

«L'enseignement du français et l'approche culturelle, perspectives didactiques » - Colloque

- **Danielle Dubois Marcoin** : *Maître de conférence Université d'Artois, responsable de l'équipe de recherche Littérature et enseignement à l'INRP, Lyon - (Chicoutimi 2005 mai 07 - texte à paraître)*

Lire *La petite Sirène* de l'école maternelle à l'université : comment organiser le dialogue entre culture privée et culture scolaire

Mots clés : culture privée/scolaire ; jugement de goût/de valeur ; didactique de la littérature

Pour parler du domaine qui nous intéresse, l'enseignement de la littérature à l'école, nous contournerons l'opposition forcément problématique entre culture de masse et culture savante, pour nous en tenir à une autre qu'il nous est plus facile de cerner dans le cadre de nos fonctions de formateur, celle qui existe entre culture privée et culture scolaire chez les élèves. La première, la culture privée, renvoie à un ensemble de pratiques qui n'a pas besoin de l'école pour se constituer (les médias, la famille, la communauté de vie s'en chargent) mais sur lesquelles l'école, parce que nos élèves la fréquentent, exerce une influence, ne serait-ce qu'à rebours dans le pire des cas. La seconde, la culture scolaire, renvoie à un ensemble de pratiques relativement codifiées exercées sur des objets reconnus comme légitimes par l'institution, et sont orientées par des objectifs d'apprentissages et de formation, en principe clairement et démocratiquement débattus et définis par cette institution.

Pour conduire notre réflexion, nous poserons la définition suivante : se cultiver, c'est acquérir progressivement la claire conscience (ou la volonté) à la fois d'être traversé et constitué par des cultures diverses, d'avoir des pratiques culturelles diverses, voire dissonantes, pour reprendre le concept du sociologue Bernard Lahire, et d'être en état d'établir des hiérarchies, des choix - toujours provisoires - mais sans renonciation définitive et contrainte à soi (par soumission à un modèle ressenti comme dominant), et sans exclusions intempestives de ce qui n'est pas soi (par simple rébellion à ce modèle dominant), ces deux attitudes étant aussi aliénantes l'une que l'autre. A cet égard, l'école peut être considérée comme un lieu de conflit culturel, si l'on conserve à ce mot « conflit » sa dimension constructive et dynamique.

Si on envisage de mettre à profit, au lieu de tenter de les passer sous silence, les distances, voire les hiatus entre les propositions d'enseignement en littérature et l'accueil effectif ou pressenti (parfois à tort) des élèves, la classe peut devenir un lieu de construction de soi en tant qu'être cultivé. Cela passe chez les élèves (et peut-être aussi chez les maîtres) par des résistances, des affirmations, des revendications, des erreurs, des bévues, des trouvailles, des découvertes qui ont leur nécessité et qui ne doivent pas être systématiquement refoulées, mais que l'enseignant a au contraire à charge de provoquer et de mettre en débat régulé : il s'agit en fait de conduire l'enfant (*infans*) dont la parole propre n'est pas encore constituée sur le *forum*, lieu d'échanges publics, de négociations.

Concevoir l'enseignement de la littérature comme mise en débat, par la médiation d'un texte, de soi avec les autres, de soi avec soi-même sur le plan éthique, esthétique, philosophique, peut permettre de faire faire des avancées culturelles aux élèves. Nous illustrerons notre

propos à partir d'éléments d'une recherche que nous avons entamée depuis septembre 2004, dans le cadre d'une équipe INRP : « Lire *La petite Sirène* de la maternelle à l'université ».

Notre objectif est de mettre au jour les représentations sur lesquelles s'appuient les pratiques des enseignants et leurs effets sur les élèves. Nous savions d'emblée que le texte poserait divers problèmes aux enseignants et aux élèves : il s'agit d'un conte ayant fait l'objet de nombreuses adaptations, qui, à chaque fois, le reformulent, le transforment, le déforment pour toutes sortes de raisons. C'est le destin des grandes œuvres classiques : qu'on pense à *Robinson Crusoé* et aux réécritures innombrables auxquelles le roman de Daniel Defoe a donné lieu.

Ici, l'adaptation la plus prégnante est bien sûr celle de Walt Disney, sous forme de dessin animé, et l'on peut considérer qu'elle renvoie au domaine de la culture de masse, que l'on oppose facilement à la culture scolaire légitime. Soit on estime qu'elle entre en concurrence déloyale avec le texte d'Andersen, quand il s'agit d'en conduire la lecture en classe, et on tente de la forclorre comme on peut. Soit on s'appuie sur cette familiarité avec l'histoire que beaucoup d'élèves ont acquise dans le cadre de leur pratiques culturelles privées à travers le dessin animé, pour les amener au texte d'origine. Pour faire ce choix didactique, encore faut-il, en tant qu'enseignant, être en état d'apprécier l'écart et pour cela connaître tout simplement le texte. Or, si les enseignants associés à notre recherche étaient au départ assez sceptiques sur l'intérêt qu'il y avait à travailler sur ce conte d'Andersen (que certains trouvaient *a priori* un peu niais et peu intéressant), c'est que la plupart du temps, eux-mêmes avaient le sentiment de le connaître, mais en réalité ne l'avaient jamais lu effectivement et s'en étaient fait une idée surtout à partir du dessin animé de Walt Disney, ou d'albums qui en étaient des produits dérivés. Ou peut-être encore, celui-ci avait-il tout simplement recouvert leurs souvenirs du texte lu dans leur enfance. Le texte leur semblait donc *a priori* inadapté aux élèves les plus grands, ceux des lycées, et il est vrai que la réputation communément construite à partir de cette adaptation a d'abord joué en la défaveur du texte d'Andersen auprès de cette classe d'âge : « c'est une histoire pour les petits, pour les nains ». Il faut déjà avoir une certaine culture, une certaine liberté d'esprit et peut-être un certain âge pour tenter un regard d'analyste éclairé sur la littérature enfantine¹.

Les enseignants se sont donc mis à lire ou à relire Andersen et beaucoup ont été agréablement surpris lorsqu'ils ont effectivement (re)découvert le texte de *La petite Sirène*. Mais à ce moment-là, d'autres craintes sont apparues : le conte d'Andersen (conte d'auteur) ne se termine pas comme un conte traditionnel par une fin de type « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants » (un stéréotype que Walt Disney rétablit pourtant au mépris de tout ce qui fait l'originalité et l'intérêt du destin de la petite Sirène imaginée par l'auteur). Les personnages ne sont pas distribués de façon aussi manichéenne que dans le dessin animé, que dans les contes traditionnels. Le déroulement de l'histoire ne renvoie pas précisément au schéma actanciel auquel on les a pourtant consciencieusement pliés depuis le début de leur scolarité. Que faire, dans ces conditions, des connaissances préalables des élèves sur cette figure, connaissances largement partagées mais faussées ? Comment prendre en compte et gérer leurs horizons d'attente ? Comment les amener à réviser leur connaissance un peu figée, il faut bien le reconnaître, du conte, un genre bien plus complexe qu'on ne voudrait le faire croire ?

¹ Le texte de *La petite Sirène*, renvoie à la littérature de jeunesse et à ce titre fait partie des listes de référence établies par le Ministère de l'éducation nationale en France pour les élèves du cycle 3 de l'école primaire et pour les élèves de 6^{ème} des collèges. Mais il est bien évident que sa richesse et son intérêt en font un ouvrage destiné aussi au lectorat adulte, qu'il soit ou non spécialiste de littérature.

Par ailleurs, le texte véhicule des questions d'une grande gravité, sur le plan existentiel, philosophique et religieux, qu'occulte largement l'adaptation de Walt Disney. Que faire de ces questions inattendues et dérangeantes, celle de la métamorphose qui prend l'allure d'un sacrifice de soi, de sa condition d'origine, qui renvoie à un désir de sublimation ? Que faire de la question de la non-consommation du mariage (dans un monde où la réalisation sexuelle finit par devenir une quasi-obligation), de celle de la mort et du désir d'immortalité ou de métempsycose, de celle du rapport de l'individu au cosmos qui renvoie au religieux ? Je rappelle notre spécificité française quand il s'agit d'enseignement, qui est celle du respect de la laïcité, héritée de l'école de la troisième république et corroborée par la loi de 1905 consacrant la séparation de l'Eglise et de l'Etat (donc de l'Ecole).

- *Aurions-nous pris l'habitude de ne plus proposer dans nos classes que des textes politiquement corrects ?* s'interroge un enseignant, j'ajouterais également *génériquement corrects ?*

Disons que si ce texte avait toute chance de bousculer les repères culturels des élèves, il avait aussi le mérite de bousculer les repères professionnels et didactiques des enseignants de littérature, et c'est pour cela que nous l'avons choisi. En fait, en décidant de travailler malgré tout sur ce texte, essentiellement parce qu'ils étaient dans une relation de confiance (« *c'est bien parce que c'est toi qui me le proposes, sinon...* »), les enseignants se trouvaient confrontés à la double question des goûts et des valeurs dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

Comment gérer la relation entre jugement de goût et jugement de valeur au sein des classes et en fonction des âges, à partir de la lecture en classe de ce texte ? En faisant référence aux travaux de Jean-Louis Dumortier de l'Université de Liège, à ceux de Jean-Louis Dufays de l'université catholique de Louvain sur le concept de valeur appliqué à la littérature et son enseignement, je reformulerai ma question de la façon suivante : comment amener progressivement les élèves à passer d'un jugement de goût, « j'aime, je n'aime pas ; c'est super, c'est nul, c'est pour les filles ! » autrement dit du constat et surtout de l'affirmation d'un plaisir ou d'un déplaisir immédiat (ce qui est un droit absolu, y compris en classe, et doit y faire l'objet d'explicitation, et renvoie à ce que Jean-Louis Dumortier appelle un jugement de goût motivé), à une interrogation sur ce sentiment personnel spontané et éventuellement à sa révision, cela pouvant s'effectuer notamment à partir de la prise en compte de l'intérêt porté par d'autres à ce qui précisément ne provoque pas immédiatement mon plaisir, parce que je ne le connais pas très bien, ou que je m'en étais fait une idée fausse.

Il s'agit donc de les entraîner à accepter et dépasser l'inconfort d'une relation à ce qui ne fait pas immédiatement partie de leurs habitudes (celles qui, bien installées, procurent une satisfaction spontanée) pour accepter la rencontre d'autres objets ou d'autres postures par rapport à ces objets culturels, dont l'institution scolaire, entre autres, dit qu'ils représentent de l'intérêt. Cela suppose, entre parenthèses, que l'enseignant soit effectivement convaincu lui-même ! Mais il arrive qu'il parvienne à conviction dans le cadre même du partage d'un texte avec ses élèves, et c'est ce que nous avons pu constater lors de notre expérience.

Amener les élèves à opérer des avancées culturelles en bricolant avec bienveillance des ponts entre pratiques culturelles privées et scolaires² qui permettent de réelles rencontres, c'est finalement la voie qu'ont choisie la plupart des enseignants associés à notre recherche. La

² Les pratiques culturelles renvoient, comme nous l'avons déjà dit, autant aux objets fréquentés qu'aux modes d'appropriation de ces objets

question se pose avec une acuité particulière aujourd'hui dans la mesure où l'école est ressentie et présentée comme une obligation (la scolarité est proposée à tous et pour un bon nombre d'années) et non plus comme un tremplin vers une ascension sociale qui mérite bien, le cas échéant, qu'on lui sacrifie sa culture d'origine. Dans notre société actuelle, la culture savante, qui a ses exigences, n'est plus spécialement valorisée, contrairement au divertissement facile.

En réalité, les enseignants, peut-être parce qu'ils se sentaient en situation de recherche, se sont investis dans cette aventure pédagogique, ont accepté de prendre des risques, ce à quoi leurs élèves – dont certains savaient qu'eux aussi participaient à une expérience – ont été manifestement sensibles. Ainsi, à l'issue de la mise en voix par le professeur de la dernière partie du texte dans une classe de seconde (c'est le moyen qu'il avait finalement retenu pour le « faire passer ») les élèves d'une classe de seconde (essentiellement des garçons) se sont mis à applaudir, ce qui ne nous arrive pas tous les jours, reconnaissons-le.

Écoutons aussi une maîtresse de CM1/CM2 ³(les enfants ont entre 9 et 11 ans) :

« Je connaissais mal ce conte et après l'avoir lu, j'ai pensé qu'il était peu accessible à de jeunes enfants. Le texte est assez long et il contient de longues descriptions fort imagées. Le lexique est assez élaboré. Les phrases sont longues et complexes. L'histoire ne me semblait pas convenir à de jeunes enfants ; elle fait référence à des notions difficiles à aborder. La fin n'est pas heureuse bien que la sirène ait réussi dans sa quête d'immortalité Je pensais que les élèves ne seraient pas motivés par sa lecture et je craignais leur réaction. J'ai consulté différentes adaptations (elle retient celle d'Ipomée-Albin Michel illustrée par Diodorov). Puis, j'ai commencé la lecture avec crainte et appréhension. Aussi avais-je choisi de le lire à haute voix en grande partie. Or, il s'avère que les élèves ont toujours été très motivés, aussi bien lors des échanges oraux que pour les productions d'écrits. Bien que le texte soit difficile, ils ont fait de réels progrès en compréhension et en expression orale et écrite. (note que certains mémorisent des phrases entières, ce qui l'impressionne). Je leur ai également présenté l'adaptation de l'Édition des femmes et ils l'ont préférée car « elle se termine bien ». La lecture de conte les a amenés à une réflexion profonde sur le sens de la vie ».

Ce que je soulignerai, c'est le bénéfice de l'oralisation du maître, qui laisse les élèves plus disponibles à l'égard du texte, de ses qualités spécifiques, ici précisément des descriptions (celles des différents univers traversés), qu'une simple approche actancielle, essentiellement axée sur les personnages et les actions ou événements, délaisse trop souvent. Beaucoup de classes se sont du reste lancées dans un travail de représentation de ces univers dans le cadre des arts plastiques, et ont ainsi été amenées à opérer des manipulations concrètes passant par une série de va et vient très pointus avec le texte, qui s'avèrent particulièrement profitables sur le plan de la compréhension et de l'interprétation, nous aurons l'occasion d'y revenir.

« Après la lecture du début du conte, une élève a indiqué qu'il s'agissait d'une poésie », relate une autre enseignante. Les élèves font souvent ce constat, ce qui déclenche alors un débat d'ordre esthétique. Écoutons des élèves de CM1/CM2 (entre 9 et 11 ans)⁴ : « C'est un peu l'histoire de la petite sirène, c'est la petite sirène. J'ai déjà lu le livre ! Et on en a fait un dessin animé » (le plus souvent, les plus jeunes commencent par imaginer que c'est Andersen qui s'est inspiré de Walt Disney). Comme on leur a annoncé qu'on allait leur lire un conte, ils

³ Propos recueillis par Christa Delahaye chez Madame Bélet, à Amiens.

⁴ Classe de Madame Baldwin à Prouzel

réagissent aux premières pages : « *Un conte, ça commence par il était une fois* ». S'en suit un échange :

- E1 : *Andersen a fait le début du conte plus long, à sa manière. Tous les autres contes commencent par « il était une fois », alors [il s'est dit] je vais faire autrement.*
- E2 : *Moi, j'aime pas trop le début, au large de la mer. On dirait de la poésie.*
- E3 : *Moi, j'aime les deux.*
- E4 : *Moi, j'aime les détails, ça nous emmène plus dans l'histoire, c'est plus beau !*
- E2 : *Au large de la mer, ça fait pas vraiment conte ! Moi ce qui me plairait, c'est « il était une fois, au large de la mer ».*

Cet échange manifeste le cheminement progressif en matière de jugement esthétique à partir d'un échange dialogique entre pairs qui convoque à la fois stéréotypes individuels manifestement construits par l'école (E2), goûts personnels argumentés (E4) et aboutit à un compromis, au moins provisoire, dans la dernière prise de parole (E2). Constatons cependant que cette question de jugement ne portait pas ici sur un aspect véritablement fondamental du texte, ce qui peut expliquer que l'on parvienne aisément à compromis. Les élèves se retrouvent immédiatement en consensus quand arrivent les figures archétypales du roi, de son château, autant de motifs « rassurants » dans le cadre du travail de lecture d'un conte qui ouvrent en quelque sorte une plage de sérénité dans l'activité de réception, jusqu'à la prochaine perturbation de l'horizon d'attente collectif et/ou individuel.

Ce que je retiens aussi, comme stratégie fréquemment adoptée par les enseignants, c'est la confrontation des différentes adaptations. Ici la maîtresse confronte le texte originel d'Andersen et celui de l'édition des femmes, ne prend pas position quand les jeunes élèves déclarent préférer la version qui finit bien (selon eux). Ailleurs la confrontation est élargie aux souvenirs du dessin animé de Walt Disney (qui pourra être visionné), et à l'analyse de diverses adaptations écrites. Ce qui amène chacun à énoncer d'abord intempestivement, puis à motiver ses préférences.

Toutefois, reprenons le compte-rendu de la maîtresse de ce CM1/CM2 :

« Le plus surprenant a été leurs réactions à la fin. A chaque séance, ils réclamaient la suite. Leur enthousiasme était flagrant. Lorsque nous avons eu fini l'étude de la dernière partie, je leur ai posé la question : Alors, c'était bien, ce conte vous a plu ? . Unaniment, ils m'ont répondu, Bof, et même, c'était nul ». Commentaire, pertinent, de la maîtresse dépitée : « Ils n'acceptaient pas que ça se termine mal comme ils n'avaient pas accepté qu'un conte ne commence pas par : il était une fois ».

Disons qu'ici la question de jugement proposée engage d'une toute autre façon les élèves et leur rapport à l'histoire que la précédente. Il ne s'agit plus d'un jugement portant sur la dimension esthétique du texte mais d'un jugement qui met directement en jeu leurs affects, leur rapport au monde et à leur propre existence, et qui entraîne forcément des effets de projection sur les personnages et leur situation. Le conflit entre le texte effectif et les attentes est donc plus profond, plus lourd et exige donc une autre gestion de la part de l'enseignant.

La maîtresse poursuit, tout aussi judicieusement : « *Ces séquences orales n'ont pas donné lieu à une trace écrite complète et je le regrette* ».

Effectivement, ce que nous avons pu constater, c'est que dans les classes où un travail écrit a été proposé, on a évité cette forme de « retombée » décevante pour les maîtres. Comment

expliquer cette « retombée », précisément ? Le passage ne peut ici s'opérer et surtout pas s'énoncer, frontalement ni immédiatement, d'un jugement de goût à un jugement de valeur. Accepter de faire le deuil de l'espoir d'une fin conventionnellement heureuse (à laquelle leur culture – provisoire - du conte les avait habitués), pour s'interroger sur la valeur de cette fin ambiguë que propose Andersen et l'énoncer publiquement au sein de la classe à l'ensemble des pairs, n'est pas possible dans l'immédiat, ne serait-ce qu'en raison des phénomènes d'(ortho)doxie juvénile sociétale (pour adopter une perspective sociologique) particulièrement sensibles chez les jeunes adolescents. Plus intimement, ce qu'on apprend du destin de l'héroïne (figure dans laquelle ils avaient projeté une partie de leurs propres aspirations, probablement) les heurtent sur le plan émotif et la frustration qui s'en suit explique certainement ce refus d'adhésion consentie.

Des débats là encore sont nécessaires et nous avons pu recueillir des débats philosophiques et métaphysiques étonnants, que nous reprendrons dans nos publications ultérieures à partir de la question : « est-ce une fin heureuse ? ». Disons qu'il faut les aider à faire le deuil du plaisir lié à la satisfaction immédiate d'un goût personnel pour s'ouvrir à une autre proposition en les invitant à faire personnellement quelque chose de ce travail de dépassement, quelque chose qui ne soit pas de l'ordre de la soumission mais qui soit un acte créatif d'appropriation. Ce peut être un débat qui va permettre de passer d'une réaction réflexe : « Je ne lirai jamais ce texte à mes filles ! » protestent des étudiantes de BTS (cycle professionnel court post-baccalauréat) à une réflexion plus dialectique, une réflexion sur la portée symbolique du texte.

On peut aussi faire des propositions d'écriture : beaucoup d'enseignants ont organisé des ateliers d'écriture poétique. Nous avons aussi pensé à un dispositif permettant d'interroger la mémoire du lecteur, après un laps de deux mois environ, pour tenter de mesurer le cheminement opéré quant à la réception personnelle du texte. Nous proposons un tableau avec un certain nombre de cases portant un mot (ex : eau, air, écume, sable, jardin, voir, entendre etc.) que les élèves complètent librement à partir de leur souvenir du texte, ou de ce dont ils pensent se souvenir⁵. Nous n'avons pas encore suffisamment de résultats à analyser pour pouvoir en parler ici. L'idée est de permettre à chacun, dans le cadre d'écrits intimes, de conscientiser et développer la relation toute personnelle nouée avec le texte.

Ailleurs, des propositions ont été faites, qui se sont révélées particulièrement fécondes : sur l'invitation de la conseillère pédagogique en arts plastiques, l'enseignant a invité les élèves à choisir, parmi un ensemble de reproductions de tableaux, quatre images leur évoquant le texte d'Andersen et de dire en quoi cela leur rappelait de ce qu'ils avaient ressenti à la lecture du texte. Grâce à ce déplacement, à ce passage par une mise en analogie avec d'autres objets artistiques fondés sur un système de signes de nature différente, les jeunes élèves (CM1, CM2) sont parvenus à formuler des relations au texte d'Andersen d'une richesse remarquable, et notons qu'il s'agit pourtant d'une école classée ZEP (les écoles classées en zone d'éducation prioritaire disposent de moyens supplémentaires pour tenter de remédier aux difficultés liées à la situation socioéconomique des élèves)⁶:

⁵ Nous avons déjà mené ce travail à partir de la lecture de *L'Enfant et la rivière* d'Henri Bosco et nous en rendons compte dans le numéro des *Cahiers Robinson* consacré à cet auteur. Il s'agit d'interroger la mémoire sensible et personnelle du lecteur, quelques semaines après la lecture et sans recours au texte. On peut ainsi percevoir comment chacun a reçu le texte, comment il le reconstruit dans le cadre de la rencontre opérée avec son propre imaginaire, sa propre personnalité.

⁶ Les notes ont été recueillies dans la classe de Didier Caille, maître formateur en ZEP à Vesoul, dans le cadre d'une collaboration avec Cathy Chamagne, conseillère pédagogique en arts plastiques.

- Julien : « Les Idées claires » de Magritte ; « *En regardant [la reproduction], je ressens de la différence et du changement* ».
- Les passages d'un monde à l'autre. « Le Proverbe turc » d'Erik Dietman ; « *En la regardant je ressens de la peur et de la solitude* ».
- Le sacrifice de la petite sirène « Portrait d'Annette » de Giacometti ; « *En la regardant je ressens de la patience et la mort* ».
- L'attente de sa mort « Number 3 » de Jackson Pollock ; « *En la regardant je ressens des choix incompris* ».
- L'univers de la sorcière.

Ce qui est intéressant, en plus de la pertinence de ces remarques, c'est leur fonctionnement et leur formulation ; chacun trouve en général une rhétorique personnelle. Ici Julien commence par énoncer une forme de conceptualisation de l'impression personnelle pour glisser par analogie à la conceptualisation d'un épisode du récit, qui s'énonce sous la forme d'un syntagme nominal (nom+complément de nom) faisant titre.

- Maïlys ⁷ : « Les Idées claires » de Magritte ; « *Je ressens de la légèreté comme quand la petite sirène devient fille de l'air et le passage d'un univers à l'autre.* ⁸ »
- « Idole féminine » (statue primitive anonyme) ; « *J'ai l'impression que cette statue ne peut pas parler mais qu'elle voudrait dire quelque chose, comme quand la petite sirène parle au prince avec ses yeux* ».
- « Portrait » de Modigliani ; « *J'ai l'impression que la personne qui est dessinée n'est pas complète comme si elle se sacrifiait, la petite sirène elle aussi s'est sacrifiée dans l'histoire, c'était pour son prince, j'ai l'impression que cette personne aussi* ».
- « Rimbaud dans Paris » « *Je ressens la tristesse de ne pas pouvoir parler, si on ne peut pas parler il faut trouver un moyen de communication, par exemple la petite sirène avec ses yeux* ».

Ici, Maïlys passe par une mise en relation explicite entre son sentiment personnel à la vue du tableau et le destin de la petite Sirène, personnage avec lequel elle est en empathie totale. Elle projette en réalité sur le tableau l'émotion suscitée chez elle par le texte et l'exprime de façon pragmatique (contrairement à Julien qui use de concepts) et justesse. Citons enfin Aurélien, élève en difficulté :

- « La belle Ferronnière » de Léonard de Vinci ; « *la photo N°10 me fait penser à la petite sirène quand elle a bu le breuvage de la sorcière* »
- « Figures de l'ombre » d'Anne Slacic ; « *La photo n°16 me fait penser au sacrifice de la petite sirène pour sauver le prince* ».
- « le baiser » de Gustav Klimt ; « *L'œuvre n°9 me fait ressentir à la petite sirène qui sauve le prince quand son bateau coule* »
- « Rimbaud dans Paris » ; « *L'œuvre n°13 me fait ressentir au prince et à la petite sirène qui est morte* ».

L'expression d'Aurélien est moins aisée. Il ne parvient pas comme les deux précédents à exprimer clairement un rapport d'analogie, pourtant à l'œuvre dans son activité. Je soulignerai cependant cette expression, utilisée deux fois, fautive mais personnelle et intéressante (que d'autres utilisent aussi dans la classe) : « ça me fait ressentir à », qui condense « penser à » et

⁷ Nous conservons l'orthographe de l'élève, ainsi que sa mise en page.

⁸ Orthographe révisée

« ressentir », collusion entre le processus d'analogie et d'empathie pour le personnage de la sirène.

Ces écrits personnels, ici reposant sur une méditation à partir de l'image qui conduit vers un repli sur l'intime expérience artistique et culturelle du texte, peuvent ensuite être oralisés, donc socialisés, et mis en dialogue au sein de la classe. Nous considérons que c'est là un des moyens didactiques permettant de travailler à la construction progressive de cette compétence de jugement de valeur, sur laquelle s'interrogent d'autres didacticiens de la lecture littéraire comme Jean-Louis Dumortier et Jean-Louis Dufays.

Quoi qu'il en soit, on ne parviendra pas à entraîner de déplacement culturel authentique en heurtant frontalement les élèves dans leurs repères et leurs convictions personnelles, s'ils ne sont pas acquis d'avance aux éléments de culture qu'on leur propose. C'est plutôt par un ensemble de négociations didactiques raisonnées que nous pouvons espérer y parvenir. Reste à penser des progressions d'un bout à l'autre de notre institution. Je n'évoquerai que brièvement ce qui s'est fait en collège et lycée : *grosso modo*, les enseignants, après avoir échangé leurs craintes, se sont là aussi lancés dans une certaine prise de risque, ont eux aussi souvent cherché des formes de négociation culturelle, et ont la plupart du temps été étonnés des débats qui se sont ainsi développés à partir du texte. Ceux qui ont tenté l'esquive (par exemple en occultant la fin à connotation religieuse) l'ont regretté et se promettent de donner le texte intégralement une autre fois : l'organisation de la lecture d'un texte littéraire passe bien par la reprise, y compris pour l'enseignant qui se forme lui-même dans le cadre de ces conflits culturels que ses propositions provoquent dans les classes, à la condition qu'il en ait une conscience objective. Celle-ci se trouve naturellement favorisée dans le cas où une situation de recherche collective l'extrait de sa relation en solitaire avec ses élèves relevant de l'exercice ordinaire de sa profession.

Eléments bibliographiques

- DUFAYS J.L. (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga
- LAHIRE B. (2004,) *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte
- TAUVERON C., ss dir. de, (2002), *La littérature à l'école élémentaire, comment et pourquoi*, Paris, Hatier
- MARCOIN D. , DELAHAYE C. , LE MANCHEC C. (2005), « Le paradoxe du lecteur », dans *Le Français aujourd'hui* n°149 : « La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques »