

LECTURE, CULTURE ET/OU LA VRAIE VIE
Lire ou vivre des livres
Vive la lecture/vivre la lecture

Séverine SUFFYS
Collège Henri Matisse, Lille

A Pef, et à tous ceux qui, comme lui, savent si bien donner vie aux mots et aux livres, pour embarquer les petits et les grands dans l'aventure du sens, pour leur faire traverser le non sens et l'absurde ;

Aux élèves comme Alice ou Albin qui, à l'école, au collège ou à l'université, refusent obstinément les passages obligés, la mort des mots et des idées dans la littérature reconnue.

« Dans ce pays, tous les enfants dédaignaient la télévision et les bandes dessinées. Leur seule passion, c'étaient les livres. Ils en lisaient partout, à la maison, dans les interclasses, dans la rue, au jardin public, dans l'autobus, et même aux cabinets. Parents et enseignants étaient très inquiets.

– Ça fait mal aux yeux de lire ! criaient-ils. A force de rester penchés sur les livres on devient bossu !

– Les livres ne sont pas éducatifs ! tonnaient les enseignants dans les écoles.

– Les contes sont morbides, ils nuisent à l'imagination, ils favorisent la délinquance !... Et gare à vous si, quand vous serez plus grands, vous vous avisez de lire Homère, Shakespeare ou Victor Hugo, dont les livres sont pleins d'histoires de guerre, de violence, de tortures sadiques et de tueries ! »

La situation paradoxale dans laquelle l'écrivain Marcello Argilli plonge ses « enfants de la lecture »¹ rejoint étrangement celle dont vient de parler ici-même Serge Boimare, dans le précédent article. Et si c'était cela-même, ce « chaud », ce « vivant » – dont les adultes moraux, trop respectueux (?) de l'innocence de l'enfant voudraient les éloigner – que recherchent en priorité les enfants ou les adolescents de nos établissements scolaires... Si elle était là la dynamique – principe moteur, Eros complet et complexe, engendrant tous les mouvements – capable de jouer sur les blocages de tous ordres qui font les élèves non-, mauvais-, petits-lecteurs ?

Des élèves démolis, abîmés, cassés par la réalité sociale, psychologique et affective, dont parle et avec lesquels travaille Serge Boimare, il reste dans nos établissements tous ceux qui sont sourds aux mots et aux paroles pour ne pas se laisser « avoir » par l'école, par l'adulte, par la femme, par l'autre. Tous ceux qui préfèrent s'accrocher désespérément à l'illusion de la toute-puissance, de celle qu'ils peuvent exercer sur les copains ou sur le prof : Tu m'auras pas, j'suis plus fort que toi ! Tous ceux qui n'acceptent pas de lâcher leur fusil, ni de le changer d'épaule, ne serait-ce que le temps d'une pause, pour pouvoir accepter l'épreuve de la mise à nu, à mains nues ; tous ceux qui se jettent à corps perdu dans l'action, dans une fuite en avant pour ne pas entrevoir la part de féminité qu'il y a en eux et qu'ils considèrent comme une honteuse faiblesse.

Un groupe d'enfants de CM1 à qui je demandais de se scinder en deux pour représenter des « grands » et des « petits » m'offre spontanément un groupe de dominants, armés, prêts à frapper les petits. Quand on les interroge, ils répondent qu'ils ne veulent plus être petits pour arrêter de se faire taper. Et devenir grand c'est pouvoir, avoir le droit de frapper à son tour. Il faudra beaucoup de ruses et de patience pour qu'Elias finisse par dire qu'être grand, ce n'est pas forcément être méchant et qu'il propose une image de « grand », bien debout, loin des mitrailleuses et des bazookas.

Bien sûr, la tradition regorge d'histoires de violences s'exprimant dans les cours d'écoles. Il en est de célèbres et de littéraires. Mais on peut comprendre que le chaos originel dans lequel se retrouvent nombre d'enfants ou d'adolescents ne saurait rester une question à part, à régler par d'autres, plus compétents que le maître ou le professeur. D'ailleurs, celui-ci est souvent dans l'urgence, dans le devoir de régler ces situations, malgré lui ; il faut riposter, parer, et trouver une parade efficace, sur le moment, ici et maintenant. Dès lors, on ne peut décemment pas considérer ce chaos, ces désarrois comme de la littérature ni comme une affaire relevant seulement de la police et de la justice.

On peut aussi penser que ces écrans, ces images fortes, prégnantes, ces explications du monde bloquantes qui ferment l'accès à l'apprentissage, à la pensée, alimentent en revanche et abondamment le désir de dominer, de briller, de parvenir à tout prix aux savoirs-pouvoirs, à des ordres nouveaux qui catégorisent et spécifient à l'extrême les compétences au point de frapper de cécité les spécialistes, quand il

1. Marcello Argilli, *Nouvelles d'Aujourd'hui*, Castor Poche Flammarion.

s'agit d'observer ou de mettre en relation des domaines différents : *Allez donc voir mon confrère, moi, je ne vois rien...*

Serge Boimare catégorise ainsi les angoisses existentielles et essentielles qui fascinent et rigidifient d'effroi le mouvement de l'intelligence : la question des origines (d'où je viens) ; celle de la mort (où j'irai quand je serai mort, comment ça sera ? Comment c'est là où est parti celui ou celle de ma famille ou de mes copains, copines que j'ai bien connu, ou même que j'aimais beaucoup ?) ; le sexe (la peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas savoir, de me faire avoir) ; l'intergénérationnel (grandir, puis vieillir, avec tous ces droits et ces devoirs qui changent au fur et à mesure. *Je ne veux pas grandir, parce que quand on est grand, on boit du vin et on devient saoul ; parce que, quand on est grand, mon mari, mon chien, mon chat m'empêchent de dormir*, etc.² ; vieillir, on n'est pas beau, on sent mauvais, on n'a pas de sous, comme ma grand-mère ou la voisine de ma grand-mère, etc.)

Quand on laisse émerger tout cela, on retrouve bien évidemment des tas de choses dont parlent les livres et la littérature, Zola, Balzac, mais on fait le constat du fossé qui se creuse de plus en plus entre ceux qui vivent de telles expériences et ceux qui les lisent dans les livres. Ce fossé se creuse d'autant plus que l'adulte, consciemment ou inconsciemment, l'entoure des barbelés de l'interdiction, décrétant, pour se rassurer, plutôt que pour rassurer l'enfant, que d'un côté se trouve le bien, ce qui est bien pour les enfants ou les adolescents, de l'autre, ce qui est mal, ce qu'il ne faut pas ouvrir, comme la boîte de Pandore, la chambre de Barbe Bleue ; ce à quoi il est interdit de toucher, comme la pomme de l'arbre de la connaissance. Et pourtant, si on lit bien ces mythes, c'est en perdant une part d'innocence que l'humanité progresse. C'est sans doute en perdant cette pseudo-innocence dans laquelle on voudrait le parquer, que l'enfant peut grandir. Non sans douleur, mais, précisément, avec la présence de l'adulte, résolument et définitivement responsable de lui – en dehors de tout lien familial, d'ailleurs.

Mais il y a là l'ébauche d'une démarche pédagogique qui est, tout d'abord, comme le dit Serge Boimare, un pari, celui de provoquer la rencontre, dans toute sa brutalité, entre personnages vivants et personnages de papier, entre parole de livre et parole de vie, entre Contes de Grimm et Contes de crimes³ ; du choc de cette rencontre, on recueille l'étincelle qui réveille le désir d'apprendre et de comprendre. Il faudra ensuite accompagner ce désir pour qu'il ne se délite pas en route, pour qu'il parvienne à se maintenir, à renaître sans cesse de ses cendres. Il s'agit alors de travailler à une fonction médiatrice de la parole d'adulte. Non pas celui qui a peur des enfants, de leurs réactions, de leurs questions, mais celui qui accepte le travail difficile de la parole explicative quand elle explore des domaines inexplicables. Fonction médiatrice, donc, de la parole, de l'écoute, de la lecture de l'adulte. Fonction médiatrice des mythes et des contes qui racontent des histoires et des

2. Paroles d'enfants de CM1.

3. Lapsus des élèves de Serge Boimare et qu'il évoque dans son livre, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.

dramas universels et qui admettent les lapsus comme signes d'insertion des histoires et des drames singuliers dans leur trame générale.

Pour commencer par des portraits, je voudrais faire parler deux lecteurs qui, malgré la différence d'âge – l'un est à la fac en première année de lettres modernes, l'autre est élève de 5^{ème} au collège – problématisent leur acte de lecture. Chacun, à sa manière, dit que la lecture ne va pas de soi, non pas qu'ils ne sachent pas lire, comme on dit, ou éprouvent quelques difficultés, mais parce qu'ils posent le problème de l'interprétation – du sens que le lecteur fait avec le sens que l'auteur met ; de l'existence-même du lecteur dans l'acte de lecture et face à l'objet culturel. Problématique de luxe, puisque chez ces lecteurs, le livre et la culture ont une place reconnue, mais ils révèlent en négatif les difficultés de tous ceux que l'école veut faire lire à tout prix, de tous ceux à qui l'école confie la mission de faire lire ou de donner à lire.

L'écrit d'Alice, dont nous parlerons plus tard, comme la parole d'Albin revendiquent haut et fort l'espace médiatisé d'une lecture en train de se faire, de se parler, de se vivre, par un certain lecteur, à un moment donné de sa vie. L'une et l'autre réclament le droit à l'appropriation du texte, à ce que Bertrand Daunay appelle la « paraphrase » et, de façon plus cognitive, l'activité paraphrastique⁴.

ALBIN OU DES BOUTS DE LECTURE À PENSER

(Retranscription d'une conversation enregistrée)

– (Moi) : Albin, ce dont je me souviens de ton rapport à la lecture d'œuvres littéraires, c'est de t'avoir entendu compter : *Tiens, j'ai plus que tant de pages à lire ! Ou hier soir, j'ai lu 25 pages, ouais... Tu te rends compte ! J'ai dépassé la moitié du bouquin.* Etc. Quand tu ne comptes pas, c'est quoi lire, un livre de littérature, pour toi ?

– (Albin) : Une des premières choses que je regarde, c'est le nombre de pages qui restent à lire. Lire, c'est l'échéance, le devoir. *Le Rouge et le Noir*, je l'ai lu dans un souci scolaire, qui fait que tu dois avancer et que t'as que ça en tête ; ça devient intéressant quand t'arrives à sortir de cette pression, que tu te dis : il te reste 25 pages à lire, est-ce que c'est suffisant pour qu'il s'y passe les choses que j'ai dans ma tête, l'histoire à laquelle je pense. Des fois, j'me rends compte, dans Céline, *Le voyage au bout de la nuit*, que y a tout un passage que j'ai lu, j'ai pas compris, j'étais perdu, j'comprends pas bien, je sais pas si ça se passe sur un bateau, à terre... y a trop d'allusions, j'm'y perds, mais je m'accroche à ce qu'il est en train de dire, ce à quoi ça pourrait me faire penser, ce qui me met en cause, moi, par exemple, le discours de Bardamu, c'est le côté anarchiste qui me fait penser à Léo Ferré, Thiéfaine, j'me dis, là-dessus, il a raison ! ça peut être des paroles ou des situations qui me font réagir, et j'en oublie l'histoire, j'm'y perds, je m'identifie à ce moment-là. Mais je perds l'histoire... Pourtant, j'suis dedans. Et ça, la prof ne comprend

4. Bertrand Daunay, *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires*, Etude didactique, Thèse de doctorat, Université Lille 3, octobre 1999.

pas. J'suis d'accord avec le personnage, je suis dedans, mais j'ai l'impression d'être en parallèle, de le rattacher à ce que je vis, je pense. Donc, je suis perdu par rapport à l'histoire. Et en classe, en cours, ils parlent de tel ou tel nom... et moi, j'me souviens pas... J'suis tellement dedans que je perds le décor, j'me dis, ils parlent de qui, là ? C'est quand c'est en parallèle avec ce que tu vis, c'est là que ça devient intéressant, le bouquin prend son sens. C'est comme une œuvre d'art, si j'arrive pas à la rattacher à des problèmes que je vis, ça n'a pas d'intérêt. A la fac, ils veulent essayer de faire une lecture « objective », la prof se rend compte qu'on est confrontés à plusieurs visions, on n'a pas tous la même lecture... Eh ben, elle s'oppose à ce que peuvent penser les autres, pour donner son sens à elle.

– (Moi) : Est-ce que c'est un mot qu'elle dit, « objective » ?

– (Albin) : Non, pas vraiment, mais c'est ce que les profs disent ou pensent, au lycée, à la fac, ils veulent tous qu'on soit objectifs, c'est-à-dire faire l'abstraction de ce qu'on est, nous... Et finalement, les moments où je prends mon pied, c'est des moments très courts, ça peut être des passages qui font découvrir des choses sur l'œuvre globale. J'me dis : Ah voilà, c'est ça, j'comprends maintenant, j'avais pas compris avant... Mais, surtout l'important, c'est à quoi ça nous sert, là, cette page, ce passage, là, maintenant.

Certaines difficultés de lecteurs – on peut les considérer comme telles, puisque l'étudiant lui-même note son décalage par rapport aux attentes du professeur – pourraient venir non pas tant de l'opposition traditionnelle entre lecture-plaisir, lecture-pour soi/lecture-étude, lecture pour les diplômés, que d'un enseignement qui vise à réduire l'acte de lecture à une seule dimension, pour pouvoir le faire entrer dans une échelle de notes, ou à l'intérieur de grilles et de critères d'évaluation ; et, ce faisant, qui évacue la subjectivité, en la considérant comme une erreur, une faute, une monstruosité ou un barbarisme iconoclaste qui *n'a pas le droit* d'exister.

– Arrêtez, mais arrêtez donc, les étudiants, de dire que tel ou tel auteur est pessimiste ou optimiste ! dit d'une voix agacée le professeur. La littérature est ailleurs !

Certes, mais si la littérature – la « grande » s'entend – devient cette merveille intemporelle et éternelle, elle ne trouve pas moins son origine humaine et charnelle dans des représentations du monde qui se situent à la croisée de subjectivités, de petites mesquineries et de grandes histoires, de choix politiques et sociaux, en même temps que d'intentions d'écriture, de formes d'expression et de références littéraires. Et on ne peut nier qu'à certaines époques, tandis que certains écrivains ou artistes s'enferment dans une culture du malheur et de l'horreur, à l'intérieur de destins singuliers, d'autres, au même moment, avec cet « art de monter au lieu de descendre » qu'André Breton reconnaissait à son ami, médecin et écrivain, Pierre Mabillet, choisissent de donner aux autres « la possibilité de voir, tout simplement, qu'il n'est pas d'objet qui ne s'offre en moyen de faire reculer l'horizon. ». Cela pourrait s'appeler tout simplement un désir de transformer les choses, de creuser sans relâche, au cœur du quotidien et de la morosité, une place de choix au merveilleux et au sublime, pour s'opposer de toutes ses forces, avec la plus grande

détermination et la plus grande lucidité, à l'opiniâtreté du non-sens et de l'absurde, récurrente jusqu'à la nausée...⁵

Choix d'écrivains, donc, ou d'artistes, et partant, choix de lecteurs...

LE PARI DU « CHAUD » QUI CONCERNE, AU RISQUE DES BRÛLURES RÉELLES ET FIGURÉES

Je reprends et j'emprunte ce terme de « chaud » à Serge Boimare, pour tenter de voir, à travers une démarche, comment les questions essentielles et existentielles peuvent être abordées dans une classe de 5^{ème} de collège et surtout comment le livre, la lecture et la parole de l'adulte peuvent favoriser et ménager une rencontre entre des vies individuelles et une forme de culture universelle. Il est vrai que l'insignifiant rassurant – on ne parle de rien qui puisse provoquer des réactions dans une classe –, ou le prétendu « tout proche » de l'élève – ça, ils connaissent bien, puisqu'ils sont scotchés nuit et jour aux séries télévisuelles –, s'ils peuvent assurer une forme de paix provisoire dans la classe ou un semblant d'apprentissage, ne garantissent en rien, de la part de l'élève, ni l'acceptation de l'effort intellectuel ni son entrée en lecture.

A l'intérieur d'une séquence qui s'intitule « Qui suis-je ? », je propose à mes élèves de 5^{ème} un texte qui explore la relation entre enfant et grand-père, pour travailler sur ce « je » hétéroclite, qui se trouve au centre d'un tissu de liens de tous ordres et de toutes natures : *Le dimanche noyé de Grand-Père*, de Geneviève Laurencin et de Pef, publié chez Folio Benjamin. L'ouvrage est beau et parle sans complaisance, sans édulcoration de la vieillesse, de la mort. Le grand-père retourne vers l'enfance et c'est ce qui le rapproche de son petit-fils. La relation passe par le

5. Les citations sont empruntées d'une part à l'introduction de Radovan Ivsic, « Pierre Mabilie ou le refus du malheur » qui précède le livre de Pierre Mabilie, *Egrégores ou la vie des civilisations*, Ed. Le Sagittaire, Paris, 1977, et d'autre part, à la préface d'Annie Lebrun pour l'exposition Cibles du peintre Jorge Camacho, Galerie Gloria Cohen, janvier 1993, parue dans son livre, *De l'inanité de la littérature*, Ed. Jean-Jacques Pauvert Aux Belles Lettres, Paris, 1994.

Par ailleurs, l'idée de « culture du malheur », liée à la civilisation occidentale, est une idée chère à Boris Cyrulnik, neurologue, psychiatre et éthologue qui défend, contre cette culture du malheur, le caractère réversible de certains troubles psychiques provoqués par la privation affective, et la capacité de « résilience » d'enfants qui ont vécu dans leur enfance des traumatismes importants.

Il est intéressant d'observer comment éthique et esthétique peuvent se rencontrer, et comment finalement, les notions morales de pessimisme et d'optimisme ne sont pas si « bêtes » que cela !

Je reprends les termes de Radovan Ivsic, citant Novalis, pour clore sa préface au livre de Pierre Mabilie :

« Enfin, je demanderai en vertu de quelle fascination pour le malheur, notre pensée s'épuise-t-elle chaque jour davantage à avancer dans le marais des apparences quand Mabilie, pour qui « aucune différence fondamentale n'existe entre les éléments de la pensée et les phénomènes du monde », se trouve autorisé, par la connaissance traditionnelle comme par sa propre quête venant confirmer les données fondamentales de celle-là, à attribuer à notre esprit le pouvoir de transformer les forces matérielles en « possibilités morales ». Et je prétends que Novalis ne dit rien d'autre dans une de ses plus troublantes affirmations : « Il faut que la nature devienne morale. Nous sommes ses éducateurs – ses « tangentes » morales – ses excitants moraux. » (...) pour ma part, je sais que l'aube n'affleure que grâce à des hommes comme Pierre Mabilie. »

passé et par le jeu. Mais il s'agit aussi du jeu intergénérationnel, qui transmet la vie et le savoir, pour qu'un enfant puisse grandir sans rester englué dans un passé ou des événements trop prégnants. C'est le sens dynamique de la tradition, celle qui charge un individu, non pas de la culpabilité du passé et de la mort des parents, mais bien du devoir de la vie et de la recherche du bonheur.

Je leur lis le texte à voix haute, tel quel, sans montrer les images, sans donner le titre. Les élèves ont à prendre des « traces » de cette lecture orale comme ils en ont pris l'habitude, sachant que ces « traces » deviendront des objets de travail commun pour comprendre le livre.

En raison des droits d'auteur,
nous ne pouvons reproduire le texte en version numérique.

En raison des droits d'auteur,
nous ne pouvons reproduire le texte en version numérique.

Je ne résiste pas, ici, à l'envie d'évoquer les réactions de jeunes collègues de français à la lecture de ce texte, tant elles me semblent problématiques :

*C'est horrible, affreux, dessiner des yeux révulsés, une caricature d'homme, alors que l'enfant a un rapport affectif à son grand-père !
Ce n'est pas possible de donner un texte pareil à lire... à des enfants !
Moi, j'ai un petit neveu, je n'ose pas imaginer ce que cela pourrait lui faire... C'est trop triste, vos élèves doivent tous pleurer... Au moins, ça les fait tenir tranquille !... Etc., etc.*

Je pense avec horreur à ceux qui décrètent haut et fort qu'ils savent ce qui est « bon pour » les enfants ou les autres... ; à ceux qui disent aussi « C'est donner des perles à des cochons », ceux qui du haut de leur position ou situation confortables prétendent savoir ce qui est bon et mauvais pour les autres qui tentent de vivre. Je pense aux bons sentiments et à la « mauvaise littérature », à tous ceux qui comme Walt Disney et beaucoup d'autres, ont inventé toutes sortes d'édulcorants, d'adoucisateurs, non pas pour respecter l'intérêt de l'enfant, mais pour garder le pouvoir des adultes financeurs sur les verts paradis de l'enfance ; empêcher la vie de continuer après l'enfance, empêcher la vie de se produire malgré l'enfance. Je pense aussi à tous ceux qui, au nom de la science, étaient persuadés que la biologie avait le pouvoir de déterminer ce qui était « bon pour l'homme », aux pères de l'eugénisme qui en tout bien tout honneur ont formé le projet d'« améliorer » l'homme. On sait à quel prix !... Si le rapprochement paraît audacieux, voire trop violent, il est intéressant de voir comment dans de nombreux domaines, certains s'érigent en donneurs de leçons et pérennisent l'illusion d'un pouvoir de maîtrise parfaite sur le devenir humain. Il en est de même sans doute pour la « grande culture » qui est censée contribuer à faire évoluer l'humanité. Cette idée de culture semble permettre (donner le droit ?) à certains de décréter, à quelque niveau que ce soit, que tel ouvrage est bon pour la culture, tandis que tel autre est pernicieux ; qu'on peut et qu'on doit mettre tel ou tel livre entre les mains d'un enfant ou d'un adolescent, à tel âge, et ce pour assurer son statut d'homme cultivé, demain, plus tard ; qu'on doit parler de telle ou telle chose à un enfant ou un adolescent, tandis qu'au nom d'une prétendue protection de l'enfance ou de l'adolescence et de son devenir, on n'aurait pas le droit d'évoquer ou d'aborder tel ou tel sujet. Or sait-on seulement comment se passe le processus d'acculturation, en dehors des injonctions professorales du Y faut lire, Y faut aller au théâtre, Y faut aller au concert ? Sait-on comment, réellement, un petit d'homme apprend et évolue ? Et si on en a quelques idées, en ce qui concerne la complexité, la part d'affectivité, etc., peut-être faudrait-il que les pédagogues entendent la modestie des généticiens quant à la maîtrise du futur et à la possibilité de faire ou non les bons choix pour l'évolution de l'humain et de sa culture :

« Par définition, selon la théorie de l'évolution, l'adaptation des espèces s'est déroulée sans plan préconçu, au cas par cas, et très progressivement. Comment imaginer remplacer cela par la volonté d'un individu, à un instant t, qui prétendrait savoir ce qui est bon pour les générations futures ? C'est une hérésie ! Si je voulais savoir ce qui est bon pour nos descendants dans un siècle, il faudrait que je détermine dans quel environnement vivront ces hommes et ces femmes ! Quelle ampleur aura pris le trou d'ozone ? Quelle sera la teneur de l'atmosphère en dioxyde de carbone ? Quel sera le climat ? Quels seront les microbes, les germes de toutes natures ? Evidemment, je ne puis répondre à ces questions ! Pourtant, si je désirais améliorer l'homme aujourd'hui, afin de lui permettre d'être mieux adapté à son milieu futur, il faudrait bien que je connaisse ce dernier ! Or, je ne le connais pas. »⁶

6. Axel Kahn in Albert Jacquard, Axel Kahn, avec la collaboration de Fabrice Papillon, *L'avenir n'est pas écrit*, Bayard Editions, Paris 2001, p. 222-223.

C'est ici que les savoirs doivent *savoir* s'arrêter pour réfléchir sur leur pertinence. Savoirs gelés, rigidifiés, congelés puis réchauffés pour que les « sachants » puissent s'accrocher à eux, les collectionner sous forme de diplômes et asservir ceux qui n'ont pas pu ou pas voulu les sortir du congélateur. Ou savoirs vivants qui échappent et qui exigent une conscience aiguë du temps, une intelligence de la relativité et l'humilité du savant à visage humain.

Savoir ou penser savoir ce qui est bon pour l'autre, c'est vouloir maîtriser son devenir et son avenir. Il en va tout autrement du *pari* que l'on peut faire concernant l'avenir et le devenir de l'autre qui est à nos côtés aujourd'hui. Ce pari d'éducabilité n'est pas un simple vœu pieux. Il se manifestera, sous la forme d'une écoute attentive, prête à saisir au vol les moindres signes d'éveil, dans l'exigence de démarches qui mènent aux savoirs. Parier chez l'autre l'intelligence, la capacité à comprendre, c'est apprendre à travailler le « chaud », sans filet, à aller au cœur des problèmes et des difficultés, sans fuir le centre, toujours infiniment plus complexe que la périphérie.

ALICE OU LA VRAIE VIE

Pour revenir à l'activité, je propose à mes élèves de relire leurs « traces » de lecture et d'ajouter un ou plusieurs titres possibles à ce texte.

Quel titre donneriez-vous à ce texte ? Imaginez la page de couverture de ce livre.

La consigne de réalisation est accompagnée d'un petit guide pour réfléchir sur la tâche :

Pourquoi ce livre dans une séquence intitulée « Qui suis-je ? Présentation de soi et des autres, Portrait et auto-portrait » ?
Sur quoi nous fait réfléchir ce petit livre ?

Lors de la séance suivante, le travail s'organisera autour des titres proposés et mis en liste.

Voici les titres que vous avez proposés pour l'histoire que je vous ai lue samedi.

Quels sont ceux que vous retenez, ceux que vous rejetez ? Dites bien pourquoi.

Le grand-père devient fou
Drôle de Grand-Père !
Un aussi bon grand-père
Le fameux grand-père
Super Grand-Père
Le grand-père de Grégoire ;
Mon grand-père capitaine
Le jour avec Grand-Père
La mauvaise journée de Grégoire
Un dernier dimanche avec Papé ;
Papé a la maladie d'Alzheimer, il va mourir ;

La renaissance de Papé
Une dernière traversée

Certains mettent l'accent sur la bizarrerie du comportement du grand-père ; d'autres sur la qualité de ce personnage et la qualité de sa relation avec son petit-fils ; un titre retient l'ancien métier du grand-père, capitaine ; d'autres retiennent le moment, le jour, le dimanche ; un autre diagnostique la maladie du grand-père ; deux autres abordent un peu ou pleinement la symbolique du texte. Tous ces titres donnent une représentation des niveaux de lecture, niveaux réels ou niveaux conditionnés par la situation d'apprentissage, de chacun. Certains élèves ne savent pas encore maintenir leur attention plus d'un certain temps sur la parole d'un autre – il s'agirait alors d'un niveau de comportement, de rapport à l'école et à la situation scolaire, sinon, plus profondément d'un rapport à l'autre ; d'autres ne « peuvent » pas entendre la fin de l'histoire, parce qu'ils ne le « veulent » pas, à cause du caractère angoissant de ce qu'elle révèle – il s'agit alors d'un niveau psychologique, on préfère ne pas entendre certaines choses pour ne pas laisser place à la réflexion sur l'existence-même ; d'autres encore ne comprennent pas la métaphore ; pour eux, il n'y a pas de distance entre ce qu'on dit, ce qui est écrit et ce qui est – il s'agit, cette fois, d'un niveau cognitif, de la difficulté à concevoir l'abstraction, à percevoir l'implicite et le symbolique ; d'autres enfin ne pensent pas que l'écrit, le livre puissent apporter quelque chose d'intéressant ou de différent par rapport à la réalité, l'écrit ne sert pas, le livre est un objet inutile, signe uniquement représentatif de la classe des « bourges » ou des « intellos » – et c'est d'un niveau culturel dont il faudrait parler. Etc. Sans compter que ces niveaux s'entrecroisent et peuvent apparaître comme les causes ou les conséquences les uns des autres. Ainsi on ne peut maintenir son attention si l'on se sent en danger de comprendre quelque chose qu'on n'a justement pas envie d'entendre ou de comprendre.

A observer et à comprendre tout cela, on se rend compte de l'inexactitude des jugements péremptoires : Ils ne lisent pas ; ils n'aiment pas lire ; ils ne savent pas lire. On mesure la vanité, l'inanité de ces questionnaires qui visent à piéger l'élève sur les détails de l'histoire et qui témoigneraient, dit-on, d'une plus ou moins grande expertise de lecteur. A l'inverse, l'enseignant de français y trouve des champs d'action qui, pour être minés, n'en sont pas moins des possibilités de travail sur la posture de lecteur et sur l'analyse littéraire. Non pas tant pour faire lire, comme le touriste « fait » un pays ou une œuvre intégrale, comme il a fait « tous » les pays, « toutes » les œuvres littéraires au programme. Mais pour que la lecture redevienne l'affaire du lecteur.

Je distribue seulement alors le texte intégral du livre, pour que les élèves puissent faire des incursions dans le texte, des promenades analytiques, des parcours personnels qui, pour les uns, créeront des appels d'air à la compréhension, pour d'autres, à l'interprétation, à la création ou re-création. J'y ajoute, cette fois, la photocopie d'une double page du petit livre, qui ménage la rencontre avec les images, avec l'harmonisation texte-image. (Voir annexe 1)

Voici le texte intégral du livre que je vous ai lu samedi.
Y a-t-il des passages que tu n'avais pas entendus à la lecture ? Souligne ces passages.

Compare ensuite avec tes « traces » de lecture : te semblent-elles fidèles à ce que dit le texte. Souligne les passages qu'elles illustrent.

Que rajouterais-tu à tes « traces » ?

Recopie sans fautes d'orthographe le passage où il s'agit d'un portrait. Le portrait de qui ?

Pourquoi le portrait est-il situé à ce moment-là du texte ?

Je joins au texte une photocopie d'une page complète du livre.

Qu'observes-tu sur cette page ?

Essaie d'écrire ce que cette page signifie pour toi, à partir du texte et de l'image.

La consigne est « longue » et multiple, à dessein. Si l'objectif du prof est de mettre l'élève au travail sur un texte, de lui faire comprendre qu'un texte se « travaille », il faut ménager plusieurs entrées possibles dans ce travail. Le terme de « longues » pour les consignes m'a été donné par Alice. Au retour des vacances de la Toussaint, elle m'a rapporté un commentaire précis du cahier de texte de la classe que je leur distribue à chaque veille de vacances, pour que chacun ait le loisir de revenir sur la période écoulée, et fasse le point, personnellement, sur son travail en classe. A propos du travail sur les textes, elle justifie le travail d'analyse. Ainsi et tout d'abord pour deux petits textes de Bernard Friot, *Qui suis-je ?* et *Mon Père* :

« J'ai bien aimé. Quand je lis des textes je ne pense pas à essayer de bien comprendre, je le lis, mais je ne fais pas toutes ces déductions, exercices de compréhension... Là on a fait des graphiques, pour les insultes « gentilles » et « méchantes ». On a bien compris le sens des textes (pourquoi il avait du mal à faire son autoportrait et pourquoi il s'inventait un père). Car souvent le sens est caché. »

Ensuite, à propos de ce qu'elle appelle « Travail numéro sept : Papé et Grégoire » :

« C'était mon travail préféré !

Dessiner, Expliquer, Créer ! Super !

Et aussi on y a passé du temps, j'aime les longues consignes.

C'est comme les longs livres, on a bien le temps de connaître les personnages. »

Enfin, elle viendra un jour vers moi, lors d'une récréation, me montrant un livre de bibliothèque qu'elle a lu et dont elle veut me parler. Dans le brouhaha confus des paroles des uns et des autres, des bruits qui succèdent aux moments de travail et rappellent que les enfants sont bien vivants, elle me raconte l'histoire, me disant qu'il y a des choses qu'elle ne comprend pas dans ce livre. Je lui demande si elle veut que je le lise pour voir si je peux comprendre ce qu'elle n'a pas compris. Et c'est alors qu'elle me dit avec un sourire :

Non, c'était simplement pour vous dire que si on avait étudié ce livre en classe, je l'aurais compris...

A côté d'Alice, dans la même classe, le copiage ou recopiage semble « facile » à Teddy, Jérémy ou Michaël. C'est cette représentation « facile » du travail qui les fait, eux, se pencher sur le texte rébarbatif, et les entraîne à la créativité : *Je peux le dessiner, le grand-père ?* Les entraîne dans la logique textuelle : *En fait, c'est quand Grégoire ouvre la porte, que le lecteur « voit » le grand-père, comme lui... Et puis y*

a pas que là qu'on décrit le grand-père, après, quand il est à table... Est-ce que c'est aussi de la description quand ça ne fait que des petites phrases ? Est-ce qu'on peut appeler ça aussi le « portrait » ?

D'autres savourent la découverte de l'image, mais se retrouvent perplexes :

Eh ! Où il est le grand-père ? Ah ! C'est lui, là, tout petit ? Pourquoi il est comme ça le grand-père ? Qu'est-ce que c'est ce grand oiseau qui est derrière ? Pourquoi il est si grand ? Un oiseau, par rapport aux hommes, c'est petit, d'habitude...

Et on se met à lire le texte : « Alors doucement, Grégoire s'approche du naufragé... »

– Quel naufrage ? Il est où le bateau ?

– Ben, il est là !...

– Ben non, t'es bête, c'est pas un bateau, c'est le grand-père...

– Ouais, mais il est replié, il a la forme d'un bateau

– Ou alors, le bateau, il a déjà coulé... Le grand-père, y a plus que ses habits et ses lunettes qui remontent à la surface !

... « Sa voix raconte, chante le vent, la tempête sur l'océan, la sirène, la corne de brume au loin. Ses bras sont vagues, mer déchaînée. Ses mains miment la mouette, le goéland... »

– Ah ben voilà pourquoi y a l'oiseau !

– Ouais, mais non, c'est pas l'enfant qui le fait avec ses mains, il est derrière...

– Ouais, mais il est bien gros cet oiseau, on dirait qu'il est devant. Peut-être que c'est « tout » ! La mer, la sirène, la corne de brume...

– T'es bête, c'est pas comme ça, une corne de brume !

– Ouais, mais les sirènes, c'était des monstres qui sortaient de la mer pour faire mourir les marins... Alors, c'est peut-être ça...

– Et en plus, on dirait qu'y sourit... Peut-être que c'est lui qui parle à l'enfant, qui dit le texte de l'image...

Autant de questions, d'interrogations « essentielles » qui rebondissent du texte à l'image, et inversement et qui appellent la parole du professeur, une explication, une médiation entre le texte et les élèves.

C'est le sens du travail d'enseignement, ce que les élèves ne peuvent pas savoir, pas trouver tout seuls. C'est le moment où le prof donne « sa » lecture du livre, celle qu'il peut faire, avec son expérience, ses savoirs. Sa parole peut être entendue, dans la mesure où les élèves « attendent », et si leur question est apparemment terre à terre – d'aucuns diraient « triviale » : *Alors, y meurt ou y meurt pas ?*, elle se heurte au principe-même de la fin d'une histoire ; fin heureuse qui soulage ou libère de l'angoisse comme du livre/fin qui ressemble à la fin d'une vie, qui fait pleurer et qui appelle, comme une suite au livre, le réconfort des paroles sur..., des paroles de deuil. Le prof alors parle de la métaphore proposée par les auteurs du livre, métaphore marine de la vie où le grand-père redevenu fœtus vient se loger dans le ventre de la mère/mer, et où l'enfant-phare guide le vieil homme pour sa dernière traversée ; enfant-phare qui grandit, au fur et à mesure que le grand-père rapetisse, et

qu'il devient lui-même passeur de vie et transmetteur de lumière : grandir, vieillir, transmettre la vie, la connaissance, et puis mourir ; s'inscrire dans le cycle d'une vie ou de la vie en général, rejoindre l'universel en tenant les deux bouts du Petit et du Grand, du Rien et du Tout.

Le prof parle encore d'« euphémisme » pour atténuer les idées trop pénibles, il essaie d'expliquer que la métaphore, produit de la rencontre, ici, entre le texte et l'image, permet d'envisager la mort avec des mots et des images, au lieu de la laisser dans l'horreur du non-dit et du non-exprimable. Il a bien conscience en suivant ses paroles dans les yeux et sur les lèvres des élèves que la compréhension ne se fait pas au même niveau. Mais l'apprentissage, comme l'art, est long et difficile.

Les mots de métaphore et d'euphémisme sont restés inscrits au tableau. Les élèves ont maintenant à proposer, comme ils le veulent, une amélioration à leurs premiers écrits.

Et c'est là que la merveille surgit, l'écrit d'Alice qui fait basculer son professeur de l'autre côté du miroir, non pas du côté des fantômes et des ombres, mais résolument du côté de l'humain et de ce qui fait sa spécificité, à savoir :

« (...) la capacité de créer de l'art, de la beauté, du symbole, du sens, de la bonté, de la solidarité, des représentations mentales diverses et riches. »⁷

Capacité dont – et ce sont des généticiens qui insistent – le gène n'existe pas. Ce n'est donc pas le « don » d'Alice qui me touche à la lecture de son écrit, mais le travail d'analyse et de lecture qui lui permet de se construire en même temps une grille de lecture pour lire sa propre vie.

La première partie de son texte est une réappropriation du discours du prof, un plaisir de faire circuler les mots dits par l'adulte et inscrits au tableau, presque une jubilation de parler du texte :

Feuille d'amélioration

Ce sont des métaphores, des images pour expliquer la mort.

C'est Grégoire qui le guide avec son phare. L'enfant-phare.

Il le guide dans la mort avec son phare, on ne dit pas : « Il s'écroule, meurt ». C'est un euphémisme.

On préfère « poétiser », le dire avec des mots-rêves.

Imaginer les phrases magiques.

Pour dire des choses dures, sèches, horribles et tristes surtout.

On les dit avec douceur et souvenir...

C'est la dernière traversée. Celle d'où l'on ne revient jamais.

Le passage, le détroit, les horribles rapides et la grande chute de la mort.

La dernière image est belle, c'est une merveilleuse métaphore.

Pour expliquer la « grande fin ». La fin de tout, la dernière traversée, celle d'où l'on ne revient jamais.

Celle dont on ne sait rien, dont on a peur, que l'on craint.

Geneviève Laurencin l'a très bien expliqué.

7. Axel Kahn, *Op. Cit.*, p. 222.

Pef l'a très bien dessiné.
 Ils ont imaginé tous les deux la mort, la vieillesse.
 Ils l'ont imaginé et expliqué.
 Ils ont fait comprendre les impressions.

Je respecte autant que possible, en le recopiant, son écrit, la disposition des phrases de son texte ; les mots sont soulignés par elle. (Voir annexe n°2)

Mais la seconde partie dépasse le travail scolaire. Les termes techniques de l'explication de texte servent à dire des choses personnelles, à comparer des destins singuliers à ceux dont parlent les livres. Et c'est un mouvement culturel vers l'universel qui emporte et porte le texte de cette petite fille :

« Grégoire a eu de la chance, la mort de Papé est belle.
 Moi, j'ai vécu celle de ma sœur et il n'y a pas eu d'euphémisme
 Puisque c'est elle qui l'a voulu.
 C'est elle qui a coulé son bateau.
 En partant du port elle savait qu'elle ne reviendrait jamais.
 J'ai grandi aussi, car je l'ai affronté.
 Elle a coulé elle-même son bateau.
 Et il repose douloureusement dans mon souvenir.
 Tel une épave regrettée.
 Je ne comprends pas pourquoi elle a fait ça.
 Ça n'a jamais été un très bon marin. Elle ne tenait pas la route.
 Elle pensait qu'elle était de trop.
 Elle a coulé son bateau ».

En dessous de son nom, elle a écrit : « Cela me fait du bien de parler de ça ». Et elle répond à la consigne du prof qui veut entraîner ses élèves à penser et à nommer ce qu'ils font en classe de la façon suivante : « J'ai pensé que je devais améliorer la pensée de l'image. L'interprétation de l'image. Comment j'ai compris le texte. Car au début je ne saisisais pas le sens du texte. » (C'est elle qui avait proposé, comme titre, tout au début du travail, « Une dernière traversée » !) Les termes de Métaphore et d'Euphémisme, encadrés, ponctuent le texte, avec le dessin d'une larme et celui d'un visage.

Pour tenter de faire comprendre aux autres élèves de la classe ce mouvement culturel que signifie l'entrée en littérature, je construis un document de travail regroupant le début du texte d'Alice et celui de Catherine :

5^{ème} Français
 Feuille d'amélioration d'Alice (extrait)

Ce sont des métaphores, des images pour expliquer la mort.
 C'est Grégoire qui le guide avec son phare. L'enfant-phare.
 Il le guide dans la mort avec son phare, on ne dit pas : « Il s'écroule, meurt ». C'est un euphémisme.
 On préfère « poétiser », le dire avec des mots-rêves.
 Imaginer les phrases magiques.
 Pour dire des choses dures, sèches, horribles et tristes surtout.

On les dit avec douceur et souvenir...

C'est la dernière traversée. Celle d'où l'on ne revient jamais.

Le passage, le détroit, les horribles rapides et la grande chute de la mort.

La dernière image est belle, c'est une merveilleuse métaphore.

Pour expliquer la « grande fin ». La fin de tout, la dernière traversée, celle d'où l'on ne revient jamais.

Celle dont on ne sait rien, dont on a peur, que l'on craint.

Geneviève Laurencin l'a très bien expliqué.

Pef l'a très bien dessiné.

Ils ont imaginé tous les deux la mort, la vieillesse.

Ils l'ont imaginé et expliqué.

Ils ont fait comprendre les impressions.

Feuille d'amélioration de Catherine (extrait)

Le titre que je préfère : La mauvaise journée de Grégoire. Pourquoi ce titre ? Parce que ce sera le dernier dimanche avec son grand-père. Et quand quelqu'un qu'on aime et qui est du même avis que soi part, c'est triste.

Catherine dit que la mort de quelqu'un qu'on aime, c'est triste. Elle a dessiné la tombe de Papé au cimetière et l'oiseau qui emmène son âme au ciel. Alice dit que la mort de Papé est belle, que Grégoire a de la chance. Elles défendent toutes les deux des points de vue un petit peu différents sur la mort du grand-père. Essayez d'expliquer le point de vue de chacune, puis de dire ce que vous en pensez, vous, personnellement, par rapport au livre et à cette histoire.

Les avis tourneront autour du « réalisme » de Catherine :

Ce qu'elle dit, c'est vrai ! C'est triste la mort de quelqu'un qu'on aime. Catherine, elle dit la réalité. Alice, elle fait des belles phrases, elle dit bien les choses, mais quand même, la mort, c'est triste...

Entre les deux lectrices, le mouvement diffère : chez Alice, il va de soi à l'universel ; chez Catherine, il va de l'universel (du livre adressé à un public) vers soi (je comprends l'histoire, je la comprends en la ramenant à ce que je connais). Les deux sont intéressants parce qu'ils révèlent des gestes de lecture, des gestes culturels. S'il est important de pouvoir accrocher des éléments de soi à ce qu'on lit – sinon à quoi servirait le livre ? A quoi servirait-il de le lire ? – il appartient au travail d'explication et d'interprétation de naviguer du connu à l'inconnu, de l'explicite à l'implicite, du je à l'autre, sans ménager ni les escales, ni les aller et retours. Lire, c'est alors beaucoup plus qu'apprendre du vocabulaire, beaucoup plus qu'apprendre à lire tout, exhaustivement, le plus vite possible, silencieusement, ou le plus clairement possible, à l'oral, c'est apprendre à lire sa vie, à transformer la vie unidimensionnelle, par l'intermédiaire des possibles que proposent somptueusement les « vrais », les « beaux » textes, en vie pluridimensionnelle. Une « vraie » vie qui ne se mesure plus à l'aune des réussites dans les miroirs aux alouettes, mais qui s'invente et se réinvente chaque jour en explorant l'autre côté du monde réel, en allant buter contre l'incompris et l'incompréhensible et repousser leurs limites toujours un peu plus loin.