir la langue qui va faire que j'ai une autre / fin que j'ai une autre identité et une autre appartenance / et donc cette notion de la langue dans la littérature de l'immigration elle est pas anodine

La construction de l'objet au sein des interactions témoigne donc d'un objet de connaissance précis et clair : l'enseignant donne d'ailleurs, comme on l'a vu, une théorie bien délimitée avant de passer aux textes littéraires. La littérature migrante correspond à tel ou tel trait, elle constitue un savoir, et elle fait appel à certains savoir-faire, dont un qui doit être appris :

Ens. : qu'est-ce qu'on retrouve dans la littérature de l'immigration ? / bien sûr un petit smiley un petit point d'exclamation puisque ça fait partie de la théorie / on va peut-être tout doucement mettre prévoir une interro / d'abord la littérature de la migration

Ens. : on est parti / on va commencer par [élève 8] et [élève 16] / je ne vais pas les lire avec vous on va aller droit au but / on s'entraîne à faire des C5 c'est-à-dire à faire des liens avec les choses qu'on voit

Par ailleurs, puisque les contributions des élèves ne font pas intervenir la question de l'évaluation, nous ne sommes pas en mesure d'analyser cette dimension.

### **B.3. Comparaison**

L'image qui se dégage des régulations internes et locales mises en place par Madame Anne est celle d'une littérature qui est mise au service d'une réflexion sur une thématique actuelle. En ce sens, les régulations ne mettent pas en avant des savoirs et des savoir-faire que l'élève devrait acquérir au sujet de la littérature migrante : la lecture littéraire semble pensée comme innée ou déjà acquise et elle ne requiert pas d'apprentissages spécifiques, position qui se confirme lorsque nous regardons le synopsis et les schèmes d'action de cette enseignante. En effet, les activités relatives à la littérature sont peu nombreuses et sont souvent travaillées en autonomie par les élèves, sans faire l'objet d'une correction précise et détaillée par l'enseignante. Les réactions de l'enseignante aux contributions des élèves le confirment.

Chez Madame Catherine, les régulations locales concernant la littérature migrante montrent une toute autre image de l'objet : ici la littérature migrante est un savoir à part entière, un savoir culturel et littéraire à connaître, qui se caractérise par un certain nombre d'éléments. De plus, elle est aussi pour l'élève l'occasion d'apprendre des savoir-faire, à savoir la capacité d'analyser, et surtout de mettre en réseau des éléments communs ou divergents à travers les textes.

## C. Mise en mémoire

### C.1. Madame Anne

Lorsque nous observons les rappels et les anticipations liés à notre objet dans les leçons de Madame Anne, nous décelons que celle-ci use du geste fondamental de la mise en mémoire en ce qui concerne les types et genres de textes :

Ens. : on a dit hier que c'était quel genre de texte quel type de texte  
Éls. : texte poétique

L'enseignante revient sur les propos de la veille et assure la cohérence avec le cours précédent. Elle anticipe également l'analyse d'autres types et genres de textes, ce qui confirme à nouveau l'intérêt qu'elle porte à la typologie des textes :

Ens. : [...] c'est une façon de poser des codes / il choisit la poésie pour entrer là-dedans / on va évidemment maintenant travailler d'autres types de textes / ça va ? /

En ce qui concerne la seconde leçon analysée dans ce mémoire, la mise en mémoire arrive sous forme de rappel après la lecture à voix haute de l'extrait des *Échoués*, ce qui permet de resituer les élèves dans la progression et la cohérence du cours :

Ens. : je vous invite à reprendre le cours / je rappelle un petit peu euh où on en est / je vais un peu remettre les choses en contexte donc souvenez-vous on a euh commencé à / explorer des destinées en exil à travers des témoignages réels hein / je vous avais invités à lire ce que vous devez avoir fait par vous-même les témoignages euh / les nombreux témoignages qui ont été récoltés par Albin Wantier dans la *Revue Nouvelle* en septembre 2015 intitulé « Et si on donnait la parole aux réfugiés ? » hein

### C.2. Madame Catherine

La convocation de la mémoire chez Madame Catherine détient une place importante : toutes les leçons observées, hormis la première et celles qui se succédaient, commence par un rappel des éléments importants vus aux cours précédents concernant la littérature migrante et / ou l'identité. Cette enseignante procède toujours de la même manière comme l'exemple suivant en témoigne :

Ens. : je commence par un premier point qui serait ce qu'on appelle les caractéristiques de la littérature de l'immigration / alors on reprend un petit peu / d'accord / si vous on revenir en arrière vous vous souvenez on avait parlé de la difficulté de définir / est-ce que quelqu'un peut me résumer la situation ? / c'est quoi la difficulté de définir ? / qu'est-ce que qui se passe avec la littérature de l'immigration ? / en plus il y a [élève 8] qui est revenue donc ça serait bien que vous expliquiez clairement

Autrement dit, elle pose des questions et c'est aux élèves de pouvoir se remémorer eux-mêmes ce qui avait été dit. La mise en mémoire est aussi un moyen pour dégager et

rappeler le plan du cours, la structure suivie, ce qui assure une forte cohérence entre les leçons chez Madame Catherine. Dans nos deux leçons, c'est la question de l'identité qui a été fortement répétée, sa définition selon Amin Maalouf, et les quatre traits spécifiques à la littérature migrante.

### **C.3. Comparaison**

La comparaison en ce qui concerne la convocation de la mémoire est instructive. En effet, chez les deux enseignantes, on constate que ce geste fondamental permet de mettre en exergue les objectifs et les points essentiels de l'objet étudié en fonction des enseignantes, confirmant les constats tirés précédemment : c'est lors de l'appel à la mémoire que l'on retrouve chez Madame Anne l'importance des types et genres de textes qui avait été soulignée lors de l'entretien d'explicitation ; chez Madame Catherine, ce sont à nouveau les caractéristiques littéraires et culturelles de l'objet qui se démarquent.

De plus, la mise en mémoire fait émerger la structure du cours et sa cohérence : les deux professeures y recourent d'ailleurs à plusieurs reprises pour montrer la progression logique de leur parcours.

## **D. Institutionnalisation**

### **D.1. Madame Anne**

L'institutionnalisation, geste qui fixe le statut cognitif d'un savoir est perceptible essentiellement lors du travail sur les types et les genres de textes. En effet, Madame Anne insiste sur la capacité des élèves à connaître les caractéristiques des textes, notamment en leur donnant une feuille récapitulative et en revenant à plusieurs reprises sur leur distinction :

Ens. : texte poétique / je vous ai photographié photocopié mais je vous donnerai ça tout à l'heure un petit rappel pour les types et genres de textes / mais ça je vous les donnerai tantôt

Ce point semble être une dimension importante de l'objet littéraire.

Une autre dimension mise en évidence à plusieurs reprises est la manière d'analyser un texte poétique :

Ens. : vous pouvez souligner tous les pronoms personnels vous allez voir apparaitre tous les « on » / les « nous » dans une couleur / les « tu » dans une autre et vous allez voir quantitativement qui est présent dans le texte et euh ça peut vous aider à décoder hein

Ens. : mais c'est la nature du texte poétique c'est-à-dire de ne pas être d'une clarté / ce n'est pas un traité de mathématique / d'accord / après il y a des textes poétiques qui

ont peut-être plus de limpidité que celui-ci mais il y a beaucoup de textes poétiques qui sont beaucoup plus obscurs que celui-ci mais par contre et ça je y inviterai quand on travaillera de façon un peu plus systématique la poésie j'insisterai toujours beaucoup pour que vous appuyez une hypothèse de lecture sur un certain nombre d'indices et pas un seul / ah oui / un « tu » et « nous » c'est souvent une chanson qui parle d'amour / ok / mais prouve-le moi parce que tantôt [élève 1] qui nous on dirait que ça parle de ces traversées de Méditerranée entre l'Afrique et l'Europe / oui ok / *mais prouve-le moi* [nous soulignons]

## D.2. Madame Catherine

L'institutionnalisation est privilégiée par Madame Catherine, en particulier en ce qui concerne les caractéristiques de la littérature migrante et leur repérage. Ces exemples le confirment :

Ens. : donc tout ça / c'est la première caractéristique [...] est-ce que ça va pour la première ? / vous savez me la réexpliquer ?

Ens. : je ne vais pas les lire avec vous on va aller droit au but / on s'entraîne à faire des C5 c'est-à-dire à faire des liens avec les choses qu'on voit / c'est votre point faible d'accord / quand je vous demande d'analyser vous étudiez bien / quand je vous demande de reprendre l'analyse d'un texte vous le faites bien / maintenant c'est de faire vous-même spontanément des liens avec les choses que l'on voit

## D.3. Comparaison

En somme, l'institutionnalisation de l'objet diffère d'une enseignante à l'autre : le discours de Madame Anne sensibilise surtout aux types et genres textuels et à la capacité d'analyse ; celui de Madame Catherine insiste davantage sur les savoirs propres à un genre littéraire et à l'acquisition de la cinquième compétence, qui concerne la lecture de textes littéraires.

Cette analyse confirme une fois de plus les tendances relevées chez les deux enseignantes par rapport à l'objet.

## Bilan provisoire

L'image de la littérature migrante qui ressort de nos enquêtes quantitative et qualitative nous semble se caractériser par cinq traits majeurs.

Premièrement, à l'inverse des instructions officielles et des discours tenus par les didacticiens, la désignation « littérature migrante » n'est pas utilisée par le corps enseignant. De fait, la plupart des enseignants ne nomme pas ce type de littérature. Quant à la signification qu'elle prend, nous constatons qu'elle n'est pas limpide : certains y voient la littérature des auteurs immigrés, d'autres, la littérature qui traite de la thématique migratoire, d'autres encore, l'union de ces deux réalités, flottement qui nous semble prolonger celui du discours théorique lui-même.

Deuxièmement, les enjeux qui sont associés à cette matière relèvent essentiellement de la dimension « citoyenne ». En effet, l'objectif principal des enseignants est d'informer les élèves sur une thématique contemporaine de la société, notamment par le biais de la littérature. Cependant, bien que cet enjeu domine et que les savoirs transversaux dirigent fortement la visée des enseignants, nous avons pu constater que quelques-uns d'entre eux associaient la littérature migrante, consciemment ou non, à certains savoirs disciplinaires (tel genre littéraire, la littérature belge...) et donc, dans une certaine mesure, à des enjeux culturels. Bien que ceux-ci étaient mineurs et moins cités lors de notre questionnaire en ligne, nous remarquons grâce à notre enquête qualitative qu'en réalité ils sont bel et bien présents. Nous émettons l'hypothèse que, si les enjeux sociaux sont davantage perçus par les enseignants, c'est parce qu'ils sont constitutifs de leur projet éducatif et occupent une place majeure dans le contexte migratoire actuel. En somme, les valeurs sociales véhiculées associées à cet objet semblent prépondérantes par rapport aux valeurs culturelles et littéraires. Cet écart pourrait s'expliquer par les représentations des enseignants à propos de cet objet : peut-être que, comme Madame Anne, ceux-ci ne voient pas la littérature migrante comme un objet de savoirs et de savoir-faire à part entière, mais bien comme un moyen de revenir à la réalité.

Troisièmement, les difficultés relatives à cet objet existent et correspondent en partie à celles que nous avons identifiées dans notre état de l'art (sensibilité du sujet, stimulation des stéréotypes, neutralité, et confrontation) mais ne se retrouvent pas souvent dans les représentations des enseignants. En effet, la plupart d'entre eux ont relativisé les obstacles par

la présence d'un projet pédagogique. Par conséquent, il semblerait que la difficulté ne vienne pas de la gestion de la classe, mais plutôt de la transformation des représentations initiales des élèves : ceux-ci campant sur leurs positions « réductrices » et sur certains clichés. D'autres obstacles ont également été identifiés grâce à notre enquête : la méconnaissance de cette littérature, son flou définitionnel, l'émotivité des élèves, et l'origine culturelle de l'enseignant. À l'inverse de notre hypothèse, les difficultés ne découragent pas les professeurs : la valeur accordée à la littérature migrante les surpasse. D'ailleurs, seulement un enseignant de notre enquête motive l'exclusion de cet objet par la difficulté qu'elle engendre. Les raisons évoquées par les professeurs réfractaires à son insertion au sein de leur cours concernaient plutôt un désintérêt de leur part ou/et sa présence dans d'autres cours.

Quatrièmement, malgré le statut de recommandation que détient cet objet dans les instructions officielles, les enseignants semblent lui accorder une place effective. De fait, la majorité d'entre eux l'intègrent à leur programmation annuelle que ce soit dans la filière de transition ou de qualification, ce qui contredit notre hypothèse, à savoir l'écart des pratiques entre les deux orientations à la suite des différents programmes. À la question de savoir quelle pratique est mise en place, il nous apparaît que l'immigration en littérature prend de multiples formes. En effet, tant dans notre questionnaire en ligne que dans nos observations sur le terrain, les compétences et/ ou les UAA, les supports, les matières et les activités exploités sont variés. Si les récits et les deux matières que sont la littérature et la lecture littéraire sont le type de texte et les domaines privilégiés associés à notre objet, l'ensemble des matières et des types et des genres textuels peut être sélectionné et travaillé par l'enseignant. Il apparaît donc que l'exploitation de la littérature migrante ouvre les possibilités et que les professeurs en profitent. Ces possibilités se sont d'ailleurs confirmées dans notre étude de cas puisque les deux enseignantes participantes ont manifesté des pratiques assez divergentes. D'ailleurs, le sens qu'a pris l'objet au sein des cours différait : chez Madame Anne, la littérature migrante était surtout l'occasion de montrer la face référentielle de la littérature (focalisation sur l'actualité), alors que, chez Madame Catherine, elle servait tant à appréhender une question existentielle qu'à enseigner un savoir proprement littéraire.

Cinquièmement, la littérature migrante est plutôt absente des formations initiale et continuée destinées aux enseignants, mais gagne à s'intégrer dans un domaine plus large, celui de l'ouverture culturelle. C'est en considérant celui-ci qu'en conformité avec notre état de l'art, nous prenons conscience de la relative ouverture des formations possibles en Belgique francophone aux autres cultures.



## Conclusion

Le présent travail poursuivait deux objectifs : l'un théorique, l'autre pratique. D'une part, nous voulions cerner le genre de la littérature migrante et rendre compte de sa place au sein des instructions officielles, des formations initiale et continuée destinées aux enseignants, et des manuels scolaires belges. D'autre part, nous souhaitions montrer la nature enseignable de cet objet en recourant non seulement aux discours des didacticiens et des enseignants de français mais aussi à deux pratiques effectives.

La première partie visait à clarifier la notion de « littérature migrante ». Ambigüe dès son apparition, cette appellation oscille entre deux significations et plusieurs signifiants : soit elle désigne la littérature écrite par des auteurs immigrés, soit elle comprend toutes les œuvres qui traitent de l'immigration. Nous avons pour notre part opté pour la définition qui nous semblait le plus en accord avec les tendances actuelles, c'est-à-dire la seconde. Nous avons ensuite considéré cet ensemble de productions comme un genre littéraire à part entière. C'est pourquoi nous lui avons attribué différents traits majeurs : la littérature migrante se caractérise le plus souvent par un récit introspectif souvent composé de passages rétrospectifs ; par l'intégration d'évènements historiques et de thèmes tels que l'exil, le retour, et le deuil ; par l'explication du déplacement d'un endroit à un autre ainsi que des difficultés et des désillusions vécues ; par le métissage linguistique ; et par un protagoniste migrant ou immigré qui se situe dans un entre-deux temporel, spatial, et culturel et qui, par conséquent, est en quête de son identité.

Dans la deuxième partie, c'est le contexte d'apparition de cet objet au sein de l'enseignement belge francophone qui a été interrogé. Nous avons abouti à la conclusion suivante : cette littérature détient une place avérée dans les instructions officielles. Bien qu'elle ne soit pas prescrite en tant que telle, elle est, à de nombreuses reprises, recommandée.

Dans la troisième partie, nous nous sommes intéressée aux discours des spécialistes de la littérature migrante et avons constaté que celle-ci comportait tant des enjeux sociaux et culturels que des difficultés. Quant aux manières de l'enseigner, nous en avons proposé plusieurs et les avons illustrées. Cependant, nous tenons à rappeler qu'énumérer l'ensemble des approches possibles et existantes pour l'enseignement de la littérature et plus largement de la littérature migrante semble vain, mais que l'enseignant gagne à les combiner.

La quatrième partie avait pour ambition de cerner l'objet « littérature migrante » dans sa réalité effective et, par conséquent, de visualiser concrètement d'une part quelle était sa place dans les cours de français et d'autre part quelles pratiques lui étaient attachées. Notre mémoire ne s'est donc pas cantonné à un objectif théorique : il se voulait un aller-retour entre les enjeux scientifiques et les intérêts des enseignants. C'est pourquoi nous voulons dans ces dernières lignes les confronter.

Cet objet incertain et ambigu chez les théoriciens l'est également chez les enseignants : beaucoup d'entre eux ne savent pas réellement ce qui se cache derrière l'appellation « littérature migrante » et la désignent sous d'autres étiquettes, voire ne la nomment pas. Malgré ce constat et contrairement à nos hypothèses, à savoir que le flou définitionnel autour de cette littérature et le caractère « sensible » du sujet (aujourd'hui) seraient rédhibitoires, de nombreux enseignants l'insèrent tout de même au sein de leur cours. En effet, ils associent la littérature migrante à un apport tellement indispensable dans la formation citoyenne des élèves que les difficultés relevées par les didacticiens et par eux-mêmes peuvent être relativisées. Celles-ci sont d'ailleurs perçues différemment par les deux acteurs : alors que les didacticiens y sont très sensibles, le corps enseignant, essentiellement motivé par les enjeux sociaux, semble les minimiser. De plus, les regards ne portent pas sur les mêmes obstacles : le théoricien se centre plutôt sur le caractère conflictuel du sujet, l'ethnocentrisme, la stimulation de préjugés, etc., alors que l'enseignant s'intéresse plus au défi de changer les représentations initiales des élèves. Ce n'est pas non plus ces obstacles qui freinent l'intégration de ce sujet dans les cours, mais plutôt la valeur que le professeur lui accorde (méconnaissance ou désintérêt pour cette littérature par rapport à d'autres sujets jugés plus importants...). En outre, trois difficultés qui ne figuraient pas dans la liste préétablie par les chercheurs nous sont apparues : le principe de neutralité, l'émotivité des élèves, et le sentiment d'exclusion de la part d'un professeur non immigré.

Quant à l'analyse des contenus et des activités travaillés, l'enquête quantitative a démontré, en concordance avec le constat tiré dans notre troisième partie, qu'il n'existe pas une seule approche, mais bien plusieurs et qu'elles sont d'ailleurs souvent combinées par les enseignants : si les matières que sont la littérature et la lecture (littéraire) se sont démarquées à la suite de la nature de l'objet, elles ont souvent été accompagnées par l'écriture, l'oral, et la langue. Notre étude de cas a confirmé ce bilan puisque les deux enseignantes ont fait appel aux cinq matières principales du cours de français durant leur parcours et ne les ont pas mis sur le même pied : la littérature avait par exemple une plus grande place chez l'une que chez

l'autre. Que ce soit dans notre étude de cas ou dans notre étude à plus grande échelle, les compétences et les activités travaillées sont également très diversifiées. Quant au sens que prend l'objet au sein des deux pratiques enseignantes observées, à nouveau il diffère : la littérature migrante s'est révélée être soit un moyen de découverte d'une thématique actuelle soit une fin en soi, un savoir culturel à connaître et à faire partager.

Comment expliquer l'existence d'une telle diversité ? De l'ensemble de notre étude, il nous semble déductible que c'est à l'intérieur du dispositif didactique que s'invente le sens que prend l'objet. Celui-ci, bien qu'il soit identique, ne peut pas être circonscrit dans des tâches, des objectifs, des gestes professionnels et didactiques... similaires à toutes les pratiques et à tous les enseignants, d'autant plus que chacun d'entre eux enseigne (la littérature) en fonction de ses propres valeurs et convictions mais aussi en fonction de sa classe. Le profil des élèves, nous l'avons vu tant dans la théorie que dans la pratique, est une dimension à prendre en compte dans la réalisation d'un parcours sur l'immigration : leurs opinions, leur réception, leurs origines, leurs intérêts, les événements contemporains qu'ils entendent ou vivent... influencent le cours et modifient parfois l'angle d'approche de l'enseignant.

Il aurait été intéressant à la suite de ce bilan – qui, rappelons-le, est provisoire – de se demander quelles approches et quels contenus convainquent davantage les élèves et transforment leurs représentations initiales. Dans le cadre limité de ce mémoire, nous n'avons pas pu étudier cette donnée, mais nous avons remis aux élèves des classes participant à notre enquête qualitative un questionnaire portant sur leur point de vue avant et après le parcours. Il semblerait *grosso modo* que la littérature migrante soit un sujet potentiellement intéressant pour les élèves, mais qui, de prime abord, les inquiète : son caractère potentiellement conflictuel est mis en évidence. Cependant, si les retours des élèves confirment les enjeux du sujet, les difficultés qui avaient été imaginées n'ont pas été ressenties. Par contre, d'autres sont apparues comme la redondance des activités ou la gestion de l'émotion.

Globalement, nous voyons aussi que les élèves sont satisfaits de connaître un sujet d'actualité. Cependant ceux qui ont suivi le cours sur la littérature et sa caractérisation se positionnent moins favorablement : l'essentiel pour eux était, semblerait-il, de connaître un sujet à débat et non de se focaliser sur un genre littéraire. Nous pensons que cette position des élèves s'explique surtout par la méthode mise en place par l'enseignante : les liens entre littérature et actualité n'ont pas été mis en évidence et n'ont pas fait pas l'objet d'une réflexion à part entière. De fait, c'était à l'élève de les établir. Cette hypothèse trouve

confirmation dans les réactions des élèves par rapport aux textes migrants : si les élèves de Madame Catherine n'ont pas réellement pu formuler leurs intérêts, ceux de l'autre enseignante, Madame Anne, à la suite d'une lecture personnelle clairement articulée à l'actualité par le biais d'un travail, trouvent qu'ils offrent la possibilité de se mettre dans la peau de migrants et de mieux comprendre ce qu'ils vivent. La majorité d'entre eux accordent donc un réel intérêt à cette thématique. Pour certains, c'est même la lecture qui l'a suscité. En somme, il apparaît que la littérature migrante intéresse vivement les élèves, qu'elle peut leur apporter beaucoup, mais que les liens avec l'actualité gagnent à être accentués et travaillés par l'enseignant. Ce bilan sur les représentations des élèves n'est toutefois qu'une première esquisse et mériterait une analyse plus élaborée.

C'est par un retour sur notre motivation de départ que nous aimerions conclure ce mémoire : si nous avons pu approfondir notre connaissance de l'immigration en littérature et découvrir divers moyens de la mettre en œuvre dans notre futur métier de professeure, nous espérons que ce travail profitera également à d'autres enseignants et futurs enseignants, qu'il leur donnera envie d'intégrer cette littérature au sein de leur cours, et qu'il les outillera.

# Bibliographie

## Ouvrages et contributions

ABRIC, J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F, 2011, coll. « Quadrige, Essais, Débats ».

AEBY DAGHÉ, S., *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Berne, Peter Lang, 2014.

AHR, S., *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Champion, 2015, coll. « Didactiques des lettres et des cultures ».

ALBERT, C., *L'immigration dans le roman francophone contemporain*, Paris, Karthala, 2005.

CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999, coll. « Savoirs en pratique ».

COLLÈS, L., *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*, Louvain-La-Neuve, P.U.L, 2013, Coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique ».

COLLÈS, L. et LEBRUN, M., *La littérature migrante dans l'espace francophone. Belgique – France – Québec – Suisse*, Cortil-Wodon, E.M.E, 2007, coll. « Proximités. Didactique ».

DE CARLO, M., *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998, coll. « Didactique des langues ».

DOLZ, J., e.a., *Didactique du français langue première*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2010, coll. « Pratiques pédagogiques ».

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

FALARDEAU, E., FISHER, C. et SIMARD, C., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2007.

GERFAUD, J.-P. et TOURREL, J.-P., *De la lecture plurielle des textes à la découverte d'une culture*, Lyon, Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil, 1993, coll. « Les dossiers du CEPEC », n°39.

MARTINIELLO, M. et REA, A., *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.

MAZZELLA, S., *Sociologie des migrations*, Paris, P.U.F., 2014, coll. « Que sais-je ? », n°3994.

PELLAT, J.-C. (dir.), *Le Grevisse de l'enseignant. L'analyse des textes*, Paris, Magnard, 2017.

RICKER, M.-E. (dir.), *Vers l'interdisciplinarité. Croiser les regards et collaborer dans l'enseignement secondaire*, UCL, Presses universitaires de Louvain, 2016, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique ».

SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, 2006, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et RONVEAUX, C. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, coll. « Paideia. Éducation, savoir, société ».

SÉOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier, 1997, coll. « Langues et apprentissages des langues ».

SIMARD, C., e.a., *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

SIMARD, C., « Rapport dynamique entre la didactique de la langue et la didactique de la littérature », dans NOËL-GAUDREAU, M. (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche, 1997, coll. « Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise », pp.197-211.

## **Reuves et actes de colloque**

AKKARI, A., « Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique », dans *Formation et pratique d'enseignement en questions*, n°4, 2006, pp.233-258.

BESSY, M. et KHORDOC C., « Plaidoyer pour l'analyse des pratiques scripturales de la migrance dans les littératures contemporaines en français », dans *Nouvelles Études francophones*, vol. 27, n°1, 2012, pp.1-18.

CACCIA, F., « À quoi servent les écritures migrantes ? », dans *Vice Versa Online*, février 2017, <http://viceversaonline.ca/2017/02/a-quoi-servent-les-ecritures-migrantes/>.

CARON, J.-F., « Migrer au cœur de notre littérature », dans *Lettres québécoises*, n°152, 2013, pp.12-15.

COLLÈS, L., « La quête identitaire des adolescents issus de l'immigration maghrébine à travers le roman de la littérature beur », dans *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, vol. 43, n°1, 2008, pp.65-77.

DAUNAY, B., « État des recherches en didactique de la littérature », dans *Revue de pédagogie française*, n°159, avril-juin 2007, pp.139-189.

DECLERCQ, E., « Écriture migrante, littérature (im)migrante, migration littérature : réflexions sur un concept aux contours imprécis », dans *Revue de littérature comparée*, n°339, 2011, pp.301-310.

DE CROIX, S. et LEDUR, D., « Les visages du lecteur implicite dans la littérature migrante pour adolescents », dans *Le Langage et l'Homme*, vol. 49, n°1, 2014, pp.177-185.

DUFAYS, J.-L., « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », dans *Enjeux*, n°51-52, 2001, pp.7-29.

DUFAYS, J.-L., « La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels. Questions épistémologiques et premiers repérages », dans *La lettre de l'AIRDF*, n°36, 2005, pp.10-14.

DUPUIS, G., « Redessiner la cartographie des écritures migrantes », dans *Globe*, vol. 10, n°1, 2007, pp.137-146.

ÉMERY-BRUNEAU, J., « Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire », dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 18, n°2, 2015, pp.115-137.

FALARDEAU, E., FISHER, C. et SIMARD, C., *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2007, pp.63-82.

FÉVRIER, G., « littérature migrante comme lieu de construction de cultures de convergence », dans *Carnets*, n°2, 2010, pp.29-36.

LEBRUN, M., « Visions transfrontalières du champ de la littérature migrante », dans *Bulletins de l'ARIC*, n°36, 2001, pp.49-57.

LEBRUN, M., « Propositions pour une didactique de la littérature migrante francophone », dans *Academia*, 2008,  
[https://www.academia.edu/5551641/Propositions\\_pour\\_une\\_didactique\\_de\\_la\\_litt%C3%A9rature\\_migrante\\_francophone](https://www.academia.edu/5551641/Propositions_pour_une_didactique_de_la_litt%C3%A9rature_migrante_francophone).

LEBRUN, M. et MAISONNEUVE, L., « Pourquoi et comment aborder la littérature migrante québécoise en classe ? », dans *Fransözüsch Heute*, vol. 4, n°39, 2008, pp.379-387.

MATA BARREIRO, C., « Identité urbaine, identité migrante », dans *Recherches sociographiques*, vol. 45, n°1, 2004, pp.39-58.

MATHIS-MOSER, U. et MERTZ-BAUMGARTNER, B., « Littérature migrante ou littérature de la migration ? À propos d'une terminologie controversée », dans *Diogène*, n°246-247, 2014, pp.46-62.

MATTHEY, M. et SIMON D.-L., « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », dans *Lidil*, n°39, 2009.

MONBALLIN, M., « Corpus littéraire en fin du secondaire » : constats et question », dans *Français 2000*, n°149-150, 1996, pp.6-10.

NOUSS, A., « Littérature, exil et migration », dans *Hommes & Migrations*, vol. 1320, n°1, 2018, pp.161-164.

PLUMET, P., *Migrants ? Immigrés ? Sans papiers ? Clandestins ? Demandeurs d'asile ? Réfugiés ? Les réfugiés hier et aujourd'hui : une histoire, un statut*, Bruxelles, journée d'étude : Migrants et migration en Belgique, 13 mars 2018.

REUTER, Y., « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », dans *La lettre de la DFLM*, n°32, 2003, pp.18-22.

RONVEAUX C., et SCHNEUWLY B., « Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats », dans *Éducation et didactique*, vol. 1, n°1, 2007, pp.55-72.

RÖSCH, H., « La place de la littérature de migration de langue allemande dans les écoles en Allemagne », dans *Allemagne d'aujourd'hui*, n°216, 2016, pp.202-214.

### **Mémoires, thèses et cursus**

BASTIN, S., *L'enseignement de l'art et de la littérature au cours de français. enquête sur les pratiques déclarées et propositions didactiques*, mémoire de mater en langues et littératures françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2010.

BELAIR, K., *L'écriture migrante au Québec : l'interculturalisme dans le discours littéraire et politique*, mémoire de master en langue et littérature françaises, Université McGill de Montréal, 2010.

BERTIN, M., *La lecture en 5<sup>e</sup> année de l'enseignement technique de qualification : analyse des pratiques enseignantes et enquête auprès des élèves*, mémoire de master en langues et littératures françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2010.

CHARBONNEAU, C., *Exil et écriture migrante : les écrivains néo-québécois*, mémoire de master en langue et lettre françaises, Université McGill de Montréal, 1997.

COLY, J.-M., *Situation migratoire et ethnicité : essai d'analyse fonctionnelle des stratégies d'intégration des migrants diolas à Bordeaux*, thèse de doctorat en sociologie, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2002.

DUBUISSON, I., *Former les apprenants à l'interculturel à partir des œuvres de la littérature migrante : Un fou noir au pays des Blancs de Pie Tshibanda*, mémoire de master en langues et littératures françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2008.

DUFAYS, J.-L., *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*, Université catholique de Louvain, année académique 2017-2018.

DUFAYS, J.-L., *Séminaire de méthodologie de la recherche en didactique du français langue première*, Université catholique de Louvain, année académique 2017-2018.

GAGNÉ, C., *L'apport de la sociologie et de la sociocritique à l'enseignement*, mémoire de master en études littéraires, Université du Québec à Montréal, 2009.

LACELLE, N., *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2009.

LAVIGNE, S., *De la négritude à la migitude : une analyse sociologique de la littérature de l'Afrique francophone*, thèse de doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal, 2011.

MALEVÉ, E., *La nouvelle en classe de français. Enquête sur les pratiques enseignantes aux deuxième et troisième degrés du secondaire*, mémoire de master en langues et littératures françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2015.

RONNEAU, M., *Quels corpus littéraire en classe de français ? Analyse épistémologique et enquête auprès d'étudiants*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 2011.

WŁODARCZYK, G., *La littérature immigrée ? Questions posées par l'analyse de trois textes dans leurs rapports avec l'immigration*, mémoire de master en langues et lettres françaises et romanes, Université catholique de Louvain, 1984.

## **Dictionnaire**

*Dictionnaire du littéraire*, dir. Aron P., Saint-Jacques, D. et Viala A., P.U.F. / Quadrige, 2010.

## **Manuels**

BRASSEUR, F., e.a., *Récit et poésie 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>*, Bruxelles, De Boeck, 2003, coll. « Parcours et références ».

CUYLEN, P., e.a., *Théâtre et textes d'idées 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup>*, Bruxelles, De Boeck, 2003, coll. « Parcours et références ».

DEWANDRE, E. et ROBINET, C., *Paradoxes de la modernité : dans le roman, le théâtre et le poème en prose*, Wommelgem, Van In, 2003, coll. « Un passé pour aujourd'hui. Connaissances littéraires et compétences de communication ».

DUMORTIER, J.-L., *La poésie, à quoi ça rime ?*, Wavre-Wommelgen, Van In, 2002, coll. « Un passé pour aujourd'hui ».

DUMORTIER, J.-L., LIEMANS, M. et MARION, C., *Des lumières et des ombres I/II. La liberté dans les lettres, des « philosophes » aux penseurs contemporains*, Wavre-Wommelgen, Van In, 2003, coll. « Un passé pour aujourd'hui ».

HERMANS, S., e.a., *Point-Virgule. 3<sup>e</sup> degré B*, Waterloo, Plantyn, 2013.

MARION, C., *Français pour se qualifier 6*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2017.

MARION, C. (dir.), *Français pour se qualifier 5*, Mont-Saint-Guibert, Van In, 2018.

## **Programmes et référentiels**

CEPEONS, *Humanités professionnelles et techniques. Enseignement secondaire ordinaire et spécialisé de forme 4 de plein exercice et en alternance. Programme du cours de français*, Belgique, 2014.

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Français. 3<sup>e</sup> degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000.

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2015.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Belgique, 1999.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques*, Belgique, 2000.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Enseignement secondaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Français*, Belgique, 2000.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques*, Belgique, 2014.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Belgique, 2017.

WBE, CEPEONS et FELSI, *Cours de Philosophie et de Citoyenneté. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire*, Belgique, 2017.

## Sites Internet

Communauté française de Belgique : [www.galilex.cfwb.be](http://www.galilex.cfwb.be)

Education.gouv.fr : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Enseignement.be : [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

Enseignement catholique : [www.enseignement.catholique.be](http://www.enseignement.catholique.be)

European Commission : <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/>

Institute of Education Sciences : <https://eric.ed.gov/>

Mondes en VF. Les littératures francophones à votre portée : [www.mondesenvf.fr](http://www.mondesenvf.fr)

Office des publications de l'Union européenne : [www.publications.europa.eu](http://www.publications.europa.eu)

Pacte pour un enseignement d'excellence : [www.pactedexcellence.be/](http://www.pactedexcellence.be/)

Veille et analyses de l'IFÉ : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/>

## Corpus de textes relatif à la migration

BARZOTTI, C., « Le Rital », dans *Le Rital*, 1983.

BEGAG, A., *Le Gone du Chaâba*, Paris, Seuil, 1986, coll. « Point-virgule ».

BENT, A., « Mes racines », dans *Un jour en été*, 2004.

BESSORA et BARROUX, *Alpha. Abidjan-Gare du Nord*, Paris, Gallimard, 2014.

BIGFLO et OLI, « Rentrez chez vous », dans *La vie de rêve*, 2018.

BIZAC, R., *Je suis un héros*, Carnières-Morlanwelz, Lansman, 2018, coll. « Théâtre à vif ».

CÉSAIRE, A., « Discours prononcé lors de la première conférence des peuples noirs de la diaspora à Miami », dans BOUTIN, C., *Les discours qui ont changé le monde*, Flammarion, Paris, 2006, pp.232-234.

CHAVÉE, A., « Être bon », dans *L'enseignement libre*, Mons, Haute nuit, 1958.

CHEIKH, H. K., *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961.

CHRAÏBI, D., *Les boues*, Paris, PLON, 1952.

CLAUDEL, P., *La petite fille de Monsieur Linh*, Paris, Stock, 2005.

CRUNELLE, D. et WANTIER, A., « Et si on donnait la parole aux réfugiés ? », dans *Revue Nouvelle*, 2015.

DAMAS, G., *Patricia*, Paris, Gallimard, 2017.

- DAUVRAIN, M. et LORANT, V., « La santé est-elle aveugle à l'ethnicité ? », dans *Migrations magazine*, n°8, 2012, pp.24-25.
- DE LUCA, E., *Aller simple*, Paris, Gallimard, 2012, coll. « Du monde entier », trad. de l'italien par D. Valin.
- DEVI, A., « flou identitaire », dans LE BRIS, M. et ROUAUD, J. (dir.), *Je est un autre. Pour une identité-monde*, Paris, Gallimard, 2010, pp.179-186.
- DIOME, F., *La préférence nationale et autres nouvelles*, Paris, Présence africaine, 2001.
- DIRIE, W. et MILLER, C., *Fleur du désert. Du désert de Somalie à l'univers des tops models*, Paris, J'ai lu, 2009.
- DOCQUIER, F. et MACHADO CARNEIRO, J., « Crise des réfugiés. Quelques clarifications », dans *Regards économiques*, 2015, n°119, pp.1-6.
- DRISSI, J., *L'insoumise ou Scarlett O'Hara au pied du terril*, 2010 (pièce de théâtre non publiée).
- DURIN-VALOIS, M., *Chamelle*, Paris, Lattès, 2002.
- FARÈS, N., *Yahia, pas de chance*, Paris, Seuil, 1970.
- FAUDEL, « Mon pays », dans *Mundial Corrida*, 2006.
- GAUDÉ, L., *Eldorado*, Arles, Actes Sud, 2006.
- GEDA, F., *Dans la mer il y a des crocodiles*, Paris, Liana Levi, 2011.
- HOUARI, L., *Zeïda de nulle part*, Paris, Harmattan, 1985.
- HUBLET, P. et BABA, L., *Je n'ai jamais imaginé être réfugié*, Bruxelles, Croix-Rouge de Belgique, 2016.
- HUSTON, N., *Nord perdu suivi de Douze France*, Paris, Actes Sud, 1999.
- INISAN, J.-P., *Étranger dans l'Éternel. Chants et poèmes pour migrants et autres mal aimés*, Rennes, Edmond Chemin, 2016.
- JEAN, R., *La ligne 12*, Paris, Seuil, 1973.
- KIRBY, E.-J., *L'opticien de Lampedusa*, Paris, Equateurs, 2016, trad. de l'anglais par M. Mézard.
- LAVILLIERS, B., « Croisières méditerranéennes » dans *5 minutes du paradis*, 2017.
- LENOIR, P., RAIVES, G. et WARNAUTS, E., *Chemins d'exil*, t.1 et 2, Bruxelles, Croix-Rouge de Belgique, 2004.

- MAALOUF, A., *Les identités meurtrières*, Paris, B. Grasset, 1998.
- MALINCONI, N., *Da solo*, Bruxelles, les Eperonniers, 1997, coll. « Maintenant ou jamais ».
- MANOUKIAN, P., *Les échoués*, Paris, Don Quichotte, 2015.
- NOREK, O., *Entre deux mondes*, Paris, Michel Lafon, 2017.
- PASSARLAY, G. et GHOURI, N., *Moi Gulwali, réfugié à 12 ans*, Paris, Hachette, 2016.
- POUCHARD, A., « "Migrant" ou "réfugié" : quelles différences ? », dans *Le Monde*, 2018.
- RUILLIER, J., *Les Mohamed, mémoires d'immigrés*, Paris, Sarbacane, 2011.
- SABER, A., *À l'ombre des gouttes*, Cuesmes, Le Cerisier, 2000, coll. « Faits et gestes ».
- SANTOCONO, G., *Rue des Italiens*, Cuesmes, Le Cerisier, 1986, coll. « Faits et gestes ».
- SANTOCONO, G., *Dinddra*, Cuesmes, Le Cerisier, 1998, coll. « Faits et gestes ».
- SATRAPI, M., *Persépolis*, t. 1-4, Paris, L'Association, 2000-2003.
- SCALZO, F., *Le train du Nord*, Cuesmes, Le Cerisier, 1997, coll. « Quotidiennes ».
- SCHMITT, E.-E., *L'Évangile selon Pilate*, Paris, Albin Michel, 2000.
- SCHMITT, E.-E., *Ulysse from Bagdad*, Paris, Albin Michel, 2008.
- SEMBÈNE, O., *Le docker noir*, Paris, Debresse, 1956.
- SLONGO, O., *Et elle a voulu sa part...cette roche obscure*, Cuesmes, Le Cerisier, 1999, coll. « Quotidiennes ».
- SMAÏL, P., *Vivre me tue*, Paris, Balland, 1997.
- STROMAE, « Bâtard », dans *Racine carrée*, 2013.
- TSHIBANDA, P., *Un fou noir au pays des Blancs*, Bruxelles, Bernard Gilson, 1999.
- ZEBDA, « Tombés des nues » dans *Essence ordinaire*, 1999.
- ZENATTI, V., *Une bouteille dans la mer de Gaza*, Paris, L'école des loisirs, 2005, coll. « Medium poche ».
- ZENATTI, V., « Entre-deux », dans LE BRIS, M. et ROUAUD, J. (dir.), *Je est un autre. Pour une identité-monde*, Paris, Gallimard, 2010, pp.109-113.





UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN  
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | [www.uclouvain.be/fial](http://www.uclouvain.be/fial)