

Les visages du lecteur implicite dans la littérature migrante pour adolescents

Séverine DE CROIX
Université catholique de Louvain / HE Vinci (ENCBW)

Dominique LEDUR
Haute École Galilée (ISPG)

Les principaux flux migratoires des dernières décennies ont vu émerger, puis s'amplifier ce qu'on appelle désormais « la littérature migrante ». Par celle-ci, nous entendons l'ensemble des textes littéraires qui abordent le sujet de l'immigration, qu'ils soient écrits par un auteur issu de l'immigration ou non. Deux catégories de littérature migrante sont fréquemment distinguées :

- une littérature *sur* l'immigration, qui aborde des thèmes spécifiques, tels que la difficulté d'insertion des travailleurs immigrés ; les problèmes d'emploi, de logement, de relation... ; les questions reliées au racisme, à la différence, à la mixité culturelle ou à la rencontre interculturelle, à l'expérience migratoire... ;
- une littérature *de* l'immigration, produite par des auteurs qui ont eux-mêmes migré ou sont issus de l'immigration – la première génération livre des récits à dimension autobiographique, proches du témoignage, qui mettent en scène le choc de l'expérience de l'exil, les difficultés d'insertion dans le pays d'accueil, la perte de repères, la rencontre de l'autre... ; tandis que les générations suivantes, nées dans le pays d'accueil de la 1^{re} génération, oscillent davantage entre des récits autobiographiques et des fictions, qui portent fréquemment sur l'appartenance à de multiples cultures – le plus souvent en tension – ou sur la quête identitaire... (Collès, 1994 : 26-30)

Sous l'appellation générale « littérature migrante » se cache en réalité une multiplicité de productions littéraires : la variété est le fait des auteurs et des thèmes abordés, comme nous venons de le rappeler, mais aussi de l'âge des lecteurs visés – depuis les albums pour les tout jeunes lecteurs jusqu'aux récits destinés aux adultes, en passant par les romans spécifiquement adressés aux adolescents. Ce sont ces derniers que nous allons considérer dans le cadre de cette contribution. Plus précisément, les questions que nous nous posons se résument de la façon suivante : qui est le lecteur implicite, programmé en quelque sorte par l'auteur au moment de l'écriture ? Quels effets l'auteur cherche-t-il à produire sur ce lectorat : à quelle problématique cherche-t-il à initier ou à sensibiliser ? Nous nous proposons de traverser quelques textes récents destinés aux adolescents et d'identifier, dans leur diversité, les visages du lecteur que postule cette littérature migrante de jeunesse. Cette identification nous semble être déterminante au moment d'envisager les usages possibles de ces corpus en classe (dispositif d'accueil des primo-arrivants, classe ordinaire homogène ou hétérogène) : nous formulerons quelques pistes d'exploitation dans la perspective d'une « reconnaissance interculturelle » (Collès, 1994).

1. Brève étude de quatre récits issus de la littérature migrante pour les adolescents

Le lecteur adolescent cherche souvent l'identification, la projection, le livre miroir. Mais sa quête identitaire, sa recherche de modèles, ses interrogations interpellantes l'invitent aussi à l'expérience du décentrement. La littérature migrante adressée aux adolescents constitue sans doute une réponse à cette double demande : ces œuvres peuvent contribuer à se comprendre soi, à comprendre les autres, à appréhender un aspect de nos sociétés contemporaines. Parmi les nombreux titres publiés, il fallait effectuer un choix pour constituer notre corpus. Dans le cadre de cette contribution, nous avons retenu un double critère.

D'une part, nous avons opté pour des textes « forts ». Énoncés à la première ou à la seconde personne, ils sont engagés et ils se distinguent par leur souci de sensibiliser les lecteurs, de les interpeller, de poser des questions vives, des dilemmes sans chercher à les résoudre dans une perspective édulcorée. Ils préservent toutefois la possibilité de l'identification au héros sur un mode positif comme c'est le cas dans de nombreux récits de jeunesse. Nous avons, d'autre part, retenu des textes dont le lectorat est à priori peu saisissable. Si ces titres sont destinés à des lecteurs issus de l'immigration, font-ils écho à leur vécu, à leur histoire ou les enferment-ils dans une vision pessimiste ? Et s'ils sont destinés à des lecteurs autochtones, font-ils entendre la voix de l'autre ou renforcent-ils des stéréotypes ?

Notre premier récit, *Il faut sauver Saïd*, de Brigitte Smadja a été publié en 2003 dans la collection « Neuf » de l'École des Loisirs. Dédié « à tous les élèves qui ont envie d'étudier et qui ne le peuvent pas » (Smadja, 2003, 7), ce roman met en scène un adolescent qui entre au collège et vit la douloureuse

rupture entre une école primaire vécue comme « protectrice » et porteuse de sens (celui, notamment, du travail scolaire) et une école secondaire perçue comme « hostile », soumise à la loi des « bandes », au racket, au chahut et à l'irrespect. Traversée par diverses tensions, la famille du héros pèse de tout son poids de « loyauté » et ne soutient pas davantage Saïd dans sa tentative de réussir à l'école et de s'émanciper. Ainsi le lecteur du roman de l'auteur tunisienne plonge-t-il brutalement dans la réalité d'une famille immigrée. L'amour et l'espoir des parents à l'égard de leurs enfants semblent bien peu de choses pour protéger ces derniers du pouvoir attractif des clans et de l'argent facile, de l'autorité abusive d'un frère, de la séduction des discours fondamentalistes.

Si l'on se pose, face à ce récit, la question de sa destination, c'est notamment en raison des nombreux motifs, voire stéréotypes, de l'immigration qui y sont convoqués et auxquels le récit donne une certaine réalité : violence, déscolarisation, relation difficile aux enseignants, fuite dans des trafics parallèles et dans la délinquance, ghettoïsation et cloisonnement des mondes (objectivés à travers la réalité des écoles affectées par secteur géographique). Des lecteurs autochtones ne risquent-ils dès lors pas d'être confortés dans leur croyance en des idées reçues, en des stéréotypes ? Par ailleurs, la perspective adoptée par l'auteur laisse peu d'espoir : la trajectoire singulière, l'émancipation sociale ne sont pas des combats aisément remportés. Face à cet itinéraire douloureux d'un individu qui tente de se distinguer de son groupe d'appartenance au nom d'idéaux positifs, les jeunes issus de l'immigration ne risquent-ils pas de renoncer à rechercher ou à souhaiter l'émancipation, l'ascension sociale, l'« intégration » épanouie dans le pays d'accueil des générations qui les ont précédés ? La question du lectorat cible est ici d'autant plus délicate que le roman est édité dans une collection en principe destinée aux lecteurs en fin de scolarité primaire ou au début de l'enseignement secondaire. Sans doute faut-il compter sur une réflexion accompagnée par l'adulte pour favoriser le dépassement de lectures « enfermant » (la confirmation de stéréotypes, d'une part ; le renforcement d'une vision pessimiste de l'école comme lieu de reproduction des inégalités, d'autre part). Un tel accompagnement permettra d'attirer l'attention des jeunes lecteurs sur l'expérience de l'auteur – qui a elle-même vécu l'immigration et exercé le métier de professeur en banlieue – et de mettre en évidence son souci, à travers ce roman, de présenter des voies qui s'offrent aux jeunes issus de l'immigration et de montrer à quel point chacune de ces voies est difficile... Qui peut « sauver Saïd » sinon les adultes qui ont en leurs mains le pouvoir de changer (quelque chose à) l'école ? En ce sens, ce roman nous semble également particulièrement adapté à la réflexion que de futurs enseignants, en formation initiale, ont à construire à propos des publics d'élèves qu'ils vont rencontrer, à propos des missions fondamentales de l'école, à propos de la prise en compte des appartenances sociales et culturelles dans la sphère scolaire.

Le deuxième récit que nous avons retenu est une traduction et une adaptation du petit « livre-passeport illustré » de l'auteure danoise, Janne Teller. Celle-ci est née à Copenhague, en 1964, dans une famille de réfugiés et d'immigrés austro-allemands installés au Danemark. Dans la note de l'auteur qui accompagne *Guerre*, J. Teller précise avoir rédigé une première version de

ce récit en 2001, quand le débat sur les réfugiés au Danemark paraissait oublier certaines des valeurs philosophiques constitutives de l'Europe : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en droits » et « Agissez envers les autres comme vous voudriez qu'ils agissent envers vous » (Teller, 2012, 52). Elle a ainsi écrit *Guerre* comme une invitation à se mettre dans la peau d'un réfugié :

Pas de quelqu'un qui débarquerait au Danemark en provenance d'un pays lointain, mais plutôt dans celle d'un Danois menant une vie tranquille, que viendrait bouleverser une guerre inimaginable entre les pays nordiques. (Teller, 2012, 53).

Le récit que nous avons retenu se présente donc comme une mise en situation, une plongée hyperréaliste dans la vie d'un autre, qui semble d'autant plus crédible qu'elle est entièrement adaptée à notre situation, à la particularité de notre pays ou de notre région : le héros du récit revêt au plus près toutes les caractéristiques du citoyen français autochtone, à ceci près qu'il vit dans une France dont le régime autocratique nationaliste à l'idéologie impérialiste veut prendre le contrôle d'une Union européenne en train de s'effondrer, à laquelle les Scandinaves et les Anglo-saxons déclarent dès lors la guerre. Dans de telles conditions, c'est le Moyen-Orient qui apparaît comme seul refuge possible : là résident paix, démocratie et prospérité. Le héros du récit – un jeune adolescent – se voit contraint de quitter la France avec sa famille pour demander l'asile en Egypte : nous suivons son parcours difficile pour se faire une place dans la société d'accueil, pour apprendre l'arabe, pour trouver du travail et être considéré autrement que comme un étranger ; nous vivons sa douleur d'être séparé des siens, restés en France ou morts dans les luttes armées, et ses espoirs de « rentrer un jour au pays » en même temps que sa prise de conscience que ce pays n'est déjà plus le sien... Le roman repose sur le principe du renversement de perspective, qui rend la démonstration particulièrement convaincante. Il interpelle en outre par l'adoption de la deuxième personne comme mode énonciatif : le lecteur devient ainsi le héros de l'histoire qui se déroule sous ses yeux ; il fait véritablement l'expérience du statut de réfugié. Et cette expérience est d'autant plus vive que l'absence de trame narrative empêche de mettre les faits à distance.

En raison de cet objectif de décentration, le roman paraît destiné prioritairement aux lecteurs occidentaux autochtones : il s'agit de comprendre en vivant l'expérience de l'autre, déplacée dans notre cadre de référence, par l'entremise d'une sorte de jeu de rôles. La lecture fait d'emblée surgir une comparaison entre notre situation de vie et celle du personnage que nous incarnons l'espace de quelques cinquante pages : en ce sens, le récit ambitionne de mettre en évidence notre position de privilégié et de nous sensibiliser aux inégalités croissantes. C'est donc un public à priori peu sensibilisé à ces questions au départ, peu conscient de la situation et de la trajectoire du réfugié, qui paraît être la cible de ce roman. On va bousculer ses représentations, l'amener à envisager l'inenviable, à mesurer la fragilité du confort dans lequel il vit pour favoriser la déconstruction des stéréotypes relatifs aux phénomènes migratoires et aux conditions d'accueil et la « reconstruction » de représentations plus nuancées. En somme, le récit invite son lecteur à interroger la définition qu'il a de lui, en tant membre du groupe majoritaire accueillant.

Le troisième récit de notre corpus est un roman graphique espagnol de Pedro Riera et de Nacho Casanova, *La voiture d'Intisar* (2012). Il s'agit du portrait d'une femme moderne au Yémen. Pedro Riera a séjourné un an à Sanaa, au Yémen. Le scénario de son roman est construit au départ d'une quarantaine d'entretiens réalisés avec des femmes yéménites, d'anecdotes, de fragments d'histoires, mais Intisar n'existe pas ; c'est un personnage de fiction. Présentée comme un récit autobiographique composé de 24 scènes, énoncée à la première personne, cette bande dessinée nous fait entrer dans la vie du personnage et masque le regard occidental qui la saisit. En privé, Intisar ressemble à de nombreuses femmes d'aujourd'hui : anesthésiste de 27 ans, elle travaille, lit, fume, pose du vernis sur ses ongles, porte un jean et un top, utilise son gsm, son ordinateur portable, exprime ses idées. En public, elle porte le niqab qui lui assure anonymat et mobilité au volant de sa corolla.

Le destinataire implicite de ce roman est plutôt un lecteur occidental adolescent ou adulte dont l'auteur cherche à faire évoluer le regard. Certes, Riera met en scène la réalité de la vie des femmes yéménites, leur absence de liberté et de pouvoir de décision, le poids des coutumes et des traditions. En cela, ce « témoignage-reportage » produit un choc culturel chez le lecteur. Mais ce récit « lève aussi le voile » sur une réalité plus complexe, nous fait mesurer la limite de nos cadres de référence culturels : les femmes yéménites font preuve d'énergie, de persévérance, d'intelligence et d'humour pour gagner des petits espaces de liberté, des combats. Si Intisar perd son emploi à la suite d'une intervention de son père auprès de son employeur, si elle dépend d'un *wali* (un gardien), si elle doit éviter d'être reconnue lorsqu'elle prend une consommation avec une amie dans un café, elle négocie avec succès la possibilité d'effectuer des études universitaires à Damas ; au volant de sa voiture – symbole de sa liberté – elle se permet des courses avec des conducteurs masculins ; elle s'interroge sur la relation homme-femme ; elle interpelle explicitement le lecteur à propos des caricatures de Mahomet et tente de comprendre les points de vue antithétiques.

La déconstruction partielle des idées reçues dans ce roman graphique, la volonté de présenter la réalité des femmes yéménites dans sa complexité nous paraissent susceptibles de transformer le regard du lecteur occidental et pourraient, dans le cadre scolaire, « contribuer à accroître la familiarité des élèves – notamment natifs ou issus de cultures légitimées – avec les cultures minoritaires ainsi qu'à prévenir la formation de stéréotypes basés sur l'ethnicité » (Collès, 2013, 135). Tant il est vrai que l'on partage des appartenances communes avec tout être humain, représenté ici sous les traits d'une jeune femme yéménite.

Notre dernier choix s'est porté sur une nouvelle de Jeanne Benameur, « Le ramadan de la parole » (2003). Tout comme *La voiture d'Intisar*, ce récit est énoncé à la première personne ; il s'agit d'une sorte de confidence adressée au lecteur par un personnage féminin. Cette jeune adolescente non nommée est issue de l'immigration et vit vraisemblablement en France. Elle poursuit ses études dans un collège mixte, hétérogène ; ses amies se nomment Alice, Zora. Notre narratrice porte un regard à la fois amer et plein d'espoir sur les relations filles-garçons. La thématique de cette nouvelle est caractéristique de la littérature de l'immigration. Le personnage exprime la difficulté du métissage culturel. Attachée aux pratiques et valeurs de ses parents (cheveux parfumés à

l'huile odorante, lecture de poèmes du pays parental), la jeune adolescente refuse de porter le voile pour se protéger d'être une femme, de cacher son corps pour être respectée. Son ramadan de la parole est une réaction au pouvoir des mots parfois orduriers ou blessants, parfois porteurs de promesses. La question au centre de cette nouvelle est celle de la double appartenance des enfants de la deuxième génération. Selon Amin Maalouf, l'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit pas par moitié ni par tiers. Un individu n'a pas plusieurs identités, mais une seule faite de tous les éléments qui la façonnent (Maalouf, 1998, 7-8). L'héroïne de Benameur n'est pas française *ou* maghrébine ; elle incarne la position « et », celle du tissage, du métissage, de la mixité culturelle.

Sans doute, ce récit a-t-il le ton de l'authenticité notamment parce que l'auteure est elle-même issue de l'immigration. Jeanne Benameur est arrivée d'Algérie en France à l'âge de 5 ans. « Si la réalité du migrant est broyée par lui-même, en des œuvres de facture classique ou, au contraire, sur le mode plus symbolique, le regard devient autre : il y a à la fois connivence et distanciation esthétique, ce qui contribue à nuancer la position du lecteur, sa réception du texte ». (Collès, 2013, 136)

Quel serait le lectorat visé par un tel texte ? Nous émettons l'hypothèse que le public cible est assez large. D'un côté, ce texte nous paraît susceptible de toucher, d'interpeller des adolescents autochtones en ce qu'il leur fait prendre conscience du tiraillement identitaire que connaissent les jeunes qui se retrouvent confrontés à la diversité des codes. De l'autre côté, un lectorat multiculturel, s'il ne reste pas extérieur, se reconnaîtra peut-être dans les préoccupations, revendications du personnage de Benameur, fera peut-être sienne cette culture mosaïque.

En conclusion, les quatre textes qui ont été présentés peuvent avoir l'air de se ressembler ; ils relèvent en effet de la littérature migrante et traitent de thématiques proches. Ils reflètent néanmoins une variété susceptible d'éviter le piège de figer une représentation de l'immigration. Les récits choisis émanent d'auteurs « autochtones » ou issus de l'immigration. Il s'agit donc d'une littérature *sur* et *de* l'immigration. Les thématiques explorées multiplient les angles d'approche : choc de l'expérience de l'exil, diversité des codes relatifs aux relations hommes/femmes, tentation du repli identitaire ou volonté de l'adoption de la culture d'accueil, métissage culturel... Ces thèmes impliquent des lectorats différenciés. Certains récits s'adressent plutôt à un public multiculturel ; grâce au pouvoir indéniable de la fiction, ils brisent les non-dits et rendent les enjeux de la quête identitaire explicites. D'autres auteurs visent un public homogène, « autochtone » qu'ils tentent de sensibiliser à la différence et à la reconnaissance interculturelle.

2. Quelques pistes d'exploitation des récits choisis

Avant d'entrer dans quelques pistes pour l'exploitation, en classe, des récits de notre corpus, nous souhaitons nous pencher sur une double considération : l'une relative à la nécessité d'identifier précisément le lecteur

implicite ; l'autre relative aux enjeux de l'introduction et de l'usage des récits migrants en classe de français.

Le développement qui précède le souligne : le lectorat cible de ces romans ne se laisse pas saisir aisément. Or ces récits abordent des thématiques essentielles, mais délicates ; le traitement de celles-ci suscite parfois volontairement un effet de choc ; les motifs mobilisés peuvent prêter au renforcement de certains stéréotypes – peu favorables à la rencontre et à la reconnaissance interculturelle – ou enfermer le jeune lecteur dans une vision réductrice, aliénante. Ces risques, l'enseignant les prend dès lors qu'il fait le choix d'introduire en classe de tels récits. Pour cette raison, il nous paraît déterminant de cerner précisément le destinataire (bien souvent multiple) du roman afin d'éviter de se tromper dans le choix du texte à proposer en lecture et d'anticiper les effets prévisibles de l'ouvrage sur les élèves, en fonction de leurs situations particulières et de leurs cadres de références. Bien entendu, ceci ne relève que partiellement de l'anticipable et les surprises, bonnes ou moins bonnes, font – heureusement – de la rencontre avec une fiction une expérience de lecture subjective et singulière.

Pour quelles raisons alors l'enseignant de français gagne-t-il à prendre de tels risques en ménageant une place, dans les lectures qu'il retient pour ses élèves, à la littérature migrante ? A la suite de Luc Collès, nous pensons tout d'abord que ces récits tracent une voie du vivre ensemble : ils créent « les conditions d'émergence d'un autre discours sociétal sur les migrants. Le récit peut insuffler une déconstruction des catégorisations et une reconstruction plus distanciée à la lumière de nouvelles visions » (Collès, 2013, 158). Ils constituent ainsi un levier privilégié pour développer les compétences interculturelles des élèves. En outre, les romans migrants peuvent favoriser, chez le lecteur adolescent, la construction de soi au sens où l'entend notamment le psychologue de la lecture Jean-Marc Talpin (2003). Selon cet auteur, la lecture de textes littéraires fournit à l'adolescent un mode de représentation : « ce que chacun recherche dans la lecture, c'est un discours qui parle de lui-même », l'avantage du livre étant, d'une part, l'absence de l'énonciateur, dont on n'a dès lors pas à craindre le regard ; d'autre part, la possibilité de « se lire (ou de lire quelque chose qui ressemble à ses propres expériences psychiques), sans avoir à se le dire explicitement » (Talpin, 2003, 2). Le lecteur découvre qu'il n'est pas seul à penser de telle manière, à ressentir telle angoisse, à vivre tel fantasme. Les textes littéraires confrontent aussi l'adolescent à des figures de référence plus diversifiées, moins aliénantes que les images de certains films ou jeux vidéos. Ces figures mettent en route le mécanisme complexe de la quête identitaire de l'adolescent qui tend vers la particularisation et la différenciation, en s'appuyant sur la ressemblance et l'identification. On pourrait ainsi penser que la littérature migrante constitue un réservoir puissant pour rendre possible, tant aux lecteurs autochtones qu'aux lecteurs issus de l'immigration, la découverte de quelque chose de soi, la mise en représentation et l'identification sur un mode « héroïque » (c'est-à-dire une projection positive de soi), trois aspects qui semblent concourir à la croissance psychique du sujet.

Venons-en à présent à quelques propositions d'exploitation de la littérature migrante en classe de français. Une première piste s'adresse tout d'abord aux classes homogènes, constituées majoritairement d'élèves natifs.

Dans le but d'amener ces élèves à se « décentrer », à « faire leur » l'expérience de l'autre, nous retiendrions le petit récit illustré de Janne Teller, *Guerre. Et si ça nous arrivait ?* (2012). L'expérience du lecteur constituerait le premier matériau de travail pour l'activité que nous proposons. Les élèves seraient engagés individuellement dans la découverte de récit. Dans la foulée de la découverte du texte, ils seraient invités à écrire à propos de leurs émotions et de leur ressenti en tant que lecteur-personnage, au départ d'une consigne assez souple telle que « Décris ce que tu as ressenti, pensé en faisant ainsi l'expérience du statut de réfugié ». Si cela lui paraissait opportun ou nécessaire, l'enseignant pourrait aussi soumettre aux élèves des questions plus précises destinées à favoriser le déploiement des émotions du lecteur : « Quels sentiments t'habitaient au moment de la fuite, de la demande d'asile, des débuts de ta vie en Égypte ? Qu'as-tu pensé au moment de votre déplacement à Assouan ou de ton bref retour en France ? Comment vois-tu l'avenir au moment où s'interrompt ton histoire ?, etc. ». Cet écrit personnel a bien entendu le statut d'écrit de travail, destiné à « se raconter » son expérience de lecture (et par là même à en prendre conscience). Les élèves qui le souhaiteraient seraient invités à faire part de leurs impressions en les racontant ou en les lisant à leurs pairs. L'enseignant engagerait le groupe dans une synthèse des impressions de lecture dans leur diversité. Ensuite, pour approfondir l'interprétation du roman, les élèves seraient amenés à rédiger une brève « note de l'auteur » : il s'agirait d'entrer dans le point de vue de l'auteure de *Guerre* (en adoptant la première personne comme mode énonciatif), de reconstruire son intention en écrivant ce récit (« ce que j'ai voulu susciter, produire en publiant ce texte ? ») et de décrire les moyens qu'elle a mobilisés pour y parvenir (« comment je m'y suis prise ? »). Par la suite, les élèves découvriraient la véritable note écrite et publiée par Janne Teller à la suite du récit. Celle-ci attire l'attention sur l'adaptation, pour chacune des traductions du texte, à la particularité du pays, à son histoire, à sa situation géopolitique et souligne la finalité de compréhension mutuelle dans un contexte qui voit les déplacements de population s'accroître sans cesse et générer, de facto, la rencontre avec d'autres cultures.

Une deuxième proposition didactique pourrait être menée dans une classe multiculturelle où se côtoient des élèves natifs et des élèves issus de l'immigration. Dans ce contexte, nous ferions le choix du récit de Brigitte Smadja, *Il faut sauver Saïd* ou de celui de Jeanne Benameur, « Le ramadan de la parole ». Le roman de Smadja et la nouvelle de Benameur mettent en scène des héros positifs, pris dans le va-et-vient entre l'attachement et le détachement par rapport à la culture familiale dite d'origine. Le texte de Smadja convient mieux à un public masculin ; Saïd est un jeune garçon préoccupé par des problèmes d'école, de violence, de clan, de drogue, de règlements de compte. La nouvelle de Benameur touche davantage des adolescentes ; l'héroïne exprime la difficulté de vivre sa féminité sans être insultée. Ces personnages sont tous deux susceptibles de favoriser l'empathie, voire l'identification, mais il n'est pas exclu que certains lecteurs manifestent une attitude de rejet à leur égard. Le vécu mis en scène peut être trop proche, authentique et douloureux ; le lecteur peut aussi ne pas partager les choix des personnages. Notre objectif n'est pas de gommer ces différences, d'orienter

l'appréciation. Au contraire, nous souhaitons un texte qui interroge, suscite le débat, permette la discussion, le lien avec le vécu. L'exploitation que nous proposons consisterait donc à écrire une lettre adressée au héros à propos de son comportement, de ses réactions, de ses choix. Il s'agit d'une activité de lecture impliquée ; elle vise la subjectivité du lecteur. Dans une perspective de reconnaissance interculturelle, il nous semble qu'une suite à cette première étape s'imposerait. Nous suggérerions donc à l'enseignant de relever les lettres, de masquer l'identité des scripteurs et de les regrouper en fonction de la position défendue ou des éléments mis en évidence. Par petits groupes, les élèves découvrirait ensuite quelques lettres de leurs pairs qui ne partagent pas le même avis qu'eux. Ils seraient invités à interagir afin de comprendre ce qui a pu générer d'autres points de vue. La pertinence de ces hypothèses pourrait ensuite être soumise au groupe classe. Il s'agirait de comprendre et non de hiérarchiser. À la lecture impliquée, au dialogue entre soi et le texte de fiction succéderait ainsi une étape de décentrement : s'ouvrir au point de vue, à la lecture de l'autre.

Bibliographie

- Benamer Jeanne (2003), Le ramadan de la parole. In Collectif, *Des filles et des garçons*. Paris : Éditions Thierry Magnier, 11-17.
- Collès Luc (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Collès Luc (2013), Plaidoyer pour l'insertion de la littérature migrante à l'école : une expérience de lecture. In Luc COLLÈS, *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 133-143.
- Collès Luc (2013), Le roman migrant pour adolescent. In Luc COLLÈS, *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 145-159.
- Maalouf Amin (1998), *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Riera Pedro & Casanova Nacho (2012), *La voiture d'Intisar. Portrait d'une femme moderne au Yémen*. Paris : Éditions Guy Delcourt.
- Smadja Brigitte (2003), *Il faut sauver Saïd*. Paris : L'École des Loisirs.
- Talpin Jean-Marc (2003), Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48, n° 3.
- Teller Janne (2012), *Guerre. Et si ça nous arrivait ?* Paris : Éditions des Grandes Personnes.