

Année universitaire 2024-25

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*Les compétences de compréhension, d'interprétation et d'appropriation
à travers la diversité culturelle en littérature*

Présenté par **ECHARDOUR Morwenna**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Rep, Charlotte, PRCE Formatrice en français

Co-directeur-trice de mémoire :

Paolacci, Véronique, Maître de conférences en Sciences du Langage

Membres du jury de soutenance

Rep Charlotte

PRCE Formatrice en français

Paolacci Véronique

Maître de conférences en Sciences du
Langage

Soutenu le **20 / 06 / 2025**

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

U Université
de Toulouse

 UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

Sommaire

Introduction.....	page 5
Le choix de la thématique et les problématiques envisagées.....	page 5
Partie A : cadre théorique.....	page 7
Chapitre 1 : Identité et altérité : deux notions étroitement liées.....	page 7
I. Identité : Définition générale.....	page 7
A. Identité nationale.....	page 8
B. Identité collective.....	page 8
C. Culture et identité culturelle.....	page 9
D. Identité singulière.....	page 12
II. Altérité : Définition générale.....	page 13
A. L'altérité dans la construction de l'individu.....	page 13
1. L'interculturalité : une richesse pour l'individu.....	page 15
B. L'altérité à l'école.....	page 16
1. L'enseignement de la diversité : une question sociale et politique.....	page 16
2. L'altérité dans les programmes.....	page 17
a) La compréhension de textes.....	page 20
b) L'interprétation de textes.....	page 22
c) L'appropriation de textes.....	page 22
d) Travailler la compréhension de texte en classe.....	page 23
e) L'écriture au service de la compréhension.....	page 23
f) Le choix d'un texte narratif.....	page 24
Chapitre 2 : L'altérité dans la littérature.....	page 24
I. Littérature et interculturalité.....	page 24
II. Le processus d'identification aux personnages.....	page 25
Chapitre 3 : L'album <i>La Tresse ou le voyage de Lalita</i>.....	page 27
I. La réécriture d'un roman pour adultes en album jeunesse.....	page 27
II. Le récit à travers les schémas narratif et actanciel.....	page 28
III. Analyse de l'album à travers les trois codes de la littérature linguistique, esthétique et culturel.....	page 29
A. La dimension linguistique.....	page 29
1. La narration.....	page 29

2. Le lexique interculturel.....	page 29
B. Les dimensions culturelle et esthétique.....	page 30
1. A partir du modèle de Ratner.....	page 30
2. Dans le texte et les illustrations.....	page 31
3. Le rapport texte image.....	page 33
IV. La fiction au service d'une réalité.....	page 35
A. Contexte de la société indienne apporté au récit.....	page 35
B. La culture et l'altérité des personnages dans l'implicite et dans l'explicite.....	page 37
Questions de recherche et séquence menée.....	page 41
Partie B : Le recueil de données.....	page 44
Protocole de recueil de données.....	page 44
Bibliographie.....	page 56

Table des illustrations.....	page 63
-------------------------------------	----------------

Image 1.....	page 31
--------------	---------

Image 2.....	page 32
--------------	---------

Image 3.....	page 34
--------------	---------

Image 4.....	page 35
--------------	---------

Image 5.....	page 38
--------------	---------

Image 6.....	page 39
--------------	---------

Image 7.....	page 40
--------------	---------

Annexes.....	page 64
---------------------	----------------

Introduction

Le choix de la thématique et les problématiques envisagées

Les flux migratoires et la mondialisation qui prennent part dans nos sociétés occidentales nous rendent témoins d'une diversité croissante de la population et de leur impact sur nos sociétés, qui deviennent multiculturelles¹. Nous devons donc faire face à l'Autre, à l'altérité. De plus, l'émergence de mouvements sociaux pour la reconnaissance des minorités de genre, ethniques ou religieuses, questionne d'autant plus l'impact de cette diversité et de cette altérité et la façon de les aborder dans l'éducation, en particulier à l'école.

En effet, Marie Rose Moro, pédopsychiatre française, nous dit que *“nous sommes tous modelés par notre manière singulière de voir le monde, notre culture, notre parcours de vie, nos métissages.”*² Or, lorsque nous considérons nos modèles sociaux comme étant la norme, le risque de percevoir l'Autre négativement, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe d'individus, représente un risque majeur. Cette perception ethnocentrée peut être le fruit de discriminations et de hiérarchisations. En tant que professeur.e des écoles, l'une de nos missions consiste à former les élèves à devenir de futurs citoyens français tous égaux en droits, indépendamment de leur religion, de leurs convictions philosophiques, de leur sexe, de leur origine ou de leur classe sociale. Ce cadre suppose donc la rencontre et le dialogue entre tous les individus, et engage ainsi les professeurs à développer une approche des différences comme étant une source d'enrichissement mutuel et non pas une source de rejet. Cette démarche peut être qualifiée de démarche interculturelle, à travers laquelle l'ensemble des interactions entre les cultures sont menées dans un objectif de respect et de préservation des identités culturelles. Si cette démarche interculturelle peut être explorée dans de nombreuses disciplines, c'est principalement son ancrage dans la littérature qui nous intéresse. En effet, la littérature, et plus précisément l'album jeunesse, est un outil précieux pour l'enseignant qui lui permet l'approche et la transmission de nombreux savoirs.

En considérant ensemble ces notions de citoyenneté, d'identité, d'altérité et d'interculturalité, de nombreuses questions s'offrent à nous : Que représente la culture pour l'individu ? Comment l'altérité et l'interculturalité influencent-elles l'individu dans sa construction identitaire ? Quels sont les enjeux d'une démarche interculturelle à l'école ? En quoi la littérature permet-elle aux élèves de mieux comprendre l'Autre ?

¹ (Leininger-Frézal & Souplet, 2022)

² (Moro, 2022)

Pour répondre à ces différentes interrogations, nous évoquerons le lien entre l'identité et l'altérité, l'influence de l'altérité et en particulier de l'interculturalité sur la construction de l'individu. Nous verrons ensuite comment se place l'altérité au cœur de l'éducation et des programmes. Puis, nous analyserons l'intérêt de la littérature pour aborder l'altérité, et notamment les compétences qui s'y attachent, avant de terminer sur une analyse de l'album *La Tresse ou le voyage de Lalita* écrit par Laetitia Colombani et publié par les éditions Grasset Jeunesse. A travers cette analyse, nous explorerons les schémas narratifs et actanciels, les dimensions linguistiques, esthétiques et culturelles de l'œuvre.

Partie A : cadre théorique

Chapitre 1 : Identité et altérité : deux notions étroitement liées

I. Identité : Définition générale

Au Moyen Âge, l'identité était perçue comme un moyen de se conformer au groupe³. Ce n'est qu'aux XVIIème et XVIIIème siècles que l'idée d'une identité personnelle⁴ est proposée par les empiristes. La question de l'identité au sein des rapports sociaux se précise au XIXème siècle avec les travaux de deux philosophes allemands, Georg Wilhelm et de Friedrich Hegel. Selon eux, l'identité résulterait de la reconnaissance réciproque, davantage de l'ordre du conflictuel, du moi et de l'autre, d'interactions et de pratiques sociales.

Selon le philosophe Abdenmour Bidar⁵, la notion d'identité renvoie à la façon d'être la plus personnelle de chaque individu sur la durée. Elle renvoie à l'origine, à la culture, au caractère, au milieu social, aux valeurs ou encore aux idéaux de chacun. Il la décrit comme étant constituée d'éléments de conditionnement, qui concernent la partie de l'identité indépendante de nos choix, tels que la culture, le milieu social dans lequel nous naissons, ainsi que notre couleur de peau, et d'éléments de liberté qui fondent la partie de notre identité choisie, tels que nos valeurs, les idéaux adoptés et pour lesquels on s'engage au cours de notre existence. Cette notion d'identité est d'autant plus complexe que l'individu doit trouver sa singularité, son identité propre et personnelle au sein même d'une identité collective, celle de la société qui l'entoure et dans laquelle s'inscrit une culture commune. Nous pouvons ainsi distinguer différents types d'identités : l'identité nationale, l'identité collective, l'identité culturelle et l'identité singulière.

L'identité se veut ainsi constituée à la fois de caractéristiques individuelles, mais également en accord avec les groupes sociaux qui entourent l'individu porteur de cette identité. Elle se constitue alors nécessairement grâce à la rencontre d'autres que soi. Au cours de l'évolution de son identité, l'individu va également prendre conscience de lui-même. Si la conscience de soi-même est le fait de reconnaître ses pensées, ses représentations et ses actions comme les siennes⁶, la conscience de l'autre est une notion que nous pourrions associer à l'altérité.

³ D. IOGNA-PRAT, « Introduction générale : la question de l'individu à l'épreuve du Moyen Âge », dans *L'Individu au Moyen Âge, individuation et individualisation avant la modernité*, B.M. BEDOS-REZAK et D. IOGNA-PRAT dir., Paris, 2005, p. 7-29.

⁴ R. LANGBAUM, *The Mysteries of Identity. A Theme in Moderne Literature*, New York, 1977, p. 25.

⁵ (*Identité et altérité | Valeurs de la République*, s. d.)

⁶ Harnischmacher, I. (2009). Identification : La conscience de soi isolée et la découverte des autres « consciences de soi ». In C. Lazzeri & S. Nour (Éds.), *Reconnaissance, identité et intégration sociale* (p. 145-159). Presses universitaires de Paris Nanterre.

A. Identité nationale

Selon Gellner, la nation est “le mariage, heureux ou malheureux, d’un État et d’une culture”⁷, c’est-à-dire d’une politique et d’une culture linguistique, religieuse, morale, intellectuelle et politique, ce qui fait de la notion d’identité nationale un véritable marqueur politique⁸. Les membres d’une collectivité, ici la nation, partagent des croyances et des comportements ; c’est la conscience collective. L’utilisation du terme “identité nationale” est parfois controversée et son interprétation reste subjective, car elle peut sous-tendre une discrimination des minorités, des étrangers et une réduction de la liberté d’expression. Cette controverse n’échappe pas à la France, où le fait religieux et l’immigration sont régulièrement au cœur des débats. En 2004, la loi encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, fut émise, faisant lien avec le principe de laïcité. La gratuité de l’école publique pour tous les enfants, français ou étrangers, implique l’obligation de l’instruction. L’école se heurte ainsi à des problématiques d’ordre religieuses ou culturelles dans plusieurs disciplines et à des problématiques de racisme⁹. L’école tient par conséquent un rôle essentiel dans l’éducation morale et civique des élèves et la transmission du principe de laïcité, notamment en s’appuyant sur la Charte de la laïcité élaborée en septembre 2013. Elle implique le respect de toutes les croyances, la séparation de la religion et de l’Etat, la garantie de la liberté de conscience et d’expression, l’égalité, la fraternité, la protection contre le prosélytisme, l’accès à une culture commune et partagée, le rejet de toutes discriminations et violences et l’interdiction du port de signes religieux.

B. Identité collective

Jan Berting, professeur de sociologie, explique que “toute identité collective suppose une conscience collective, un sentiment d'appartenance et parfois l'idée d'une mission à accomplir”¹⁰. Il explique que lorsque des groupes ne partagent pas les mêmes identités, des stéréotypes peuvent émerger et être partagés collectivement par l’un des groupes. Ces stéréotypes peuvent, par exemple, se baser sur l’ethnicité. D’après ce postulat, il distingue des identités collectives fermées, qui nient l’identité des autres et rejettent toute différence, et des identités collectives ouvertes, qui acceptent les autres dans leurs différences. Par conséquent,

⁷ (Lauret, 2009)

⁸ Patrice canivez

⁹ (Polémia, 2018)

¹⁰ Ollivier, B. (2019). Les identités collectives à l'heure de la mondialisation. France: CNRS Éditions via OpenEdition.

les questions d'exclusion et du "vivre ensemble" des sociétés dépendent de la nature de ces identités collectives. En Europe, les pays sont marqués depuis le XIXe siècle par la prédominance d'États-nation. Dans ce modèle, l'Etat recouvre un territoire, une langue, une culture, un peuple, une nationalité et une identité et l'identité collective qui fonde le peuple de cette nation s'y inscrit¹¹. Pendant longtemps en France, il était nécessaire de parler français sur le territoire pour être considéré comme Français. Ces conditions ont désormais été examinées à nouveau, avec la question des langues régionales et de l'accueil de migrants et de réfugiés.

C. Culture et identité culturelle

La première définition opératoire de la culture fut proposée en 1871 par l'anthropologue britannique Edward B. Tylor. Selon lui, la culture désigne un "tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société"¹². En parallèle, en France, le mot "culture" n'apparaît pas dans les travaux des anthropologues en raison de l'ancrage de la pensée de la philosophie des Lumières, qui se veut universaliste et hiérarchisant les civilisations. Une notion développée s'en approche néanmoins, c'est celle fournie par Émile Durkheim, sociologue français. Il s'agit de "la conscience collective", qui serait "faite de représentations collectives, d'idéaux, de valeurs et de sentiments partagés au sein d'une société donnée"¹³. Il explique par ailleurs que cette conscience collective prendrait le dessus sur la conscience individuelle, développant en outre la notion de "personnalité collective".

Toujours au XIXème siècle, plusieurs chercheurs sont en désaccord avec la philosophie des Lumières et confrontent ainsi leurs travaux. C'est le cas des théoriciens allemands de la *volksgeist*¹⁴ qui réfutent le mouvement civilisationnel, qu'ils considèrent réducteur, et reconnaissent l'histoire de chaque peuple à travers leurs spécificités, leur singularité et leurs productions culturelles, reconnaissant par conséquent également leur dignité. Par ailleurs, la "Kultur de la nation allemande" associe des traits distinctifs de leur culture, telles que la sincérité, la profondeur et la spiritualité, faisant ainsi émerger, à partir de fondements scientifiques, artistiques, philosophiques ou encore religieux, des liens entre la culture et la personnalité.

¹¹ (Ollivier, 2009)

¹² Tylor, E. B.. (1871). Primitive Culture.

¹³ Durkheim, E. (1893). La division du travail social.

¹⁴ "Esprit du peuple" ou "génie du peuple" en allemand.

Au XXème siècle, un anthropologue allemand, Franz Boas, reprend la définition originelle de Tylor pour, lui aussi, déconstruire l'idée de hiérarchisation des peuples, des cultures, tout en envisageant une observation du réel sur l'incidence de la culture en Amérique du Nord sur les organisations sociales et les conduites des individus, plutôt qu'un modèle théorique général, jusqu'à présent privilégié par les auteurs, ce qui fait de lui le père du relativisme culturel. Il distingue également la notion de "race" de celle de "culture" et reconnaît non seulement la dignité de chaque culture mais également la nécessité de maintenir des distinctions entre les diverses cultures.

Jusqu'ici, l'évolution des définitions et concepts de la culture témoigne de la reconnaissance des cultures entre elles et de leurs interactions ; c'est l'interculturalité. En revanche, ces travaux ne témoignent pas encore des différences dans la culture elle-même. Le caractère dynamique de la culture émerge en partie avec le travail de Alfred Louis Kroeber, anthropologue américain et de C. Wisner, qui ont tenté, en vain, de repérer des "aires culturelles" distinctes en les cartographiant.

Les liens entre culture et personnalité vont intéresser des auteurs, dans les années 30, notamment face aux recherches menées par l'école "culture et personnalité" en Amérique, portées sur les incidences de la culture et le modelage des individus. Le postulat est le suivant: les humains sont, au départ, identiques. Se manifestent ensuite différents types de personnalités selon le groupe culturel auquel ils se réfèrent. L'une de ces autrices, une anthropologue américaine du nom de Ruth Benedict, distingue par exemple deux types de profils : le type "apollinien" suggéré par des comportements conformistes, passibles, solidaires et respectueux d'autrui, et le type "dionysiaque" qui s'associerait à des comportements ambitieux, individualistes et agressifs. Celle-ci mentionne la notion de "pattern of culture" ou "modèle de culture", pointant la culture comme un ensemble de dimensions culturelles (telle que le mode de vie par exemple), qui, ensemble, forment une configuration spécifique. Ce sont ces différentes combinaisons de traits culturels qui expliqueraient les différences observables entre les cultures. Elle s'intéresse plus particulièrement au caractère inconscient de l'orientation culturelle des populations. Il n'est plus seulement question de distinguer les cultures entre elles mais de comprendre peu à peu leur mode de transmission. Margaret Mead s'intéresse elle aussi à ces processus de transmission culturelle en démontrant que les événements vécus par un individu ne se chargent de sens que s'ils sont renforcés par la culture environnante, celle qui l'a fait naître.

Elle interroge aussi des questions de constructions sociales et de la personnalité en comparant celles des hommes et des femmes américain.es et en concluant que leur sexe détermine les traits de caractère qualifiés de masculin et de féminin. Cette étude, entre autres, permet de mettre en relation l'information culturelle, les fonctions psychoaffectives et la distribution des rôles sociaux. Par ailleurs, l'individu va adapter son comportement en fonction des différents contextes d'intragroupe ou d'intergroupe. Ces comportements dépendent de l'ensemble des réponses comportementales possibles fournies directement par la culture.

A travers ces derniers travaux sur la transmission des cultures, nous pouvons aussi envisager leurs évolutions. Selon Geneviève Vinsonneau¹⁵, la transmission de la culture ne se fait pas mécaniquement, mais par les individus qui, avant de la véhiculer, la portent, se l'approprient et la transforment. Ces processus sont possibles, selon Ralph Linton, anthropologue américain et Abram Kardiner, psychanalyste et psychiatre américain, lorsqu'ils se saisissent des éléments culturels qui les entourent et qu'ils créent leurs propres formules culturelles. Ces dernières conclusions rendent compte du rôle que jouent les individus dans leurs sociétés : ce sont de véritables acteurs responsables du dynamisme et des changements culturels.

Enfin, Ratner, psychologue américain, identifie cinq types de phénomènes culturels : les activités culturelles ; les valeurs, schèmes, les significations et les concepts culturels ; les artefacts physiques ; les phénomènes psychologiques ; l'agentivité¹⁶. Les activités culturelles englobent la production de biens, l'éducation des enfants, la conception et la mise en application des politiques et des lois, le système médical (notamment l'accès aux soins). La catégorie dans laquelle Ratner rassemble les valeurs, les schèmes, les significations et les concepts culturels s'intéressent aux gens, à la collectivité, aux sens que donnent les hommes et les femmes aux différents concepts, objets, sujets, comme par exemple la jeunesse, la vieillesse, l'homme, la femme, les caractéristiques physiques, la fortune, la nature et le temps, qui sont tous interprétés différemment d'une société à une autre. Lorsque Ratner évoque les artefacts physiques, il entend la vision de la culture d'un point de vue matériel, tels que les outils, les armes, les ustensiles de table, les livres, le papier, la poterie, les horloges, les vêtements, les bâtiments, les meubles, les jeux et jouets et la technologie. Il aborde également les phénomènes psychologiques des individus, comme les émotions, la perception, la motivation, le raisonnement logique, l'intelligence, la mémoire, la maladie mentale, l'imagination, le langage et la personnalité. Enfin, il mentionne l'agentivité, c'est-à-dire le fait

¹⁵ (Vinsonneau, 2002)

¹⁶ (Ratner, 2000)

pour les êtres humains de construire et reconstruire activement les phénomènes culturels, tels que les valeurs, les artefacts et la psychologie existants.

Le rôle des individus au sein de leur culture, la notion de personnalité très présente dans les travaux, et le modèle dynamique et non plus statique de la culture nous font prendre conscience que la culture est à la fois un produit, mais également une ressource dont les individus sociaux se saisissent dans leur développement identitaire, afin de constituer, entre autres, leur identité culturelle.

L'identité culturelle est ce par quoi se reconnaît une communauté sociale ou un être social. Selon Geneviève Vinsonneau¹⁷, la conception de l'identité culturelle, lorsqu'elle est héritée culturellement, correspond à la saisie par le sujet en question de traits, fonctions, comportements qui sont en lien avec son environnement culturel, ils diffèrent donc d'une culture à une autre. Ces ressources ou structures symboliques sont spécifiquement, selon les sociologues Frédéric Lebaron, Christophe Gaubert et Marie-Pierre Pouly, les croyances, les idéologies, les connaissances, par ailleurs véhiculées par le langage, et plus généralement les productions culturelles issues de l'activité humaine, de la technologie, de la science et des arts, qui appartiennent, selon la professeure en psychologie socioculturelle Tania Zittoun, à la vie ou à l'expérience du monde de l'individu et dont les usages favorisent les constructions de sens, les transformations identitaires ou les apprentissages. Ces représentations deviennent "la matière de la pensée de la personne, et ce par quoi son expérience devient pensable, voire communicable".¹⁸ Les choix d'appartenance de l'individu et son inscription dans le tissu social sont en grande partie orientés par la culture. Il cherche en effet du sens et une certaine cohérence entre ses choix, sa pratique et son environnement culturel. Ses différents choix s'articulent et lui confèrent une identité singulière, qui à son tour sera corrélée à certains rôles, modèles de conduites à adopter et à des attentes sociales spécifiques.

D. Identité singulière

Selon les chercheurs¹⁹, l'identité est le produit de l'interaction entre acteurs sociaux et constitue ainsi un phénomène purement social. Dans cette logique, l'identité singulière naît dans le rapport à autrui, grâce à la relation construite au semblable et à la rencontre avec

¹⁷ Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, 14, 2-20. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002>

¹⁸ Zittoun, T. (2013). Dans l'intervalle : médiations symboliques et construction du temps. *Psychothérapies*, 33, 225-234. <https://doi.org/10.3917/psys.134.0225>

¹⁹ (Becchia & Chamboduc de Saint Pulgent, 2012)

l'Autre. C'est la confrontation avec l'Autre qui permet la réflexion de l'individu sur sa singularité, sur son identité propre et la naissance de son identité singulière, et qui est, enfin, lié à son sentiment d'appartenance. En opposition à l'identité collective, qui est définie par l'ethnie, la nation et les groupes sociaux qui entourent l'individu, l'identité singulière représente des éléments qui relèvent de choix, tels que les valeurs, les projets, des idéaux²⁰.

II. Altérité : définition générale

L'altérité est le constat que *“l'autre est différent et aussi involontairement lui-même que l'on est soi-même”*.²¹ En 1980, le professeur Eugène Enriquez, pionnier de la psychosociologie et de la sociologie clinique, écrit que *“le respect de l'autre passe par la reconnaissance de sa spécificité humaine”*.²² Il existe un relatif consensus sur le fait que définir une identité nécessite d'identifier l'altérité, de déterminer qui sont les autres²³. L'individu et l'Autre doivent se positionner l'un par rapport à l'autre et confronter leurs identités directement ou indirectement pour permettre non seulement une auto-identification pour l'individu de ce qu'il est, mais aussi la reconnaissance de l'Autre. Ainsi, nous avons besoin d'être reconnus tels que nous nous pensons afin que notre identité soit complète²⁴. Confronté à l'altérité, l'individu doit accepter deux choses : reconnaître l'Autre, ce qui fait d'eux des êtres humains, et la diversité qu'il rencontre, qui lui échappe mais qui n'empêche pour autant pas la cohésion.

A. L'altérité dans la construction de l'individu

L'altérité est la qualité de ce qui est autre. Avant même de la considérer dans l'environnement sociétale, l'être humain expérimente l'altérité dès sa naissance en rencontrant ses parents, la différence entre les actions de ces derniers et ses propres désirs, les objets autour de lui. L'altérité est alors pour le nouveau-né l'expérience même de l'apparition d'une première frontière entre intérieur et extérieur²⁵. En grandissant, l'altérité, et en particulier l'interculturalité, c'est-à-dire la confrontation de sa propre culture avec celle d'un autre, tient un rôle très important dans le fonctionnement des individus des points de vue identitaire, relationnels, de leurs valeurs et croyances²⁶. Cela va premièrement permettre à l'individu de

²⁰ (Renarblanc, 2009)

²¹ Jean-Louis Lascoux, 2019, Dictionnaire encyclopédique de la Médiation - ESF Sciences Humaines

²² Enriquez E. (1999), Le goût de l'altérité, Desclée de Brouwer Editeur

²³ (*Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme*, s. d.)

²⁴ (*Identité et altérité | Valeurs de la République*, s. d.)

²⁵ Graff O., Delporte M. (2016). Lecture & altérité. Réseau Canopé.

²⁶ Plivard, I. (2014). Psychologie interculturelle. <https://doi.org/10.3917/dbu.pliva.2014.01>.

prendre conscience de sa propre culture, et plus généralement de sa propre identité. En effet, selon Jacques Marpeau, docteur en sciences de l'éducation, *“autrui est si radicalement autre, étrange, étranger à nous-mêmes, dans son histoire, ses attachements, ses appartenances, ses défenses, ses richesses, sa dynamique d'existence, que nous ne pouvons le percevoir et le comprendre à partir de qui nous sommes”*²⁷.

La rencontre de l'autre suppose à l'individu de se décentrer, de sortir de sa position ethnocentrée de l'individu. La décentration peut premièrement être cognitive ; il s'agit pour l'individu de comprendre, entre autres, la croyance de l'autre. Il a été observé par Jean Piaget que l'enfant intériorise le fait que les autres peuvent avoir des préférences différentes des siennes à partir de 18 mois. En effet, avant ce stade, si l'enfant doit choisir de proposer un brocoli ou un biscuit à un adulte, il lui tendra le biscuit même si l'adulte en éprouve du dégoût. Après 18 mois, l'enfant ne projette plus ses propres désirs et est en capacité de se mettre à la place de l'autre. Se mettre à la place de l'autre, se décentrer, est une capacité cognitive au fondement de l'intelligence car la prise en compte du point de vue des autres permet l'acquisition de nouvelles connaissances lors des futurs apprentissages.

La décentration peut également être d'ordre émotionnelle, à l'origine de l'empathie, cette capacité à s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent. Selon l'éthologue Frans de Waal, *“l'empathie est aux racines de notre ressenti de la justice”*²⁸. C'est en se plaçant à la place de l'autre et en le considérant comme un semblable qu'il est possible de développer un sens de la justice et de l'injustice en concevant comme équitable ou non un traitement.

Enfin, il existe la décentration comportementale qui fait lien avec l'imitation, c'est-à-dire la reproduction par l'individu de gestes et de comportements, processus indispensable dans la construction des apprentissages. La compréhension de la croyance de l'autre, l'imitation et l'empathie sont au fondement de l'apprentissage et de l'intelligence. Enfin, l'altérité est indispensable au développement du sentiment d'appartenance possible lorsque l'autre nous reconnaît. Selon Marie Rose Moro²⁹, pédopsychiatre française, le besoin de reconnaissance est particulièrement nécessaire pour les enfants migrants.

²⁷ Marpeau, J. (2013) . L'altérité, l'altération dans le processus éducatif. Le processus de création dans le travail éducatif. (p. 67 -86). Érès.

<https://shs.cairn.info/processus-de-creation-dans-le-travail-educatif--9782749236551-page-67?lang=fr>.

²⁸ (La « décentration », une compétence transversale – Université de Paix, s. d.)

²⁹ (Rizzi & Moro, 2017) p.274

1. L'interculturalité : une richesse pour l'individu

Lorsque plusieurs cultures se rencontrent, nous parlons d'interculturalité. La particule “inter” signifie en latin “entre” et sous-entend la réciprocité, l'action mutuelle, l'intervalle, voire la relation. L'interculturalité qualifie ainsi les relations, les rapports, entre les différentes cultures et les groupes de personnes qui en sont issues. Dans un contexte social, l'interculturalité se caractérise par la diversité des valeurs, des rituels, des conceptions, des façons de voir et de vivre à la fois culturels mais aussi ethniques qui peuvent constituer les principes fondamentaux à tout développement personnel et comportement social. Ce phénomène est essentiellement marqué par l'interaction sociale, l'échange et le respect”.³⁰

Selon P. Denoux, une situation pluriculturelle, et donc l'apparition de nouvelles caractéristiques culturelles, introduit dans le champ psychologique du sujet des traits culturels qui peuvent ensuite être dissociés, réunis, ignorés, ou se révéler. Il en est de même avec les manifestations de rencontres et d'expériences interculturelles. Lors de celles-ci, il est conscient des traits et codes culturels qui lui sont étrangers, tandis qu'au sein de sa propre culture, ces transmissions lui sont inconscientes. Cette rencontre bouscule ses modèles et ses propres traits et codes, et par conséquent son identité. Cette observation a mené des auteurs à travailler sur le concept d'acculturation, mais sous-tendant l'analyse du contact dominant-dominé, il semble à présent plus pertinent de parler d'interculturalité. Cette notion “cherche à reconnaître les contributions respectives à l'aménagement de nouvelles réalités psychosociales englobant les divers acteurs en présence”.³¹

Si la culture, selon Ricoeur, “désadapte l'homme, le tient prêt pour l'ouvert, pour le lointain, pour l'autre, pour le tout”³², il faut cependant veiller à ne pas tomber dans l'ethnocentrisme. C'est notamment ce que relève Lévy-Bruhl³³, lorsqu'il cherche à identifier “l'activité mentale” des peuples dénués d'écriture. Il ne s'intéresse plus à la notion de culture, mais davantage de “mentalité”, et, réfutant le principe de hiérarchisation entre les peuples. Pour lui, cette étude ne vise ni à les réduire, ni à les stigmatiser et encore moins à les infantiliser. Si l'évolution des cultures et les rencontres interculturelles bousculent les codes culturels du sujet, elles déplacent alors également les significations du sujet et son rapport au monde. Il passe d'une vision mono-centrée à une vision polycentrique. Cette nouvelle vision

³⁰ (2005). Petit glossaire en mouvement. *VST - Vie sociale et traitements*, no<(sup> 87), 41-79.

<https://doi.org/10.3917/vst.087.0041>

³¹ (Vinsonneau, 2002)

³² Vergnon, M. (2017). Traduction et altérité chez Paul Ricoeur : Enjeux pour l'éducation. *Le Télémaque*, 51(1), 107-118. <https://doi.org/10.3917/tele.051.0107>

³³ (Vinsonneau, 2002)

amène l'individu à "relire sa propre histoire"³⁴ en prenant en considération toutes ces nouveautés et en gardant également un certain recul sur sa propre vision. En outre, selon Ingrid Plivard³⁵, docteur en psychologie sociale, l'objectif de la psychologie interculturelle est de mettre en évidence l'importance de la culture dans le fonctionnement des individus des points de vue identitaire, relationnels, de leurs valeurs

B. L'altérité à l'école

1. L'enseignement de la diversité à l'école : une question sociale et politique

L'objet premier de l'éducation consiste dans la formation et l'accomplissement de l'être individuel. Pour cela, l'école doit prendre en compte la singularité de chaque élève et doit faire preuve de différenciation, notamment psychologique, linguistique, culturelle et sociale. Au-delà de cette prise en compte des diversités individuelles, il ne faut pas perdre de vue le souhait d'une unicité entre les élèves, en particulier dans les pays à configuration pluriethniques et multiculturelles ou dans ceux connaissant de forts mouvements migratoires. En effet, il faut rester extrêmement vigilant quant au fait de ne pas accentuer les différences identitaires entre les élèves, ce qui pourrait déboucher sur des stigmatisations.

En France, société multiculturelle qui compte des individus aux formations identitaires très différentes, en particulier sur le plan culturel et religieux, ce questionnement est primordial et constitue un véritable enjeu au cœur de l'éducation. Comment prendre pédagogiquement en compte à la fois l'individuel et le collectif, le même et l'autre ? Enseigner la diversité implique ainsi, chez l'enseignant.e comme chez les élèves, une démarche de "compréhension particulière"³⁶, c'est-à-dire la capacité de se décentrer pour accéder à plusieurs points de vue, en lien avec la culture notamment, afin de comprendre que les comportements, les affects, les représentations et les valeurs peuvent être différents en fonction de l'histoire de chacun. La mission de l'enseignant.e n'est donc pas d'enseigner les cultures, bien que cela soit enrichissant pour les élèves, mais bien de développer leur capacité à prendre en compte les caractéristiques culturelles de l'autre pour mieux le comprendre.

C'est en développant cette capacité auprès de tous les élèves que l'école répond aux attentes sociales et politiques du cadre républicain qui repose sur l'idée d'une "nation de

³⁴ Denoux, P. (1995). L'identité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 264-270.
<https://doi.org/10.3406/bupsy.1995.14402>

³⁵ Plivard, I. (2014). Psychologie interculturelle. <https://doi.org/10.3917/dbu.pliva.2014.01>.

³⁶ (Delory-Momberger & Mabilon-Bonfils, 2015)

citoyens tous égaux en droits, quels que soient leur religion ou leurs convictions philosophiques, leur origine, leur sexe, leur classe sociale”³⁷.

2. L’altérité dans les programmes

A l’école, l’enseignement de la diversité est possible et souhaité dans de nombreuses disciplines, principalement en EMC (enseignement moral et civique), en EPS (éducation physique et sportive), en arts, en langues vivantes et en français.

À l’école maternelle, la socialisation est l’enjeu capital pour les enfants. Lors de ce premier cycle, ils découvrent le monde et les autres. Si l’école maternelle est le lieu de la rencontre, c’est aussi pour eux les prémices de leur construction en tant que futur citoyen vivant en communauté. Ainsi, les règles de vie de la classe et du groupe s’inscrivent dans une logique respectueuse de tous et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. Plus généralement, l’école valorise le développement pour tous d’un regard positif sur les différences, notamment l’égalité des genres et le handicap, en EPS (éducation physique et sportive). La vie de classe permet d’aborder de premières expériences morales et de sensibiliser les élèves autour du sentiment d’empathie, de l’expression du juste et de l’injuste et du questionnement des stéréotypes. Ces situations leur permettent également de prendre conscience de l’effet de leurs paroles et des pensées et ressenties différents selon chaque personne, autrement dit, que les autres pensent différemment d’eux. En découvrant le rôle du groupe, en réalisant des projets communs, en coopérant, et par conséquent en comprenant que chacun a des responsabilités et rôles complémentaires des uns et des autres, l’élève peut se construire comme une personne singulière au sein d’un groupe et se faire reconnaître comme une personne à part entière, preuve ici que le groupe, et plus généralement l’Autre, est nécessaire à la construction de sa singularité. Même si le terme “altérité” n’apparaît pas dans le programme du cycle 1, cette notion et les compétences associées sont attendues dans le domaine d’apprentissage “explorer le monde” : “L’école maternelle cherche à les amener à dépasser peu à peu leur propre point de vue et à adopter celui d’autrui. A partir des expériences vécues à l’école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu’il provoque, l’enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde”³⁸. Parfois issues de familles non francophones ou allophones, il arrive que certains d’entre eux découvrent la langue française.

³⁷ (*Identité et altérité | Valeurs de la République*, s. d.)

³⁸ (*J’enseigne au cycle I*, s. d.)

Il est ainsi essentiel pour les enseignant.es de prendre en compte la diversité des familles. L'école met d'ailleurs un point d'honneur à valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones, et de faire découvrir aux enfants que le multilinguisme est une richesse. L'éveil à la diversité linguistique permet non seulement aux élèves de s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle de la France, mais va également contribuer au développement de la conscience phonologique et du langage oral en leur permettant de comparer les sonorités de leur langue et d'identifier les différences de prononciation. Cet éveil comprend également la découverte des langues régionales et de la LSF (langue des signes française). Les professeurs doivent aussi présenter une multitude d'univers culturels différents, notamment à travers les histoires lues, les contes, les saynètes, etc. L'enseignant.e doit être attentif à ce que les élèves puissent tous s'identifier à travers les divers personnages mis en scène et qu'ils aient les mêmes chances de développer leur estime de soi et le partage avec les autres. Proposer des œuvres provenant de différentes cultures peut également permettre de valoriser les élèves issues des cultures étudiées.

Si le terme "altérité" n'apparaît pas dans le programme du cycle 1, il apparaît dans ceux des cycles 2 et 3. On le retrouve premièrement en EMC (enseignement moral et civique). Le rôle principal de cette discipline est de former les élèves à devenir des citoyens prêts à vivre en société, à prendre part à des actions collectives, à adopter une morale et à respecter les choix personnels et les responsabilités individuelles des autres membres de cette même société. La citoyenneté se construit avec l'identité propre de chacun, et il est ainsi essentiel d'apprendre à respecter chacune d'entre elles. Le terme altérité est explicitement présent dans l'attendu de cycle "accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre". Dans sa finalité "respecter autrui", l'EMC s'applique à présenter à l'élève les principes gravitant autour de la dignité et de l'intégrité humaine, dont l'égalité, le respect de la liberté d'autrui et de ses convictions philosophiques et religieuses.

En EPS (éducation physique et sportive), le respect, le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon font partie intégrante des apprentissages. Cette discipline assure la prise en compte et la réussite de tous les élèves.

L'apprentissage des langues vivantes ou régionales, la prise de parole et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, renforcent la confiance en soi, le respect d'autrui, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui leurs sont

associées. Au cycle 3, les langues sont étudiées à travers les modes de vie et la culture du ou des pays où la langue est parlée, l'exposition régulière de la langue en contexte et l'élargissement des repères culturels. La découverte de ces cultures permettra aux élèves de développer de nouvelles manières de comprendre le monde et d'en appréhender les problématiques humaines, sociétales, économiques et environnementales. Certaines classes ont également l'opportunité de correspondre avec d'autres écoles étrangères.

En arts plastiques, l'altérité est mentionnée dans la compétence "s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité". Il est ici principalement question de la sensibilité à la diversité de l'art, aux points de vue des artistes, aux ressentis des élèves et aux fonctions de l'art. Parmi ces fonctions, nous pouvons citer l'affirmation de soi, qui se lie avec la construction de l'identité. Les débats autour des productions des élèves dans le domaine des arts plastiques et du français, avec notamment le travail d'écriture, permettent aux élèves de s'exprimer individuellement, de confronter les ressentis, d'apprendre à respecter les opinions de chacun et de voir leur travail valorisé.

L'étude du français suppose, à terme, de devenir un lecteur autonome. Ainsi, des compétences telles que la compréhension, l'interprétation et l'appropriation sont développées tout au long de la scolarité. En effet, dès le cycle 1, les attendus de fin de cycle du domaine "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" sont relatives à l'appropriation du lexique appris en classe, des reformulations de ses propres propos ou de ceux d'autrui, ce qui suppose une compréhension en amont, discuter d'un point de vue, comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu et manifester de la curiosité par rapport à la compréhension et à la production de l'écrit. Au cours du cycle 2, les élèves mobilisent les compétences suivantes : écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte, comprendre un texte et contrôler sa compréhension, écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche et réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. Enfin, en cycle 3, les compétences de compréhension, d'interprétation et d'appropriation viennent se préciser, car il s'agit désormais d'écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu, de comprendre un texte littéraire et se l'approprier, de comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, de contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome et de réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte. La littérature est une part essentielle de l'enseignement du français. La présentation de diverses œuvres littéraires suppose le recueil des ressentis des élèves, de leur sensibilité, l'expression

de la formulation de leurs opinions, leurs échanges oraux ou écrits et développe ainsi “l’imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi”³⁹. L’ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres.

a) La compréhension de textes

Dans les programmes, il est question pour les élèves de cycle 3 de comprendre des textes littéraires, de se les approprier et d’interpréter des textes, des documents et des images, pour devenir, à terme, un lecteur autonome. Pour atteindre cet objectif, les élèves doivent avoir construit et maîtrisé des habiletés de traitement propres au texte. Ils construisent des habiletés fondamentales, telles que des connaissances culturelles “sur le monde”, une certaine efficacité cognitive (capacité de raisonnement, mémorisation, flexibilité et planification relatives aux fonctions exécutives) des connaissances langagières (morphologiques, syntaxiques, phonologiques, relatives au vocabulaire et à la structuration d’un texte écrit) et le décodage et l’identification des mots. Ils construisent parallèlement des habiletés de traitement du discours continu telles que la connaissance des types de textes, l’auto-évaluation, la régulation, les inférences, qui opèrent souvent dans la compréhension de la causalité, des intentions et buts des personnages. Ils sont enfin en quête de l’acquisition d’une lecture de plus en plus fluide. La maîtrise de ces habiletés va leur permettre de comprendre et d’interpréter des textes. Leur construction se poursuit tout au long de la scolarité et commence dès la petite enfance avec l’acquisition du langage. Les connaissances langagières et culturelles des élèves vont également évoluer en fonction de leurs expériences personnelles, de leurs lectures et de leur compréhension des textes, et ce au-delà de leur scolarité.⁴⁰ L’acquisition pour les élèves de stratégies permettant la compréhension de texte leur permettra non seulement de comprendre des textes littéraires lus, mais également d’accéder à de nombreux savoirs dans toutes les autres disciplines. La compréhension vise donc la saisie du texte comme un tout cohérent.

La compréhension de textes peut se faire à travers un texte oral, écouté, lu par l’enseignant.e par exemple, mais également lu par soi-même. La lecture à voix haute constitue une remarquable approche de la compréhension de l’écrit car le lecteur va utiliser et adapter sa prosodie, son intonation, son expressivité, son regard, etc. L’un des avantages de la lecture

³⁹ (*J’enseigne au cycle 3*, s. d.) p.9

⁴⁰ Éduscol, *La compréhension au cours moyen. Les guides fondamentaux pour enseigner* (2022).

à voix haute est donc qu'elle va lever certains obstacles pour les élèves, tels que l'identification des mots. De plus, elle réunit toute la classe autour d'un même objet et la concentration collective autour de celui-ci. D'autres difficultés peuvent, en revanche, émerger de la lecture à voix haute. En effet, le caractère fugace de l'énoncé implique que l'élève à l'écoute ne peut utiliser toutes les stratégies relatives à la compréhension de texte lu, tels que le retour en arrière ou la relecture du passage. Il doit alors se saisir rapidement du message oral, l'associer à ses connaissances et construire le sens.

Quel que soit le support, écrit ou oral, sélectionné par l'enseignant.e lors de sa séquence d'apprentissage, plusieurs principes se doivent d'être respectés afin de garantir un enseignement explicite, stratégique et actif⁴¹. Le professeur doit ainsi proposer des contextes motivants à travers des textes et des objectifs variés, enseigner des structures de texte, enseigner les stratégies multiples de compréhension, autrement dit, les stratégies de prélecture, c'est-à-dire l'identification des objectifs, l'émission d'hypothèses, la prise de repères et la familiarisation avec sa structure ; les stratégies de construction des modèles de situation relatives aux inférences, à la relecture, la paraphrase, l'auto-explication mentale à voix haute, le découpage du texte, la recherche des mots inconnus ; et les stratégies de compréhension appliquée, telles que l'identification des idées principales sous forme de synthèse et l'évaluation de sa lecture. De plus, il doit encourager les élèves à échanger sur leur compréhension du texte, développer et mobiliser leurs connaissances culturelles, morphosyntaxiques et leur vocabulaire, observer et évaluer, proposer une différenciation lorsque cela est nécessaire et intégrer l'écriture à la lecture. Trois types d'activités sont possibles en compréhension : les activités à visée culturelle, les activités intégratives transfert et les activités modulaires. Les activités à visée culturelle se font généralement à travers des textes longs tels que des albums, des romans ou des documentaires et le travail autour de ces écrits se fait sous forme d'épisodes, de mises en réseaux ou de débats. Les activités intégratives transfert se font généralement avec des textes courts tels que des nouvelles et il s'agit de lectures pas-à-pas, de rappels de récits et de mises en scènes. Enfin, les activités modulaires se réalisent à travers des supports variés et courts et visent principalement le développement du vocabulaire, de la fluence, de la syntaxe et des différentes stratégies.

⁴¹ Éduscol, *La compréhension au cours moyen. Les guides fondamentaux pour enseigner* (2022).

b) L'interprétation de textes

Selon J.-L. Dufays⁴², la construction du sens d'un texte repose sur une alternance continue entre la compréhension et l'interprétation. En effet, le lecteur, au fur et à mesure de sa lecture ou de son écoute, va produire des hypothèses, qui seront au fil de la lecture, validées ou invalidées. Il va en effet construire du sens face aux informations rencontrées dans un premier temps, et remettre sans cesse en question le sens construit, notamment, lorsque la compréhension de la suite du texte le lui permet.

c) L'appropriation de textes

Selon le chercheur et la chercheuse Yves Citton et Sylviane Ahr, la lecture est définie comme “une pratique interrogative qui consiste pour l'interprète à actualiser le sens du texte et à se l'approprier en le construisant comme une réponse possible à la fois à des problèmes qui le concernent et à des problèmes qui concernent/ont concerné d'autres lecteurs, dans des lieux ou des temps différents.”⁴³ Une relation et un dialogue interrogatif se projette ainsi entre le texte et le lecteur qui va apporter des réponses à ses interrogations à partir de ce que lui inspire son monde intérieur. Cette relation relève donc, selon Citton, d'une appropriation de la part de l'interprète. S'approprier un texte, c'est ainsi construire son sens à partir des réponses qui viennent du lecteur. Selon l'approche problématique de Michel Fabre (1989), l'appropriation est la mobilisation de plusieurs opérations, telles que la compréhension et l'interprétation, “permettant au lecteur de mener une enquête sur le monde du texte comme sur son propre monde de lecteur”.⁴⁴ Enfin, selon Bénédicte Shawky-Milcent, “c'est précisément l'intériorisation de l'œuvre par le lecteur singulier qui lui permet de prendre conscience de la trace laissée sur soi par le texte.”⁴⁵

Ces différentes compétences constituent ainsi le fait, pour le lecteur, d'identifier ce qui fait question dans le texte, leurs propres liens avec ce questionnement, et par conséquent, à se questionner lui-même, à travers son monde intérieur et ses valeurs. Cette compétence peut par ailleurs être mobilisée à travers la production d'écrits d'appropriation, dont le principe est “d'écrire à propos de, autour de, dans, sur un texte, une œuvre de façon à se l'approprier”⁴⁶.

⁴² DUFAYS, J.-L. (2010, 2019).

⁴³ (Huchet & Schmehl-Postaï, 2022)

⁴⁴ (Huchet & Schmehl-Postaï, 2022)

⁴⁵ SHAWKY-MILCENT, B. (2017). « Transmettre une poétique des valeurs ou la valeur éthique d'une démarche poétique ? » Le français aujourd'hui, 197, 63-71.

⁴⁶ (Huchet & Schmehl-Postaï, 2022)

C'est une excellente façon pour les élèves de se saisir du texte pendant la lecture ou à l'issue de celle-ci.

d) Travailler la compréhension de texte en classe

Si les compétences de compréhension, d'interprétation et d'appropriation d'un texte sont possibles à travers des questionnements, des échanges et des réflexions, l'organisation de ces derniers doit souvent être guidée par l'enseignant.e qui doit rester vigilant.e quant aux réactions personnelles des élèves. Les questions qui concernent la compréhension du texte portent sur le sens général, les personnages et leurs intentions, les connaissances à mobiliser, la structure du texte, son déroulement, les causes et conséquences, l'avancée des informations et leur localisation, l'avis du lecteur. Le professeur doit, de son côté, développer l'acculturation autour de l'œuvre, imposer un rythme suffisamment soutenu afin d'assurer la mémorisation et le plaisir de cette lecture, prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe, en proposant notamment de la différenciation et différentes modalités de travail.

e) L'écriture au service de la compréhension

De nombreuses recherches⁴⁷ soulèvent l'efficacité de concilier les écrits de travail et la compréhension de la lecture. Les écrits permettent au professeur d'observer les procédures utilisées par les élèves et de cibler la rencontre de leurs difficultés. Ils constituent aussi de précieux outils et ressources pour les élèves. C'est le lieu d'expression de leur compréhension et de leurs réactions, la trace qu'ils peuvent garder de leur activité de lecteur. Ces écrits leur permettent ainsi de s'approprier le contenu du texte ou du support. Il peut s'agir de fragments de textes réécrits, de listes, de carnets d'écrivain, de journaux de lecture. Ces écrits peuvent être réalisés avant la lecture, afin de recueillir leurs connaissances et leurs hypothèses, en cours de lecture, pour noter les incompréhensions, des éléments à mémoriser, réaliser des schémas, ou en fin de lecture, afin d'écrire des suites ou d'ajouter des informations par exemple. Les écrits de travail présentés sous forme de schémas, de diagrammes, de cartes, permettent aux élèves de mémoriser plus facilement et de s'éloigner de la linéarité du texte. L'organisation spatiale de ce type de présentation permet notamment de rendre compte des liens qui existent entre les différents éléments du texte.

⁴⁷ (Brissaud et al., 2016)

f) Le choix d'un texte narratif

Le texte narratif est le plus étudié et le mieux connu des élèves. Le récit peut être inspiré de situations réelles ou imaginaires. À travers lui, l'enseignant.e peut travailler autour des personnages, de leurs intentions, de leurs buts, de leurs actions, des émotions qui motivent leurs comportements, de l'organisation temporelle et causale des épisodes. L'enseignant.e doit veiller à clarifier le lexique avec les élèves, afin de leur permettre de se l'approprier, et permettre aux élèves de se référer aux travaux précédents, telles que des traces écrites, sous forme d'affichages par exemple, construites avec eux. Lors du choix du texte, le professeur doit également tenir compte des textes précédemment lus en classe, tenir compte de l'univers de référence de l'œuvre, anticiper les divers obstacles liés aux difficultés des élèves, en différenciant par exemple la longueur des textes retenus, ou en sélectionnant les fragments travaillés lors des différentes séances. Il doit également anticiper les obstacles éventuels liés à l'identification des lieux, à la situation de l'histoire dans le temps et à la compréhension du ressenti des personnages. Il se doit également de transmettre un enseignement explicite en invitant les élèves à partager leurs impressions, leur jugement, leurs émotions, en créant un espace d'échange entre les élèves, en les questionnant et en les amenant à justifier leurs réponses, en faisant expliciter leurs procédures lorsqu'ils ont rencontré des problèmes de compréhension et en fournissant le sens de certains mots.

Chapitre 2 : L'altérité dans la littérature

I. Littérature et interculturalité

Dans un contexte de mondialisation, la mission de l'interculturel est de confronter plusieurs visions du monde et d'en appréhender les différences comme une source de richesse. Selon certains auteurs, certaines œuvres littéraires peuvent concilier la rencontre et la connaissance de l'Autre, laissant ainsi son lecteur découvrir divers personnages, situations et espaces. Par exemple, M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher soulignent que lorsque la littérature s'enracine dans une culture spécifique, elle devient le "lieu emblématique de l'interculturel" et une "discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité"⁴⁸. L. Collès compare le texte littéraire comme "un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne."⁴⁹ La littérature interculturelle propose une vision

⁴⁸ (Fabula, 2015)

⁴⁹ (Collès, 1994, p. 20)

plurielle du monde et représente un lieu de communication, de partage, notamment de valeurs, d'échange entre plusieurs cultures. Elle offre l'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels différents et devient alors un des outils les plus efficaces à la connaissance des êtres humains et du monde.

II. Le processus d'identification aux personnages

L'identification peut être conçue comme le fait d'emprunter, pour un temps, la perspective d'autrui, afin de mieux asseoir son individualité propre⁵⁰. Afin de s'identifier à un personnage, il est premièrement primordial pour le lecteur de comprendre les motivations, les convictions et les valeurs de ce dernier. Une œuvre peut naturellement comporter plusieurs personnages principaux. Dans *Le voyage de Lalita*, il y en a deux : Smita et sa fille Lalita. Smita est prête à tout pour que sa fille puisse aller à l'école. Elle-même n'a pas eu cette chance et exerce un métier qu'elle déteste, transmis de générations en générations. Elle sait déjà que si elle renonce à se battre pour son enfant, celle-ci vivra la même vie qu'elle. Nous découvrons au début de l'album, page 8, que le fait que Lalita entre à l'école, pour apprendre à lire, à écrire, à compter et qu'elle puisse choisir son métier représente le grand rêve de Smita. Laetitia Colombani nous partage également la profonde pensée de Smita lorsqu'elle accompagne sa fille pour son premier jour d'école. Nous pouvons lire, page 11, le passage suivant : "Smita voudrait lui dire : réjouis-toi, tu seras en bonne santé, tu vivras mieux et plus longtemps que moi." Nous comprenons à nouveau les raisons pour lesquelles Smita veut offrir à Lalita une vie toute autre que la sienne. A la page 17, Smita réitère son objectif, même si sa réussite comporte une sérieuse prise de risques. Après avoir découvert que l'instituteur maltraite Lalita, le but de Smita se précise ; il ne s'agit plus seulement de faire entrer Lalita à l'école du village, mais de le fuir. C'est à la page 38 que les deux protagonistes touchent du bout des doigts leur but : "Bientôt, elles seront près de la mer. Une nouvelle vie les attend. Sans toilettes à vider, sans rat à manger." C'est enfin à la page 40 que se concrétise le rêve de Smita et de Lalita. Lalita entre à l'École de l'Espoir et Smita trouve un métier dans lequel elle s'épanouit.

Puis, l'auteur doit consacrer une attention particulière à son personnage principal dans la majorité des pages de son œuvre. Il peut évoquer son passé, ses échecs, ses succès, ses traumatismes ou encore sa résilience. Il s'attachera également à clarifier ses objectifs, et les changements chez le personnage qui permettront d'atteindre son but. Ces éléments vont lui

⁵⁰ (Gauld, 2019)

permettre de mieux justifier les comportements adoptés par le protagoniste. C'est ainsi que Laetitia Colombani évoque à de nombreuses reprises le rêve de Smita en s'appuyant sur son propre vécu et la répulsion qu'elle éprouve pour la vie qu'elle mène. Les difficultés qu'elle rencontre ne l'arrêtent pas, qu'elles soient d'ordre familial, financière, politique ou physique. En effet, dans un premier temps, le rêve de Smita est source de conflit dans son couple. Elle renonce ensuite à ses économies pour que le Brahmane accepte Lalita dans sa classe. Elle prend par la suite de sérieux risques lorsqu'elle décide de prendre la fuite avec Lalita, et ce, sans son mari, Nagarajan. Enfin la montée des marches de l'immense escalier menant au temple et l'offrande de leurs cheveux à Vishnou est l'ultime péripétie de leur voyage et symbolise l'atteinte de leur objectif final : la liberté.

Ensuite, un personnage doit rappeler au lecteur sa propre vie. Dans les œuvres interculturelles, l'auteur ne peut pas s'appuyer sur des éléments culturels proches du public visé. L'auteur va donc s'appuyer sur un socle commun, relier le parcours fictif du personnage à celui du lecteur. Ici, il s'agit d'un album jeunesse qui s'adresse par conséquent non seulement aux enfants, mais également aux lecteurs du roman qui souhaitent se replonger dans l'histoire de Smita. Le roman raconte l'histoire de trois femmes, c'est pourquoi l'autrice met en avant la relation mère-fille et l'amour d'une mère pour son enfant. Lalita est une enfant et le modèle hétérosexuel du couple que forment Smita et Nagarajan constitue le schéma familial le plus répandu en occident. C'est ainsi qu'une majorité d'enfants peut se reconnaître. Ils vont également vivre une expérience commune avec Lalita, puisqu'ils vont voyager en même temps qu'elle et découvrir une partie de la culture indienne simultanément. La place de l'école, les désaccords parentaux, la relation mère-fille sont autant de prismes sous lesquels les jeunes lecteurs peuvent s'identifier. Même si le contexte social et politique de l'histoire, celui de l'Inde, est radicalement différent des contextes français, les élèves vont vivre par procuration une situation qui leur est totalement étrangère et faire face à des agissements qui les dérangent. Ils vont, par exemple, découvrir un instituteur violent, dont la preuve est explicite. Il sera nécessaire d'en discuter en classe.

L'attrait d'un personnage encourage l'identification du lecteur à celui-ci. Pour captiver ce dernier, l'auteur doit proposer plus qu'un personnage simplement différent des autres. Ce qui le rend attrayant, c'est la raison pour laquelle il échappe à l'uniformisation⁵¹ et les risques

⁵¹ (Barbas, 2021)

éventuels que cela comporte, ainsi que les valeurs qui vont aider le héros à entreprendre sa quête. Nous l'avons souligné, Smita et Lalita prennent de sérieux risques, liés à des enjeux politiques, sociaux et sociétaux, en décidant de fuir le village et d'aller à l'encontre des lois d'un pays dans lequel elles sont opprimées. C'est l'amour, le courage et la persévérance qui vont leur permettre de dépasser leurs limites.

Chapitre 3 : L'album La Tresse ou le voyage de Lalita

I. La réécriture d'un roman pour adultes en album jeunesse

L'album La Tresse ou le voyage de Lalita, a été écrit par Laetitia Colombani et est issu du roman La Tresse, destiné à un public adulte. Ce sont les éditions Grasset qui sont à l'origine de la proposition de l'adaptation du roman en album jeunesse. L'auteure a souhaité le centrer sur la partie indienne car elle développait l'histoire d'une enfant, au devenir de cette petite fille. C'est également, selon l'auteure, la partie la plus visuelle et il lui semblait intéressant de pouvoir partager les coutumes et les traditions de l'Inde, de faire découvrir cette culture aux enfants. Son intention, en termes d'écriture, était de donner au récit une dimension de conte tout en conservant l'univers du roman. Elle a également choisi d'inventer une fin, de "boucler" l'histoire, afin de donner un véritable sens au voyage de Smita et Lalita, de ne pas le considérer vain.

Les textes les plus sujets aux réécritures sont les contes. C'est d'ailleurs le genre littéraire visé par Laetitia Colombani lors de la réécriture de son roman initiatique en album jeunesse. Au XIX^{ème} siècle, les Contes de Perrault ont subi leurs premières réécritures lorsqu'ils avaient pour objet d'être parodiés au théâtre. Les versions en littérature de jeunesse ont rapidement fait leur apparition également. D'un point de vue général, les réécritures continuent leur expansion en littérature jeunesse dans les années 1970 à la faveur du renouveau de la pensée critique et sous les différentes influences théoriques de l'époque. Selon Philippe Sollers, l'oeuvre n'est ni sacrée, ni figée car "*le texte appartient à tous, ou à personne, il ne saurait être un produit fini*"⁵². Vers la fin du XX^{ème} siècle, la parole est davantage donnée au lecteur et au concept d'interprétation. Les différentes théories considèrent que le lecteur construit le sens de l'oeuvre en y apportant son opinion, son expérience personnelle. C'est ainsi qu'en 1989, l'élève est en parallèle replacé au centre du système éducatif, car il prend lui aussi appui sur ses représentations pour construire des

⁵² P. Sollers, *Tel Quel, Théorie d'ensemble*, Seuil, 1968, p. 10.

savoirs et des compétences. On s'intéresse alors au concept de sujet lecteur. Le rôle de l'écriture au sein de la lecture prend également peu à peu sa place, notamment à travers les travaux de Gianni Rodari⁵³ qui proposent directement aux élèves de revisiter les contes. Les contes ne seront pas les seules oeuvres réécrites, notamment lorsqu'il s'agit de réécritures parodiques ; l'objectif reste régulièrement de s'amuser, de divertir, de détourner, de subvertir⁵⁴. Les réécritures permettent également aux plus jeunes de pouvoir s'approprier une œuvre qui ne leur est pas initialement destinée ; c'est le cas des robinsonnades, inspirées du roman pour adulte de Daniel Defoe, et détournées à des fins éducatives au service des intentions idéologiques et religieuses de l'époque. Les réécritures à destination d'un public jeune permettent également de leur donner accès aux différents effets et jeux littéraires, aux procédés et intentions des auteurs et aux structures des œuvres.

II. Le récit à travers les schémas narratif et actanciel

Cet album raconte l'histoire du voyage de Smita et sa fille, Lalita, qui tentent d'échapper à l'injuste destin auquel Lalita semble condamnée. Lalita et ses parents sont des Dalits⁵⁵. Lalita, dont l'âge n'est pas mentionné dans l'album, n'a encore jamais été à l'école. Le métier de sa mère, Smita, consiste à vider les toilettes des fermiers, qui sont des trous creusés dans le sol. Son père, Nagarajan, est chasseur de rats. Ils habitent tous les trois dans une cahute⁵⁶, dans le village de Badlapur en Inde. Smita souhaite que sa fille puisse bénéficier d'une éducation en allant à l'école afin de lui permettre par tous les moyens d'échapper au même tragique destin duquel elle est prisonnière en tant que Dalit. Pour cela, elle réussit à convaincre Nagarajan de supplier le Brahmane⁵⁷ d'accepter Lalita dans sa classe, en échange de leurs économies. Celui-ci accepte, mais au retour de son premier jour d'école, Smita découvre que l'instituteur a humilié sa fille en raison de sa classe sociale, pire encore, il l'a frappée. Dès lors, Smita n'a qu'une idée en tête : fuir. Elle tente à nouveau de convaincre son mari de les suivre, en vain. C'est ensemble que mère et fille vont s'échapper du village, prenant d'importants risques, dont les détails ne sont pas mentionnés dans l'album. Leur destination se trouve près de la mer ; il s'agit de "l'Ecole de l'Espoir", une école destinée aux

⁵³ G. Rodari, *Grammaire de l'imagination*, Rue du Monde, 1997 (1e éd. Einaudi, Turin, 1973).

⁵⁴ (Connan-Pintado, 2010)

⁵⁵ "Les dalits, communément appelés les « intouchables » en Inde et dans d'autres pays d'Asie du Sud, sont destinés dès la naissance à une vie de marginalisation, d'exclusion et de violations des droits de l'homme. Ils sont « classés » strictement selon leur ascendance et figurent donc à l'échelon le plus bas des classes sociales". (*Les dalits*, s. d.)

⁵⁶ Misérable habitation, petite hutte ; cabane. (*Définitions : cahute - Dictionnaire de français Larousse*, s. d.).

⁵⁷ Membre de la caste sacerdotale, la plus haute des quatre principales castes hindoues. (Larousse, s. d.). Dans l'album, il s'agit de l'instituteur de Lalita.

petites filles Dalits. Lors de leur voyage, elles traverseront les villes de Varanasi puis de Tirupati. C'est dans cette dernière ville qu'elles se rendront au temple destiné à Vishnou, leur Dieu. Pour atteindre le temple, elles doivent gravir un immense escalier. C'est en portant sur son dos sa fille que Smita parviendra au sommet, ultime preuve de sa persévérance, de sa foi, de son courage et de l'amour qu'elle porte à son enfant. Afin de remercier leur divinité, les deux protagonistes lui font offrande de leurs cheveux. Enfin, elles arrivent près de la mer, là où l'école pour les enfants Intouchables se trouve. Lalita entre à l'Ecole de l'Espoir et Smita commence à travailler dans un atelier de confection de cerfs-volants, métier dans lequel elle trouve enfin l'épanouissement. Plus tard, ce sont leurs retrouvailles avec Nagarajan, qui les rejoint finalement, qui achèvera le récit.

III. Analyse à travers les trois codes de la littérature : linguistique, esthétique et culturel⁵⁸

A. La dimension linguistique

1. La narration

Dans cet album, le narrateur est omniscient et s'exprime à la troisième personne. Il rapporte parfois les paroles des personnages, mais il ne s'agit jamais d'un dialogue. Le point de vue omniscient à plusieurs intérêts dans cet ouvrage. Premièrement, il exprime les pensées des personnages, ce qui nous offre une certaine intimité avec leurs émotions, leurs doutes, leurs chagrins, leurs joies. C'est ce qui permettra de mieux comprendre leurs actions. L'omniscience du narrateur permet également de rapporter l'histoire des lieux et d'offrir au lecteur des connaissances culturelles, historiques, religieuses et sociales. Enfin, il permet de faciliter la compréhension des choix des personnages, de leurs comportements, qui, hors du contexte culturel dans lesquels ils sont ancrés, pourraient questionner davantage les élèves. Il permet par exemple de connaître les pensées profondes de Smita, qu'elle n'ose partager à sa fille, et d'être parallèlement témoins de l'expérience de Lalita à l'école.

2. Le lexique interculturel

Ancré dans une culture différente de la nôtre, cet album propose une déclinaison d'une grande variété lexicale, qui permet notamment l'introduction de références culturelles et historiques. Certains des nouveaux termes sont écrits en italique. Lorsque c'est le cas, l'autrice y appose un groupe nominal qui permet d'en comprendre le sens. Par exemple, elle décrit le "bindi" comme étant "un troisième oeil", Vishnou comme le "dieu à quatre bras des Hindous", les "Dalits, les Intouchables" comme "ceux qu'on ne doit pas toucher", le

⁵⁸ (Fabula, 2015)

“Brahmane” qui est “l’instituteur du village”, “Le Gange”, comme “le grand fleuve sacré”, le “kalianakata” comme “un gigantesque bâtiment” et enfin les “laddus” comme “ces petites boules de farine sucrées préparées par les prêtres”.

Certains mots seront inconnus des lecteurs mais illustrés, tel est le cas des édifices comme la cahute et le temple, au même titre que les vêtements, c’est-à-dire les saris et les dhotis. Enfin, le lecteur découvre aussi plusieurs noms de villes : Badlapur, Tirupati et Varanasi. Le texte et les illustrations de l’album permettent tous deux d’introduire de nombreux éléments et nouvelles connaissances culturelles au lecteur, rendant ainsi parfaitement complémentaires le travail de Laetitia Colombani et celui de Clémence Pollet, qui s’enrichissent l’une et l’autre de leurs apports.

À travers toutes ces caractéristiques textuelles, illustrées, historiques, Laetitia Colombani et Clémence Pollet proposent une histoire riche sur de nombreux aspects, d’un point de vue narratif, comme historique, culturel, lexical ou encore affectif. Si ce livre est français, le rôle que joue Laetitia Colombani se rapproche toutefois de celui des traducteurs d’œuvres étrangères. En effet, elle transporte la culture de l’autre bout du monde jusqu’à nous, emportant avec sa plume le témoignage de millions de femmes et de petites filles à travers deux personnages courageux, résilients, aimants et attachants, tout en questionnant notre rapport au monde.

B. Les dimensions culturelle et esthétique

1. A partir du modèle de Ratner

Rappelons que Ratner identifie cinq types de phénomènes culturels : les activités culturelles ; les valeurs, schèmes, les significations et les concepts culturels ; les artefacts physiques ; les phénomènes psychologiques ; l’agentivité⁵⁹. Ce modèle nous permet d’analyser comment se traduit la culture des personnages de l’album. Premièrement, nous découvrons, lors de la lecture de l’œuvre, que les enfants issus de la même caste que Lalita n’ont pas accès à l’école. Même si cela n’est pas mentionné dans l’album, il sera pertinent d’expliquer aux élèves le système des castes en Inde, et de mettre en lumière le récit et la déclaration des droits de l’enfant de 1959.

Les valeurs, les schèmes, les significations et les concepts culturels mentionnés dans l’album se retrouvent principalement dans les croyances des personnages. La foi de Smita la

⁵⁹ (Ratner, 2000)

porte véritablement. L'offrande des cheveux des deux héroïnes retiendra probablement l'attention des élèves. En effet, la valeur symbolique des cheveux peut différer selon les sociétés. En Afrique, par exemple, les cheveux sont symbole de force, de santé et de beauté. Ensuite, l'Inde est un pays où l'on peut malheureusement déplorer une inégalité manifeste entre les genres. Peu de femmes ont accès à l'éducation ou à un emploi, notamment. Elles sont également victimes de nombreux abus.

Des artefacts physiques, c'est-à-dire des vêtements et des bâtiments principalement sont cités ou illustrés dans l'album ; il est question des cahutes du village, dans laquelle vit par ailleurs la famille et le temple. Les personnages du livre, qu'ils soient principaux ou secondaires, portent tous des vêtements traditionnels, des saris, des voiles et des turbans.

Nous observons peu de phénomènes psychologiques, ci ce n'est la personnalité de Smita, pour qui l'émancipation est une question de survie pour sa fille.

Enfin, nous pourrions placer l'audace de Smita d'aller à l'encontre de l'avenir que la société semble vouloir lui imposer sous le signe de l'agentivité. Elle défie les lois et refuse la fatalité.

2. Dans le texte et les illustrations

Lalita découvre elle-même des nouveautés culturelles dans son propre pays, en même temps que le lecteur, dès qu'elle quitte son village. L'illustration qui introduit leur fuite nous offre l'aperçu de leurs ombres, main dans la main, s'échappant à travers un champ. Smita et Lalita quittent leur village à Badlapur et se rendent premièrement à Varanasi en car. Les tenues que portent les hommes, femmes et enfants dans le véhicule forment un contraste avec les tenues de nos deux héroïnes, marquant ainsi leur rencontre avec l'inconnu.

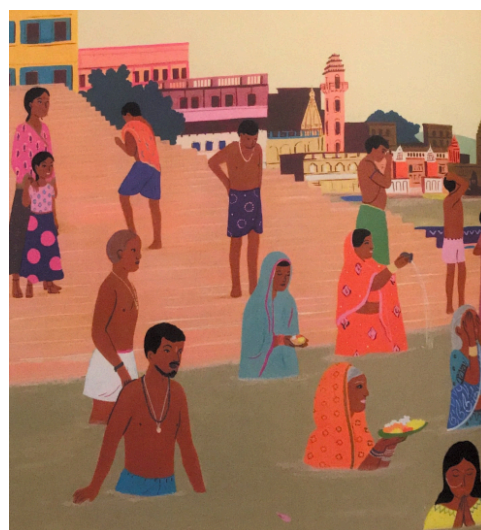


Image 1, *Arrivée de Smita et Lalita à Varanasi.*

L'illustration de leur arrivée à Varanasi nous propose une palette étendue de couleurs, Les bâtiments sont de couleurs vives, les saris des femmes également. L'autrice nous fait part de la réaction de Lalita, ébahie et contemplative. Le fleuve présent sur l'image est le Gange, un lieu où les gens viennent se purifier, notamment. Il est alors, à nouveau, question de croyances. Le fleuve apparaît alors grisâtre, ce qui coïncide avec la pollution qui y règne dans la réalité. Selon une croyance, la source proviendrait en outre des cheveux de Shiva, ce qui fait écho au titre du livre, mais n'est pas mentionné dans l'album. Sur l'illustration, la foi qui habite les croyants est montrée par des hommes et des femmes qui prient, les mains jointes, et par d'autres qui viennent déposer des offrandes de nourriture.

Après cette escale, la mère et la fille se dirigent vers la gare et montent dans un train en direction du Tirupati, ville dans laquelle se trouve le temple dans lequel Smita avait promis de se rendre, afin de faire une offrande à Vishnou. Les couleurs de l'illustration envahissent à nouveau la page. Les vêtements sont toujours traditionnels ; les femmes portent des saris,



certaines sont voilées, et quelques hommes portent un turban. La faune de cette ville s'invite sur la page suivante, avec l'image d'un singe assis sur le rempart de l'escalier qui mènera les héroïnes au temple. L'illustratrice, Clémence Pollet, nous offre ensuite une image du temple de Tirumala dans son entièreté (le nom du temple n'est pas évoqué). Le texte qui accompagne cette illustration évoque le pèlerinage de familles entières, mais aussi un des passages qui s'avérera crucial dans l'album : le don de cheveux pour rendre hommage à Vishnou. Une statue représentant cette divinité est représentée sur la page de texte.

Image 2, *La gare de Tirupati.*

C'est dans ce temple que Lalita et sa mère se raseront la tête. Lorsqu'elles quittent le temple, elles marchent à côté d'une vache qui arbore un bindi, rappelant leur caractère sacré.

L'avant dernière page dévoile l'heureux dénouement de l'histoire. Lalita est en uniforme et joue avec ses nouveaux camarades à l'Ecole de l'espoir, une école fondée dans l'Etat du Tamil Nadu en 1998, qui accueille les enfants Intouchables.

Tout au long du voyage de Lalita et Smita, le lecteur découvre des lieux qui existent réellement, et ce en même temps que la fillette. Nous accompagnons véritablement celle-ci, partageons ses découvertes, sa curiosité, sa surprise, face aux différents éléments culturels qu'elle rencontre, et enfin son émancipation vers la liberté et la seconde chance qui s'offre à elle.

3. Le rapport texte images

Selon l'auteure elle-même, les illustrations de Clémence Pollet viennent véhiculer une certaine poésie et une douceur face au déracinement qui prend place dans l'œuvre. Ses illustrations représentent aussi très justement, à travers la profusion de détails, différents éléments étrangers aux occidentaux, qu'ils soient culturels ou relatifs aux couleurs.

Selon Jean-Marie Klinkenberg⁶⁰, il existe des relations morphologiques, syntaxiques et sémantiques entre le texte et l'image. Il définit trois types de relations : la redondance, l'allotopie et la contradiction. L'allotopie est "la rupture de l'isotopie, c'est-à-dire redondance d'éléments dans un texte permettant de comprendre ce dernier, entre le texte et l'image"⁶¹. La contradiction est semblable à l'allotopie mais en est un cas extrême. Ces deux relations sont principalement présentes dans les albums fictionnels. Or, même si *La Tresse ou le voyage de Lalita* est une fiction, l'album s'inspire d'un contexte bien réel et a une visée culturelle. Nous retrouverons par conséquent la troisième relation définie par l'auteur : la redondance, ou complémentarité, qui permet notamment l'apport d'informations, soit de la part de l'image en faveur du texte, soit du texte en faveur de l'image. Jamet⁶² dit par ailleurs que "l'intelligibilité d'une illustration dépend souvent de la présence d'informations verbales complémentaires." L'illustration peut ainsi permettre l'élaboration d'une meilleure image mentale, présenter une partie de ce qui est dit dans le texte, fournir des informations non données explicitement par le texte. À l'inverse, le texte apporte des informations que l'image ne donne pas. Cette relation de complémentarité permet au lecteur d'accéder à un maximum d'informations.

Dans cet ouvrage, deux types de mises en page sont possibles. La majorité des doubles pages proposent le texte sur l'une d'elles et sur un fond blanc, accompagné de l'illustration

⁶⁰ Klinkenberg J.-M. (2008).

⁶¹ (Leclaire-Halté, 2013)

⁶² JAMET E. (2008).

qui vient le compléter sur la seconde page. Nous pouvons observer le texte sur un fond bleu foncé lorsque Smita découvre les blessures de Lalita. Ce changement immédiat d'ambiance interpelle le lecteur et n'est pas anodin ; c'est le passage crucial, l'élément déclencheur de la décision de Smita de s'enfuir avec sa fille. Sur la page suivante, le texte est aussi sur un fond jaune.

La deuxième configuration que nous observons est celle sur laquelle le texte est directement sur l'image, parfois sur les deux pages. Il s'agit des moments en famille et des instants particuliers tels que la présentation de Smita et de sa condition sociale, de la scène en classe dans laquelle le Brahmane humilie Lalita, lorsque nos héroïnes prennent le car, ce qui marque leur départ, la découverte du Gange, et enfin les quatre dernières pages du livre : celles où apparaît Lalita jouant à l'Ecole de l'Espoir et celles où la famille est réunie au complet. Enfin, la dernière page nous offre l'acheminement que feront les cheveux des deux personnages ; c'est l'histoire racontée dans le roman. La carte qui accompagne le texte permet au lecteur de prendre conscience du lien que peuvent partager différents pays à travers un seul objet ; ici, les cheveux des croyants.

Dans *La Tresse ou le voyage de Lalita*, les illustrations permettent premièrement de faciliter la compréhension des élèves qui sont confrontés à une culture qui leur est inconnue. Le lexique méconnu par les lecteurs est toujours défini à la suite mais leur illustration permet de créer une image mentale. C'est également nécessaire pour la représentation des lieux et de la divinité Vishnou. Dans cet album, le texte apporte le plus souvent plus d'informations que l'illustration. Parfois il évite de mauvaises interprétations. Par exemple, lorsque le Brahmane ordonne à Lalita de passer le balai, nous pourrions penser que l'illustration à elle seule suffirait. Or, pour les élèves dont le rôle de l'enseignant est bienveillant, et dont son propre rôle est l'acquisition d'apprentissages, il leur serait difficile d'imaginer l'éventualité qu'un enseignant pourrait être discriminant.



Image 3, *Smita dessine un bindi sur le front de sa fille.*

Certaines images apportent également des informations non données dans le texte. Par exemple, lorsque Laetitia Colombani nous introduit l'histoire de Smita, nous pouvons observer que celle-ci se couvre la bouche et le nez en se rendant à son travail. Bien qu'on



puisse l'imaginer, la puanteur de l'espace où travaille la mère de famille n'est pas mentionnée et pourtant, l'image de Smita semble bien l'indiquer. Dans le passage du repas en famille, nous pouvons aussi témoigner de la pauvreté des personnages en observant des assiettes relativement vides. Il s'agit d'un livre traitant de sujets sensibles et sérieux, lourd de sens et chargé d'affects. Les élèves vont être confrontés à la violence, à l'injustice et à la peur.

Image 4, *L'image de Vishnou.*

Même si ces aspects sont atténués afin de s'adapter à l'âge des lecteurs et à leurs limites, cet album reste une expérience de lecture dense qu'il faut savoir accompagner correctement, en tant qu'enseignant.e. Face à un texte qui peut s'avérer sombre, l'équilibre que permettent les illustrations proposées par Clémence Pollet est nécessaire. Elle apporte beaucoup de couleurs, de nombreux détails, notamment propres à la culture indienne, intéressants à exploiter et qui viennent accompagner la compréhension du lecteur et sa curiosité. Enfin, si les illustrations étaient présentées seules, les interprétations des lecteurs seraient sûrement différentes du récit tel qu'il est écrit, mais n'en resteraient pas moins intéressantes, notamment dans la recherche de l'accès aux différentes interprétations.

IV. La fiction au service d'une réalité

A. Contexte de la société indienne apporté au récit

La Tresse ou le voyage de Lalita, bien qu'étant fictionnelle, est une histoire qui témoigne d'une réalité de la société indienne. Si Smita et Lalita sont imaginaires, elles incarnent néanmoins les femmes Dalits et leur triste destinée. Laetitia Colombani souhaitait, lorsqu'elle a écrit son roman "La Tresse", rétablir la vérité à travers ses personnages, mais aussi leur donner "le courage, la foi, la volonté, l'énergie, peut-être l'optimisme de se dire que c'est possible". L'issue pour Smita et Lalita est positive, ce qui n'est bien entendu qu'un

dénouement rare, presque irréalisable, pour les femmes Intouchables indiennes. Néanmoins, à travers leur voyage, leur soif de liberté, elles portent le message de millions d'indiennes.

Le principal témoignage qu'elles portent est celui des Intouchables, tout genre confondu. En effet, le roman et l'album rapporte la notion de castes et en particulier celle des Intouchables, en réalité considérés comme hors caste, qui sont exclus des villages, ne doivent pas être vus (dans le roman, Smita doit passer par une petite porte lorsqu'elle entre dans les maisons pour y vider les toilettes) et sont affectés aux métiers jugés impurs. Les Dalits représentent environ 20% de la population, soit plus de 200 millions d'indiens. Outre leur exclusion, leur grande précarité est également représentée dans l'album : la seule viande que peut manger la famille est du rat et Lalita n'a pas accès à l'éducation. Une autre caste est évoquée : celle de Brahmane, la caste de l'instituteur. Celle-ci n'est pas davantage exploitée mais nous comprenons tout de même qu'il s'agit d'une caste bien supérieure à celle de nos héroïnes. Les Brahmanes représentent environ 6% de la population. Ce sont des enseignants et des intellectuels et se trouvent au sommet de l'ordre hiérarchique.

En plus d'être une Intouchable, Smita est une femme, et sa fille va en devenir une. Son enfant est destiné à non seulement exercer le même travail qu'elle, qui se transmet de mère en fille, mais également à subir les conditions de vie des femmes indiennes. Smita fuit avec sa fille pour lui offrir une vie libre, mais leur fait prendre d'énormes risques. En effet, lors de la dispute avec Nagarajan, Laetitia Colombani écrit : "Si les fermiers les rattrapent, leur punition sera terrible." Cette "punition" est une des réalités que l'autrice souhaite dénoncer. Elle écrit, dans le roman, que "le viol est une arme puissante, une arme de destruction massive. Certains parlent d'épidémie."⁶³ Elle y raconte les histoires de plusieurs femmes victimes, considérées comme coupables, qui payent parfois ce prix pour punir leur époux ou leur frère endetté, qui commettent l'adultère. Les femmes qui, comme Smita, fuient pour un avenir meilleur en sont également victimes. Pour des raisons évidentes, ces lignes poignantes ne sont pas réintégrées dans l'album, en revanche, le flou persiste. La "punition terrible" n'est pas explicitée, mais cette conséquence existe bel et bien dans le texte. Laetitia Colombani écrit dans le roman : le nombre de femmes assassinées chaque année est de deux millions.

Laetitia Colombani fait par ailleurs entrer une femme célèbre dans son récit ; il s'agit de Phulan Devi, "Reine des bandits". Dans l'album, c'est le nom de la poupée que Lalita

⁶³ Colombani, L. (2017). *La tresse*. Editions Grasset, 46-47

emporte avec elle pour fuir. Smita lui raconte régulièrement son histoire : “Avec sa bande, elle défendait les opprimés, prenant aux riches pour donner aux pauvres”. Cette figure féministe, issue de la caste des mallah, est mariée de force, battue, violée à 11 ans et devient la paria de son village jusqu'à son enlèvement par des bandits. Elle va devenir leur chef et défendra les opprimés, en particulier les femmes, en s'attaquant à leurs bourreaux, mais sera ensuite emprisonnée pendant onze années, et deviendra enfin parlementaire, avant d'être assassinée en 2001.

Ces éléments du roman *La tresse* et de l'album *La Tresse ou le voyage de Lalita* sont porteurs d'un message féministe et dénoncent l'oppression des femmes indiennes. Selon Ricoeur, “Il relève alors de la responsabilité de l'enseignant de partager une lecture du monde, ancrée dans une culture singulière, à partir de laquelle la rencontre avec d'autres (d'autres langues, d'autres cultures, d'autres représentations) pourra avoir lieu, chez nous.”⁶⁴

Le lecteur accède, à travers la lecture de cette œuvre, et grâce à des approfondissements qui seront organisés par l'enseignant.e, à plusieurs événements et figures historiques de l'Inde.

B. La culture et l'altérité des personnages dans l'implicite et dans l'explicite

Dans cet album, nous rencontrons deux personnages principaux, Smita et sa fille Lalita et deux personnages secondaires, le père de Lalita et le Brahmane. Smita est une des héroïnes que nous pouvons rencontrer dans le roman *La Tresse* de la même autrice, Laetitia Colombani. Elle vit avec son mari Nagarajan et leur fille Lalita dans une cahute dans le village de Badlapur en Inde. Dès la première page, l'illustratrice nous partage une page criant de tendresse, où nous apercevons Smita coiffer sa fille. Le texte nous explique qu'elle lui fait une tresse, et que les femmes en Inde gardent parfois toute leur vie leur chevelure de naissance. En effet, ils sont précieux et servent d'offrande au Dieu Vishnou. Ils constituent un don précieux lorsque leurs prières sont exaucées. Il peut s'agir de la guérison d'une maladie, par exemple, ou, dans le cas de Smita, du souhait que sa fille aille à l'école. En Inde, les temples revendent ces cheveux à des ateliers qui les traitent pour ensuite en faire des perruques ou mèches qui seront importées et vendues à nouveau à prix d'or dans les salons de coiffure notamment. Ce cheminement est présenté dans le roman à travers les trois personnages principaux : Smita fait offrande de ses cheveux pour remercier Vishnou d'avoir

⁶⁴ Vergnon, M. (2017). Traduction et altérité chez Paul Ricoeur : Enjeux pour l'éducation. *Le Télémaque*, 51(1), 107-118. <https://doi.org/10.3917/tele.051.0107>

réalisé son ascension à Tirupati, puis les cheveux sont vendus à un atelier de *cascatura*⁶⁵ en Sicile, où travaille Giulia. Enfin, ils deviennent une perruque qui arrivera jusqu'à Sarah, à Montréal, avocate atteinte d'un cancer du sein. Ces précieux cheveux passent entre les mains de ces trois femmes et font ainsi référence au titre "La Tresse". Ce voyage est par ailleurs expliqué sur la toute dernière page de l'album, permettant ainsi de faire découvrir au lecteur le devenir de ces cheveux, et comment ils traversent le monde.

Dans le roman, Smita est "scavenger", ce qui signifie "extracteur", autrement dit, elle nettoie les toilettes des fermiers à mains nues. Par conséquent, dans le roman, Smita a des problèmes de santé, notamment respiratoires car l'odeur l'empêche de respirer correctement. Dans l'album, la maladie n'est pas notifiée, en revanche, son métier est assez explicite.



Image 5, *Smita se rend à son travail en se couvrant le nez.*

Il est dit, dans l'album : "Ici, il n'y a pas d'eau courante. On fait ses besoins dans des trous creusés à même le sol, des trous que les femmes comme Smita doivent vider."

"Les femmes comme Smita", ce sont les Dalits. Dans l'album, le jeune lecteur peut facilement comprendre le sens de cette caste, grâce à l'énumération "On les appelle les Dalit, les Intouchables, ceux qu'on ne doit pas toucher". Leur exclusion des autres habitants est tout autant explicitée. La répulsion de Smita envers ce métier est citée, "elle déteste ce travail". Nous pouvons également voir qu'elle se couvre le nez et la bouche avec son foulard, en signe de dégoût, alors qu'elle est encore loin des habitations.

⁶⁵ Coutume sicilienne ancestrale qui consiste à récupérer les cheveux pour en faire des postiches et des perruques.

Malgré ce premier extrait de la triste vie de cette indienne, les premières illustrations de l'œuvre nous offrent déjà un bel éventail de couleurs, notamment celles des saris de Smita et de sa fille.



Smita est une femme pleine d'espoir, résiliente et prête à tout pour sortir de sa condition sociale et pour assurer le meilleur avenir possible pour son enfant. Son visage doux et souriant se dépeint de colère lorsqu'elle apprend que sa fille a été battue par son maître à l'école. L'illustratrice la présente avec les sourcils froncés, de colère d'abord, puis d'inquiétude lorsqu'elle essaye de convaincre son mari de fuir. Il s'adoucit à nouveau lorsqu'elle prie Vishnou, symbole du bien-être que lui offre sa foi, véritable lueur d'espoir, Le Seul qui, selon elle, peut sauver sa fille.

Image 6, *Smita, furieuse, découvre les blessures de sa fille.*

Smita arbore toujours un sari rose vif, ce qui permet de la repérer sur chaque illustration. Elle est toujours auprès de Lalita, la tient dans ses bras, lui donne la main, et ce jusqu'à l'entrée à l'école de l'Espoir de Lalita. Cette proximité maternelle permet de maintenir une ambiance rassurante et contribue à la force de la relation de ces deux personnages féminins qui accomplissent ensemble le voyage de leur vie, pour leur vie.

Lalita est la fille de Smita. C'est une petite fille joyeuse, qui se fait coiffer par sa mère tous les matins et qui rit aux histoires de son père. Grâce à la force de conviction de ses parents, elle va à l'école pour la première fois. Comme la plupart des enfants, le jour de la rentrée est un pas vers l'inconnu, mais en Inde, les enjeux sont d'ordre vital. Comme Laetitia Colombani l'a écrit : "Smita voudrait lui dire : réjouis-toi, tu seras en bonne santé, tu vivras mieux et plus longtemps que moi." Ce qui se joue derrière cet événement des plus banals dans notre société est déjà une première piste pour amorcer le droit à l'éducation pour les enfants. Pleine de courage, Lalita se dirige vers l'école, arborant le bindi que Smita lui a fait, symbole qu'elles garderont tout au long de leur voyage, que nous pourrions interpréter comme la promesse d'avenir que Smita fait à sa fille et le lien qui les unit. Ce bindi est par ailleurs

également décrit comme “un troisième œil”. Elle porte également un sari mauve à pois qu’elle gardera également tout le long de son périple. Sur la page qui suit son départ vers l’école, les autres enfants portent tous un uniforme. Il n’y a pas d’explication dans l’album, en revanche, dans le roman, ce constat s’explique par la précarité de la famille qui s’est déjà délestée de toutes ses économies pour que Lalita soit acceptée à l’école. En classe, nous sommes témoins d’une scène d’humiliation et d’exclusion certaine ; Lalita est rabaisée à son statut social, celui d’Intouchable. La vision que nous avons de l’enseignement et du rôle de l’enseignant.e entre en opposition avec le spectacle qui s’offre à nous ; celui d’un maître qui exclut et maltraite une de ses élèves. Sur la page suivante, nous découvrons la réponse violente du maître suite au refus de la fillette, avide de dignité, de balayer la classe, à son courage de réfuter l’humiliation dont elle est victime. Entraînée par Smita dans la fuite pour leur vie, c’est une petite fille curieuse de découvrir le monde que nous accompagnons. Lalita réagit de la même façon que n’importe quel enfant aux événements qu’elle traverse. Elle est notamment nerveuse lorsqu’elle doit couper la précieuse tresse dont sa mère prend soin chaque matin. Smita la rassure et invoque la foi en Vishnou et la beauté de l’avenir qui les attend. Son entrée à l’Ecole de l’espoir entre à nouveau en collision avec notre propre rapport aux institutions lorsqu’il est précisé que “personne ne leur demande de balayer, personne ne les frappe, ni ne les bat”. C’est en effet, ces conditions sont désormais impensables dans notre société, mais constituent la sombre réalité de certains de ces enfants, à l’autre bout du monde.

Nagarajan est le père de Lalita. Il est présenté lors d’une scène où la famille est réunie autour du repas. Il est chasseur de rats, destinés à être mangés. C’est probablement un détail qui suscitera beaucoup de réactions de la part des élèves. L’information “on dit que ça ressemble à du poulet” permet par anticipation de répondre à ces réactions.

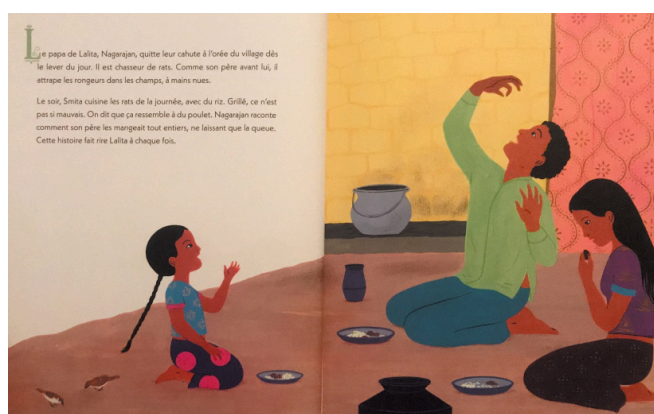


Image 7, *Le repas en famille.*

Il est moins téméraire que Smita et refuse dans un premier temps d’aller voir l’instituteur du village. Il sera finalement convaincue par sa femme et proposera leurs économies en échange de l’intégration de Lalita dans sa classe. Ce passage révèle de nombreuses choses. Premièrement, le statut d’Intouchable et de femme de Smita ne semble pas lui permettre

d'aller négocier par elle-même avec l'instituteur. Nagarajan semble plus fataliste que son épouse, caractéristique qui montre, d'un côté sa prudence, mais de l'autre la tenacité de Smita. Enfin, cet extrait témoigne de la triste manière d'autoriser une enfant à aller à l'école ; il faut soudoyer quelqu'un qui a du pouvoir. Nous rencontrons à nouveau Nagarajan lors d'une dispute avec Smita, lorsqu'elle tente, en vain, de le convaincre de quitter le village. Totalement conscient du sort réservé aux Dalits qui tentent de fuir, il tente de la raisonner. Elle prend alors la décision, explicitement de partir sans lui. La mère et sa fille s'enfuient discrètement dans la nuit dans les deux œuvres, cependant dans le roman, elle le cache également à son époux. Nous ne reverrons ce personnage qu'à la fin de l'album, lorsqu'il rejoint sa famille.

Le Brahmane, l'instituteur du village est un personnage dont nous apercevons l'ombre lors des négociations pour l'entrée à l'école de Lalita, les bras déjà croisés, ce qui montre sa supériorité et sa fermeté. Nous le retrouvons ensuite quelques pages plus tard lorsqu'il s'attaque à Lalita. Ce personnage est un enseignant, ce qui fait d'office écho à un lecteur qui se destine à une carrière dans l'enseignement. C'est le personnage responsable des blessures de Lalita, et il constitue également en partie l'élément qui, naturellement, révolte Smita et l'encourage à fuir le village. De plus, son statut rappelle la hiérarchie des castes en Inde. L'interculturalité se présente chez les personnages à travers leur religion, leur habitation, leur classe sociale, leurs habitudes de vie.

Questions de recherche et séquence menée

Les questions de recherche de ce travail s'articulent principalement autour de l'exploitation d'un album jeunesse dont le récit prend place dans une autre culture que celle des élèves ciblés au profit des compétences de compréhension, d'interprétation et d'appropriation. Plusieurs questions s'offrent à nous : En quoi l'utilisation d'un album de ce type permet-elle d'évaluer ces compétences ? Quelles sont ses limites ? À quel point la culture de l'élève vient-elle entraver sa compréhension et son interprétation ? Dans quelle mesure l'élève se saisit-il de cette culture qui lui est autre ? Comment se l'approprie-t-il ? Plus généralement, la question qui alimente ce travail est la suivante : Comment et pourquoi mettre à profit un album jeunesse explorant une diversité culturelle dans le développement des compétences de compréhension, d'interprétation et d'appropriation ?

Afin de répondre à ces différents questionnements, il a été mené, au sein d'une classe en cycle 3 à double niveaux, de CM1 et CM2, une séquence autour de l'album *La Tresse ou le voyage de Lalita*. Cette séquence s'est articulée autour de cinq séances. La classe dans laquelle a été présenté cet album est celle dans laquelle j'effectue mon stage filé, une fois par semaine. C'est une classe dans laquelle la pédagogie s'articule autour de valeurs telles que l'empathie, l'entraide, la bienveillance et la communication. De nombreux travaux ciblés sur le respect de soi et des autres ont été menés par ma PEMF (professeur des écoles et maîtresse formatrice) au cours de l'année scolaire. Ainsi, le groupe classe était naturellement dans une démarche d'acceptation de l'Autre, d'empathie et de compréhension. De plus, effectuant ce travail pendant la période 5, beaucoup de notions d'EMC et de nombreuses compétences en français sont en grande partie acquises par la plupart des élèves.

L'objectif de la première séance était la découverte de l'album et principalement l'identification des personnages du lieu du récit. L'œuvre a été présentée aux élèves à travers une lecture à voix haute. S'agissant d'un texte long, ce choix semblait être la meilleure option afin de donner accès à cette œuvre aux lecteurs les plus fragiles. Le lexique propre à la culture indienne, bien qu'étant étranger aux élèves, est défini dans le texte et explicité à travers les illustrations et n'a donc pas fait l'objet d'un travail sur celui-ci en amont de la découverte de l'album. Suite à cette lecture, tout en prenant en considération le poids de ce récit et en anticipant des réactions fidèles au message de l'album, la parole a été laissée aux élèves pour qu'ils puissent exprimer leurs différents ressentis. Puis, ils ont été guidés dans la construction de leurs premiers éléments de compréhension et des questions ciblées sur les personnages, leurs intentions et leurs buts leur ont été posées. Bien que ces éléments restent naturellement en surface, les relever permet de construire les fondations du travail mené dans les séances ultérieures.

Étant donné que le recueil de données repose sur le choix qu'ils auraient fait à la place des parents de Lalita, il est nécessaire que les élèves comprennent la mécanique du choix de Smita et de celui de Nagarajan. Avant cela, les élèves doivent étudier l'objet du désaccord des deux personnages, soit la fuite de Smita et de Lalita, qui constituera ainsi l'objectif de cette deuxième séance. L'enjeu était pour les élèves de comprendre les raisons qui poussent les deux personnages à fuir ainsi que le but qu'elles souhaitent atteindre. Ainsi, une partie de l'histoire a été réactivée afin de remobiliser leur mémoire, leurs conceptions initiales de ce qu'est un voyage selon eux ont été recueillies à travers un écrit de travail, outil avec lequel ils

ont grandement l'habitude de travailler et qu'ils maîtrisent donc, puis un nuage de mots de toutes leurs réponses a été réalisé en classe entière. En comparant avec ce qu'ont dû traverser Lalita et Smita, cela permettait de mettre les élèves sur la piste, non pas d'un voyage, tel qu'on l'entend en tant qu'occidentaux, mais plutôt d'une fuite. Puisqu'il s'agit d'une activité à visée culturelle, ils ont étudié plusieurs parties du texte que j'avais sélectionné au préalable, et y ont relevé les raisons qui encouragent Smita à partir. Après une nouvelle mise en commun de leurs réflexions, dans laquelle le débat a parfaitement sa place, la distribution d'un nouveau support leur permettait de cibler le but de Smita : se rendre à l'Ecole de l'Espoir. En complément, ils ont visionné l'extrait d'un documentaire sur une école qui existe réellement et qui est réservée aux élèves intouchables, principalement aux jeunes filles : L'école Pardada Pardadi. Ainsi, les élèves ont pu rendre compte du rôle que joue le genre dans la société indienne. Les phases orales étant nécessaires, mais nombreuses, et donc conséquentes à retranscrire, les élèves répondaient aux questions à l'écrit, après chaque mise en commun, qui constituaient des synthèses individuelles et qui permettaient de garder une trace de leur activité personnelle, bien que l'alternance entre un travail en binômes et entre la classe entière ait tissé le fil de la séance.

La troisième séance avait pour objectif de comprendre le choix de la mère, Smita. Cette séance et celle qui suivra sont le cœur de la séquence car il est question d'évoquer les multiples possibilités qui s'offrent aux personnages face à la situation de Lalita, l'option finalement choisie par chaque personnage et les raisons qui y participent. Après avoir réalisé en classe entière un affichage portant sur la chronologie des événements et à l'aide de supports semblables à la séance précédente, les élèves ont premièrement étudié la toute première illustration de l'album, qui est également la couverture. Leurs différentes lectures ont ainsi pu mettre en lumière l'amour et la tendresse que Smita porte à sa fille, tout en s'appuyant sur le texte lu dans les deux séances précédentes, qui évoquait l'aspiration de Smita à une meilleure vie pour sa fille. Nous avons également travaillé autour du passage de la dispute du couple et l'illustration qui s'y réfère afin de cibler le désaccord des deux personnages et la prise de risque de Smita. Enfin, les élèves ont repéré les conditions du voyage, afin de rendre compte des qualités humaines dont Smita a dû faire preuve pour réaliser son but. À l'issue de cette séance, un affichage centré sur les motivations et le caractère de Smita a été réalisé en classe entière.

Lors de la quatrième séance, il s'agissait cette fois de comprendre le choix de Nagarajan, le père. L'enjeu ici portait davantage sur de l'interprétation et de l'implicite, puisque nous ne suivons plus Nagarajan entre l'instant où sa famille fuit et celui où il les rejoint. Nous, lecteurs, n'avons en effet pas accès à sa réaction quant à l'absence de sa fille et de sa femme, ni ses motivations pour les rejoindre. Bien que le déroulé de cette séance convoque plus d'interprétation, l'organisation de celle-ci était sensiblement la même que la troisième séance. Nous avons travaillé en alternant les modalités de travail et réalisé un affichage basé sur les mêmes éléments que celui de Smita.

Enfin, la cinquième séance visait l'appropriation de l'élément central travaillé en amont : le choix qu'aurait fait chaque élève. À l'aide des différents affichages sur Smita et Nagarajan, celui de la chronologie de l'histoire, du lexique des différentes émotions et valeurs des deux personnages confondus, ainsi que le lexique des conditions du voyage, ils ont ainsi répondu, à l'écrit, à la question "Qu'aurais-tu fais à la place des parents de Lalita ?". Cet écrit, qui constituera un brouillon d'écrivain, sera ensuite enrichi en dehors de ce travail de recherche.

Partie B : Le recueil de données

Protocole de recueil de données

La formulation de la consigne d'écrit invite l'élève à convoquer sa propre expérience et ses propres valeurs, et à se mettre à la place d'un personnage intégré à l'histoire à bien des niveaux. Il doit premièrement se mettre à la place d'une personne Dalit, et se positionner dans une culture radicalement différente à la sienne. Ensuite, il n'était pas souhaitable de les orienter vers un genre ; il était plus pertinent de pouvoir observer leur identification au père ou à la mère en fonction de leur expérience de lecture et non de leur propre genre. Une autre difficulté s'impose à l'élève : il doit se mettre à la place d'un parent, tandis que c'est lui-même un enfant. La question est également ouverte aux différentes options qui s'offraient aux personnages, mais également à des options non envisagées en classe mais dont les élèves auraient idée. Ainsi, il ne leur est pas imposé d'effectuer un choix binaire, parmi celui de la mère ou celui du père. Enfin, je n'ai pas imposé aux élèves de prendre une décision tranchée; le droit à l'hésitation est permis et une absence totale de jugement quant à leur écrit est stipulée. L'enjeu explicité était d'être capable de justifier leur choix, quel qu'il soit. Cet écrit constituera par la suite un brouillon d'écrivain qui sera enrichi et amélioré en dehors de ce

travail de recherche, l'idée étant de considérer leurs compétences en compréhension, interprétation et appropriation lors d'un premier jet.

Les indicateurs permettant de rendre compte de la compréhension d'un élève seraient premièrement son choix, la réponse à la consigne, et l'argumentation de celui-ci, autrement dit la causalité et le but de leur décision. S'il semble davantage s'appuyer sur une des mécaniques travaillées en classe, c'est-à-dire au choix de Nagarajan ou de Smita, et donc par conséquent s'identifier à l'un d'eux en particulier, mais qu'il est capable de remobiliser les intentions des personnages, il sera possible de rendre compte de leur compréhension. S'il est capable d'enrichir son texte avec des éléments notamment jamais évoqués en classe, cela témoignera potentiellement d'une certaine appropriation, tout comme s'il est capable de se structurer un autre destin. La convocation d'éléments relatifs à sa propre culture, ses codes sociaux et culturels seront notamment un indicateur tout à fait pertinent, qu'ils relèvent de la conscience collective ou de ses propres expériences.

À travers l'évocation des sentiments, qui est un élément central étudié lors de la séquence, il est également possible d'évaluer la compréhension, l'interprétation et l'appropriation de l'élève. En effet, si celui-ci est en mesure d'énoncer les sentiments propres aux personnages de l'œuvre, il témoigne d'une compréhension des états mentaux de ces derniers. Mais il peut également se réapproprier ce lexique des émotions, ou convoquer des émotions relatives à son propre caractère et son propre tempérament à travers des termes jamais utilisés en classe, qui prouveront une appropriation certaine. Enfin, il peut également prendre en compte et interpréter les émotions des autres personnages de son récit en fonction de sa décision.

Enfin, d'un point de vue structurel, l'utilisation des pronoms, la remobilisation du lexique, le style d'écriture et la ponctuation pourront également constituer des éléments d'analyse.

Analyse de données

L'échantillon analysé est constitué de vingt-deux écrits. Pour rappel, il s'agissait d'un écrit, qui deviendra un brouillon d'écrivain et sera retravaillé et enrichi en classe en dehors de ce travail de recherche. La question relative à cet écrit était la suivante : *“Lalita rentre à la maison avec son sari déchiré et t'explique ce que le Brahmane lui a fait. À la place de ses parents, quel choix aurais-tu fait, et pourquoi ?”* Mes attentes étaient alors l'explicitation d'une prise de décision relative à la situation dramatique face à laquelle Lalita fait face, et l'argumentation de l'élève quant à ce choix. Deux indications complémentaires leur ont été indiquées : ils ont le droit d'être indécis et ils ne sont pas obligés de choisir entre le choix de Smita ou de Nagarajan.

En relevant leurs écrits, il s'avère que quatre élèves prennent la même décision que Nagarajan, c'est à dire qu'ils restent au village par peur des représailles des fermiers et six élèves sur vingt-deux prennent la même décision que Smita, non seulement quant au fait de fuir mais également quant au fait de se rendre explicitement à l'école de l'espoir. Ces élèves rendent bel et bien compte de leur maîtrise de la compréhension du texte, étant donné qu'ils sont capables d'explicitier un but, une causalité et des motivations inspirés par un ou plusieurs personnages. Relever leur capacité d'appropriation de la prise de décision est rendue possible grâce aux éléments contextuels qui viennent s'ajouter à leurs récits. Par exemple, une des élèves ayant pris la décision de fuir explicite sa peur de fuir : *“J'aurais trop peur de partir.”* Elle suggère cependant une solution qui n'a jamais été évoquée lors de la séquence : l'éducation à la maison : *“J'aurais essayé de lui apprendre des choses à Lalita.”* Bien qu'elle ne prenne pas en compte, et ce à juste titre puisque le sujet n'a pas été creusé suffisamment en classe, que la majorité des Intouchables n'ont pas accès à l'école et qu'un enseignement s'avérerait complexe, cette élève rend bien compte d'une possibilité de transmission de ses propres connaissances à Lalita. Au sein de cette classe, elles sont en réalité deux élèves à avoir mentionné cette possibilité d'instruire son enfant. En effet, la seconde élève le propose à travers la phrase suivante : *“J'aurais envie de protéger du mieux que je peux Lalita et de me procurer des livres (avec l'alphabet) pour nous apprendre à lire et à écrire.”* Si cette élève n'explicit pas, dans son premier jet, le choix de fuir ou de rester, mais qu'elle mentionne tout de même se sentir impuissante : *“Impuissante car je ne peux pas me rebeller contre le Brahmane de peur d'être punie.”* ; nous pouvons interpréter son texte comme suggérant le refus de fuir. Dans la phrase évoquant la possibilité d'instruire sa fille, elle utilise par ailleurs le pronom “nous” en suggérant l'éducation comme profitable à la fois pour Lalita, mais

également pour elle-même, ce qui rend, cette fois ci, compte d'une véritable intégration que les Intouchables n'ont pas accès à l'éducation. L'évocation de cette possibilité d'éduquer rend peut-être compte des connaissances de ces élèves d'obligations et de droits relatifs à la république, appris en EMC, que sont l'obligation à l'éducation et le droit de choisir l'enseignement de son enfant ; autrement dit, ces élèves ont peut-être mobilisé des connaissances en éducation morale et civique relatives à la possibilité d'éduquer scolairement son enfant à domicile.

Parmi les dix élèves qui prennent la décision de fuir en mentionnant explicitement l'école de l'espoir et ceux qui restent dans leur village, quatre élèves mentionnent qu'ils réclameraient les économies familiales, échangées contre l'acceptation de Lalita à l'école de Badlapur, auprès du Brahmane. Plus encore, si on comptabilise les élèves mentionnant une fuite sans destination précise, quatorze élèves sur vingt-deux expriment le regret d'avoir donné cet argent ou la colère issue d'un sentiment "d'arnaque", de "vol", et douze d'entre eux indiquent qu'ils confronteraient directement le Brahmane. L'une des élèves mentionne la perte de confiance qui résulterait de l'action du Brahmane : "Je n'emmènerais plus Lalita dans une école car je n'aurais plus confiance envers les brahmanes car je lui avais donné toutes mes économies.". Cette phrase rend compte de ses compétences d'appropriation quant à des sentiments non mentionnés dans l'album, qu'elle aurait éprouvé à la place de Smita. Une autre élève fait preuve d'une extraordinaire interprétation de la complexité d'une telle confrontation lorsqu'on est porteur du statut d'Intouchable : "J'aurais voulu aller voir le Brahmane. Mais, sachant que nous sommes des Intouchables, je savais que ça n'aurait rien fait, et j'aurais peur des répercussions pour Lalita. Donc, j'aurais décidé de me taire pour elle." Non seulement, cette élève mentionne l'inutilité de cette réaction, selon elle, mais elle évoque aussi des "répercussions". Ce n'est pas la seule à parler d'éventuelles répercussions face à une telle rébellion, puisqu'une des élèves mentionne l'extrait suivant : "Je serais en même temps inquiète, triste, en colère et impuissante. [...] Impuissante car je ne peux pas me rebeller contre le Brahmane de peur d'être punie." Elle ne mentionne par ailleurs pas un souhait de rébellion face au vol des économies, mais bien face à la maltraitance dont l'instituteur a fait preuve auprès de Lalita.

D'autres élèves semblent vouloir recourir à l'intervention des autorités et de la justice. L'un d'entre eux dit : "Je voudrais prévenir les autorités car c'est injuste et j'essayerais de les convaincre." Un autre écrit : "Je serais allé voir le directeur pour récupérer l'argent et

renvoyer le Brahmane parce que c'est interdit (par la loi peut-être)". Enfin, une dernière note : "Ce que le Brahmane a fait est inadmissible, car c'est la loi et c'est dangereux." Ces élèves se retrouvent confrontés à une situation qui, s'il elle se déroulait en France, serait réglée par des sanctions concrètes, d'ordre juridique. Un autre élève mentionne par ailleurs qu'il resterait dans le village avec l'espoir que le Brahmane soit renvoyé. Bien qu'avec des connaissances plus approfondies nous envisageons que ces solutions seraient vaines, ces élèves sont capables de convoquer leurs propres connaissances à l'élaboration de leur argumentaire. Différentes disciplines scolaires, notamment l'EMC, entretiennent le besoin pour les élèves de questionner la justice et l'injustice. Nous pouvons supposer qu'il s'agirait de la première explication quant à la réitération de l'envie de s'opposer au Brahmane ou de le dénoncer. Le confronter à ses agissements peut être perçu comme un souhait de rendre justice à la famille indienne. À travers cette interprétation, les élèves sont capables de rendre compte de l'importance de l'argent pour une famille Intouchable, et prennent donc conscience de leur statut économique. Une autre explication est possible : celle de la vision de l'argent perçue par les occidentaux. En effet, nous savons que Ratner rend compte des différentes significations et interprétations que peuvent donner les femmes et les hommes aux concepts que sont notamment l'argent et la fortune. Dans l'album, l'injustice que ressent Smita face aux économies perdues n'est nullement mentionnée. La première raison pour laquelle ce souhait de confronter le Brahmane semble autant porter les élèves est que c'est un personnage marquant de l'histoire. Il s'agit de l'antagoniste, et c'est également un membre du corps enseignant, dont les valeurs et comportements n'entrent pas en concordance avec les représentations des élèves. Par ailleurs, le terme "Brahmane" est le mot culturel le plus retenu par les élèves. La preuve en est, il apparaît dans onze écrits, et à de multiples reprises. S'il l'injustice ressentie apparaît autant dans les écrits des élèves, nous pouvons grandement supposer que nous faisons face à l'émergence d'un aspect culturel qui attire, inconsciemment, l'attention des élèves. Nous pouvons même faire le parallèle avec la notion de conscience collective, notamment lorsqu'on sait qu'aucun échange entre les élèves quant à leurs écrits n'a été partagé. En ajoutant cette idée de conscience collective, nous pouvons par ailleurs mettre en relation cette conscience avec l'idée d'une mission à accomplir, proposée par Jan Berting. Ainsi, le besoin de rendre justice à Smita, Nagarajan et Lalita prendrait tout son sens, puisque les valeurs telles que la justice, l'égalité et la morale sont des notions clefs développées dans le système scolaire français.

Enfin, un dernier détail réactionnel non évoqué en classe vient s'ajouter à l'un des récits : soigner Lalita. Bien qu'il aurait été pertinent d'évoquer la difficulté d'accès aux soins dans un village tel que Badlapur, et du système médical d'un point de vue plus général, un élève mentionne que l'un de ses premiers gestes, après avoir confronté le Brahmane, serait de soigner sa fille : "Je reviendrais à la maison et je soignerais Lalita." Ce détail rend compte, nous pouvons le supposer, de plusieurs choses : cet élève est capable non seulement de s'identifier à la fois à un parent, mais aussi à Lalita, puisqu'il prend en compte sa douleur à l'instant T, et il s'approprie le récit puisque cette possibilité n'a jamais été évoquée en classe. Cette idée, bien qu'il soit difficile de le prouver, peut venir de sa propre expérience avec les blessures, qui sont bien souvent rapidement désinfectées et pansées, tant à la maison qu'à l'école.

Si l'échantillon mentionné au départ comprenait les élèves ayant choisi d'agir comme Smita ou Nagarajan, deux élèves choisissent de rester en pensant que confronter le Brahmane suffirait et cinq élèves prennent la décision de fuir sans mentionner de destination particulière ou en indiquant ne pas savoir où se rendre. L'explication de cette constatation peut provenir d'une interrogation évoquée en classe, et relative à la source de l'information de l'existence de l'école de l'espoir. Une des élèves mentionne par ailleurs que si elle avait connaissance de cette école, elle s'y rendrait également : "Et car si moi aussi je savais qu'il y avait une école pour les enfants comme Lalita, j'y serais allé pour le bien de ma fille". Tout n'est pas que choix ; le facteur chance semble également compter pour eux, et c'est celui de la prise de connaissance de l'existence d'un endroit tel que l'école de l'espoir. La source de cette information n'est effectivement pas mentionnée dans l'album.

Enfin, seuls deux élèves mentionnent leur visite à Vishnou, mais un troisième mentionne tout de même la foi. Si l'un d'entre eux mentionne se rendre "dans la ville où il y a le temple du Dieu Vishnou", et rend ainsi compte de sa capacité de compréhension quant au schéma narratif de l'album, les deux autres réinvestissent le concept de foi, qui pour le coup, a été évoqué en classe, puisque la foi est une valeur qui porte pleinement Smita au cours de son voyage. La première élève raconte : "Je serais allé voir Vishnou pour prier pour que personne ne la [*Lalita*] touche pour lui faire du mal." Bien que dans l'album, Smita demande effectivement à Vishnou de protéger Lalita, cette élève a été en mesure de reformuler une des intentions du personnage et prouve ainsi sa compréhension d'une des intentions du personnage. Le deuxième élève dont il est question s'approprie complètement la notion de foi

à travers la phrase suivante, précédée par l'évocation du choc qu'il aurait eu en voyant sa fille maltraitée : "Je serais désespéré, je voudrais la protéger. Je n'ai plus la foi et j'aurais de l'inquiétude." Remettre en question la foi du personnage implique d'être d'abord capable de se l'approprier et d'en comprendre le sens. Le principe de laïcité qui régit la république française empêche de la lier à une identité religieuse spécifique. De plus, la religion des élèves n'a pas été demandée pour la réalisation de ce mémoire. En outre, aucun lien entre leur croyance et le réinvestissement ou l'absence du concept de foi ne peut être fait. En revanche, nous pouvons tout de même supposer que malgré la mention de la foi dans la vie de Smita, si celle-ci n'a pas été remobilisée, il peut s'agir soit d'un manque de compréhension quant à la place que cette foi a dans la vie de Smita, puisqu'elle la porte véritablement au cours de son voyage, ou bien au contraire, il peut s'agir d'une véritable capacité à s'approprier le rôle du parent de Lalita, à tel point que les seules valeurs mentionnées par les élèves sont celles qui entrent en résonance avec eux. Il faut également souligner que la compréhension de la foi s'avère difficile pour beaucoup de personnes, pas seulement pour des élèves de cycle 3. Il est ainsi difficile de mobiliser cette valeur quand on ne la partage pas, mais également de faire le lien avec d'autres religions que l'hindouisme. Enfin, à ma connaissance, il n'y a aucun élève hindouiste dans cette classe.

Le réinvestissement de la notion de foi, de la peur des fermiers, du pouvoir qu'à le Brahmane, et plus généralement la compréhension que la réflexion autour de la situation de Smita, Nagarajan et Lalita s'appuie sur des modèles différents selon la culture dans laquelle elle se présente, témoigne de la compréhension que se situer dans une autre culture suppose de la considérer comme un tout complexe. En effet, la culture française et la culture indienne sont bien différentes, tant sur les points de vues des croyances, de la morale, du droit, des coutumes et des habitudes des membres de la société. Si deux élèves seulement considèrent que confronter le Brahmane suffirait à résoudre la situation, la majorité de la classe s'est bien sûr inspiré du schéma narratif, mais a été capable d'élaborer un récit qui leur est propre, et de convoquer des éléments relatifs à leur propre expérience, à leur histoire personnelle ou collective.

Viennent s'ajouter aux éléments considérés ci-dessus, la prise en compte des conditions de vie des Intouchables et les enjeux que convoquent la prise de décision des élèves, à la place d'une personne Intouchable. Nous l'avons vu, une élève témoigne de son retrait de réagir face au Brahmane, car son statut ne lui permettrait pas de prendre l'ascendant.

Selon elle, réagir impliquerait même une mise en danger pour sa fille : “J’aurais peur des répercussions pour Lalita. Donc, j’aurais décidé de me taire pour elle. J’aurais perdu, mais je saurais qu’un chemin proche nous fera partir loin d’ici.” La mention de défaite rend par ailleurs compte de son souhait de se défendre, de se rendre justice, mais de la fatalité devant laquelle elle devrait faire face. Un autre élève mentionne ce qu’implique le traitement des Intouchables, ce qui rend compte de sa capacité à englober la société Indienne et à pointer du doigt la ségrégation qui s’en dégage : “Mais je ne sais pas où partir. Je serais parti car du coup c’est dangereux que le Brahmane batte les Intouchables. Ce serait dangereux car si les gens qui ne sont pas Intouchables battent les Intouchables, tous les gens seront contre les Intouchables.” Enfin, un autre élève vient également rendre compte d’une conclusion morale : “Aussi, je trouve que le Brahmane, il est vraiment pas gentil car Smita, Lalita, Nagarajan, et tous les autres sont des humains comme les autres.” Si ces trois élèves sont les seuls à avoir expliciter l’injustice d’une telle discrimination d’une partie de la population, et que seulement quatre élèves de la classe ont utilisé clairement le terme “Intouchable” dans leur travail, d’autres élèves semblent la rendre implicite. En effet, c’est notamment lorsque les élèves s’expriment sur leurs sentiments envers le Brahmane qu’il est possible de l’interpréter. En effet, dix élèves éprouveraient de la colère ou de la fureur face à la situation et quatre élèves décrivent le personnage et ses actions avec des adjectifs et des groupes nominaux tels que “injuste”, “vraiment pas gentil”, “inadmissible”, “inacceptable”, “incroyable”, “énervant”, “dangereux”, “j’aurais la rage”, qui sont tous des termes que nous n’avons pas mis en avant lors des mises en commun au cours de la séquence et qui rendent compte d’une appropriation et d’une interprétation de leurs sentiments en tant que personnage de l’histoire. Deux élèves suggèrent par ailleurs une véritable consternation palpable grâce à l’intégration d’un dialogue ou d’une citation au sein de leur texte. Même si l’un d’eux a rencontré des difficultés face à l’éloignement du style d’écriture qu’il était préférable de convoquer pour répondre à la question, à savoir un texte argumentaire, le second a parfaitement su se saisir de l’intérêt d’un dialogue, et a pu exprimer clairement sa révolte, telle qu’il l’aurait présentée face au Brahmane : “Vous ne seriez pas un petit peu fou !!!”. Le choix de la ponctuation vient par ailleurs souligner sa colère et il instaure contexte scénique autour de la dispute, très imagé : “J’irais toquer chez le Brahmane et je lui dirais de me redonner tout, sans exception, l’argent de nos économies et je lui dirais : *“Vous ne seriez pas un petit peu fou !!!”* Et derrière moi, quand je sortirais, je lui fermerais la porte au nez.” Les détails précisés dans cette scène rendent à nouveau compte d’une certaine appropriation de la narration.

De nombreuses autres émotions sont convoquées. Elles permettent de rendre compte de la compréhension des états mentaux des personnages de l'album, qui sont non seulement au fondement de l'apprentissage et de l'empathie, mais qui assurent aussi une certaine maîtrise des habiletés de traitement du discours continu. Nous pouvons également noter un réinvestissement des émotions identifiées en classe dans d'autres contextes et situations que ceux présentés dans l'album. La capacité de convoquer les émotions face à une autre situation que celles dont les personnages de l'album ont dû faire face relève elle aussi d'une appropriation et d'une interprétation d'un éventuel ressenti. L'évocation de ces émotions et la place qu'elles occupent relèvent, au-delà de la compréhension des émotions qui traversent l'œuvre, de la mobilisation de la personnalité de chaque élève. Nous pouvons souligner que la peur est par exemple mentionnée, non plus pour évoquer seulement la crainte des fermiers, mais aussi la crainte des répercussions qui suivraient une rébellion contre le Brahmane. Le désespoir, initialement attribué au père qui ne souhaite pas fuir, est attribué, cette fois, dans un des textes, à une élève elle-même qui semble considérer que ce désespoir pèse dans la balance: "Je l'aurais protégée mais je serais désespérée et j'aurais fui quand même." L'espoir, associé au personnage de Smita est également repéré à travers, cette fois-ci, l'espoir que le Brahmane soit renvoyé: "J'aurais l'espoir qu'il soit renvoyé." Certains élèves mentionnent même des émotions et réactions jamais évoquées lors des séances d'apprentissage, telles que le sang-froid: "Quand je la vois comme ça, je resterais calme mais furieux dans ma tête."; l'altruisme: "Sur le chemin, je serais fatiguée mais je n'aurais pas arrêté car j'aiderais toujours une personne dans le mal."; la rage "je serais un peu énervé, j'aurais la rage et en même temps je serais triste pour Lalita."; l'incertitude: "je ne serais plus resté dans le village car je ne serais plus en sécurité, mais je ne sais pas si je serais arrivé à destination [...] Mais je ne sais pas où partir." Ainsi, de nouvelles émotions et valeurs semblent porter le récit des élèves. Leur caractère et leur personnalité sont donc mis à contribution dans l'élaboration de leur écrit, ce qui relève à nouveau d'une appropriation de la situation face à laquelle ils doivent faire face.

Cette capacité d'appropriation est rendue possible grâce à l'identification aux personnages. Bien que l'exercice soit complexe, car il faut se mettre à la place à la fois d'un adulte et d'une personne Intouchable, tous les élèves ont su utiliser les pronoms adéquats, soient les premières personnes du singulier et du pluriel. Trois élèves ont cependant rencontré une difficulté et ont, au cours de leur récit, glissé vers l'utilisation des troisièmes personnes du singulier et du pluriel. En effet, une des élèves l'a utilisé afin de recontextualiser l'histoire.

Elle s'est ensuite rapidement réapproprié le texte en effectuant la transition à la première personne du singulier. Nous pouvons considérer cela davantage comme une difficulté face à la consigne, ou simplement un réalignement nécessaire au récit afin d'être en mesure de s'approprier le texte. Un second élève a lui aussi répété la prise de décision de Smita afin d'exprimer que sa décision serait la même que la sienne. En faisant la comparaison directe, il semble pour lui plus difficile de s'approprier la situation présentée dans la consigne, et il dévie rapidement vers la troisième personne du singulier et du pluriel également lorsqu'il rappelle les risques encourus par les personnages et l'évocation de leurs conditions de vie, qu'il présente sous forme de liste. Il est probable que la réutilisation de la liste, qui a été vue en classe, soit la raison pour laquelle le pronom utilisé a changé, et traduit probablement d'un bref manque d'attention. Même si la compétence d'appropriation semble fragile, il a repéré en grande partie les différents éléments textuels et rend ainsi compte d'une excellente compréhension de l'album. Enfin, un troisième élève utilise également la troisième personne au milieu de son récit : "Je pense que le voyage se serait bien passé avec un peu de peur, parce que si les fermiers les rattrapaient, ils allaient mourir et ils seraient bien arrivés dans leur nouveau village pour que Lalita aille à l'école de l'espoir." ; il parvient néanmoins très vite à se réapproprier son discours.

Même si elle s'inspire des caractéristiques des différents personnages, la majorité des élèves a su faire preuve d'appropriation sans calquer le modèle d'un personnage en particulier, et a donc pu mobiliser une certaine efficacité cognitive en effectuant des raisonnements et en convoquant leurs savoirs sur l'œuvre de référence à travers leur mémorisation. Seul un élève, qui rencontre régulièrement des difficultés à convoquer son imagination, semble répéter le point de vue de Nagarajan. Cela rend tout de même compte de la compréhension du personnage, et de la capacité à s'identifier à un personnage, qui plus est secondaire. De plus, l'identification de certains élèves à Nagarajan n'est pas surprenante ; il s'agit d'un personnage qui échappe lui aussi à l'uniformisation à travers son métier, tout du moins dans l'univers de l'élève, peuplé de références occidentales. Si dans la culture indienne, il s'agit d'un métier quelconque, il est peu ordinaire pour les élèves de la classe. Il est difficile de comprendre si ce choix relève d'une initiative de l'élève, qui aurait choisi de rester au village en premier lieu, et qui donc s'est identifié à Nagarajan pour l'exprimer, ou si c'est l'identification à un personnage féminin qui semblait être plus difficile. Il peut également s'agir d'une difficulté à comprendre le personnage de Smita, ses motivations et son but, au-delà de son genre. Il est complexe d'estimer quels élèves se sont davantage inspirés de tel

ou tel personnage pour construire leur récit, mais certains convoquent des éléments propres à chaque personnage, qui permettent alors de l'interpréter plus aisément. Un des élèves mentionne par exemple qu'il serait chasseur de rats et semble alors s'identifier davantage au père de famille. Sa décision reste cependant de fuir, ce qui prouve qu'il a parfaitement su mobiliser les états mentaux et les caractéristiques des deux personnages de l'album. Cette interprétation est également rendue difficile car les élèves mentionnent très rarement les noms et pensées des autres personnages. Le nom de Lalita revient souvent, et les intentions qu'ils auraient envers elle aussi, puisque c'est suggéré dans la consigne. En revanche, seul deux élèves ont pris en considération la famille dans sa totalité. Le premier est l'élève qui semble répéter le point de vue de Nagarajan, puisqu'il indique : "Je serais parti le lendemain matin pour rejoindre Lalita et Smita à l'école pour les voir." Le second élève prend considérablement en compte les états mentaux de Nagarajan, qui reste son conjoint dans le récit et qui suppose donc qu'il s'est clairement identifié à Smita. À travers son récit, il semble appliquer la décision de Smita mais inclut l'opinion de Nagarajan dans son travail, ce qui relève non seulement d'une interprétation des pensées des personnages, mais également d'une interprétation de la suite des événements et des répercussions qu'aurait sa prise de décision sur le devenir de Nagarajan : "Si Nagarajan ne part pas avec nous, alors je reste avec lui. Parce que si on part loin d'ici, Nagarajan va vouloir nous rejoindre, mais s'il nous rejoint, il va se faire attraper par les fermiers [...] Vu que Smita et Lalita sont parties la nuit, si il nous rejoint il va vouloir partir le matin quand les fermiers seront là." Si les élèves, en mentionnant Lalita dans leurs récits convoquent le principe d'altérité, cet élève le maîtrise également, notamment à travers l'anticipation des événements. Un autre élève ouvre son écrit, plus que ce qui était demandé, en n'envisageant pas seulement le devenir de Lalita, mais en se projetant en tant que parent d'un enfant, dont il propose les deux genres : "Je serais parti loin. Dans un endroit où elle / il serait bien. Car je ne veux pas que mon enfant subisse cette maltraitance." Bien que la consigne ne soit pas totalement respectée, étant donné qu'elle indique que l'élève est le parent de Lalita, celui-ci semble approfondir son raisonnement en évoquant un enfant imaginaire.

À travers leurs travaux, les élèves ont pu faire preuve de connaissances sur le monde en mobilisant des aspects culturels liés à l'œuvre. Ils ont également su mettre à profit des connaissances langagières pour expliciter leurs choix, même si le lexique culturel semble encore fragile, notamment lorsque nous observons qu'aucun nom de ville n'a été réinvesti. Les termes culturels mentionnés dans le cadre théorique restent tout de même difficilement

mobilisables avec une consigne telle que celle qui a été proposée et il reste possible d'évaluer leurs connaissances lexicales à travers une modalité différente. Ils ont tout de même su réinvestir les termes "Brahmane" et "Intouchable" tout en prouvant leur compréhension de ces derniers. Le mélange des modèles culturels et des codes sociaux des élèves et des personnages de l'album offrent une panoplie très diverse de scénarios et l'émergence de nouvelles réalités psychosociales qui les rendent possibles. La majorité des élèves a pu rendre compte de sa capacité d'appropriation de l'œuvre car tous ont proposé des trames différentes, tout en gardant l'enjeu qu'est l'émancipation au centre de leurs productions, soit le cœur de l'album de référence. La proposition de ces différents scénarios, qui mènent cependant tous à la recherche de la liberté de Lalita, rendent parfaitement compte de leur compréhension de l'œuvre. S'ils ont été en mesure d'élaborer autant de plans différents, tout en s'implantant dans l'univers culturel de La Tresse ou le voyage de Lalita, et en effectuant des choix littéraires qui permettent de respecter une certaine harmonie entre leurs décisions et ce qui semblent être réaliste dans la société indienne, c'est que la contrainte d'argumenter des choix dans une autre culture que la sienne permet d'évaluer efficacement les compétences que sont la compréhension, l'appropriation et l'interprétation. Nous avons tout de même pu constater que des telles conditions rendent parfois difficiles la proposition d'un choix réaliste et envisageable dans une autre culture que la sienne. Il aurait été nécessaire d'acculturer davantage les élèves à la culture indienne et de leur permettre l'approfondissement de leurs connaissances sur cette société. Nous observons tout de même que vingt élèves sur vingt-deux proposent une autre solution que celle qui serait logiquement prise en France, notamment en ce qui relève du prisme juridique. Les élèves se sont donc globalement tous saisis du contexte culturel de l'œuvre, ont su prendre en compte l'altérité et ont ainsi montré leur capacité à se décentrer.

Bibliographie

- Barbas, F. (2021, avril 23). *Comment utiliser le processus d'identification au personnage ?* Esprit Livre.
<https://esprit-livre.com/devenir-ecrivain/comment-utiliser-le-processus-d-identification-on-au-personnage/>
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10(1), 155-167.
<https://doi.org/10.3917/hyp.061.0155>
- Becchia, C., & Chamboduc de Saint Pulgent, D. (2012). L'identité : Introduction. *Questes. Revue pluridisciplinaire d'études médiévales*, 24, Article 24.
<https://doi.org/10.4000/questes.2948>
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., & Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 196, Article 196. <https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- Collès, L. (1994). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. De Boeck.
- Colombani, L. (2018). *La Tresse ou le voyage de Lalita*. (illustré par Pollet, C.). Grasset Jeunesse.
- Connan-Pintado, C. (2010). Réécritures en littérature de jeunesse : L'autorité mise en jeu. In D. Rabaté (Éd.), *En quel nom parler ?* (p. 203-215). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.7928>
- Crispi, V. (2015). L'interculturalité. *Le Télémaque*, 47(1), 17-30.
<https://doi.org/10.3917/tele.047.0017>

- Delory-Momberger, C., & Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.4000/edso.1195>
- Denoux, P. (1995). L'identité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 264-270. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1995.14402>
- Dufays, J.-L. (2010). Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire. Bruxelles : Peter Lang.
- Dufeys, J.-L. (2019). « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? » *Recherches & Travaux*, 94, 1-13.
- Gauld, C. (2019). Fiction et identification : De la narratologie à la sémiotique contemporaine. *Cahiers de Narratologie. Analyse et théorie narratives*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/narratologie.9496>
- Harnischmacher, I. (2009). Identification : La conscience de soi isolée et la découverte des autres « consciences de soi ». In C. Lazzeri & S. Nour (Éds.), *Reconnaissance, identité et intégration sociale* (p. 145-159). Presses universitaires de Paris Nanterre. <https://doi.org/10.4000/books.pupo.741>
- Huchet, C., & Schmehl-Postai, A. (2022). Écrire pour s'appropriier un texte littéraire au cycle 3 : Compréhension, interprétation et appréciation. *Le français aujourd'hui*, 216(1), 47-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0047>
- Jacquard, A., & Cuevas, F. (2010). L'altérité : Fondement de l'Humanisme. *Humanisme et Entreprise*, 300(5), 85-92. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/hume.300.0085>

- Jamet E. (2008). Peut-on concevoir des documents électroniques plus efficaces ? L'exemple des diaporamas. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 185-198.
- Klinkenberg, J.-M. (2008). *La relation entre le texte et l'image. Essai de grammaire générale*. <https://doi.org/10.3406/barb.2008.23906>
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. M. (2003). *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (Bonin, Y., Trad., Éditions Retz). Cambridge University Press.
- Lauret, P. (2009). Identité nationale, communauté, appartenance. L'identité nationale à l'épreuve des étrangers. *Rue Descartes*, 66(4), 20-31. <https://doi.org/10.3917/rdes.066.0020>
- Lebaron, F., Gaubert, C., & Pouly, M.-P. (2013). 12. Les structures symboliques : Langage, croyance, connaissance, culture. In *Sociologie* (p. 273-292). Dunod. <https://www.cairn.info/sociologie--9782100547357-p-273.htm>
- Leclaire-Halté, A. (2013). *L'album documentaire : Quelle construction de l'information entre texte et image ?* <https://doi.org/10.3406/airdf.2013.1955>
- Liendle, M. (2012). Altérité. In *Les concepts en sciences infirmières* (p. 66-68). Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0066>
- Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : Vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962>

Moro, M. R. (2022, mars 31). *La psychologie des migrations, entre souffrances et richesses*.

Rencontres Cairn.

<https://shs.cairn.info/rencontre-Marie-Rose-Moro-la-psychologie-des-migrations-entre-souffrances-et?lang=fr>

Ollivier, B. (2009). Présentation générale. : Les Identités collectives à l'heure de la mondialisation. In *Les identités collectives à l'heure de la mondialisation* (p. 6-16). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.13977>

Plivard, I. (2014). Conclusion. In *Psychologie interculturelle* (p. 145-146). De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/psychologie-interculturelle--9782804185275-p-145.htm>

Rafoni, B. (2004). Jacques Demorgon, L'histoire interculturelle des sociétés. *Questions de communication*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7133>

Renarblanc. (2009, juin 4). *Identité singulière et identités collectives*. Mediapart. <https://blogs.mediapart.fr/renarblanc/blog/030609/identite-singuliere-et-identites-collectives>

Rizzi, A. T., & Moro, M. R. (2017). La psychanalyse au risque de l'altérité. Processus de co-construction dans un groupe thérapeutique transculturel. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7(2), 271-300. <https://doi.org/10.3917/jpe.014.0271>

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51-58. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

Vergnon, M. (2017). Traduction et altérité chez Paul Ricœur : Enjeux pour l'éducation. *Le Télémaque*, 51(1), 107-118. <https://doi.org/10.3917/tele.051.0107>

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : Un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 2-20.
<https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002>

Alohalaia (Réalisateur). (2021, avril 27). *Conférence sur l'interculturalité*, 27 avril 2021.
<https://www.youtube.com/watch?v=YYNV2ACmH0o>

Conférence mondiale sur les politiques culturelles : Rapport final—UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). Consulté 3 janvier 2024, à l'adresse
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_fre

Dans l'Himalaya, aux sources du Gange. (2014, octobre 19). lejdd.fr.
<https://www.lejdd.fr/Mes-dimanches/Dans-l-Himalaya-aux-sources-du-Gange-695140>

Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme. (s. d.). Consulté 28 décembre 2024, à l'adresse
<https://www.reseau-canope.fr/educuer-contre-le-racisme-et-lantisemitisme/identite-et-alterite.html>

Éduscol, La compréhension au cours moyen. Les guides fondamentaux pour enseigner, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2022.
<https://eduscol.education.fr/document/33593/download?attachment>

Fabula, É. de recherche. (2015, octobre 30). *Littérature et interculturalité* [Text].
<https://www.fabula.org>; Équipe de recherche Fabula, École Normale Supérieure, 45 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.
<https://www.fabula.org/actualites/69176/litterature-et-interculturalite.html>

Fondation Jean-Jaurès (Réalisateur). (2018, février 26). *L'interculturalité : Qu'est-ce que c'est ?* <https://www.youtube.com/watch?v=4nOUwrf9I44>

Identité et altérité | Valeurs de la République. (s. d.). Les valeurs de la République.
Consulté 26 décembre 2024, à l'adresse
<https://valeurs-de-la-republique.reseau-canope.fr/decouvrir/notice/identite-et-alterite/deux-notions-etroitement-liees>

Inde : Les cheveux versés en offrande aux dieux revendus en France - Vidéo Dailymotion.
(2019, mai 8). Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x77s0hn>

J'enseigne au cycle 1. (s. d.). éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 30 décembre 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

J'enseigne au cycle 2. (s. d.). éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 30 décembre 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

J'enseigne au cycle 3. (s. d.). éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 30 décembre 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

La « décentration », une compétence transversale – Université de Paix. (s. d.). Consulté 9 janvier 2025, à l'adresse
<https://www.universitedepaix.org/la-decentration-une-competence-transversale>

La Grande Librairie (Réalisateur). (2017, mai 12). *Laetitia Colombani signe son premier ouvrage avec « La tresse »*. <https://www.youtube.com/watch?v=DtM3mW3wzuY>

Les dalits : Destinés dès la naissance à une vie de discrimination et de stigmatisation. (s. d.). OHCHR. Consulté 11 janvier 2025, à l'adresse
<https://www.ohchr.org/fr/stories/2021/04/dalit-born-life-discrimination-and-stigma>

Tout savoir sur les castes et leur fonctionnement en Inde—BBC News Afrique. (s. d.). Consulté 21 mai 2024, à l'adresse <https://www.bbc.com/afrique/monde-55453426>

Petit glossaire en mouvement. (2005). *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 41-79.

<https://doi.org/10.3917/vst.087.0041>

Polémia. (2018, mars 17). *Identité nationale et éducation*. Polémia.

<https://www.polemia.com/identite-nationale-et-education/>

Table des illustrations

Image 1 : Arrivée de Smita et Lalita à Varanasi.

Image 2 : La gare de Tirupati.

Image 3 : Smita dessine un bindi sur le front de sa fille.

Image 4 : L'image de Vishnou.

Image 5 : Smita se rend à son travail en se couvrant le nez.

Image 6 : Smita, furieuse, découvre les blessures de sa fille.

Image 7 : Le repas en famille.

Annexes

Moi mon choix serait de partir loin d'ici là où personne nous trouverait mais par contre si Nagarajane ne part pas avec nous alors je reste avec lui. Parce que si on part loin d'ici Nagarajane va vouloir nous rejoindre mais si il nous rejoint il va se faire attraper par les fermiers vu qu'il va venir avec nous. Vu que Smita et Lalita sont parties la nuit donc si il nous rejoint il va vouloir partir le matin quand les fermiers seront là.

Moi, mon choix serait de partir loin d'ici là où personne ne nous trouverait, mais par contre, si Nagarajan ne part pas avec nous, alors je reste avec lui. Parce que si on part loin d'ici, Nagarajan va vouloir nous rejoindre, mais s'il nous rejoint, il va se faire attraper par les fermiers vu qu'il va venir avec nous. Vu que Smita et Lalita sont parties la nuit, si il nous rejoint il va vouloir partir le matin quand les fermiers seront là.

Déjà je serais furieux et énervé, et j'irais toquer chez le Brahmane et je lui dirais de me redonner tout sans exception l'argent de nos économies et je lui dirais : "vous ne seriez pas un petit peu fou !!!" Et derrière moi, quand je sortirais, je lui fermerais la porte au nez et je reviendrais à la maison et je soignerais Lalita et après, la nuit tombée je partirais avec Lalita, pour aller de l'autre côté du pays : à l'école de l'espoir, comme ça, j'aurais un travail et ma fille pourra : écrire, apprendre à compter et à lire et elle serait heureuse.

Déjà je serais furieux et énervé, et j'irais toquer chez le Brahmane et je lui dirais de me redonner tout, sans exception, l'argent de nos économies et je lui dirais : "vous ne seriez pas un petit peu fou !!!" Et derrière moi, quand je sortirais, je lui fermerais la porte au nez et je reviendrais à la maison et je soignerais Lalita, pour aller de l'autre côté du pays : à l'école de l'espoir, comme ça j'aurais un travail et ma fille pourra : écrire, apprendre à compter et à lire et elle serait heureuse.

Je serais très en colère mais j'aurais trop peur de partir. J'aurais tout fait pour protéger Lalita. J'aurais essayé de lui apprendre des choses à Lalita. ...

Je serais très en colère, mais j'aurais trop peur de partir. J'aurais tout fait pour protéger Lalita. J'aurais essayé de lui apprendre des choses à Lalita.

Moi je l'aurais dénoncé, mais avant je serais allé le voir pour justifier et je serais parti loin. Dans un endroit où elle / il serait bien. Car je ne veux pas que mon enfant subisse cette maltraitance.

Entre à la maison avec son sari déchiré et t'explique ce que le Brahmane. À la place de ses parents, quel choix aurais-tu fait, et pourquoi ?

Mais le pire c'est que j'aurais versé toutes mes économies.

Émotion : colère, bienveillance, tristesse.

Moi je l'aurais dénoncé, mais avant je serais allé le voir pour justifier et je serais parti loin. Dans un endroit où elle / il serait bien. Car je ne veux pas que mon enfant subisse cette maltraitance. Mais le pire, c'est que j'aurais versé toutes mes économies. Émotions : colère, bienveillance, tristesse.

Je ~~Ma~~ ~~viens~~ Moi à sa place je serais d'abord
 aller récupérer mon argent car ~~elle~~ ^{j'ai} ~~se~~ donné
 toute ~~se~~ ^{mes} économie pour que Lalita soit
 en bonne s^tanté est qu'elle ~~apprenne~~ ^{apprenne} plein
 de chose est au lieu de ça elle se fait
 battre donc c'est comme s'il s'y ~~il~~ ^{il} ~~avait~~
~~volé~~ ^{volé} ~~après~~ je me serais enfuit avec Lalita
 car je ne veut pas qu'elle se fasse
 encore f^{ait} battre par le Brahmane, ~~j'aurais~~
 j'irais amener Lalita à l'école de l'espoir
 pour qu'elle ne se fasse plus battre est qu'elle
 apprenne des choses.

Moi, à sa place, je serais d'abord allé récupérer mon argent car j'ai donné toutes mes économies pour que Lalita soit en bonne santé et qu'elle apprenne plein de choses, et au lieu de ça, elle se fait battre, donc c'est comme s'il m'avait volé. Après je me serais enfuie avec Lalita car je ne veux pas qu'elle se fasse encore battre par le Brahmane. J'irais amener Lalita à l'école de l'espoir pour qu'elle ne se fasse plus battre et qu'elle apprenne des choses.

je serai aller voir le directeur pour récupérer l'argent
et renvoyer le Brahmane parce que c'est interdit
((par la loi) "rentière") et si ^{le directeur} il ne veut pas je fuis.
quand je la voit comme ça je resterais calme et furieux
mais
dans ma tête.

Quand je la vois comme ça, je resterais calme mais furieux dans ma tête. Je serais allé voir le directeur pour récupérer l'argent et renvoyer le Brahmane parce que c'est interdit (par la loi peut-être) et si le directeur ne veut pas je fuis.

Au début j'aurais été furieuse d'apprendre ce qu'avait fait le Brahmane à Lalita. Surtout que comme Smita j'aurais aimé que Lalita ait une vie meilleure que celle qu'à Smita car j'aurais voulu qu'elle puisse vivre sur le même pied d'égalité que les autres sans devoir vider des trous, ~~de~~ ^{devoir} manger du rat mais surtout qu'elle puisse choisir son métier, aller à l'école, vivre comme elle le souhaite. ~~Cet~~ Cet incident m'aurait rendu extrêmement énervée, furieuse même. Je ~~ne~~ pense que j'aurais eu peur certes mais je ne serais point restée ici les bras croisés en empêchant Lalita d'aller à l'école car j'aurais voulu qu'elle puisse faire ses propres choix, qu'elle puisse aller à l'école. Alors sachant que

je n'emmènerais plus Lalita dans une école car je n'avais plus confiance en vers les brahmanes car je lui avais donné toute mon économie. Alors j'en serais partie avec Lalita à l'école de l'espoir pour qu'elle puisse être libre.

Au début j'aurais été furieuse d'apprendre ce qu'avait fait le Brahmane à Lalita. Surtout que comme Smita j'aurais aimé que Lalita ait une vie meilleure que celle qu'à Smita car j'aurais voulu qu'elle puisse vivre sur le même pied d'égalité que les autres sans devoir vider des trous, devoir manger du rat mais surtout qu'elle puisse choisir son métier, aller à l'école, vivre comme elle le souhaite. Cet incident m'aurait rendue extrêmement énervée, furieuse même. Je pense que j'aurais eu peur certes mais je ne serais point restée ici les bras

croisés en empêchant Lalita d'aller à l'école car j'aurais voulu qu'elle puisse faire ses propres choix, qu'elle puisse aller à l'école. Alors sachant que je n'emmènerais plus Lalita dans une école car je n'aurais plus confiance envers les brahmanes car je lui avais donné toutes mes économies. Alors je serais partie avec Lalita à l'école de l'espoir pour qu'elle puisse être libre.

Le choix que j'aurais fait est que je serais allé le voir et lui expliquer pourquoi il a tapé Lalita pour rien et je serais allé voir Vishnou pour prier pour que personne ne la touche pour lui faire du mal. Parce que ça ne se fait pas de se faire frapper par son maître car elle a dit non pour balayer devant les autres et de se faire frapper par la baguette en jonc par son maître c'est grave car il n'a pas donné l'autorisation des parents à Lalita.

Le choix que j'aurais fait est que je serais allé le voir et lui expliquer pourquoi il a tapé Lalita pour rien et je serais allé voir Vishnou pour prier pour que personne ne la touche pour lui faire du mal. Parce que ça ne se fait pas de se faire frapper par son maître car elle a dit non pour balayer devant les autres et de se faire frapper par la baguette en jonc par son maître c'est grave car il n'a pas donné l'autorisation des parents de Lalita.

Je serais furieux et en colère je serais allé voir le Brahmane
et je lui dirais pourquoi il a fait ça c'est inacceptable
le comportement et je me plaindrais au directeur
c'est incroyable de faire ça c'est énervant c'est
un choc pour moi je serais vraiment choqué j'aurais
l'espoir qu'il soit renvoyé je serais désespéré je
voudrais la protéger // Je n'ai plus la
foi et je n'ai plus de l'inquiétude je serais
impatient qu'il se fasse virer.

Je serais furieux et en colère, je serais allé voir le Brahmane et je lui dirais pourquoi il a fait ça. C'est inacceptable ce comportement et je me plaindrais auprès du directeur. C'est incroyable de faire ça, c'est énervant. C'est un choc. Non, je serais vraiment choqué. J'aurais l'espoir qu'il soit renvoyé. Je serais désespéré, je voudrais la protéger. Je n'ai plus la foi et j'aurais de l'inquiétude je serais impatient qu'il se fasse virer.

Je serais aller voir le Brahmane pour savoir se
qu'il se c'est passer.

Ou alors je ne serais plus rester dans le village car
je serais plus en sécurité. Mais je ne c'est pas ou partir.

mais je ne sais pas quand je serais

arriver a destination car dans le
bus comme il y a plein de monde,
il devait faire très chaud et aussi
il devait pas y avoir de place.

Je serais parti car du coup c'est dangereux que le
Brahmane bat les intouchables se serai
dangereux car s'y les gens qui ne ~~ne~~ qui qu'i
ne sont pas intouchable bat les intouchables tout
les gens seront contre les intouchables.

Je serais allé voir le Brahmane pour savoir ce qu'il s'est passé. Ou alors je ne serais plus resté dans le village car je ne serais plus en sécurité, mais je ne sais pas si je serais arrivé à destination car dans le bus, comme il y a plein de monde, il devait faire très chaud et aussi il ne devait pas y avoir de place. Mais je ne sais pas où partir. Je serais parti car du coup c'est dangereux que le Brahmane batte les Intouchables. Ce serait dangereux car si les gens qui ne sont pas Intouchables battent les Intouchables tous les gens seront contre les Intouchables.

J'aurais à la place des parents j'aurais ressenti de la
fureur et de la colère. Je serais allé voir le Brahmane
et je lui aurais dit qu'il nous avait arnaqués. Et
je serais partie autre part pour être plus en sécurité. Je
persévérais pour partir dans une autre ville ou dans
un autre village.

J'aurais, à la place des parents, ressenti de la fureur et de la colère. Je serais allé voir le Brahmane et je lui aurais dit qu'il nous avait arnaqués. Et je serais partie autre part pour être plus en sécurité. Je persévérais pour partir dans une autre ville ou dans un autre village.

Moi à la place des parents de Lalita donc smita
et nagarajan je serais un peu énervé
j'aurais la rage et à même tant je serai
triste pour Lalita. Et j'aurais pas voulu la
remettre à l'école je pense que le voyage
se serait bien passé avec un peu de peur
parce que si les fermiers ils les rattraperaient
ils mourraient et ils seraient bien arrivés dans
leur nouveau village pour que ~~smi~~ Lalita
aille à l'école de l'espoir. Aussi je trouve
que le Brahmane il vraiment pas gentil car
smi, Lalita, nagarajan, et tous les autres
sont des humains comme les autres.

Moi, à la place des parents de Lalita, donc Smita et Nagarajan, je serais un peu énervé, j'aurais la rage et en même temps je serais triste pour Lalita. Et je n'aurais pas voulu la remettre à l'école. Je pense que le voyage se serait bien passé avec un peu de peur, parce que si les fermiers les rattrapaient, ils allaient mourir et ils seraient bien arrivés dans leur nouveau village pour que Lalita aille à l'école de l'espoir. Aussi, je trouve que le Brahmane, il est vraiment pas gentil car Smita, Lalita, Nagarajan, et tous les autres sont des humains comme les autres.

Comme a fait Smita, j'aurais fui car cette vie était mauvaise et impossible à vivre. Il y a plein de raison :

- ne plus manger de rat
- ne plus vider les toilettes
- avoir une meilleure vie
- avoir un métier qui leur plaît et qui rapporte de l'argent
- avoir une meilleure santé
- avoir des vêtements neufs / de l'eau courante
- avoir une meilleure nourriture.

Il y a beaucoup de raisons qui font qu'ils doivent fuir mais il y a aussi des contraintes :

- se faire rattraper par les fermiers
- les dangers
- la nuit
- la route.

Comme l'a fait Smita, j'aurais fui car cette vie était mauvaise et impossible à vivre. Il y a plein de raisons :

- ne plus manger de rat
- ne plus vider les toilettes
- avoir une meilleure vie
- avoir un métier qui leur plaît et qui rapporte de l'argent
- avoir une meilleure santé
- avoir des vêtements neufs, de l'eau courante
- avoir une meilleure nourriture

Il y a beaucoup de raisons qui font qu'ils doivent fuir mais il y a aussi des contraintes :

- se faire rattraper par les fermiers
- les dangers
- la nuit
- la route

Je serai en même temps inquiète, triste,
en colère et impuissante.

Inquiète car je me demanderai si Lalita a
bien.

Triste car ce n'est pas juste.

En colère car le Brahmane est injuste.

Impuissante car je ne peux pas me rebeller
contre le Brahmane de peur d'être puni.

J'aurais envie de protéger du mieux que je
peut Lalita et de me procurer des livres
(avec l'alphabet) pour nous apprendre à
lire et à écrire.

Je serais en même temps inquiète, triste, en colère et impuissante. Inquiète car je me demanderais si Lalita va bien. Triste car ce n'est pas juste. En colère, car le Brahmane est injuste. Impuissante car je ne peux pas me rebeller contre le Brahmane de peur d'être punie. J'aurais envie de protéger du mieux que je peux Lalita et de me procurer des livres (avec l'alphabet) pour nous apprendre à lire et à écrire.

Quand Lalita serait rentrée avec son sari déchiré. Je pense que j'aurais été énervée et j'aurais voulu aller voir le Brahmane. Mais sachant que nous sommes des Intouchables. Mais Je savais que ça n'aurait rien fait et j'aurais peur des répercussions pour Lalita. Donc j'ai décidé de me taire pour Lalita. j'étais perdue mais je savais qu'un chemin proche nous ferait pas partir, loin d'ici.

Quand Lalita serait rentrée avec son sari déchiré, je pense que j'aurais été énervée et j'aurais voulu aller voir le Brahmane. Mais, sachant que nous sommes des Intouchables, je savais que ça n'aurait rien fait, et j'aurais peur des répercussions pour Lalita. Donc, j'aurais décidé de me taire pour elle. J'aurais perdu, mais je saurais qu'un chemin proche nous fera partir loin d'ici.

Je savais que j'irais chez le Brahmane pour lui dire que c'est inacceptable que Lalita se fasse fouetter car ce n'est pas une bête de foire. Nous serions partis dans la ville où il y a le temple des dieux Vishnu. Et je préviendrais les autorités car c'est injuste. Ensuite, j'irais à l'école de l'espoir pour que Lalita ne se fasse plus frapper.

J'irais chez le Brahmane pour lui dire que c'est inacceptable que Lalita se fasse fouetter car ce n'est pas une bête de foire. Nous serions partis dans la ville où il y a le temple du Dieu Vishnu. Ensuite, je voudrais prévenir les autorités car c'est injuste et j'essayerais de les convaincre. Après, j'irais à l'école de l'espoir pour que Lalita ne se fasse plus frapper.

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e :

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Montauban

le 13/06/2025

Signature de l'étudiant.e

