

Le lecteur transculturel : coquetterie lexicale ou nécessité ?

A- Des termes à réinterroger : vers le transculturel

Dans le contexte large de la découverte du relativisme culturel¹, d'une mutation des valeurs et des normes sociétales régissant la vie relationnelle et les comportements individuels² et d'une évolution de nos sociétés vers une éducation multilingue et multiculturelle³, le concept de **culture** s'est de fait déplacé « du spectacle de l'avènement d'un être unique » à la « mise en dialogue de différences »⁴ et un double souci est apparu dans les classes, et en particulier dans la classe de français : celui de faire une place à l'apprentissage de l'altérité et en même temps celui de promouvoir une culture dominante légitime reserrant le tissu national. Des réponses théoriques et didactiques ont été apportées à cette double préoccupation par l'interculturel, le multiculturel ou plus récemment le co-culturel.

Voyons la nature des réponses apportées, implicitement ou explicitement, dans leur ordre chronologique d'apparition dans les programmes et les manuels :

- l'**interculturel**, en d'autres termes la recherche de liens entre les cultures capables d'éviter les pièges de l'assimilation à l'ancienne d'une part et du communautarisme de l'autre,
- le **multiculturel**, qui transforme ces liens en juxtaposition garantissant l'intégrité des différences mais du coup semblant exclure l'idée d'échanges,
- le **co-culturel**, qui renouvelle la juxtaposition en mettant en avant une dimension pragmatique devant la féconder, tendant pourtant à une co-neutralisation des idées et des oppositions.

Ces réponses sont particulièrement perceptibles dans l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères mais elles existent aussi dans l'enseignement de la langue maternelle en France. Elles sont, à mon sens, insatisfaisantes parce qu'elles présentent comme point commun une inscription dans le cadre général d'un relativisme culturel pensé de plus en plus comme une fin des cultures et donc des conflits. Or, pas plus qu'il ne peut y avoir de fin de

¹ La montée en puissance des sciences humaines et sociales (anthropologie, sociologie, linguistique notamment) a imprégné le champ intellectuel d'un relativisme culturel qu'ignoraient les fondateurs républicains de la discipline « français ».

² Voir l'analyse de ce phénomène dans *Histoire culturelle de la France*, sous la direction de J.-P. Rioux et J.-F. Sirinelli, 1998.

³ Cet exhaussement de l'altérité aura une double conséquence dans les programmes officiels de l'enseignement du français en France : ouverture du corpus des textes scolarisés aux textes littéraires francophones et étrangers, rupture avec la seule visée patrimoniale.

⁴ Voir B. Veck, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, INRP, 1994.

l'histoire pour l'historien il ne peut y avoir de fin des cultures pour le didacticien des langues⁵.

C'est un des apports, et non des moindres, du **transculturel**, dernière dérivation apparue, que de permettre de mettre en avant l'idée de mouvement et de progression au lieu de celle de terme : le culturel, à quoi s'adjoignent tous ces préfixes, ne saurait effectivement être résumé à un acquis de connaissances diverses, à une somme de savoirs empilés dans une perspective téléologique. L'approche transculturelle va à la fois postuler l'existence de certaines valeurs universalisables et refuser la définition de la culture comme un agrégat de valeurs capitalisables. Elle va retourner à **la** culture sans nier l'existence de systèmes culturels divers. L'idée de culture, dans cette perspective, renvoie bien davantage à une posture éthique, *culturante* plus que culturelle, dans la mesure où elle apparaît comme un questionnement par l'expérience personnelle de la connaissance, des savoirs, sans que ceux-ci soient occultés. Ce questionnement prend en compte la mise en tension de différentes pratiques culturelles, collectives et individuelles, et suppose une vision dynamique de l'apprentissage qui ne se limite pas à un discours théorique, général et décontextualisé. Il évite, dans le cas de l'apprentissage de la langue maternelle notamment, la bi-focalisation sur une culture première, acquise, qui s'opposerait à une culture seconde⁶, en voie d'acquisition ; il évite une résolution au bénéfice d'une forme culturelle normée qui fasse l'impasse de la saisie du savoir expérientiel de l'apprenant. Derrière l'expression officielle, que je trouve pour ma part très laide, du « vivre ensemble » il y a une exigence de continuité culturelle pour l'élève. En langue maternelle comme en langue étrangère.

Cette approche transculturelle nécessite didactiquement une médiation. Celle qui nous intéresse ici se situe à un double niveau : celui de l'enseignant et celui de l'élève. Elle s'exerce à travers une notion que je voudrais expliciter, celle du lecteur transculturel.

B- Cultiver le lecteur

Cultiver le lecteur chez l'élève, qu'est-ce donc ? La question n'est pas de donner accès à une « culture générale » dont on a du mal au demeurant à la définir, mais de susciter chez l'apprenti lecteur une capacité à « s'intéresser à ». C'est ainsi que commence l'approche transculturelle. L'élève, dans ce qui va apparaître comme un parcours pas forcément linéaire, commence par intérioriser sa propre culture, familiale notamment, commence à voir le monde d'un certain point de vue. Mais l'Ecole lui fait comprendre très tôt, par l'usage de la langue qu'elle lui apprend, la relativité de sa situation culturelle, temporelle et spatiale. Elle donne corps par là à un relativisme anthropologique qui n'a rien à voir avec un relativisme politique ou moral, avec un « tout se vaut ». La culture est affaire de valeurs, et en ce domaine tout ne se vaut pas.

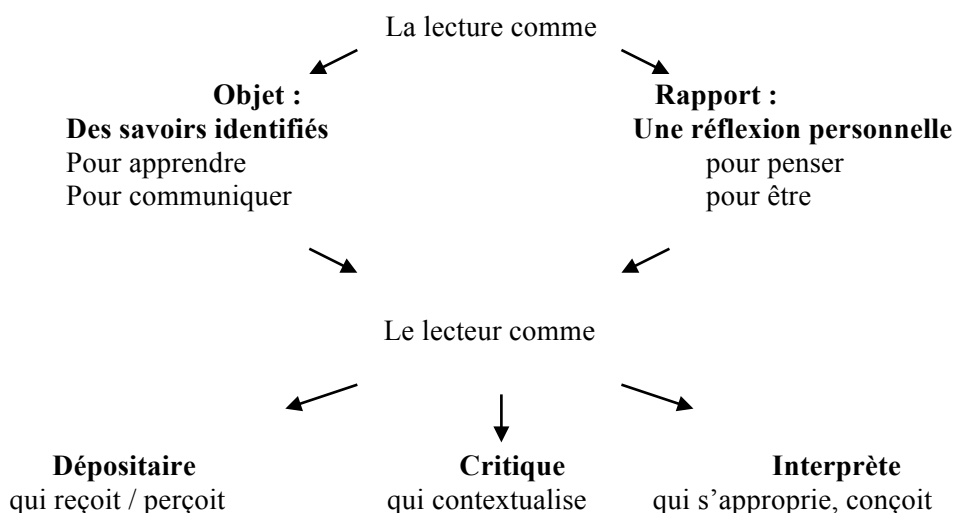
Cependant il ne me semble pas raisonnable d'avoir une vision du transculturel, qui renverrait à l'acquisition de valeurs collectives orientées vers le bon et le bien par une mobilisation du collectif au-delà de l'individu. Pourquoi ? Parce que l'élève est moins un individu qu'un sujet. Un sujet pour lequel communiquer revient à constamment réajuster son discours à l'aide de bribes culturelles manipulées (par conformité, transgression, miroir... etc.), à accepter l'idée d'une appropriation personnelle variable, qui génère conflits et coopérations. Un sujet qui n'est ni abstrait, ni psychologique mais sujet en situation, sujet de contextualité. La contextualité ne se réduit pas au seul contexte, mais intègre également

⁵ Voilà qui explique le titre de cet article et la citation implicite de la réponse de H. Védrine au livre de Fr. Fukuyama évoquant « la fin de l'histoire ».

⁶ Je reprends ici les termes du sociologue québécois Fernand Dumont.

l'inscription du sujet dans la temporalité, la langue (comme structuration sémiotique), et l'inconscient. Le sujet de contextualité n'est ni solitaire ni collectif. Il est les deux à la fois. Le lecteur aussi.

La lecture littéraire, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, ne peut être fossilisée par un discours donné *a priori* sur le texte. Son appariement fondamental à la langue lui donne un double fonctionnement de rapport et d'objet. Le schéma suivant tente de rendre compte de la manière dont la lecture littéraire fonctionne :



Par « dépositaire » je renvoie à une dimension « expansionniste » de la lecture, par « critique » et « interprète » je renvoie à une dimension réflexive, créative, conflictuelle. La lecture peut ainsi être considérée comme la compréhension **et** l'interprétation⁷ de textes ancrés dans des pratiques langagières personnelles et sociales relevant de situations variées (de discours multiples, multi-discursifs). C'est ainsi qu'elle apparaît transculturelle.

C- Le lecteur transculturel

Le texte littéraire semble donc, par nature en quelque sorte, induire ce que Chantal Forestal⁸, appelait un « positionnement transculturel » dans la mesure où il met en tension du coopératif (le symbolique, le culturellement partageable voire l'universalisable) et du conflictuel (ce qui ressortit davantage à l'interprétation qu'à la compréhension). Cette mise en tension n'est pas simple et il y a difficulté à être « à bonne distance » : après les dérives apportées par une sacralisation excessive de textes canoniques devenus intouchables, on a vu celles provenant d'un formalisme tout aussi excessif, et aujourd'hui apparaître celles d'un subjectivisme qui finit par nier le contenu même du texte. Certains enseignants aujourd'hui oublient par exemple qu'ils ont un savoir à transmettre sur le texte pour se contenter uniquement de recueillir le « ressenti » de leurs élèves. On est moins alors dans l'appropriation que dans l'usurpation.

⁷ La compréhension renvoie à une mise en sens collective et consensuelle tandis que l'interprétation permet davantage une différenciation des lecteurs.

⁸ Voir l'intervention de Ch. Forestal au colloque de Tallinn : « Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire », mai 2008.

La « fabrication » d'un lecteur transculturel ne peut faire l'économie d'une expérience de la complexité, entre « continuisme » des cultures dans l'histoire et « différentialisme » du fait des rencontres, des conflits et des ruptures, entre des tendances à l'hybridation des formes de vie et de pensée et des tendances à l'homogénéisation des représentations à des fins de survie identitaire. Cette conscience de la complexité se traduit par une prédilection pour une sorte de logique « symphonique » dans l'acte de lecture, associant l'élève à son environnement et la notion de connaissance à un inachèvement constitutif d'elle-même. Lire c'est du coup, à partir du texte littéraire, laisser à la dimension transductive de la pensée la possibilité d'exister et d'emprunter la voie qui lui convient, c'est offrir au lecteur la possibilité de passer d'une idée à une autre sans toujours organiser de manière cohérente le vécu et le conçu à partir du texte. La mise en ordre viendra après, ou en même temps, jamais avant. C'est pourquoi la notion de « dispositif », souvent chère aux enseignants et aux inspecteurs, parce qu'elle induit un certain figement didactique, devrait laisser sa place à celle de « bricolage », au sens anthropologique du terme : réponse intelligente donnée à une situation complexe, réponse qui ne nécessite pas moins de préparation pour l'enseignant. L'exhaustivité n'a aucun sens dans la lecture d'un texte littéraire de quelque côté que l'on se tourne. C'est ce qui donne son prix à la littérature.

Le lecteur transculturel associe, dans son acte de lecture, sensible et conceptuel, en allant et venant du perçu au conçu, de la subjectivation à la distanciation. Son « je » s'articule avec le « nous » de l'imaginaire collectif constitué. Telle résonance à un texte de Balzac sera légitimée par le commentaire consensuel, voire érudit, de la critique, porté par l'enseignant, telle autre résonance sera au contraire « accidentelle » liée à l'expérience singulière d'un seul lecteur. Or ces deux résonances sont à prendre en compte et à travailler dans l'espace de la classe. Elles relèvent de la culture comme objet et comme rapport, pour reprendre les termes de mon schéma, elles obligent à l'articulation entre soi et l'autre. En écrivant cela je redonne au texte toute son importance, alors que ces derniers temps semblait primer surtout dans les pratiques enseignantes le discours sur le texte. Et je prône un retour à la densité des textes : combien de haïkus et de calligrammes dénaturés, sacrifiés sur l'autel des jeux de langage ! Combien de confusions au nom d'une simplicité bien vite transformée en simplisme !

D- Texte littéraire et activités transculturelles

La lecture littéraire peut permettre à l'élève devenu lecteur d'épanouir sa sensibilité transculturelle. Pourquoi ? En raison de ce que lui seul peut donner. A condition toutefois de le prendre pour ce qu'il est.

Revenons un peu en arrière : l'enseignement de la littérature française est inséparable du corpus d'œuvres que cette littérature déploie dans l'Histoire. Ce déploiement s'est fait au double nom de valeurs considérées comme universelles (le beau, le bien, le bon, pour reprendre la triade cousinienne) et d'une norme linguistique étroite (celle du « beau français » dont la littérature est gardienne, selon les termes de Vaugelas qui définit le bon usage en fonction des meilleurs écrivains de son temps et de la « plus saine partie de la cour »). Le texte littéraire est ainsi apparu comme un laboratoire langagier précieux pour maîtriser les références culturelles et les structures linguistiques : son étude par exemple dans le système éducatif français repose ainsi pour partie sur la lecture savante qu'on en fait (au nom d'une tradition herméneutique s'appuyant sur contextualisation et inter-lectures), pour partie sur le développement de la compétence textuelle des élèves (au nom d'une tradition philologique). C'est comme modèle textuel, à imiter par conséquent, déclencheur de pratiques d'écriture et guide dans le processus rédactionnel que le texte littéraire a ainsi conforté sa place dans l'enseignement du français.

Or, aujourd'hui, garder le cap d'un texte littéraire modélisant la langue française d'un point de vue culturel et linguistique serait vouer ce dernier au mieux à une instrumentalisation sclérosante, au pire à une aphasia didactique devant sa densité. C'est enfermer en tout cas l'enseignement de la littérature dans une perspective cultivée et élitaire, qui n'apporte rien à l'enseignement du français. C'est en réalité ne pas comprendre la spécificité du texte littéraire qu'on ne peut réduire ni à une norme, ni à une langue, ni à des valeurs esthétiques, intellectuelles ou morales.

Le risque d'instrumentalisation de la littérature s'est au demeurant assez vite révélé dans les dispositifs mis en place. Les typologies de textes développées en France au primaire et au collège en ont produit une manifestation évidente (entre 1995 et 2001) : les textes littéraires n'étaient plus que le support à des activités de repérages formels. Les écritures « à la manière de » ont très vite débouché sur des exercices vides de sens, où le seul objectif devenait quantitatif et formel, et des apprentissages dans le meilleur des cas strictement linguistiques. Des poncifs pédagogiques ont été installés, comme celui de n'étudier les contes que pour en faire écrire un à ses élèves. La généralisation du « faire » a conduit à éviter souvent de travailler sur le « penser » et le « sentir ». Quant aux pratiques de lecture privée, elles sont devenues la garantie d'un clivage assez retors entre deux temps, celui du désir et celui de l'apprentissage. Casse-tête pour l'enseignant face à des élèves qui s'éloignent de ce qu'il leur apprend.

Or, si l'on veut bien y réfléchir, la transculturalité du texte littéraire devient évidente : par le maillage transtextuel qui s'y opère (par les inter-lectures qu'il génère), par l'importance du lecteur, pluriel forcément, dans la construction du sens, par le caractère heuristique de la démarche littéraire, par les valeurs transculturelles qu'on peut y trouver et notamment la capacité à penser, à discerner (le « krinein » des grecs), bref par la spécificité qui le distingue des autres discours. Comment définir cette spécificité ? M. Foucault⁹ y aide, qui considère qu'il y a dans nos sociétés des discours qui « se disent, au fil des jours et des échanges, et qui passent avec l'acte qui les a prononcés », et des discours qui génèrent des actes de paroles nouveaux, qui « les reprennent, les transforment ou parlent d'eux », des discours qui « sont dits » : le texte littéraire fait partie de ces derniers, quelle que soit la langue dans laquelle il est écrit. La classe de littérature est de fait un lieu qui autorise et même exige l'expression, la confrontation et l'accord des « goûts » et des jugements : on y est autorisé à parler et à penser sur ce dont on ne parle pas ailleurs : ce qu'on aime, qu'on n'aime pas, qu'on ressent, qu'on pense... mais dans une perspective qui va au-delà de la seule expression d'une opinion têtue. La démarche littéraire apparaît alors comme la recherche d'une parole seconde, « agissante », par rapport à un texte devenu inaugural. Cette parole ne peut exister que si le texte premier est suffisamment riche de possibilités signifiantes pour pouvoir ouvrir une possibilité de parler. On parle donc sur le texte, ou à côté de lui et dans le même temps on le répète de manière plus ou moins masquée. La récitation, la paraphrase, la glose, le commentaire ne sont pas autre chose qu'une parole ajoutée au texte littéraire, parole qui se déploie dans le paradoxe d'une identité ayant à la fois la forme de la répétition (donc du même), et de l'individualité (du moi). Affronter les jugements de goût, à quoi convie le texte littéraire, c'est d'abord chercher les mots pour dire le goût, autrement qu'en mode binaire : j'aime/j'aime pas. L'expérience de l'œuvre littéraire s'articule avec les apprentissages langagiers et sociaux. C'est ainsi qu'on ne réduit l'enseignement du français ni à un enseignement abstrait et universaliste ni à un enseignement utilitaire.

Le texte littéraire est un lieu d'appropriation de la langue et de la culture et non celui de la simple transmission, suspecte au demeurant, de normes linguistiques ou culturelles, il devient un lieu d'appropriation dans la mesure où il active chez l'élève une posture désirante, à quoi il peut mener parce qu'il est au-delà de la notion même de « support » ou de « document déclencheur ». C'est en cela qu'il demeure incertain. Parce que l'enseignant

⁹ *L'Ordre du discours*, 1962, Paris : Gallimard.

n'est sûr ni de ce que le texte littéraire déclenchera, ni du moment où il le déclenchera. Il s'agit pour lui en quelque sorte de faire une place en classe à l' « empreinte écologique » du texte littéraire, de questionner la manière dont les élèves habitent les textes littéraires¹⁰, de les préparer à en garder des « traces », d'empêcher que ces traces disent ce que ne veut pas dire le texte.

E- Une activité particulière : la « pensée en réseau »

Dans un espace scolaire morcelant la réalité et rendant les esprits incapables de relier les savoirs compartimentés en disciplines, penser en réseau devient indispensable. De quoi s'agit-il exactement ? La mise en réseau est une opération intellectuelle fondamentale, qui permet aux élèves de comparer, d'associer, de dissocier, d'explicitier et de déduire, si cela est possible, des règles qui seront par la suite stabilisées et formalisées. Elle développe des conduites à la fois individuelles et interactives, et elle est la part de plus en plus active prise par l'élève en ré-action aux lectures qui lui sont proposées. Une logique transductive s'y déploie, toujours explicitée pour que le cheminement qui en a découlé devienne source d'apprentissage.

Cet apprentissage d'une pensée en réseau s'inscrit dans la durée. Il a besoin pour se réaliser de certaines conditions : des temps de réception sans exploitation didactique hâtive, des temps de production sous forme de partage avec les pairs, des temps de relecture. Aucune grille de lecture systématique ne peut être appliquée, mais aucun repli sur soi non plus. La lecture induite, si elle est forcément autonome, ne peut se passer pour autant du dialogue avec les autres, et avec l'enseignant.

La question, didactique, est alors pour l'enseignant de pouvoir susciter la capacité à mettre en réseau chez l'élève. La réponse n'est pas simple, d'autant que les pratiques de lecture peuvent dépendre d'un individu à un autre, même au sein de la même langue-culture. On sait pourtant que des facteurs sont importants :

- La constitution d'un vécu narratif commun à la classe par de nombreuses lectures magistrales. Celles-ci rendent possibles et efficaces les échanges entre pairs, induisent la diversification des possibilités de conduites comparatives des élèves et déterminent la qualité des investigations, donc des apprentissages.
- La longueur du temps de la programmation des lectures, de manière à stabiliser par les comparaisons établies les états successifs de savoirs, pour à chaque fois les déstabiliser et les rendre plus complexes.
- L'ouverture de la programmation des lectures, liées aux rythmes des élèves.

Cela implique de lier la cohérence de la « pensée en réseau » à deux principes : l'interaction de plusieurs fils conducteurs (à travers la fréquentation de plusieurs auteurs, de récits différents, sur plusieurs mois) et la création d'effets de proximité et d'effets d'opposition dans la durée (effet cumulatif, effet rétroactif et effet contrastif nourrissent alors simultanément les interrogations et les conduites en réseaux des élèves)¹¹.

La mise en réseau ouvre ainsi la voie au geste intellectuel, personnel et conscient qu'est la démarche culturelle, trace d'une culture active, d'une sorte de *conscience transculturelle* qui passe par le fait de réapprendre sa langue maternelle comme « une langue de l'autre ».

¹⁰ Les textes littéraires scolarisés sont en effet hospitaliers par nature, ne tenant pas compte des origines du lecteur potentiel, ne pouvant être au fond que ce que le lecteur arrive à en tirer.

¹¹ On peut proposer par exemple comme critère de regroupement la construction des livres selon des principes analogues. Accéder aux « fonctionnements » des livres permet ainsi aux élèves, quel que soit leur niveau, de devenir capables d'identifier certains contextes, de s'attendre à un certain type d'événements, de construire le sens de nouvelles histoires. Le corpus choisi devient « signifiant » par là -même. Un travail intéressant peut ainsi être mené sur les variantes d'une même histoire.

On pourra m'objecter qu'il n'y a là pas grand-chose de neuf didactiquement dans cette mise en réseau, que les groupements de textes la prenaient déjà en charge. Je prétends le contraire, parce que la différence est la part laissée à l'élève dans la construction de la mise en réseau. Elle est ici essentielle. L'enseignant accompagne la mise en réseau, il ne la greffe pas *ex nihilo*. Dans le réseau des liens qu'il établit, le lecteur « tisse » lui-même ce qui pourrait s'appeler l'après-texte de l'auteur, ni tout à fait le même ni tout à fait un autre, mais jamais contraire à celui de l'auteur.

Pour prendre un exemple

Je voudrais, à ce moment de mon propos, prendre un exemple concret, que je prends souvent parce qu'il me semble emblématique. Il existe un texte français, littéraire s'il en fût, qui appartient conjointement à la sphère privée et à la sphère publique des élèves : *Le Petit Chaperon rouge*. Faut-il le lire aujourd'hui en classe ? Et comment le lire ? En traitant ce cas, il me semble qu'on éclaircira encore la notion de lecteur transculturel. Précisément parce que ce texte ne vient pas à l'esprit quand on demande de proposer un titre d'œuvre littéraire. Il est de fait à la fois incontournable dans l'imaginaire collectif et oublié par l'évidence qu'il semble véhiculer. On frôle ici la question des « classiques » à l'École, mais ce n'est pas mon propos aujourd'hui.

➤ Pourquoi choisir de lire ce texte en classe ?

- C'est un texte patrimonial. Ne pas le connaître c'est donc se couper de l'imaginaire collectif français. La richesse et le caractère indispensable d'un texte comme *Le Petit Chaperon rouge* réside dans le fait qu'il constitue une référence commune partagée et partageable. Les publicités de Chanel en font foi. Les innombrables réécritures du texte de Perrault aussi.
- C'est un texte qui ne se livre pas d'emblée, englué qu'il est dans la dimension édifiante qu'on lui a attribuée. Cette réticence est un atout didactique pour la posture d'enquêteur, de preneur d'indices, que doit être celle du lecteur.
- C'est un texte littéraire en ce que loin d'euphémiser le réel¹², il propose des formes pour le penser : les questions de la mort, de la trahison, et de la folie meurtrière des mères posées dans ce récit sont emblématiques à cet égard. On le comprend alors : le caractère contemporain ou non des textes choisis n'a aucune importance, ce n'est ni la date ni la sacralisation institutionnelle des textes littéraires qui les rendent indispensables, c'est leur caractère « inaugural » et leur force symbolique. Pourquoi *Le Petit Chaperon rouge* ? mais parce que le lecteur a besoin d'entrer en relation de choc avec un objet qui est ce qu'il est et non pas ce qu'il voudrait qu'il soit. D'où l'importance de textes qui finissent mal et qui font peur. C'est ainsi un texte qui permet de distinguer l'imaginaire du symbolique, qui résiste donc à tout scientisme formaliste. On a du mal, sur ce texte, à faire fonctionner le fameux schéma narratif du conte, parce qu'il n'est pas réductible à une forme.
- C'est un texte où le symbolique prend le pas sur l'imaginaire. Le symbolique, c'est la capacité à se donner des symboles qui permettent de se représenter et de mettre à distance, tout à la fois, les forces archaïques du moi et les grands enjeux dans lesquels on vit. Le symbolique est la possibilité de voir, de s'appropriier et de se distancer d'un objet qui construit dans le monde autre chose que du chaos. En ce sens il est universalisable.
- C'est un texte où la langue se montre dans sa constance (on peut, on doit le lire dans le texte d'origine du XVII^{ème} siècle), dans son évolution (le verbe « cuire »

¹² Nous parlons ici de la version de Ch. Perrault.

y est intransitif et signifie « chauffer le four », par exemple), dans son mystère (« tire la chevillette, la bobinette cherra » : la formule, bien qu'anodine dans sa syntaxe et son vocabulaire, résonne mystérieusement), dans ses jeux grammaticaux (la pronominalisation finale associe un masculin : « le petit chaperon » au pronom féminin : « la », sans que cela pose problème à l'auteur ou au lecteur), dans ses implicites (les « papillons » renvoient de manière codée au caractère éphémère de la vie, le « chaperon » à un petit bandeau que les courtisanes se mettaient dans les cheveux, ma Mère l' « Oye » souvent comprise comme une « oie » renvoie en réalité à l'ouïe...etc.). Bref, c'est un texte qui provoque le lecteur.

- Comment le lire ? Doit-on se perdre dans les explications de vocabulaire, expurger le texte, l'intégrer à une séquence sur les contes, préférer la version où la petite fille est sauvée par le bûcheron ? On l'aura compris, toutes ces pistes ne conviennent pas, à mon sens. Car ces contextualisations didactiques-là ne servent ni le texte ni l'élève. Lire ne peut en effet consister à affadir le texte, de quelque manière que ce soit (syntaxique, lexicale, ou encore morale), pour le mettre à la portée du lecteur (tout texte littéraire est de fait « à la portée » d'un lecteur puisqu'il tend à un au-delà des héritages culturels et linguistiques restrictifs, à moins que l'on considère abusivement que cette portée est d'ordre strictement linguistique...) et de sa supposée sensibilité. Il ne s'agit pas, en tout cas pas en premier lieu, de le relier à du même (même schéma, même conte, même personnage...) pour l'y enfermer. Il s'agit de le **lire** tout simplement, en jouant sur une mise en tension du même et de l'autre. Ce qui n'est pas forcément simple. Dans mon expérience de formatrice, j'ai vu, parfois simultanément, ce que je considère comme quatre erreurs fondamentales à propos de ce conte.
 - La censure opérée de bonne foi par un professeur, par ailleurs excellent, sur le texte de Grimm : face à un public d'élèves maghrébins, il a purement enlevé la mention de la bouteille de vin apportée par la petite fille à sa grand-mère, « pour ne pas choquer » de jeunes musulmans. Passons sur le fait que l'origine géographique déterminait pour lui forcément une appartenance religieuse, qui plus est intolérante ; passons sur la peur comme ressort didactique ; venons-en au plus grave pour moi : devant ce qui peut être un obstacle culturel, je ne le nie pas, on préfère l'évitement et le refus de soi. Ce faisant, on fait le lit du communautarisme et de l'aliénation. C'est le moment au contraire, semble-t-il, d'assumer le conflit en termes historiques (au XIX^{ème} siècle le vin des villages est très faible en alcool et est considéré comme un liquide revigorant, à l'instar du coca cola aujourd'hui par exemple), en termes symboliques (le vin est dans l'imaginaire occidental chrétien, culturellement, un liquide de vie).
 - La simplification du texte : certains enseignants, craignant le renoncement des élèves, suppriment des pans du texte, notamment la formule de la chevillette, ou encore le mélange des temps sous prétexte que la formule est absconse, que la leçon de grammaire apprend que les temps du récit écrit en français sont le passé simple et l'imparfait et qu'il est interdit de les mêler au présent. Ce faisant, ils enlèvent aux élèves toute capacité à chercher, à s'opposer, à prendre des risques, à jouer avec le texte. Ils enlèvent toute faculté de résistance.
 - Le démarrage de la séquence par des versions parodiées ou détournées du conte, comme *le Petit chaperon vert* par exemple... De telles pratiques placent le lecteur dans un second degré alors même que le texte originel n'a été ni compris ni interprété. Elles installent le texte dans une dimension factice dont il ne sortira pas, le désignent comme un pur jeu formel, faisant par ailleurs appel à une connivence culturelle que bon nombre de lecteurs n'ont pas.

- Le refus de travailler ce texte en dehors de l'école primaire sous prétexte qu'il a déjà été lu dans l'enfance. Un tel positionnement didactique ignore les bienfaits de la relecture. La dilatation temporelle de la lecture en relectures est en effet importante pour la construction d'un lecteur : d'abord, et à l'évidence, parce que la relecture, qu'elle emprunte une voie personnelle ou collective, conduit à la découverte du texte et de ses résonances, à une rencontre quiète du texte devenu familier, ensuite parce que la relecture est un maillon essentiel de la chaîne des transformations du lecteur par les moments de verbalisation/textualisation qui constituent une médiation entre culture privée et culture scolaire, entre cycles scolaires successifs. Il y a peu de vérité à décrire la construction d'un lecteur comme le passage d'un balbutiement initial à une « vraie » lecture organisée dans l'école. La notion d'« écart » si souvent brandie lors de conférences pédagogiques ne permet pas de rendre compte du travail de lecteur comme d'un processus, ce qu'il est. Le lecteur n'est à construire que dans un déplacement et non dans un reniement. Embrouillé¹³ certes au départ, il demande à être débrouillé, par des pratiques de lecture nouvelles, dont la relecture est l'une des plus importantes. Pourquoi ? Mais parce qu'elle permet de dépasser l'opposition devenue stérile sur les plans didactique et pédagogique entre subjectivité et distanciation, parce qu'elle permet de dépasser la question également stérile du « doit-on faire à l'école ce qui plaît aux élèves ? », parce qu'elle permet enfin de comprendre qu'il s'agit moins de métamorphoser un lecteur que d'en permettre les anamorphoses.

➤ Une piste méthodologique.

Le *Petit Chaperon rouge* est un texte littéraire en ce qu'il allie densité (ce qui postule une lecture ouverte, plurielle) et transparence (ce qui postule une trame narrative simple). C'est sur ce paradoxe qu'il faut jouer en classe : laisser les élèves prendre des repères formels, se rappeler éventuellement leur première lecture du texte, et apprivoiser à leur vitesse la dimension tragique du texte. Un texte où la mort de la petite fille apparaît comme la conséquence de son ignorance (« la pauvre enfant qui ne savait pas... »), de la folie des mères, de la nature carnassière de loup, sans oublier les détours de la lecture psychanalytique du passage à l'état de femme et de la lecture édifiante scolaire d'une punition de la désobéissance. Chaque lecteur, quel que soit son âge, la « qualité » de son français, son sexe, y trouvera son chemin nourri de celui de l'enseignant qui apparaît plus que jamais comme un passeur culturel, transculturel pourrait-on dire plus justement. Dans cette perspective la mise en réseau est précieuse, en ce qu'elle force à la connexion et à la réflexion. Si la mise en réseau est bien le fait de l'élève, il n'en demeure pas moins qu'elle doit être apprise pour être « nourrissante ». L'enseignant peut/doit être un médiateur en montrant une ou deux associations possibles. Dans le cas du *Petit Chaperon rouge* la médiation de l'enseignant est d'autant plus précieuse en terme d'apprentissage que le texte est connu de l'élève, voire dédaigné par lui. L'enseignant peut alors renvoyer les élèves, par exemple : a/ à des variantes, et non des détournements, notamment celle des frères Grimm (et les élèves ne s'y trompent pas, qui la trouvent alors bien fade avec sa fin « heureuse ») b/ à l'extrait des *Lettres de mon moulin* racontant la mort de la chèvre de M. Seguin, qui s'oppose quasi terme à terme avec celle du *Petit Chaperon rouge* (dans les couleurs : blanc-rouge ; dans la morale explicitée : la désobéissance de la petite chèvre est punie de mort, alors que, répétons-le, le *Petit Chaperon rouge*, lui, n'a fait qu'obéir, d'abord à sa mère et ensuite au loup ; dans les notions de bravoure et de défi développée chez

¹³

Nous empruntons cet adjectif aux travaux de J.-M. de Biasi sur les brouillons d'auteurs.

Daudet et non chez Perrault...) qui renvoient au pathétique davantage qu'au tragique. La petite fille n'est ni innocente ni coupable. On pleure avec émotion la mort de la chèvre, pas celle de la petite fille qui nous renvoie davantage, et plus gravement, à nous-mêmes et à la condition humaine... Or aujourd'hui, les élèves le voient dans tous les médias, c'est le compassionnel qui l'emporte et qui nivèle tout, y compris les facultés de résistance et le sens du jugement. Prométhée n'a jamais pleuré quand il s'est révolté... Le texte de Perrault invite à la réflexion, à la ré-action, pas ceux de Grimm ou de Daudet.

Pour conclure en quelques mots

Il faut *continuer la culture*, lire et relire *La Princesse de Clèves* sans se contenter d'un film qui montre des adolescents auto-centrés, incapables de s'extraire d'eux-mêmes. Il faut (re)trouver la dimension transculturelle des apprentissages, redonner sa place au contenu, éviter la neutralisation bien-pensante, lutter contre l'évitement de penser, contre une société du « dressage », résister à toutes les formes d'emprise et de formatage fussent-elles « louables » dans leurs objectifs. L'impuissance de certains enseignants en janvier dernier à parler de *Charlie Hebdo* avec leurs élèves en souligne la nécessité. Si le texte littéraire n'est pas le seul lieu transculturel d'une langue, il en est pourtant un des plus féconds. Le terme qui résume le mieux l'apport fondamental du texte littéraire devenu en cela véritablement un texte « fondateur », est peut-être paradoxalement, en tout cas en apparence, celui de *laïcité*. La laïcité dans ce qui la résume le mieux en milieu scolaire : l'expression d'une résistance à l'emprise et à toutes les formes d'emprises, qu'il s'agisse de l'emprise des autres¹⁴ ou de l'emprise de soi¹⁵... Voilà pourquoi on doit enseigner la littérature et non la laisser à la seule sphère privée, ou aux seuls « héritiers » pour reprendre un terme cher à Bourdieu, voilà pourquoi il faut aussi penser la « fabrique du lecteur » à partir d'une approche transculturelle telle que nous venons de la définir, en la mettant en cohérence et non en co-errance avec les textes.

Comme on dit à Kinshasa : j'ai dit et je vous remercie.

¹⁴ Combien d'élèves qui n'osent pas lire par peur du regard des autres...

¹⁵ Combien d'élèves qui ne savent pas se décentrer...