

# Littérature, apprentissage et migration au prisme du jeu

Haydée Silva Ochoa\*

<https://orcid.org/0000-0001-5239-4820>

**Résumé :** Dans cet article, nous explorons le croisement possible entre littérature, apprentissage, migration et approche ludique. Nous commençons par expliciter trois postulats de départ, selon lesquels il est possible et pertinent d'adopter une approche ludique en lien avec des sujets sérieux ; d'aborder en classe la littérature par le jeu ; d'aborder la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme du jeu. Nous proposons ensuite cinq principes pédagogiques incontournables pour une praxis ludique réussie. Nous finissons par l'identification de cinq pistes pratiques pour la classe de langue, de littérature ou de médiation culturelle.

**Mots clés :** Littérature. Apprentissage. Migration. Jeu.

## Literature, learning and migration through play

**Abstract:** In this article, we explore the possible intersection of literature, learning, migration, and a playful approach. We begin by clarifying three premises: that it is possible and pertinent to adopt a playful approach to serious subjects; to approach literature in the classroom through play; and to approach literature, learning and migration through the prism of play. We then propose five essential pedagogical principles for successful playful praxis. We conclude by identifying five practical avenues for the language, literature or cultural mediation classroom.

**Key words:** Literature. Learning. Migration. Play.

## Literatura, aprendizagem e migração através do jogo

**Resumo:** Neste artigo, exploramos a possível intersecção entre literatura, aprendizagem, migração e a abordagem lúdica. Começamos por clarificar três pressupostos, segundo os quais é possível e pertinente adotar uma abordagem lúdica em relação a temas sérios; abordar a literatura na sala de aula através do jogo; e abordar a literatura, a aprendizagem e a migração através do prisma do jogo. Em seguida, propomos cinco princípios pedagógicos fundamentais para uma praxis lúdica bem sucedida. Concluímos com a identificação de cinco pistas práticas para a sala de aula de línguas, literatura ou mediação cultural.

**Palavras-chave:** Literatura. Aprendizagem. Migração. Jogo.

---

\* Universidad Nacional Autónoma de México. Professeure au Collège de Lettres Modernes de la Faculté de Philosophie et Lettres et responsable de la section de Didactique de la langue e de la littérature. E-mail : [silva8a@unam.mx](mailto:silva8a@unam.mx).



## Introduction

Au carrefour déjà extrêmement riche où se croisent la littérature, l'apprentissage et la migration — sous ses différentes formes, y compris celle de l'exil —, il pourrait sembler problématique d'ajouter un quatrième axe, celui du jeu. Certes, ludique et littérature ont depuis longtemps donné et donnent toujours lieu à des pratiques diverses : pensons par exemple aux jeux de salon au XVIII<sup>e</sup> siècle, étudiés entre autres par Dubois (1982) ; aux explorations surréalistes (voir Garrigues, 1995), dont le cadavre exquis est parmi les plus célèbres ; aux multiples contraintes oulipiennes (Audin *et al.*, 2014 ; Tahar, 2019) ; aux jeux de mots pratiqués à différentes fins par les futuristes, les dadaïstes et les lettristes ; à la métafiction dans le Nouveau roman (Silva, 2005) ; au roman ludique contemporain représenté entre autres par Jean Echenoz, Éric Chevillard et Jean-Philippe Toussaint (Bessard-Banquy, 2003) ; sans oublier le jeu théâtral ni les expérimentations ludiques en littérature jeunesse tels que les livres-jeu, les « livres dont vous êtes le héros » ; ou encore les récits interactifs qu'offrent aujourd'hui les jeux vidéo (Dumoulin, 2019). Jeu et littérature ont également été à l'origine de nombreuses autres réflexions, dont celles de Mikhaïl Bakhtine à propos de la littérature carnavalesque ; celles de Michel Picard (1986) ou d'Umberto Eco (1985) sur la lecture comme jeu ; celles sur l'ironie, la parodie et l'intertextualité comme expressions du second degré.

Ludique et apprentissage ont semblablement convergé à de nombreuses reprises au cours des siècles, depuis l'Antiquité orientale (Caravolas, 1995, p. 9) jusqu'à nos jours, avec l'essor de la « gamification », devenant même l'une des dix « pédagogies innovantes » identifiées par The Open University dans son rapport 2019 (Ferguson *et al.*, 2019, p. 8-11). Les progrès récents dans le domaine des neurosciences contribuent aussi aujourd'hui à faire admettre que le jeu est compatible avec l'apprentissage en général et avec l'apprentissage des langues en particulier (Liu *et al.*, 2017).

C'est donc surtout l'association entre le thème de la migration — souvent grave voire tragique — et diverses formes de jeu qui paraît incongrue, en raison de la très ancienne dichotomie entre jeu et sérieux que nous avons héritée de l'Antiquité occidentale. Les thèmes aristotéliens du jeu (le jeu en opposition au sérieux ; le jeu comme expression du plaisir puéril et du plaisir corporel ; le caractère potentiellement addictif du jeu ; la légitimité du jeu conditionnée par son rôle de détente ; le caractère autotélique du jeu) couronnent l'idée de jeu d'une aura de légèreté et d'improductivité qui n'est pas toujours justifiée (Aristote, 1992). En effet, le jeu — ou, plutôt, la notion polysémique de jeu — recouvre un grand nombre de phénomènes différents, ce qui la rend extrêmement productive mais aussi, parfois, équivoque.

Étant donné la contrainte d'espace ainsi que la complexité et la richesse des quatre notions en présence, il est nécessaire d'effectuer ici des choix au moment d'explorer les potentialités qu'ouvre leur croisement. Dans les pages qui suivent, nous commencerons donc par poser trois postulats qui nous semblent indispensables au moment d'envisager ensemble littérature, apprentissage, migration et jeu. Nous identifierons ensuite trois grands principes pédagogiques pour les aborder de manière pertinente en classe. Nous finirons par cinq pistes pratiques.

## Postulats

La question de la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme du jeu peut se poser dans divers contextes d'enseignement, notamment en classe de langue (maternelle, seconde ou étrangère) et/ou de littérature « universelle », nationale, voire xphone selon le terme proposé par Calvet (2007), mais aussi dans le cadre d'un cours de didactique de l'une ou l'autre de ces deux disciplines ou encore d'une formation à la médiation culturelle.

Dans tous les cas, avant d'aborder cette problématique quadripartite, il convient sans doute d'expliciter les postulats qui sous-tendent l'action enseignante. D'après notre expérience, nous assumons trois de ces postulats : la possibilité et la pertinence d'adopter une approche ludique en lien avec des sujets sérieux, dont la migration ; celle d'aborder en classe la littérature par le jeu ; et celle, *in fine*, d'aborder la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme du jeu.

### **Il est possible et pertinent d'adopter une approche ludique en lien avec des sujets sérieux, dont la migration**

Nous l'avons dit plus haut, la dichotomie qui oppose le jeu au sérieux est un héritage ancien encore très prégnant dans les mentalités contemporaines. Pourtant, tel que l'a souligné Jacques Henriot (1989), le lien entre l'étiquette « jeu » et les phénomènes qui peuvent y être associés est le résultat de constructions sociales. Bien que « jeu » et « ludique » aient souvent servi et servent encore à définir en creux ce qui *n'est pas sérieux*, il est tout à fait possible de recourir à ces dénominations pour désigner des objets compatibles avec l'univers sémantique du sérieux, univers dans lequel s'inscrivent des notions telles que l'importance, le soin, la tristesse, la gravité et l'honnêteté, parmi d'autres (Péchoin, 1995, p. 1075). Dans ce cas, la notion de jeu renvoie à des phénomènes appartenant à la fois à l'ordre du sérieux et du jeu, en raison de certaines caractéristiques des supports utilisés, des matrices employées, des contextes dans lesquels ces phénomènes apparaissent ou des dispositions d'esprit adoptées par les acteurs en présence.

La possibilité d'associer deux champs sémantiques pourtant jugés incompatibles est devenue particulièrement visible à partir de la seconde décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, quand l'oxymore *serious game* (ou jeu sérieux) est devenu populaire pour désigner « des

applications informatiques à finalité utile utilisant les ressorts du jeu vidéo » (Schmoll, 2011, p. 158). C'est une définition assez voire trop restrictive, car pourraient mériter l'appellation « jeu sérieux » l'ensemble des supports et des pratiques considérés ludiques sans pour autant perdre de leur utilité, c'est-à-dire des jeux non autotéliques.

Quoi qu'il en soit, ce premier postulat permet d'envisager au prisme du jeu un sujet le plus souvent jugé noble tel que la littérature, un sujet jugé important pour la société tel que l'apprentissage et un sujet jugé grave tel que la migration, y compris dans ses modalités les plus lancinantes. Adopter une approche ludique en lien avec un sujet sérieux ne revient pas nécessairement à le minimiser ni à le banaliser : elle peut permettre, bien au contraire, d'ouvrir de nouvelles voies pour approcher de manière optimale un objet complexe qui touche des fibres sensibles.

### **Il est possible et pertinent d'aborder en classe la littérature par le jeu**

Tel que l'a montré Canvat (2000), l'enseignement de la littérature exige de prendre en compte un ensemble d'objets qui vont bien au-delà des textes et des auteurs. Aborder en classe « la littérature » inclut en effet la possibilité d'acquérir un grand nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Canvat distingue trois types de savoirs à enseigner, qu'il appelle « des outillages cognitifs essentiels » :

- des savoirs socio-institutionnels, qui englobent notamment le champ littéraire, l'objet-livre, les agents du champ, les institutions qui règlent la circulation des biens littéraires, les réseaux de diffusion, la construction de la valeur littéraire et les notions littéraires de base ;
- des savoirs formels tels que les catégories architextuelles du type et du genre, les catégories narratologiques ou poétiques ;

- les savoirs historiques, dont l'histoire littéraire « interne » et « externe », entendue comme l'ensemble de projets esthétiques dans lesquels s'inscrit la production mais aussi l'évolution des codes et des conventions ainsi que l'inscription du texte dans le contexte historique et culturel. (voir Canvat, 2000, p. 62-63)

Nous ajouterions à cette liste deux autres items :

- la matière linguistique du texte littéraire, souvent privilégiée en classe de langue et
- les stratégies de lecture littéraire.

Chacun de ces différents objets se prête à diverses approches, selon le public cible et les objectifs d'apprentissage visés. Le jeu fait partie de ces approches possibles. En effet, le jeu offre des matrices d'activité qui contribuent à créer un cadre structuré et structurant et qui, appliquées à bon escient, peuvent contribuer à l'émergence d'une disposition d'esprit particulière, faite d'implication et de distance, que la psychologie positive a identifiée comme une expérience optimale, appelé *flow* (Csikszentmihalyi, 2008). Pour cultiver les bienfaits couramment associés au jeu, ce n'est donc pas tant les objets du jeu qui comptent (ce avec quoi l'on joue) mais l'attitude face à l'activité (la pensée du ou des joueurs sur le jeu).

### **Il est possible et pertinent d'aborder la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme du jeu**

La conséquence logique des deux postulats précédents nous conduit à accepter qu'il est possible et pertinent d'aborder en classe la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme du jeu, à condition de proposer une dynamique de jeu qui ne se contente pas de *dire* ou de *faire* le jeu, mais qui cherche à susciter chez les participants

la *pensée* du jeu, la disposition d'esprit propre à l'expérience optimale. Pour ce faire, il nous semble nécessaire de suivre trois principes pédagogiques, que nous allons présenter dans les lignes suivantes.

### **Principes pédagogiques clés**

Pour aborder en classe la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme du jeu, il est indispensable d'appliquer au moins trois grands principes généraux, qui ne concernent pas exclusivement les quatre notions que nous avons choisies de mettre ici en présence, mais plutôt des postures enseignantes relatives aux objectifs d'apprentissage, au contenu abordé et à la praxis pédagogique.

### **Identifier, expliciter, s'approprier les objectifs d'apprentissage**

Rappeler l'importance d'identifier, expliciter et s'approprier les objectifs d'apprentissage semble une lapalissade. Pourtant, la recommandation est loin d'être superflue. D'abord, parce qu'un grand nombre d'enseignants sont soumis aux pressions d'un programme institutionnel ou d'un manuel qu'ils n'ont ni élaborés ni choisis, et ne sont pas toujours en mesure d'expliquer les objectifs d'apprentissage autour desquels ils travaillent. Pis, on confond parfois objectifs d'enseignement et objectifs d'apprentissage, mettant alors la charrue avant les bœufs et allant ainsi à l'encontre de la vision cognitive, constructiviste et/ou interactionnelle de l'apprentissage aujourd'hui en vigueur.

S'il est fortement conseillé aux enseignants de jouer un rôle actif et critique dans la formulation et la mise en œuvre les objectifs d'apprentissage visés, cela devient

incontournable lorsqu'il s'agit d'adopter une approche relativement inhabituelle comme celle du jeu, et à fortiori lorsqu'il s'agit d'aborder de manière ludique des sujets jugés incompatibles avec le jeu. Ainsi, l'enseignant devra être capable d'énoncer, pour lui mais aussi pour les apprenants, pour ses pairs, pour les responsables pédagogiques et pour tout autre acteur impliqué, les raisons qui l'ont conduit à associer des notions apparemment incompatibles. Cela requiert non seulement une bonne maîtrise du programme et des mandats institutionnels, mais aussi une bonne connaissance des besoins, des intérêts et des attentes des apprenants.

S'agit-il donc d'élargir les compétences linguistiques et langagières de son public cible, à partir de textes littéraires en lien avec un vécu de migration qui le concerne ? Veut-on plutôt fournir aux apprenants des savoirs déclaratifs sur la littérature, en leur faisant par exemple découvrir les principales thématiques en lien avec la migration dans la littérature de leur pays ainsi que le nom des auteurs et des autrices qui ont mis ce sujet au centre de leur production ? Cherche-t-on avant tout à développer la compétence pluriculturelle, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté ? Peut-être souhaite-t-on amener les apprenants à une réflexion critique sur les discours dominants autour de la migration, et en profiter pour contribuer au développement de leurs compétences argumentatives.

Cette mise au point préalable est d'autant plus importante que parler de la migration n'est pas anodin. Les expériences migratoires résonnent de manières diverses selon le vécu personnel et collectif de chacun. La question de la migration est le plus souvent un sujet délicat, qui peut toucher voire blesser des fibres sensibles chez les apprenants. Identifier, expliciter et, surtout, s'appropriier en les modifiant au besoin les objectifs d'apprentissage permet à l'enseignant de quitter un rôle de simple exécutant pour remettre au centre la relation humaine singulière qui se tisse entre l'enseignant et les apprenants, pris dans leur individualité et dans leur collectivité.

## Prendre en compte la complexité des notions en présence

Le deuxième principe semble, lui aussi, aller de soi : au lieu d'épouser à l'aveugle des approches simplistes de la littérature, de l'apprentissage, de la migration et du jeu, l'enseignant qui souhaite exploiter ces notions en classe doit prendre en compte leur richesse et leur complexité. Nous l'avons dit plus haut, aborder la littérature en classe va bien au-delà de mettre entre les mains des apprenants un extrait de texte littéraire ; promouvoir l'apprentissage exige non seulement de prévoir des stratégies abstraites d'enseignement mais de les contextualiser et donc de les singulariser ; la migration recouvre des processus extrêmement divers voire contradictoires — les victimes de déplacement forcé et les colons migrent, mais de manière fort différente — ; tandis que le recours au jeu peut être axé sur le choix des supports, sur la sélection des matrices, sur la création d'un contexte ou sur le travail autour de ces trois régions métaphoriques afin d'encourager l'émergence d'une expérience optimale. Dans ce dernier cas, la mise en œuvre de l'ensemble des capacités des participants et la dimension métacognitive viendront idéalement renforcer et rendre significatif l'apprentissage.

Assumer la complexité des notions en présence devrait permettre d'identifier les points d'achoppement mais aussi les convergences susceptibles d'apparaître dans chaque contexte particulier. Il sera alors plus aisé de démêler, dans cet écheveau de notions apparemment contradictoires, le fil qui conduit vers les stratégies d'enseignement les mieux adaptées aux objectifs d'apprentissage visés.

## Oser sortir de sa zone de confort

Finale­ment, emprunter un sentier pédagogique non balisé équivaut à oser sortir de sa zone de confort, en acceptant d'adopter une approche novatrice et expérimentale, qui exigera de diversifier les activités proposées, les compétences sollicitées (celles qui sont requises pendant la ou les activités) et les compétences travaillées (celles dont le développement est visé), avec un esprit critique et en pariant sur l'action collective.

En effet, l'innovation est parfois conçue, à tort, comme le résultat d'un coup de génie d'un individu isolé, traduit en un produit tangible et onéreux, le plus souvent basé sur des technologies de pointe et menant à une transformation substantielle, positive et spectaculaire grâce à laquelle il est possible d'embrasser des paradigmes nouveaux et d'enterrer tout ce qui précède.

Or, comme le souligne pertinemment Brodin (2004), l'innovation « naît forcément d'un besoin » et « ne se programme pas ». Elle rencontre souvent une certaine résistance, qui « n'est [pas] *a priori* irrationnelle ou réactionnaire ». C'est aussi une action intrinsèquement axiologique, car elle « est sous-tendue par des valeurs qui déterminent l'action mise en place ». « Liée au risque et à l'incertitude », le plus souvent l'innovation « génère des craintes chez les enseignants ». En fin de compte, le « sort d'une innovation dépend fortement du sens que lui donnent les acteurs, surtout quand il s'agit, pour eux, de changer leurs pratiques ». De là l'importance « d'associer les acteurs à son pilotage » et d'encourager un esprit critique à l'égard de l'innovation.

Une fois l'innovation testée et, éventuellement, réussie, l'étape suivante devrait consister systématiquement à la partager, la disséminer, en discuter. Foin de professeurs illuminés menant des expériences saugrenues depuis leur tour d'ivoire pour ensuite distiller goutte à goutte l'élixir de la connaissance auprès de quelques élus. Les enseignants sont, tout comme les apprenants, des acteurs sociaux, dont l'action collective est ou du moins devrait être au cœur de leur praxis.

## Cinq pistes pratiques

Comment traduire dans la pratique ces postulats et ces principes ? La troisième et dernière partie de cet article, consacrée à l'identification de pistes pratiques pour la classe, cherche à répondre à cette question. Les propositions ici présentées sont délibérément générales, car elles sont conçues pour être adaptées en fonction du contexte d'enseignement, du public cible, des objectifs d'apprentissage visés, des connaissances préalables de l'enseignant et des préférences personnelles de ce dernier.

## Les jeux et les jouets dans les textes sur la migration

À partir d'un texte, d'une sélection de textes, d'un extrait ou d'une sélection d'extraits ayant les jeux et/ou les jouets pour thématique, il est possible de mener une activité de sensibilisation interculturelle, afin d'inviter les apprenants à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit autour des jeux et/ou des jouets comme vecteurs d'identité pendant les processus de migration.

En effet, le jeu est souvent utilisé en littérature comme une métaphore de la vie : ce n'est pas par hasard, par exemple, que les échecs sont fortement présents dans la création littéraire. L'univers ludique porte souvent en littérature soit les marques de l'insouciance enfantine face à un monde adulte cruel, soit l'empreinte de l'addiction comme symbole de la perte de soi.

Le jeu, domaine de l'intime mais également domaine de la socialisation, est un thème qui ouvre la porte à la réflexion interculturelle, car parler de nos expériences ludiques équivaut à évoquer un environnement culturel précis : malgré d'importantes ressemblances, on ne joue pas de la même manière aux osselets qu'à la *matatena*, à la

marelle ou à la *rayuela*. Là où les enfants européens, africains et latinoaméricains rêvent le plus souvent de devenir de grands footballeurs, les enfants canadiens se voient plutôt triompher au hockey et ceux des États-Unis aspirent plus facilement à devenir des *quarterback* célèbres. On peut donc commencer en classe par demander aux apprenants de revenir sur leurs souvenirs de jeu, de les partager, de les comparer, puis éventuellement de les raconter « à la manière de ».

S'il y a dans la classe des apprenants ayant connu l'expérience de la migration, on peut les inviter à exprimer l'écart entre le pays natal et le pays d'accueil à partir de leur vécu ludique : existe-t-il dans un de ces deux pays des jeux qui ne sont pas connus ou pratiqués dans l'autre pays ? Existe-t-il des jeux censés équivalents mais qui en réalité divergent ? Quelles sont les raisons susceptibles d'expliquer ces décalages culturels ?

Voici une sélection de dix romans qui parlent de jeu et de migration, classés par ordre chronologique descendant :

- *Jeu blanc* (2019) de Richard Wanganese. Condamné à l'exil dès l'âge de huit ans, Saul Indian Horse vit une existence difficile et se réfugie dans la pratique du hockey sur glace.
- *Je préfère qu'ils me croient mort* (2011) d'Ahmed Kalouaz. Un adolescent africain entreprend un périple Bamako-Paris afin de poursuivre son rêve : devenir champion de football.
- *Chair à ballons* (2012) d'Alain Devalpo. Nous suivons ici le jeune Sénégalais Kaci, brillante promesse du football prise dans les filets d'un réseau de trafic international.
- *La joueuse d'échecs* (2005) de Bertina Henrichs. Eleni, quadragénaire modeste et sans histoires, découvre le jeu d'échecs. La passion du jeu va la mener loin de son île natale.
- *La petite fille de Monsieur Linh* (2005) de Philippe Claudel. M. Linh quitte son pays ravagé par la guerre, emportant avec lui sa petite fille Sang Diû. Il refait sa vie dans un nouveau pays.

- *Allah n'est pas obligé* (2002) d'Ahmadou Kourouma. Birahima, jeune orphelin d'une dizaine d'années, joue au petit soldat... avec une mitrailleuse réelle, car il s'agit d'un enfant-soldat.
- *La joueuse de go* (2001) de Shan Sa. Une jeune Chinoise, joueuse de go, se lie d'amitié avec un lieutenant ennemi pendant le conflit sino-japonais.
- *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche* (1999) de Tomi Ungerer. Otto, ours en peluche, vit des péripéties transatlantiques liées à la Seconde Guerre mondiale.
- *Un sac de billes* (1973) de Joseph Joffo. Pendant la Seconde Guerre mondiale, le jeune Joseph est obligé de fuir Paris avec son frère pour échapper aux nazis. Ils trouveront dans le jeu de billes un refuge.
- *Le joueur d'échecs* (1943) de Stefan Zweig. Sur un paquebot voyageant de New York à Buenos Aires, le champion du monde en titre au jeu d'échecs, yougoslave, affronte le mystérieux Monsieur B., autrichien.

### Les mots de la migration

Pour mettre en route une séquence d'apprentissage sur la migration, on peut commencer par faire émerger les représentations des apprenants à travers une exploration du champ sémantique qu'ils associent à cette notion : là où certains relieront « migration » et « opportunité », d'autres mettront ensemble « migration » et « insécurité ».

Pour problématiser les représentations qui existent dans le groupe, on peut donc commencer par proposer un jeu ayant pour but de constituer un corpus lexical autour de la notion de migration, inspiré du jeu commercial *Tapple* ©. La préparation est simple : sur un cercle en carton, on placera 26 pincettes à linge, dont chacune portera une lettre

différente de l'alphabet. Les participants seront eux aussi placés en grand cercle. On tirera au sort le premier joueur, qui recevra le cercle en carton et devra énoncer un mot en lien avec la migration, par exemple « nostalgie ». Il retirera alors la lettre initiale de ce mot (N, dans notre exemple). Il donnera le cercle avec des pinces au joueur à sa droite, qui devra choisir parmi les lettres restantes (il ne sera donc plus possible, dans notre exemple, de dire « navire », « nation » ni « naturalisation »), énoncer un nouveau mot et retirer la pince correspondante.

Plus le jeu avancera, moins il y aura de lettres disponibles, obligeant ainsi les participants à renoncer aux réponses les plus prévisibles. Il est possible de répondre par des noms communs (« solidarité », « peur »...) mais aussi par des noms propres (« Einstein », « Trump »...), par des adjectifs, par des adverbes (« dehors », « beaucoup »...), voire par des prépositions (« pour », « contre », ...). L'animateur notera au tableau, au fur et à mesure, les mots proposés. Par la suite, il sera possible de discuter en quoi chacun des mots est lié à la migration.

Une seconde version de ce même jeu consisterait à écrire sur chaque pince l'un des différents mots qui désignent des personnes ayant quitté leur lieu de naissance, mais qui sont loin d'être synonymes : « allochtone », « apatride », « asilé », « banni », « colon », « demandeur d'asile », « déplacé », « émigré », « étranger », « exilé », « expatrié », « explorateur », « expulsé », « heimatlos », « immigré », « migrant », « naturalisé », « nomade », « pérégrin », « proscrit », « réfugié », « sans-papiers », « touriste », « transplanté », « voyageur », voire « métèque » ou « rastaquouère ».

Chacun de ces termes met en exergue certaines caractéristiques particulières, qu'il convient de connaître et de problématiser. On peut donner aux participants, organisés par équipes, une quinzaine de minutes pour identifier les termes dont ils ignorent le sens et pour en chercher la définition. On fera ensuite tourner le cercle en carton avec des pinces, et chaque participant pourra retirer une pince à condition de pouvoir formuler une définition correcte du terme écrit sur la pince. Partiront en premier les mots considérés les plus faciles, ce qui apportera à l'animateur des pistes sur

les termes les plus problématiques, qui pourront faire l'objet d'une discussion plus approfondie.

Ces deux jeux visent la réactivation lexicale mais sont aussi l'occasion d'un partage d'expériences, d'une mise en contraste de représentations, d'une problématisation collective, d'un processus raisonné de déconstruction/ reconstruction et, en fin de compte, d'un dialogue autour d'un phénomène sensible. Ils peuvent par ailleurs être proposés en guise d'activité d'anticipation à la lecture d'un texte, littéraire ou non.

### **Les récits interactifs**

Les années 1980 ont vu le succès des romans interactifs sur papier, les « livres dont vous êtes le héros ». Comme leur nom l'indique, ces œuvres se caractérisent par l'agentivité accordée au lecteur, qui est invité à prendre des décisions ayant un impact sur l'intrigue. Depuis, « les récits non linéaires ou récits interactifs, se sont déclinés sous de nombreux autres formats » (ROPERT, 2022) et sont désormais disponibles sous forme numérique. À cheval entre le roman et le jeu vidéo, il existe aujourd'hui des applications ludiques narratives grâce auxquelles il est possible d'aborder en classe la question de la migration, ses enjeux, ses défis, ses impasses.

Sonja O'Brien et V. Quidore (2023) ont recensé dans leur blogue une dizaine de jeux numériques axés sur la compréhension de la migration humaine, à savoir, *Bury Me, My Love* (2017), *Massira* (2019), *Terminal 3* (2018), *Another Dream* (2019), *Outcast Lovers* (2020), *Resilience* (2020), *Cloud Chasers* (2015), *The Night Fisherman* (2020), *The Book of Distance* (2020) et *Clouds over Sidra* (2015).

Souvent disponibles en plusieurs langues, ces jeux narratifs sur la migration permettent de développer la littératie médiatique multimodale et mettent l'accent sur le rôle actif des participants. Il est possible, par exemple, de faire jouer en classe plusieurs

équipes en parallèle, pour mettre ensuite en commun les parcours de chaque équipe, les décisions prises, les apprentissages réalisés, les doutes et les inquiétudes que le jeu a éveillés, etc.

### **La mise en commun d'impressions de lecture**

Pour travailler cette fois directement sur des textes littéraires ayant la migration comme thème, on peut mettre en place une activité de mise en commun d'impressions de lecture. On commencera par attribuer à chaque participant un texte différent (nouvelle, extrait de roman, poème...), qu'il devra lire en priorité. Pour constituer le corpus, on peut s'inspirer de celui proposé sur le site du projet DECLAME'FLE (DECLAME'FLE, 2021) ou choisir un recueil de nouvelles comme celui établi par l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (Adam *et al.*, 2015).

Une fois les textes lus, on organisera un jeu inspiré de la dynamique du *speed dating* (rendez-vous rapides). Les participants devront s'asseoir en deux rangées qui se font face. Seront ainsi constitués au hasard des binômes. Pendant trois minutes, les membres de chaque binôme discuteront sur les deux textes lus et partageront leurs impressions de lecture : ils présenteront le texte, donneront leur avis, indiqueront ce qu'ils ont aimé et/ou détesté, exprimeront les émotions ressenties, poseront des questions à l'autre... Au bout de trois minutes, au signal de l'animateur, tous les participants se lèveront et se décaleront d'un siège vers la droite. Les deux participants en bout de rangée changeront de rangée. Seront alors formés de nouveaux binômes, qui reprendront le dialogue autour de leurs lectures respectives. Cette dynamique peut se répéter de trois à cinq fois.

Au bout de 15 minutes, par exemple, les participants auront pris connaissance de cinq textes différents du leur. On procédera à une mise en commun en grand groupe, où

chacun partagera son opinion sur les lectures dont il a entendu parler. Y a-t-il eu des points de convergence, des points de divergence ? A-t-on envie de découvrir l'un de ces textes lus et recommandés par autrui ? Pourquoi ?

### **Les arborescences narratives**

Dans *Comment peut-on être français*, Chahdortt Djavann (2006) met en scène Roxane, jeune iranienne qui réussit à fuir la répression pour s'installer à Paris. La jeune fille va raconter sa vie au fil de 18 lettres adressées à Montesquieu. En classe, il serait possible de lire au fur et à mesure les 18 lettres, en s'arrêtant au bout de chacune d'entre elles pour se demander « et si... » : « Et si le père de Roxane avait été plus présent et affectueux ? », « Et si Roxane n'avait pas réussi à quitter son pays ? », « Et si Roxane n'avait pas circulé à contresens ? »

En imaginant ainsi des bifurcations narratives, les apprenants participent à une activité de transfert, orale et/ou écrite, basée sur le principe oulipien de l'arborescence, qui peut mener à l'élaboration d'une anthologie collective. Ils sont invités à identifier les moments de l'intrigue où se jouent des tournants clés pour se lancer dans la réécriture, à la manière de la *fanfiction*. En s'appropriant le texte, les lecteurs deviennent lecteurs lectants, selon la terminologie proposée par Picard (1986).

### **Conclusion**

De manière délibérée, nous n'avons pas épuisé ici le potentiel du prisme ludique en lien avec la littérature, l'apprentissage et la migration. Nous n'avons pas parlé, par

exemple, du potentiel extrêmement riche des techniques dramatiques, dont la dramatisation (à partir d'un texte), jeu de rôle (à partir d'un canevas), simulation globale (à partir d'un univers à recréer), improvisation (à partir d'un déclencheur verbal, gestuel, corporel, parmi d'autres).

Nous avons également laissé de côté les exemples issus de la poésie et du théâtre, dont par exemple le travail possible avec « Étranges étrangers » de Jacques Prévert (1955), évoquant les « Enfants indochinois / jongleurs aux innocents couteaux / qui vendiez autrefois aux terrasses des cafés / de jolis dragons d'or faits de papier plié ». Il y a sans doute là un filon à creuser. Michael Rosen n'écrit-il pas sur la quatrième de couverture de son recueil illustré *Prendre la route. Poèmes sur la migration* (2023) : « La poésie est la migrante : celle qui voyage. La poésie est la témoin : celle qui écoute. La poésie est la survivante : celle qui persiste. » Pour le théâtre, on examinera par exemple à la lumière du jeu le numéro des *Cahiers ALHIM* intitulé *Migration et théâtre* (Parola-Leconte, 2009), le corpus dressé par Azadeh Sharifi dans son article consacré au théâtre européen en lien avec la migration (2017) ou les pièces citées dans *The Palgrave Handbook of Theatre and Migration* (Meerzon & Wilmer, 2023).

Reste aussi à explorer la spécificité de l'enseignement hybride ou virtuel, qui s'est fortement développé ces dernières années et qui se prête à un échange entre des apprenants de divers horizons, notamment dans le cadre d'un apprentissage international collaboratif en ligne (souvent désigné par ses sigles en anglais, COIL ; pour *Collaborative Online International Learning*).

En discutant ici les postulats qui nous semblent devoir sous-tendre la question de la littérature, l'apprentissage et la migration au prisme d'une approche ludique, et en rappelant des principes pédagogiques sur lesquels peut reposer la praxis correspondante, nous espérons cependant avoir apporté des éléments de réflexion pour mettre en place aussi bien les pistes pratiques retenues pour cet article que d'autres dispositifs d'apprentissage conçus sur mesure, afin d'inciter enseignants et apprenants à se prêter sérieusement et sensiblement au jeu.

## Références

- ADAM, O. *et al.* **Bienvenue ! 34 auteurs pour les réfugiés.** Paris : UNHCR, 2015.
- ARISTOTE. **Éthique à Nicomaque.** Paris : Librairie Générale Française, 1992.
- AUDIN, M., FOURNEL, P., & LECROART, É. (éds.). **OULIPO : L'abécédaire provisoirement définitif.** Paris : Larousse, 2014.
- BESSARD-BANQUY, O. **Le Roman ludique.** Jean Échenoz, Jean-Philippe Toussaint, Éric Chevillard. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 2003.
- BRODIN, É. Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 1, 2004. Disponible em : <https://journals.openedition.org/rdlc/5331>. Acesso em 7 de maio de 2024.
- CALVET, L.-J. Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chine*, n°2, p. 209-219, 2007. Disponible em : <https://gerflint.fr/Base/Chine2/calvet.pdf>. Acesso em 7 de maio de 2024.
- CANVAT, K. Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions. In : M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE, & K. CANVAT, Enseigner la littérature. **Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français.** Paris : Delagrave ; CRDP Midi-Pyrénées, p. 57-72, 2000.
- CARAVOLAS, J.-A. **Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues.** Anjou : Centre éducatif et culturel, 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow : The Psychology of Optimal Experience.* New York : Harper Collins eBooks, 2008.
- DECLAME'FLE. **Œuvres DECLAME'FLE.** 2021. Disponible em : [https://www.zotero.org/groups/2734495/oeuvres\\_declamefle](https://www.zotero.org/groups/2734495/oeuvres_declamefle). Acesso em 7 de maio de 2024.
- DJAVANN, C. **Comment peut-on être français ?** Paris : Flammarion, 2006.
- Revista Investigações**, Recife, v. 37, n. 2 – Dossiê: La littérature dans l'enseignement du FLE: interculturalité, subjectivité et réflexivité dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, p. 1 - 21, 2024 ISSN Digital 2175-294x

DUBOIS, C.-G. L'Invention littéraire et les jeux de langage : jeux de nombres, jeux de sons, jeux de sens. in : P. ARIES & J.-C. MARGOLIN, *Les Jeux à la Renaissance / études réunies par...*; **Actes du XXIIIe Colloque International d'Études Humanistes** (Tours, 1980). Paris : Vrin, p. 245-269, 1982.

DUMOULIN, P.-G. Le récit interactif comme objet littéraire : la littérarité dans les jeux vidéo. *Quartier F*, 7 : Ludiques. Quand la littérature se met en jeu. **Cahier virtuel**. 2019. Disponible em : <https://quartierf.org/fr/article-dun-cahier/le-recit-interactif-comme-objet-litteraire>. Acesso em 7 de maio de 2024.

ECO, U. **Lector in fabula**. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris : Grasset, 1985.

FERGUSON, R. *et al.* **Innovating Pedagogy 2019. Exploring New Forms of Teaching, Learning and Assessment, to Guide Educators and Policy Makers**. Milton Keynes (UK): The Open University, 2019. Disponible em : <https://oro.open.ac.uk/59132/>. Acesso em 7 de maio de 2024.

GARRIGUES, E. (éd.). **Les Jeux surréalistes : mars 1921-sept. 1962**. Paris : NRF Gallimard, 1995.

HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer**. La Métaphore ludique. Paris : José Corti, 1989.

LIU, C. *et al.* **Neuroscience and Learning through Play: A Review of the Evidence**. Billund : LEGO Fonden, 2017. Disponible em : [https://www.researchgate.net/publication/325171628\\_Neuroscience\\_and\\_learning\\_through\\_play\\_a\\_review\\_of\\_the\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/325171628_Neuroscience_and_learning_through_play_a_review_of_the_evidence). Acesso em 7 de maio de 2024.

MEERZON, Y.; WILMER, S. E. **The Palgrave Handbook of Theatre and Migration**. London : Palgrave Macmillan Cham, 2023.

O'BRIEN, S., & QUIDORE, V. **Games Round Up: Human Migration**. Wilson Center. Insight & Analysis. *CTRL Forward*. 7 juin 2023. Disponible em : <https://www.wilsoncenter.org/blog-post/games-round-human-migration>. Acesso em 7 de maio de 2024.

OULIPO. **Atlas de littérature potentielle**. Paris : Gallimard, 1981.

PAROLA-LECONTE, N. Les Cahiers de l'ALHIM (Amérique Latine. Histoire et mémoire), n° 18 : **Migration et théâtre**. 2009. Disponible em : <https://journals.openedition.org/alhim/3222>. Acesso em 7 de maio de 2024.

PÉCHOIN, D. (éd.). **Thésaurus**. Paris : Larousse, 1995.

PICARD, M. **La Lecture comme jeu**. Essai sur la littérature. Paris : Minuit, 1986.

PRÉVERT, J. Étranges étrangers. In : Prévert, Jacques. **Grand bal du printemps**. Paris : Gallimard, p. 66-67, 1955.

ROPERT, P. **Le futur des Livres dont vous êtes le héros**. France Culture. Livres. 10 août 2022. Disponível em : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/2-le-futur-des-livres-dont-vous-etes-le-heros-9860000>. Acesso em 7 de maio de 2024.

ROSEN, M. **Prendre la route** : Poèmes sur la migration. Paris : Gallimard Jeune, 2023.

SHARIFI, A. Documentation, Influences and Perspectives in: European Theatre. In : BRAUNECK, M. & ITI ZENTRUM DEUTSCHLAND. *Independent Theatre in Contemporary Europe. Structures. Aesthetics. Cultural Policy*. Bielefeld : Transcript Verlag, 2017. Disponível em : <https://doi.org/10.1515/9783839432433>. Acesso em 7 de maio de 2024.

SILVA, H. La métaphore du jeu dans le Nouveau Roman. Une proposition d'analyse des structures ludiques en littérature. **Anuario de Letras Modernas**, nº 12, p. 131-139, 2005. Disponível em : <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/1469>. Acesso em 7 de maio de 2024.

TAHAR, V. **La Fabrique oulipienne du récit**. Expérimentations et pratiques narratives depuis 1980. Paris : Classiques Garnier, 2019.

Recebido em 17/07/2024.

Aprovado em 23/07/2024.