Enseigner la littérature en UPE2A

Fonctions, enjeux et défis

Marielle ANSELMO
INALCO/PLIDAM

Résumé : Après avoir rappelé le fonctionnement des dispositifs d'accueil pour élèves allophones en France (les UPE2A ou Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) depuis leurs plus récentes évolutions (2012), nous examinons le rôle dévolu aux enseignante.s dans ces classes et nous penchons sur la question de l'enseignement de la littérature, en relevant les difficultés auxquelles cet enseignement se trouve confronté. Nous montrons comment le recours à la pratique artistique et à la pédagogie de projet peuvent constituer un levier efficace face à ces difficultés, en évoquant en particulier un travail mené autour du mythe d'Orphée.

Mots-clés : UPE2A, élève allophone, FLE/FLS, enseignement de la littérature, projet artistique, inclusion, éthique enseignante, Orphée.

L'arrivée de jeunes migrant.e.s sur le sol européen polarise régulièrement l'attention. Leurs modalités d'accueil et plus généralement leurs conditions de scolarisation (quand cette dernière advient, souvent après de longs mois d'attente) questionnent la société qui les accueille. Les lignes qui suivent, écho de près de dix années passées auprès d'élèves allophones en tant qu'enseignante en lettres, constituent, davantage qu'un essai scientifique, la somme de quelques réflexions nées de cette expérience. Quels sont les enjeux liés à l'enseignement de cet objet particulier qu'est la littérature dans les dispositifs dénommés UPE2A ?

1 Les UPE2A

Commençons, pour qui ne serait familier des acronymes de l'éducation nationale, par éclairer le terme : les UPE2A (ou Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants) sont, depuis la circulaire de 2012[1], les structures qui, au sein des établissements

[1] Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 sur l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (BO n° 37 du 11 octobre 2012)

scolaires (écoles, collèges ou lycées) accueillent des élèves eux-mêmes dénommés EANA, Elèves Allophones Nouvellement Arrivés. Ces élèves ne sont donc plus appelés « étrangers » (dénomination employée dans la circulaire de 1986) mais « allophones ». Ils sont d'une part caractérisés par leur langue (le français étant pour eux langue étrangère ou seconde) et d'autre part par le caractère récent de leur arrivée sur le territoire français (elle doit dater de moins d'un an).

Les EANA représentent une infime part des élèves scolarisés en France : au cours de l'année scolaire 2018-2019, ils étaient 67 909 sur plus de 12 millions d'élèves[2]. Une part infime, mais néanmoins signifiante : tant parce que ces élèves apparaissent régulièrement sur le fil d'actualités de nos médias (certains se trouvant brutalement sous les feux des projecteurs, leur situation mobilisant une partie de la société scolaire ou civile : tel élève, scolarisé dans tel lycée, se trouvant par exemple menacé d'expulsion) tant parce que, par la place même qu'ils occupent – ce bord d'où ils peuvent être expulsés – ils *signifient* quelque chose de notre société : en la donnant à lire, depuis le bord, ils disent quelque chose de son fonctionnement interne. Ils représentent un enjeu de civilisation pour la société qui les accueille, de manière d'autant plus grave ou sérieuse que ces élèves sont également (et peut-être d'abord) des « enfants ». Ce sont ainsi des êtres destinés à être protégés – pas seulement parce que, juridiquement, la France s'y est engagée en ratifiant la Convention Internationale des Droits de l'Enfants (1989), mais plus profondément parce que leur situation touche quelque chose en nous, quelque chose qui tient à notre *ethos* ou, pour le dire plus simplement, à notre humanité. L'institution ne s'y trompe pas, d'ailleurs, qui écrit (dans cette même circulaire de 2012 régissant l'accueil de ces élèves) : *« L'École doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle. »*

La circulaire de 2012, modifiant celle de 2002 (modifiant elle-même celle de 1986)[3], précise les modalités de scolarisation de ces élèves. Ils sont accueillis non plus dans des CLA ou classes d'accueil, comme ce fut le cas pendant de nombreuses années (CLIN dans le primaire, CLA dans le secondaire) mais dans des UPE2A, ou Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants. L'esprit de la circulaire de 2012 (parallèle à la circulaire sur l'inclusion de 2010, qui concerne les enfants en situation de handicap et consacre la création des ULIS, Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) opère un mouvement de bascule dans l'accompagnement et la perception de ces élèves, en affirmant le principe d'une école inclusive : c'est à l'ensemble du système éducatif, à l'ensemble des enseignant.e.s d'un établissement de prendre en charge ces élèves. Ils ne s'agit plus de les regrouper dans une classe qui serait un espace étanche d'où ils ne sortiraient qu'une fois qu'ils maîtriseraient suffisamment le français, mais de les scolariser d'abord dans une classe ordinaire correspondant à leur classe d'âge, comme n'importe quel élève, puis de les regrouper dans une unité où ils apprendront le français. L'objectif étant de les inclure dans la totalité des enseignements de leur

[2] Note d'Information n° 20.39, novembre 2020. https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

[3] Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 sur l'Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Et précédemment (1986) : Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986 sur l'Accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

classe le plus rapidement possible, au plus tard au terme d'une année scolaire. Ce qui signifie que ces élèves, tout en suivant un enseignement de français au sein de leur unité, sont inclus également dans les enseignements de leur classe en mathématiques et en LV1, et, le plus rapidement possible, dans des enseignements considérés, à juste titre ou non, comme les moins « linguistiques », à savoir : l'EPS, les arts plastiques, les sciences, etc. En seconde année, souvent, est maintenu un créneau de « soutien linguistique » pour ces élèves, se confondant désormais avec les autres.

C'est le plus souvent à des professeurs de lettres modernes qu'est assignée la tâche d'enseigner dans ces classes, une tâche qui est à la fois d'enseignement et de coordination (coordination en effet nécessaire avec les équipes concernées pour l'inclusion des élèves). Bien que soient parfois affectés sur ces postes des professeurs de langue étrangère (anglais, allemand), d'histoire ou de mathématiques, les enseignant.e.s prenant en charge ces élèves ont donc pour la plupart, en collège et en lycée, une formation en lettres modernes. La circulaire de 2012 précise d'ailleurs :

> *« Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer ».*

Ces enseignant.e.s ont donc pour mission d'enseigner à la fois le français comme langue seconde et comme langue de scolarisation – langue seconde, parce qu'elle l'est pour ces élèves, langue de scolarisation, parce qu'elle est l'outil qui permettra d'intégrer les autres disciplines, et donc de s'intégrer au plus vite dans l'école, d'y réussir. Voici ce que les textes disponibles sur Eduscol disent à ce propos :

> *« On a transposé le concept initial [de FLS] dans le système éducatif français en l'adaptant à la situation des « élèves nouvellement arrivés en France » (ENAF) : il s'agit ainsi de leur faire apprendre le français, à la fois pour les scolariser (les doter des outils communicationnels utiles à l'apprentissage des autres matières scolaires enseignées en français) et pour les intégrer dans le milieu (scolaire, social) qui les accueille.*
>
> *Le « français comme langue seconde » (FLS) permet à l'élève d'accéder à une qualification, non seulement de communiquer avec autrui mais aussi de suivre les cours, de s'approprier la culture scolaire et le code culturel des jeunes de leur âge. Certes, il s'inspire du français langue étrangère (FLE), mais tend vers le français langue maternelle et surtout la maîtrise des sept piliers du Socle commun de connaissances et de compétences. Il est une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise parfaite de la langue et du métalangage »*[4].

[4]EDUSCOL / Enseignement du FLE/FLS : https://eduscol.education.fr/lettres/enseigner/ressources-par-dispositif-et-enseignement/enseignement-du-fle-fls.html

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Mais, s'il *« s'inspire du français langue étrangère (FLE) »* pour tendre *« vers le français langue maternelle »*, c'est que les enseignant.e.s doivent enseigner le français comme discipline et comme langue de la discipline « français », c'est-à-dire sous le double signe de la langue et de la littérature, comme c'est le cas en français langue maternelle. C'est donc dans cette articulation qu'apparaît le plus souvent l'enseignement de la littérature. Ainsi, que l'élève d'UPE2A soit en 6ème, en 4ème ou en Seconde ou en Première, il ou elle doit se familiariser avec un certain nombre de textes littéraires et de caractéristiques liés à ces textes (genres, catégories, etc.) conformes au programme et aux attentes de l'institution, afin de réussir dans ce système scolaire.

2 L'enseignement de la littérature en UPE2A

Mais quelle littérature enseigner, dans ce contexte ? Il s'agit, le plus souvent, d'enseigner des textes patrimoniaux ou canoniques – mais pas seulement. Rappelons que l'ouverture à la littérature contemporaine ou de jeunesse est également présente dans les instructions officielles pour l'enseignement du Français Langue Maternelle. En FLS, cependant, tous les moyens utiles sont sollicités pour aborder la littérature, une littérature qui s'articule souvent à l'oralité ou au graphisme : BD, mangas, chansons, vidéos, etc. La liberté de l'enseignant.e en UP2A est assez grande, puisque'il ou elle n'est pas contraint.e par un programme. Mais sa tâche est complexe, car il lui faut s'adapter à l'hétérogénéité de la classe, en pratiquant le plus souvent une pédagogie différenciée.

2.1 Diffcultés

Quelles difficultés surgissent dans l'enseignement des textes littéraires (pour la plupart canoniques ou prescrits) ? Qu'est-ce qui pourrait faire obstacle à leur appropriation ? On peut tenter d'en lister quelques-unes. La première pourrait consister en la langue elle-même, étrangère. Or la langue française est, dans la plupart des cas, un objet de désir pour ces élèves. L'expérience montre qu'elle est rarement un objet de rejet, même si, pour certains, le voyage vers la France n'était pas désiré : elle est la langue du pays qui accueille et promet un avenir meilleur, à la fois langue de la survie matérielle et langue idéalisée – une langue idéale et matérielle, désirable par excellence. La motivation est donc forte.

Liée à cette langue, la littérature est également objet de désir, car dans bien des pays d'origine de nos élèves (qu'ils soient d'Orient ou d'Occident, du Nord ou du Sud) celle-ci ne subit pas le désamour, le rejet ou la dévalorisation que nous lui connaissons ici. Elle est aimée, en particulier, dans les pays où une tradition orale et/ou poétique est encore forte (pays du monde arabe ou d'Afrique subsaharienne par exemple), y compris pour des publics qui sembleraient *a priori* éloignés du monde des livres : un monde sans livres n'est pas un monde sans littérature, et ce serait une erreur grossière que de penser qu'une forme littéraire soit difficilement accessible à ceux-là qui viennent d'un monde où l'oral prédomine. (Ce serait, pour commencer, oublier l'origine orale de nos littératures écrites). La littérature, donc, n'est pas *a priori* objet de rejet – mais également objet désirable. Ainsi, malgré les conditions chaotiques dans

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

lesquelles nos élèves se trouvent parfois, là encore, la motivation est forte. Voilà qui nous facilite grandement la tâche.

Les textes en eux-mêmes constituent-ils une difficulté ? Leur opacité linguistique, leur complexité lexicale ou syntaxique, leur organisation textuelle sont-elles autant d'obstacles à leur appropriation ? Certes. Mais on pourrait rappeler, avec Proust dans *Contre Sainte-Beuve,* que « *les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère* » et quiconque a enseigné en classe ordinaire sait à quel point la langue des textes littéraires ou patrimoniaux peut sembler *langue étrangère* aux élèves dont le français est la langue maternelle. Il n'y a donc pas nécessairement plus grande difficulté à travailler un texte littéraire avec un élève allophone qu'avec un élève dont la langue maternelle est le français. Au contraire, un élève allophone, s'il est familier dans sa langue des complexités lexicales, syntaxiques et structurales des textes, entrera facilement dans les complexités d'un texte littéraire français : le transfert est aisé.

En revanche, le décryptage du contexte, la sensibilité à l'implicite des textes, peuvent constituer une difficulté majeure. Les textes littéraires sont des textes de haut codage – ils sont surtissés de références, ils sont surcodés – ce qui peut les rendre opaques. Comprendre un texte du XVII^{e} ou du XIX^{e} siècle demande la maîtrise d'une somme de connaissances qui en permette l'interprétation. J'en prendrai pour exemple la lecture de textes du XIX^{e}, à l'origine de contresens, d'erreurs d'interprétations pour des élèves francophones, pour qui la langue de ces textes était en apparence transparente. Décoder, dans *Le Rouge et le Noir,* la rencontre de Julien Sorel et Mme de Rênal n'est pas si simple qu'il y paraît : ainsi est-elle apparue beaucoup plus évidente à une élève italienne familière du même type d'univers de référence qu'à une élève francophone non formée à cette histoire littéraire (ou à cette anthropologie). Il en allait de même pour les descriptions chez Balzac.

Enfin, la méthodologie de lecture appliquée aux textes peut constituer une vraie difficulté pour l'élève allophone. Les codes de l'exercice scolaire peuvent, plus que la langue elle-même, sembler langue étrangère. Ainsi, le travail précis effectué sur la narratologie ou sur l'énonciation, et ce dès la 6^{e}, semble assez spécifiquement français. La pratique du repérage, du relevé d'indices devant mener à l'interprétation paraît étranger à tous les élèves, de quelque région du monde qu'ils viennent. Il est donc important de pouvoir les familiariser, par étapes, à la lecture analytique ou méthodique, à un type de commentaire exclusivement centré sur le texte.

2.2 Conditions de vie

Il y a enfin un élément qui peut faire obstacle à la lecture et à l'appropriation de ces textes. Il ne tient ni à la langue, ni au texte, ni au contexte. Cet élément, ce sont les conditions de réception – au sens le plus large, au sens presque de conditions de vie – de ceux qui les lisent, les reçoivent.

Je reviens ici au cadre évoqué par la circulaire de 2012 : la classe est *« un lieu de sécurité pour ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle »*. Comment créer un *lieu de sécurité* ? Comment enseigner un texte, comment lire un texte (difficile souvent, on l'a vu) avec un ou une élève dont les conditions de vie sont fragiles ou menacées ? Comment travailler avec un élève dont

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

on sait qu'il vient de passer la nuit dehors ? Ou avec cet autre qui avoue, parce que la confiance est gagnée, que depuis trois mois il dort sur des cartons dans un cagibi ? Avec cette élève qui a réussi à fuir un réseau de prostitution organisé par sa tante ? Ou cette autre encore, traumatisée par les scènes de guerre vécues un an plus tôt ?

Certes, ce sont d'une part des situations extrêmes et d'autre part des situations que nous rencontrons aussi, avec d'autres variantes, en classe ordinaire, en particulier en zone d'éducation prioritaire : mais l'UPE2A, parce qu'elle permet des parcours différenciés et un accompagnement individualisé, crée comme un effet de loupe, qui rend visible l'infravisible de la classe ordinaire. L'UPE2A, en tant que groupe, classe, est un feuilletage de situations complexes, où chacune devient lisible.

Pour illustrer cela, je pense à Ibrahim, arrivé d'un pays d'Afrique subsaharienne après avoir affronté mers et déserts. Il avait vu la mort, et lui avait survécu. Mais, en classe, il n'arrivait pas à mettre les mots en ordre dans une phrase écrite (alors qu'il s'exprimait clairement à l'oral) : chacune de ses phrases ressemblait à un sac de billes qu'on aurait secoué dans tous les sens. Il ne comprenait pas lui-même pourquoi cela lui arrivait, lui qui avait toujours été un bon élève. Au cours de l'année, les mots ont fini par se remettre en ordre. Si je fais référence à cette situation, c'est pour dire à quel point ces élèves peuvent se trouver dans des situations limite – au bord. Avec le risque de sauter, comme certains des compagnons de voyage d'Ibrahim, qu'il avait dû empêcher de se précipiter dans la mer, depuis leur embarcation de fortune, débordés par trop d'angoisse. Alors : comment ne pas sauter, rester en vie ? Peut-être, en écrivant, ou simplement, d'abord, en trouvant le moyen de remettre les mots en ordre.

Ces élèves, donc, se trouvent au bord, à la limite, ils sont littéralement *border line* – au sens où ils sont à la frontière, sur la ligne de la frontière. Ils se trouvent, souvent, en situation de transgression, qu'ils aient eux-même transgressé l'interdit de partir, transgressé l'assignation à résidence nationale, ou que leurs parents l'aient fait pour eux, le leur imposant parfois, se trouvant avec eux à l'arrivée dans l'illégalité, les installant dans une zone inconfortable, indéfinie, risquée. Lorsqu'ils arrivent dans nos classes, certains ne sont pas encore arrivés. Arriveront-ils un jour ? Quoi qu'il en soit, que le départ soit voulu ou imposé, tous ces élèves ont en commun un dé-paysement – la perte d'un pays. Ils ont, souvent, beaucoup perdu en partant.

2.3 Un projet artistique : Orphée

La question que je m'étais posée, face à eux, en tant qu'enseignante, avec mon outil, qui est la littérature, était : comment travailler avec la perte ? Comment la transcender, pour arriver à travailler, tout simplement. Mais comment ne pas la travailler dans une trop grande proximité, une proximité aveuglante, qui rendrait le travail impossible ? C'est là que l'oeuvre littéraire intervient, par la mise à distance qu'elle propose. Ces élèves, quand ils arrivent, n'ont souvent pas envie de parler de leur histoire immédiate, surtout si elle est douloureuse. Certains ne veulent littéralement *pas en entendre parler.* C'est pour ces élèves-là, en particulier, que se posait la question du *comment travailler* ?

Travailler sur les mythes grecs ou latins est une des réponses possibles. Les mythes sont intéressants, parce qu'à travers leurs traits archaïques, ils permettent une confronta-

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

tion, un dialogue des *ethos*. La distance du mythe peut être le lieu d'une inquiétante étrangeté, ou mieux d'une inquiétante familiarité productive – miroir où l'on se voit, où l'on se reconnaît sans se reconnaître. Travailler du côté de la pédagogie de projet est une autre partie de la réponse. Je voudrais ainsi donner l'exemple d'un projet mené avec ces élèves, parce qu'il a été une réussite – au sens où il a atteint ses objectifs, en leur permettant de réussir scolairement et humainement, de s'accomplir tout en s'intégrant socialement et civiquement.

La réponse à mes questions, je l'ai d'abord trouvée dans un mythe, celui d'Orphée – personnage qui lui aussi, comme mes élèves, avait tout perdu, ou beaucoup perdu. Mythe en lien avec la poésie (orale de surcroît) : Orphée en est la figure même, qui lie indissociablement le deuil et la création. Le projet était de travailler sur ce mythe, toute l'année, avec une équipe artistique – une metteure en scène, une comédienne et un chorégraphe – avec pour aboutissement une représentation sur la scène nationale de l'Agora, à Evry[5]. Il était corrélé à un parcours de spectateurs mené en collaboration avec ce théâtre et d'autres, accompagné d'un atelier critique et d'une découverte des métiers du spectacle. Parallèlement, les élèves restituaient leurs activités et leurs recherches sur un blog de classe. C'était un projet multimodal, impliquant l'écriture mais aussi le corps, la voix (à travers le théâtre, le chant, la musique). Le théâtre, le travail en équipe, l'implication du corps ont créé une cohésion et une motivation de groupe exceptionnelles – tenant sans doute également à la personnalité des élèves que le hasard avait réunis cette année-là dans cette classe.

Au cours de cette année, les élèves ont pu ainsi se familiariser avec des oeuvres patrimoniales ou non, littéraires, musicales, cinématographiques (les mythes d'Ovide, le livret de l'opéra de Monteverdi, le bestiaire d'Apollinaire, la *Lyre d'Orphée* de Nick Cave, etc.) et découvrir leur intertextualié, jusqu'aux formes les plus *pop* du mythe, trouvées par les élèves dans un *anime* japonais. Ils ont pu développer leur créativité et leur capacité à écrire : ils ont écrit des récits, des dialogues, des poèmes, ont produit une grande variété de réécritures. Par ailleurs, socialement, ils se sont familiarisés avec des lieux patrimoniaux et des lieux culturels qui leur devenaient accessibles (malgré leur réserve initiale, exprimée ainsi par l'une d'entre eux : « L'opéra, madame, c'est pour les blancs ») pour en arriver à une fréquentation quasi ordinaire. Enfin, ils ont *accompli* quelque chose, en montant sur scène (ce qui était difficile pour beaucoup) et en participant au processus de création de bout en bout, en donnant naissance à une création esthétique collective, leur permettant de faire oeuvre ensemble.

De ce travail, je me souviens d'une scène en particulier. Il s'agit de la scène d'ouverture : c'était un long silence, voulu par la metteure en scène, Diane Scott. Ce qu'ils ont fait, ec que nous avaosn fait ensemble, c'est travailler sur le silence, la possibilité du silence – du retrait ou du deuil peut-être ? La possibilité, sans doute, de retrouver la parole, la langue, au lieu où elle naît.

Aussi, s'il y a un enjeu de l'enseignement de la littérature dans ce contexte, il est d'ordre éthique. La littérature est un objet protéiforme : en perpétuelle voie de redéfi-

[5]Projet artistique Orphée, mené par la metteure en scène Diane Scott, avec la collaboration de la comédienne Catherine Jabot et du chorégraphe Olivier Renouf au Lycée Baudelaire à Evry (91), dans l'Académie de Versailles. Projet subventionné par le FSE (Fonds Social Européen), la Région Ile-de-France et la Mairie d'Evry.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

nition, elle est elle-même *borderline*, jouant avec les normes, sur les bords, à la limite. Résidence incertaine – mais sans doute capable d'offrir, selon les vœux ou les mots de Jabès, *hospitalité dans la langue*[6]. Pour nos élèves, quel meilleur moyen de transport alors que la littérature, pour aller de l'exclusion à l'inclusion ? Une inclusion qui ne soit pas enfermement, mais démultiplication des possibles.

[6]Edmond JABÈS, *Le Livre de l'Hospitalité*, Paris, Gallimard, 1991

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758