

JE SUIS UNE FICTION

Marilyne BERTONCINI
Collège Matisse, Lille

Apparente boutade, entre la formule rimbaldienne, et un titre de Matheson, familier aux lecteurs du rayon Science-Fiction, à quel titre cette formule a-t-elle sa place dans ce numéro, autrement que par un jeu de mots ? La fiction pourtant, autant que le *Je*, sont au coeur de la dialectique de l'Être et de l'Autre, dans laquelle nous plonge la relation pédagogique, et ses complexes enjeux. « Qui suis-je ? » n'est pas seulement une question poétique, ou limitée au secret d'un cabinet de psychanalyste, ou encore aux affres de l'adolescence... mais bien la question essentielle que nous occultons souvent de nos masques sociaux : « Je suis ton père ; Je suis professeur de... ; Je suis *ton* professeur... » *ad libitum*, avec les variantes – « mon » prof, « mes » élèves, « mon » programme, « mes copains »... Aussi n'est-il sans doute pas mauvais de procéder parfois à une mise en question de certaines évidences camouflées sous les mots, d'en faire jaillir les paradoxes, exploser le scandale...

JE N'EXISTE PAS... SEUL

Qui suis-Je ; et qui es(t)-tu, et se tait, dans la relation qui s'instaure ? Qui est dit en réalité, par la parole que *Je* mets en jeu ? A quel moment, me désignant comme *Je*, le suis-je vraiment ? Tyrannique envers Soi, comme envers l'Autre, *Je* ne cesse d'interroger cette consubstantielle relativité. *Je* parle de moi – mais qui, de ces pelures d'oignon qui constituent ma personnalité, me représente, justifie ma rencontre avec l'Autre, dont *Je* m'empare, déclare possession, assujettissement (sans souvent m'en rendre compte) ?

Je parle... donc je suis : illusion cartésienne d'un monde tracé au cordeau, dont mon regard organise la perspective, aplanit les reliefs, efface les ombres, à travers

une parole claire. Hélas, je ne me connais pas moi-même, et quand je parle, c'est bien plutôt *qu'on* me parle, *qu'on* parle à travers moi.

En effet, *Je* suis une pure fiction – c'est-à-dire que je n'existe qu'à travers le(s) discours que je tiens sur moi, et que la société me prête : mes souvenirs, je les relate. Ma mémoire est bâtie de ces mots, de ces images que je transcris, que je transforme, qui me construisent. Ces photos qui témoignent de mon passé, ma carte d'identité, mon acte de naissance... n'existent que par la parole qui me les attribue, qui établit le lien entre ce nouveau-né, l'adolescent que je fus, l'adulte que je suis. Un cocon de paroles dont je suis le lieu géométrique, me lie depuis avant ma naissance : en attestent les « documents », sans lesquels je ne suis plus rien : soudainement rejeté dans les limbes : hors des possibles rapports sociaux – sans passé, sans identité, sans avenir. D'où peut-être l'effroi accru à l'évocation du problème des « sans-papiers », frères anonymes en lesquels chacun mire l'enfer qui le menace, dans un monde bureaucratique où chaque vie est suspendue à une délébile trace d'encre – signature, tampon, stigmates des temps modernes.

Mes sentiments, je les ex-prime, avec les mots dont je dispose, et dont l'arrangement dépend si peu de moi, mais de la langue que je parle, dont je dépends. Langue parfois si pauvre, qu'il me faut la triturer, la violenter, la crier, la « verlaniser », la « rapper », pour en tirer ce petit plus qui témoignera de Ma présence au monde. A moins encore qu'il ne faille des gestes pour suppléer à l'aporie, pour « toucher » l'autre à tout prix : caresses, ou coups le plus souvent, laissant des marques, sinon sur les corps, souvent sur les objets, lacérés, dégradés, « graffités »...

Oui, l'unité de mon être est bien une fiction, au double sens actuel du mot – illusion, et récit, invention mimétique ou de choses fictives – sans cesse reconstruite sur des ruines, fragile et nécessaire. Pourtant la fiction, étymologiquement, appartient au domaine tactile. *Fingere*, c'est toucher, caresser, avant que d'arranger avec art ; c'est aussi façonner, figurer, modeler : la fiction établit le contact, ou le coupe – elle qui est de la famille du potier (*figulus*), du sculpteur créateur d'effigies, mais aussi du maçon formant de ses mains le mur de briques qui isole le paradis (*para-theikhos*). Parenté matérielle et charnelle, bien oubliée sous les traits qu'on lui prête de mensonge ou de simulation, elle révèle pour peu qu'on y pense ce corps bien réel de la Fiction qui nous entoure, nous compose en tant qu'Individus, élève pour nous la Personne-*Persona* que nous présentons aux autres.

Ainsi, se dire sans cesse, à travers les mots et les gestes, fabriquer cette fiction que refuse l'autiste, c'est vivre. Mais ce mentir-vrai, auquel *Je* ne puis échapper, ne dépend pas que de moi. *Je* suis sujet du monde, et à ce titre soumis à lui. Le premier sens du mot « sujet » donné par Littré est en effet celui qui évoque dépendance, obligation d'obéir – qu'implique une fois encore l'étymologie : *subjacere*, c'est d'abord mettre, « jeter sous ». Le sens philosophique, désignant « L'Être qui a conscience de lui-même par rapport à l'objet », n'apparaît, dans la deuxième acception, qu'en huitième position, après le « sujet grammatical ou logique ». Mais même là, le sujet est « celui dont on affirme ou nie quelque chose ». Nulle autonomie : on peut aussi désigner comme sujet l'arbre qu'on doit greffer, le cadavre qu'on

dissèque. *Je* suis jeté sous le regard des autres, exposé, livré à leur parole, lié par leurs actes.

Cette cage qu'élabore le regard d'autrui sur moi, est pourtant ma seule fenêtre sur ce que je suis – mon seul lien avec le monde. Et sans doute peut-on encore entendre ainsi les mots de Rimbaud : « la vraie vie » n'est ni absente ni ailleurs, mais combien « ici » m'est étranger, que je déchiffre à partir de ce moi, qui m'échappe. Nul doute en effet que *Je* ne sois le lieu d'une parole totalitaire : ce n'est qu'un jeu de miroirs qui m'est proposé, dans lequel *Je* m'interroge, et dont parfois, si je n'y prends garde, je confonds les reflets avec la réalité – l'insondable réalité, que fige le pouvoir médusant du *Je*.

Oui, je fixe le monde comme je suis. Or, ce fragment, que je nomme réel, je l'appréhende (je le crains autant que je le tiens) par la dure perception de mes sens, auxquels je me fie, sans tenir compte – et comment le pourrais-je sans risquer la folie ? – de l'inévitable dé-ception à laquelle ils sont condamnés, par leur précarité, et leur insuffisance. Je ne suis pas la totalité indivisible qu'évoque mon nom d'individu ; je ne suis pas la somme de ces masques qui forment ma personne ; je ne suis rien en dehors de ce rapport à Autrui que tissent mes fictions – mon histoire et mon destin – s'adressant à cet interlocuteur dont l'altérité me permettra de me définir dans ma singularité. L'Autre m'est nécessaire, consubstantiel même, mais je ne me construis qu'en une relation dialectique avec l'altérité vraie, un tiers inaliénable, que je ne peux ramener à moi-même, qui ne peut tenir dans le rassurant reflet de l'échange de *moi* à *toi*.

C'est ainsi que Narcisse épris de soi, l'affirmation sanglante de Persée, peuvent être considérés comme les archétypes opposés de cette double attitude subjective au monde. D'une part, la disparition du réel sous les traits de ce double *Je* amoureux de lui-même, puni de sa fascination par l'effacement de son identité, la perte de son humanité, dissoute dans une généralisation de son image. Narcisse, perdant, pour n'avoir voulu percevoir que l'identique ; Narcisse perdu, pour n'avoir vu dans le monde qu'une métaphore de lui-même. D'autre part, Persée, et la victoire remportée par la réflexion, la ruse du miroir qui donne, au sujet décentré de lui-même, prise sur le réel, qui est par essence l'Autre monstrueux, comme Méduse – monstrueux de beauté, même. Surtout de beauté.

« DE LA FICTION AVANT TOUTE CHOSE »

Où nous mène cette réflexion, somme toute banale, me direz-vous ? C'est que la connaissance de soi, inlassable recherche bâtisseuse, passant par la fiction, concerne doublement le professeur de lettres. Avec tout son questionnement, qu'accroît plus qu'il ne le résoud le fardeau de « l'expérience ». Avec ses incertitudes, ses tentatives, ses déceptions... ses rêves, ses projets – autres fictions – et l'indécidable position à laquelle le porte le contradictoire souci de tenir compte des textes, des instructions et des programmes, et de respecter ses élèves, leurs rythmes, leurs élans et leurs problèmes dans l'acquisition d'un savoir, l'élaboration de leur personnalité... telle

que je me la représente – fiction encore, ou telle qu'ils me la disent, à leur manière – fiction toujours.

C'est à cette prégnance de la fiction que je songe dans le choix d'une activité de lecture ou d'écriture. Non pas dans le choix même, qui me ferait préférer un texte à un autre en fonction d'un hypothétique « degré de fictionnalité », mais à propos de chaque choix – et souvent encore de façon réflexive, en reconstruisant pour moi les séquences écoulées – m'interrogeant, dans la fiction qu'est mon « carnet de route » quotidien, sur l'utilité des activités proposées pour l'élaboration fictionnelle de toutes ces subjectivités dont j'ai la charge, dont me pèse parfois et m'effraie l'altérité, anxieuse de cet autre que je suis moi-même pour eux.

Dans la relation plurielle qu'est l'enseignement, je pense de plus en plus à l'importance que revêt la Rencontre offerte – et pas toujours saisie – à chaque heure de cours. Rencontre d'où il faudrait, à chaque fois, que surgisse la co-naissance de nos univers – ce qui est peut-être la seule vraie connaissance. J'imagine, dans ce cadre idéal d'une relation pédagogique élargie, à travers la mutuelle appréhension de l'Autre, mouvant, multiple, sans cesse différent, qu'est envisageable une mutuelle transformation, touchant le « maître », autant que l'élève... Dans ce contexte, l'apprentissage des normes n'est pas la soumission à des instruments d'oppression, de « formatage » des individus, de destructrice uniformisation, mais l'indispensable maîtrise des outils mis à la disposition des membres de la société, pour être et communiquer, à travers les fictions échangées.

L'institution permet-elle d'envisager pratiquement cet échange ? Y a-t-il, dans nos programmes, dans le cadre de nos classes – souvent surchargées – place pour l'Événement que devrait être chaque rencontre pédagogique ? Certes, les heures de « vie scolaire », l'éducation civique et « citoyenne », permettent l'instauration de moments interactifs où construire le sujet dans son rapport à soi et aux autres, et méritent d'être investies. Le risque, toutefois, de ces plages institutionnelles, me semble être de développer une routine de comportements (prendre la parole à son tour, discuter une proposition...), évidemment indispensables, mais témoignant d'une « citoyenneté de surface », qu'accompagne parfois une « langue de bois » – inspirée peut-être des débats politiques suivis à l'écran – sans qu'il y ait une réelle implication de soi par rapport aux autres dans la précise situation où l'on se trouve. Ainsi, je pense à l'intervention de Kata en début d'année, lors de la préparation de l'élection des délégués élèves de 5ème. Une première heure de vie scolaire avait permis d'établir ce que chacun attendait de la mission du délégué, avant que ne s'inscrivent au tableau les candidatures, peu nombreuses, en raison de la crainte suscitée en chacun à la fois par un surinvestissement des attentes, et la représentation des charges du délégué telle qu'elle est vécue au collège depuis plusieurs années, convoqué à une foule de réunions : sur leurs responsabilités, avant et après les élections, aux conseils de classe, à la préparation du budget... Chaque candidat fit au cours d'une deuxième heure de vie scolaire une sorte de « profession de foi », l'engageant vis-à-vis de la classe. C'est alors que Kata s'insurgea de ce que Gaspard annonât attendre des propositions venant de la classe, afin de les défendre, tandis qu'elle exigeait qu'il fasse des « promesses » – « parce que c'est comme ça que ça se passe : le candidat promet des choses, et on

le vote si ça nous intéresse ». Tout comme dans notre système vieillissant, la forme avait primé sur l'interaction escomptée, la démocratie ayant tendance à apparaître comme un abandon de ses propres projets, une décharge sur un représentant, plus qu'une prise en charge personnelle.

Or, la littérature, parce qu'elle permet l'exploration ludique de toutes les formes possibles du *Je*, à travers toutes sortes de textes – fictionnels ou non – me semble particulièrement indiquée pour compenser cette dérive, pour construire le sens du rapport à soi, aux autres, au monde. C'est en ce même sens que Jean-Yves Rochex (« Lecture, écriture et travail du sujet : des papiers pour quelle identité ? », *Le Français Aujourd'hui*, n°113, *Interactions : dialoguer, communiquer*, mars 1996) proposait la construction du sujet par « la littérature, fiction et poésie, parce qu'elle est pour chacun débordement et mise en travail réciproque du sens et de la forme » (p. 36). Aux deux catégories évoquées, j'ajouterai l'écrit documentaire, que j'exploite en 5ème sous la forme des récits de voyage, et souvent, grâce à L'ALIAS de Villeneuve d'Ascq, sous la forme de textes scientifiques susceptibles de faire « rêver » aussi (ainsi le thème de l'alchimie, l'astronomie, l'optique...). S'il importe, avec les élèves, de dégager les caractéristiques particulières de textes qu'ils retrouvent dans leurs manuels de bio, de physique... je propose également – et peut-être même avant tout – de les utiliser comme toute fiction – puisqu'écrits eux aussi pour « toucher », au sens large, et donc pas seulement affectivement, mais aussi intellectuellement ou moralement, afin de toucher leur lecteur, mais aussi d'appréhender, de « toucher » le monde. C'est-à-dire que je conseille de les détourner, de les exploiter dans le sens d'un débordement fictionnel, producteur d'objets autres, de nouveaux récits, de neuves « relations » – et le terme m'enchanté, parce qu'il dévoile du lien que chaque voyage tisse de soi au monde – monde visité, monde qui nous habite – de soi aux autres, « étranges étrangers » des terres exotiques, toujours plus prochains. C'est en ce sens que j'utilise la partie du programme de 5ème consacrée aux grands voyages, qui nous emmènent en expédition dans des pays imaginaires, à partir d'amorces telles que *Le Guide de Nulle part et d'ailleurs, à l'usage du voyageur intrépide en maints lieux imaginaires de la littérature universelle* (d'Alberto Guadalupi et Alfredo Manguel – par ailleurs auteur d'une récente et très belle histoire de la lecture –, éd. du Fanal, 1981), ou le récent *Guide des Cités Obscures*, complétant la très belle série de bandes dessinées de Peeters et Schuiten sur des mondes inventés autour des thèmes du passage, du double et de l'altérité (éd. Casterman, 1997), ou tout simplement encore le catalogue des guides de la Fnac... De ces voyages extraordinaires, soigneusement préparés (une première étape consiste à justifier le choix, repérer le trajet, les curiosités qui seront visitées en priorité), les élèves rapportent des exposés, qu'accompagnent de réels objets, des carnets de route retraçant d'effrayantes aventures, et prenant parfois la forme d'un livret arraché aux flammes d'un volcan, de lettres jaunies par le temps – et les infusions de thé...

Révélatrice de soi, la fiction permet l'élaboration symbolique des émotions, des angoisses... et leur échange. Essentielle, elle favorise cet instant magique où l'altérité s'ouvre à *moi* sur les visages qui *me* font face, où chacun des êtres qui disent *Je* s'éveille à *Soi* et à l'Autre – instant qu'Emmanuel Levinas définit dans les très beaux

termes de « l'éveil de Moi par autrui, de Moi par l'Etranger, de Moi par l'Apatride, c'est-à-dire par le prochain qui n'est que prochain ». Ajoutant de cet éveil qu'il n'est « ni réflexion sur soi, ni universalisation ; éveil qui signifie une responsabilité pour autrui à nourrir et à vêtir, ma substitution à autrui /.../ » (in *Entre Nous, essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, 1991, Livre de poche Biblio-essais, p. 74), le philosophe propose une éthique apparemment bien austère, sinon parfois intenable : il s'agit d'accepter humblement d'être l'Autre, de refuser la tentation du fusionnel, l'imposition de soi... et accepter d'errer aussi, de n'avoir d'autre point fixe que cette responsabilité que me demande l'autre – et qui concerne l'enseignant aussi, dans l'échange.

LE PARCOURS EXEMPLAIRE DE LA REINE DES NEIGES

Le plus pur de mes souvenirs est peut-être, l'an dernier, l'interprétation avec ma classe de 6ème en difficulté du miroir de *La Reine des Neiges*, qui met en scène ce parcours philosophique et éthique. Classe difficile, dont l'hétérogénéité exaspérait les conflits, accentuant la violence d'Omar, d'Ali, Maximilien ou Frédéric, toujours en quête d'un tour à jouer pour éviter le travail, faisant disparaître Céline, jugée trop « bourge », et les Julien, trop bons élèves, ou Marie-Claude, toujours en retard, mal réveillée, mal peignée, près de laquelle personne ne voulait s'asseoir. Classe agitée, ou chacun – sauf les timides dont on ne tirait qu'avec peine une réponse – s'ingéniait à parler le premier, à insulter celui qui avait la parole, à couvrir de ses sarcasmes l'autre qui parlait... Classe intenable, qui avait terrifié un stagiaire au fond de la salle, tandis que son collègue faisait cours, dans ce qui me semblait pourtant un beau calme... relatif, autour du conte de la petite fille aux allumettes, qui les avait beaucoup émus, et pour lequel ils avaient participé avec ardeur.

Décrit par Andersen au début de *La Reine des Neiges*, qui faisait l'objet d'une lecture suivie, les fragments du miroir brisé dont les poussières, dans les yeux des hommes, provoquent toutes sortes d'aberrations visuelles, atteignent le petit Kay, qui en oublie Gerda, son autre lui-même – « ils n'étaient pas frère et soeur, mais ils s'aimaient autant » – pour l'amour glacé de la Reine des Neiges, apparue un soir dans la froide symétrie des flocons. Ce miroir se redouble dans les fragments de réalité figée, les « glaçons » avec lesquels il est chargé de former le mot « éternité » – sorte de concept en « kit », face auquel la Reine le laisse seul, l'empêchant ainsi, faute de procédure, d'accéder à la connaissance, qu'elle se réserve, le maintenant dans la sujétion, et l'ignorance. C'est avec l'aide de Gerda que Kay fera sens de ces blocs de savoir, acquérant avec elle, grâce à elle, sa liberté et la maturité : *Animus-anima* de nouveau réunis, mais sortis du jardin clos de l'enfance repliée sur soi.

Nous avons suivi sur le globe le périple de la fillette après l'enlèvement de son ami, et relevé ses rencontres avec toutes les figures d'une altérité de plus en plus grande : la vieille aux roses dont le peigne lui fait oublier sa quête – autre image de l'adulte néfaste, qui lisse l'aventureuse sauvagerie de l'enfance, et lui cache une partie du monde (ici, les fleurs révélatrices), et dont je pense aujourd'hui qu'elle n'est pas

éloignée de certaines tentations offertes à l'enseignant... ; la corneille, dont l'interprétation du récit de Gerda mène cette dernière sur une fausse piste, où le garçonnet est confondu avec un prince – mais « ce n'était pas le petit Kay ! Ils ne se ressemblaient que par la nuque. » ; la petite brigande-ogresse de la forêt qui s'émeut de son histoire, et l'aide à rejoindre la laponne et la finnoise du bout du monde, dont la maison est sous terre, dans le domaine des choses tuées ou cachées.

Chaque rencontre avec l'altérité est une preuve que la fillette affronte par le récit ; c'est cette même altérité qui lui donne les moyens d'approcher du merveilleux et vide royaume des glaces, où elle entrera dépouillée de l'Accessoire qui la protège du contact avec le monde (« sans souliers et sans gants »), rendue à elle-même – car ce voyage dont on peut suivre les réelles étapes géographiques, est avant tout une plongée au fond de soi. C'est pourquoi sans doute Kay, prisonnier du nombre, de l'abstraction, de la contemplation, est libéré du charme par l'émotion de son amie (ses chaudes larmes fondent la glace de son cœur).

Or, Gerda, *l'Animus* actif, et Kay *l'Anima*, incarnent les mêmes archétypes que Persée et Narcisse : seul, face à lui-même, le garçonnet est face au vide. Partie à la rencontre du monde, en acceptant l'écart, Gerda, plie le réel à sa volonté, que dit son discours aux autres. Du mythe au conte, la leçon est identique : on ne se construit qu'avec les autres, pour les autres, par les autres, et toute quête du moi centrée sur le même est fallacieuse. Je pense aux pages consacrées par Clément Rosset à ce sujet dans le limpide ouvrage qu'est *Le Réel et son double* (Gallimard, 1976, et Folio-Essais, n° 220) :

« La quête du moi, notamment dans les troubles de dédoublement, est toujours liée à une sorte de retour obstiné au miroir et à tout ce qui peut présenter une analogie avec le miroir : telle l'obsession de la symétrie sous toutes ses formes, qui répète à sa manière l'impossibilité de jamais restituer cette chose invisible qu'on cherche à voir, et qui serait le moi en direct, ou un autre moi, son double exact. » (*op. cit.* p. 94).

SE PEUT-IL QUE JE SOIS L'AUTRE ?

Se construire, se reconnaître en soi implique l'exorcisme du miroir, et du double qu'il propose, l'acceptation de l'être-autre, à l'écart de soi par soi. Toute écriture du double, du jumeau, du dédoublement, participe de cette élaboration fictionnelle de Soi, et la lecture, l'écoute, puis l'écriture, de mythes la favorisent – mais les travaux de Bettelheim sur les contes sont depuis longtemps connus de tous les enseignants de Français. La « merveille », c'est pour moi que les élèves de la classe difficile avec lesquels ce texte fut travaillé – inattentifs non-lecteurs, exprimant par la violence leur refus de l'école, « bons élèves » individualistes, taisant leur malaise, caché sous une lisse apathie, aient formulé dans la plus grande simplicité, cette évidence de l'interrelation bénéfique, de la solidarité bâtisseuse. A partir de laquelle ont été écrits, collectivement, les contes qui ont servi de support à une activité de théâtre de

marionnettes, menée jusqu'au bout, avec l'aide d'une marionnettiste, quelques heures d'arts plastiques, et la transformation du cours de français en atelier multiforme, grâce à la disponibilité du principal et de la gestionnaire, qui ont permis l'improvisation de cette longue « séquence » d'un trimestre... (voir descriptif en annexe 1, et textes d'élèves en 2). Menée jusqu'au bout, mais non sans mal... C'est pourtant alors que j'ai eu les premiers textes de l'année de Linda, qui avait bien plus d'idées qu'elle ne le laissait voir, et qui avait tapé son histoire à la machine, et apporté tissus et musique pour son personnage de princesse africaine. Chacun s'ingénia même à trouver un rôle pour la chauve-souris de Frédéric, que sa violence avait jusque-là fait exclure des groupes d'écriture ou de travail... Julie, dont l'attitude de provocation alternait avec des élans de sympathie, se modela un personnage de Double-Face, dont l'ambiguïté se lisait dans le découpage en domino du visage et du costume – personnage que chacun lui envia, et qui est peut-être à l'origine de Rachid-le-bizarre, ainsi nommé par Ali dans le parcours diversifié que j'anime cette année selon le même schéma (annexes 3 et 4), à partir d'un travail sur le fabliau et le thème de la double tromperie, et pour lequel j'ai la surprise d'avoir autant de marionnettes modelées selon les traits de leur auteur, dans un effort mimétique parfois inconscient. Aline s'est moqueusement vue en Starlette et Samira en belle Egyptienne, aux traits un peu figés, dans une version méliorative voulue de soi-même, comme Brahim – qui rend des travaux griffonnés, sur des feuilles arrachées à on ne sait quel péril – et qui s'inquiète des plis dans le dos du veston de son bourgeois, lui ressemblant effectivement, « comme deux gouttes d'eau ». Mais pourquoi le marin de Johann-le-timide a-t-il ses grands yeux étonnés et son nez en trompette ? A quel titre Marie a-t-elle donné son front au paysan qu'elle manipule... et voici que je suis plus surprise, plus éloignée de ces personnages totémiques si proches de leur original, que je ne le suis du personnage-oiseau de Sébastien, ou de l'extra-terrestre d'Anthony... preuve s'il en est que l'altérité ne se mesure pas à la distance, mais bien dans cette proximité de *l'unheimlich*, qui fait de l'autre celui auquel je peux ressembler, celui que je suis. Réflexion à partir de laquelle se développe et se justifie tout le travail sur la subjectivité et le déplacement de point de vue, qui ne sont pas qu'une technique narrative, mais la possibilité d'un investissement de l'autre, parfois difficile ainsi que me l'a démontré le travail fait cette année en 4ème techno autour du complexe film *Elephant Man* de David Lynch, que j'avais préparé par la lecture du récit de Michel Perrin *Personne déplacée* (in *Le Petit Albert et autres contes à découper*, éd. Zanzibar) : le personnage principal de cette fable, désigné comme « le monstre », s'avère être l'un des rares survivants humains dans un monde livré à des poulpes cruels qui le pourchassent. Le repérage des personnages, des locuteurs, et des reprises anaphoriques semblait avoir parfaitement élucidé le texte, qu'accompagnait une illustration de l'une des pieuvres, longuement analysée dans son rapport avec le texte. La consigne finale d'écriture, à partir du texte tronqué – « que découvre le personnage dans la glace où il se regarde ? » – révéla chez certains l'impossible prise en charge du terme de monstre, qui avait été systématiquement appliqué à « l'autre ». De même, après la projection du film, le débat avait-il fait apparaître la monstruosité morale de certains personnages, face à la générosité du personnage principal, et des « Freaks » qui

l'aident à s'enfuir, mais le compte rendu écrit, sous forme de réponse à la question « qui sont les monstres ? » avait démontré que Devan, pas plus que Delphine ou Géraldine, n'avait vu d'autres monstruosité que les difformités, tandis qu'Alexis, s'étant mis « dans la peau » du personnage, selon ses propres paroles, en ressentait tout le martyre, qui lui faisait déclarer qu'il n'aimait pas le film. Ce n'est que récemment, à partir de la projection comparée du film de Tim Burton, *Edward aux mains d'argent* (1990), que nous avons pu reparler de l'étroitesse du point de vue qui classe dans le monstrueux ce qu'il ne comprend pas, et que des détails de l'aspect formel même d'*Elephant Man*, qui ne semblaient pas avoir été perçus, sont venus étayer les arguments en faveur d'une position humaniste d'acceptation de l'autre, capable de rêver et de créer : fiction autant que moi.

Soyons clairs : pas plus que je ne suis certaine que tous aient parfaitement compris, au point de le vivre dans leurs quotidiens conflits, le message de tolérance de ce thème du monstre, je n'ai pas évité l'an dernier les représentations houleuses, les manifestations « carnavalesques » des garçons derrière le castelet – un banal panneau du CDI –, que je devinais aux cris ou aux pleurs des filles... et qui m'ont fait réfléchir sur ce thème de la provocation dans l'élaboration de l'activité de cette année. Je n'ai pas évité les jalousies, les luttes et les mensonges pour prendre le micro, et être le narrateur de ces histoires dont les dialogues étaient improvisés sur le canevas lu au public. Je n'ai pas transformé les élèves, que nous avons retrouvés avec toujours les mêmes problèmes. Mais chacun a fait l'expérience de l'écriture en commun des contes, chacun est venu le jour de la représentation, conscient de sa responsabilité au sein de la troupe. (Je revois Frédéric m'annonçant de sa fenêtre, quelques minutes avant le spectacle, qu'il ne pourrait venir, mais arrivant avant moi au collège, à l'idée que le conte pouvait peut-être aussi se passer de sa marionnette).

Or, à la fin de l'année, quand il s'est agit d'emporter sa création, un certain nombre des acteurs de chiffon est resté sur le carreau, et ce à ma grande surprise. Sans doute, le jeu fini, abandonne-t-on cette dépouille, qui est l'essence même du double, tandis qu'on a dépassé le besoin qu'on en avait. Preuve supplémentaire, je l'espère, que ce jeu avec la mise à distance de soi a produit des effets, que je tente cette année de reproduire, autour du thème de la farce. Les cascades de dédoublement/redoublement qu'elle propose sont en effet un jeu particulièrement apprécié des élèves, que je n'ai jamais vu rechigner, quelle que soit leur timidité, à interpréter la série des bossus de la farce homonyme (in *Farces du Grand Siècle*, Livre de poche), frères paillards du mari trompé, bossu lui-même, et comme eux battu et jeté en Seine. Grand succès aussi pour les déguisements de Sganarelle, vrai valet, faux médecin, et jumeau de soi-même dans *Le Médecin volant* (proposé par le manuel de 5ème *Lettres Vives* chez Hachette), que nous lisons – lentement, mais à leur demande – en classe de « remise à niveau », où il s'agit surtout de panser des plaies, de reconstruire des identités blessées, de rétablir des liens. Que nous lisons et interprétons : moitié texte – « c'est tout bizarre, madame, leur façon de parler », mais Fred est toujours le premier à lever le doigt pour lire – et moitié improvisation, dans laquelle excelle Sébastien, qui va aussi à l'atelier théâtre, et se transforme dans son comportement en classe de français, depuis qu'interprétant un inconvenant médecin

inculte et menteur, au grand plaisir de ses partenaires, il n'a plus de rôle à tenir pour attirer l'attention au détriment des autres.

C'est qu'en effet, permettant – tout comme le carnaval, le masque et le double – une transgression ritualisée, codifiée des limites, la farce propose d'explorer et de reconnaître les siennes propres et celles du monde, naturel ou social. Limites à partir desquelles (se) construire, développer des capacités, des liens, une personnalité, et que l'enseignant, l'éducateur, a comme mission de favoriser. Mais ne s'agit-il pas fondamentalement du devoir de l'Homme pour l'Homme, en perpétuel devenir d'humanisation, que toute fiction assumée se charge d'illustrer ?

ANNEXE 1

Descriptif de l'activité « marionnettes » en 6ème

Improvisée à partir de la visite d'une ancienne élève, venue présenter « Odéon », superbe marionnette à fils de sa fabrication, objet d'admiration et de convoitise pour la classe de 6ème, qui souhaite massivement fabriquer leur propre marionnette (sinon même une copie d'Odéon, qu'on retrouvera effectivement dans l'une des équipes), l'activité s'est déroulée sur le troisième trimestre, en cours de français, dont il a occupé toutes les heures (dont une par demi-groupe à l'époque, qui a permis à la marionnettiste d'aider les élèves dans la réalisation des têtes et des costumes), ainsi que trois heures d'Arts Plastiques en classe complète. Il a requis l'aide du professeur de musique, qui a fait choisir en classe des thèmes en accord avec les contes écrits.

Le type de marionnette choisi a été une marotte à tige, plus facile à réaliser et à manipuler. Les têtes ont été modelées en pâte à bois (voir *Le Grand Livre des marionnettes* chez Nathan).

Parallèlement à un travail sur la description (matières, couleurs...) dans le but de réaliser un article pour le journal du collège, présentant Isabelle, la marionnettiste, et le fameux Odéon, les élèves ont eu pour consigne de choisir personnellement un personnage, qu'ils souhaiteraient fabriquer, et qui ait un lien avec l'univers des contes (étudiés à partir d'Andersen).

La liste des propositions (nombre d'animaux, princes et princesses, un ramoneur, une sirène, un empereur de Chine... un vampire accepté par dérogation, de même que le cow-boy auquel Julien était si attaché qu'il en avait commencé la réalisation en chiffon, à la maison, dès ce début d'activité), polycopiée, a servi de base à l'invention lors des heures dédoublées. La consigne était d'imaginer le plus de relations possibles entre les personnages, en se fondant sur le schéma des actants.

Mené de façon orale, collective, ce travail a suscité de nombreuses ébauches de récits, et a permis de donner un caractère plus précis à certains personnages : les princes sont devenus roi africain, ou génie à la façon d'Aladin, les princesses sont devenues la chinoise Chun-Li, une princesse turque réduite en esclavage...

Les textes, finis à la maison sous forme de résumé (certains mêmes tapés à la machine, et déjà fort élaborés), m'étaient rendus pour une mise au propre, et redistribués à la classe l'heure suivante. Ils faisaient l'objet d'une première lecture, d'un choix et de propositions d'amélioration : vérification de la logique du récit, développement des étapes, introduction supplémentaire de personnages qui n'avaient pas encore pris place dans les récits (modifications pas toujours acceptées par les auteurs élus, comme Julie, qui a longtemps boudé parce qu'on proposait de donner une justification à la dispute de sorcières qui ouvre « Le Chien Volant » !).

Le travail d'amélioration a été fait collectivement, par le biais d'une première réécriture au tableau, dont je prenais note. Les textes tapés à la machine ont servi à des activités de réécriture par groupe, qui n'ont pas toutes abouti, faute de temps : il s'agissait d'insérer du dialogue dans le récit, en vue d'une transformation en texte théâtral, qui n'a pas été faite ; les textes – fragmentés en fonction des étapes du récit – ont été lus au micro, lors de la représentation, et les manipulateurs improvisaient monologue et dialogue sur la trame entendue. Un livret reprenant les quatre textes (Conte africain, Le Cirque, L'Empereur et la Sirène, Le Chien volant) était distribué aux spectateurs.

ANNEXE 2

Extrait du livret « Quatre contes pour deux mains », classe de 6ème

Le chien volant

Un beau jour d'été, deux sorcières – les plus méchantes du pays – se disputèrent à cause d'un dragon dont elles voulaient utiliser la bave pour en faire une potion magique qui les transformerait en princesses pour épouser le prince Odéon. Comme elles ne pouvaient se mettre d'accord, elles jetèrent un sort sur le gentil prince afin de l'empêcher d'en épouser une autre : il fut condamné à vie à être un chien.

Odéon avait tellement honte de sa personnalité de chien, qu'il ne bougea plus de sa grotte au fond de la forêt pendant un siècle. Un vendredi 13, un ramoneur passa dans la forêt. Tout à coup, il eut peur : c'était Odéon. Celui-ci dit :

– n'aie pas peur, je suis Odéon. On m'a jeté un sort il y a déjà un siècle, en fait je suis un gentil prince innocent.

Est-ce que je peux t'aider ?

Hans le ramoneur dit :

– bien sûr. Une esclave turque est condamnée depuis des siècles, et personne n'ose aller la chercher. Ils ont tous peur du méchant Double-Face. Il est cruel.

Odéon : mais où donc est-elle, cette jeune enfant ?

Hans : elle est enfermée par Double-Face, là tout en haut de la colline. L'an dernier, quand j'ai ramonné les cheminées du château, je l'ai vue : elle était belle, et elle pleurait.

J'ai demandé à une chauve-souris de lui porter un message pour lui dire que je la délivrerai. Elle devint souriante, mais Double-Face la battit pour qu'elle soit triste et perde confiance en tout le monde.

Odéon : allez, on y va.

Ils partirent combattre le méchant Double-Face. Pour traverser la colline, ils ont mis quatre jours et quatre nuits. Ils devaient franchir des obstacles : tuer le dragon, apprivoiser un tigre, combattre un guerrier.

Quand ils arrivèrent là-haut, Double-Face commença sa bataille. Pendant qu'Odéon affrontait Double-Face, le ramoneur chercha l'esclave turque dans le château. Il la trouva dans une chambre sombre.

Double-Face lança une épée sur Odéon, mais elle atteignit le tigre, alors Odéon s'en saisit, et la lança droit dans le cœur de Double-Face. Et tout le monde retrouva sa forme normale.

Le ramoneur épousa la princesse turque, et Odéon épousa la chauve-souris, qui en réalité était une bergère. Les deux sorcières lui avaient lancé un sort parce qu'elle était dans la forêt pendant qu'elles se disputaient.

Tous eurent beaucoup d'enfants, et firent une grande fête avec tous les habitants du pays.

ANNEXE 3

Parcours diversifié en 5ème : Créer des marionnettes et écrire un spectacle

Capacités transdisciplinaires susceptibles d'être développées au cours de ces activités :

1. Dominante : transdisciplinarité lettres – arts plastiques – musique (histoire-géo)

Socialisation : travailler avec les autres dans le groupe, s'organiser, s'entr'aider, prévoir (un spectacle), gérer le projet,

écouter et oser parler, développer ses capacités de communication dans des situations variées, avec des interlocuteurs différents (camarades, professeur, intervenant, mais aussi, par le biais des marionnettes, dans des situations où les rôles peuvent être inversés) : apprendre à se distancier par rapport à une situation, maîtriser ses réactions, en comprenant mieux aussi celles des autres...

apprendre à surmonter sa timidité, poser la voix, lire un texte, apprendre un texte, improviser sur un canevas...

Lecture-écriture : reconnaître les contraintes du texte de théâtre par rapport à d'autres types de textes rencontrés dans les autres matières et en Français, savoir lire des documents variés (textes explicatifs ou documentaires, iconographies...) complémentarité du texte, de la musique, du décor et de la manipulation dans le spectacle...

Fabrication des marionnettes : modelage, travail sur les matières, les volumes, les couleurs (réalisation des costumes, décors...), développement des capacités manuelles et du sens esthétique personnel, prise en compte des goûts et des avis des autres...

Culture et histoire : travail autour de la farce et du Moyen-Age (au programme Français et Histoire de 5^{ème}), possibilité de « passerelle » avec la matière ;

Culture et géographie : les marionnettes de différents pays repérées lors d'une phase documentaire peuvent servir de modèles, et mener à une recherche sur ces pays.

2. Evaluation

spectacle en fin de cycle (trois séquences de 7 séances),

exposition des recherches,

publication des textes dans le journal du Collège.

Autres : à définir avec les enseignants des classes concernées.

3. Déroulement possible de l'activité :

Trois séquences semblent nécessaires, au vu du temps passé cette année pour réaliser le spectacle en 6ème :

- temps de lecture et de recherche de personnages :
à partir de courtes farces et de fabliaux, choix d'histoires et de personnages adaptés au groupe ; recherches documentaires sur l'époque pour la réalisation des costumes, étude de « types » avant le modelage des têtes ; lectures techniques sur la fabrication des marionnettes (choix possible entre marottes, marionnettes à gaine, à fil... à adapter aux capacités des élèves et au temps disponible) ;
présentation de marionnettes par les marionnettistes, Corinne et Isabelle, visite possible d'un musée des marionnettes (à Tournai), chez un fabricant de « grosses têtes » (rue Christophe Colomb, à Lille), spectacle éventuel (Grand Bleu, ou autre : les parents de G. Spriet par exemple sont aussi marionnettistes...).
- réalisations matérielles :
les marionnettes, les costumes, les décors (modelage, puis fabrication en pâte à papier, couture, mise en peinture...).
- (ré)écriture des textes pour le spectacle, en fonction des situations choisies en début de première séquence, manipulation et mise en spectacle.

ANNEXE 4

Parcours diversifiés : *Le trompeur trompé*

Les groupes, constitués de 16 élèves, ont suivi sur 12 semaines ce parcours de deux heures hebdomadaires, qui s'est déroulé en trois temps, avec l'aide de la marionnettiste :

1) présentation de divers types de marionnettes, informations sur leur histoire, leur implantation géographique, et recherche avec les élèves de la forme la plus adaptée au temps de fabrication dont nous disposerions (c'est une marotte à tige et à bras animés qui a été retenue). [une séance de 2 heures]

2) Lecture, par groupe, de fabliaux et de dits (« Les Perdrix », *in Fabliaux du Moyen-Age*, classiques Hatier, « oeuvres et thèmes » ; un extrait de *Maître Pathelin* : la visite au drapier ; « La Marmite », *in Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja*, recueillies et présentées par J.L Maunoury, Phébus 1990, repris en collection Pocket, n° 2598 ; « Le Maquignon et le cavalier », conte africain présenté *dans Fabliaux du Moyen-Age*) dont, pour le groupe du deuxième trimestre, la farce écrite par Pauline et Samantha, lors du premier parcours (cf. Annexe 5).

Chaque groupe, muni du même questionnaire (cf. Annexe 6), a rendu compte à la classe en informant un tableau comparatif, qui a permis de dégager les grands traits de l'écrit de tromperie. [séance de 2 heures]

A partir des remarques portées sur le tableau, et d'une série de canevas de farces et de fabliaux, le groupe a dégagé les éléments de structure et les personnages récurrents (voir dans *Atout Lire*, 5ème, de J.L Baqué et alii, Hachette, 1987), à partir desquels ont été choisis le personnage qu'incarnerait la marionnette de chacun, et écrits, par groupe, des canevas de tromperie. [séance de 2 heures]

3) Les séances suivantes se sont déroulées en demi-groupe : une heure avec la marionnettiste pour la fabrication, une heure avec moi pour l'écriture des textes et la manipulation (possible dès que la tête était montée sur sa tige).

C'est au cours des séances d'improvisation sur le canevas qu'est venu le souci de préserver les meilleures répliques pour la représentation, qui a amené les élèves à réaliser un dialogue théâtral, et à pratiquer de nombreuses réécritures de « plaisir » (voir les textes d'élèves en Annexe 7).

ANNEXE 5

Le trompeur trompé, de Pauline et Samantha

scène 1 :

l'infirmes, Albert et Julien

Ils sont dans la rue.

Albert : Bonjour, je m'appelle Albert, et je suis très riche.

Julien : Salut, mi c'est Julien, et je vais trouver un moyen de m'procurer l'argent de cet infirmes. Mmm, comment vais-je faire ?... J'ai trouvé ! Je vais me passer pour son cousin.

Albert : Ah ! Qu'est-ce qu'il fait beau aujourd'hui !

Julien : Bonjour Albert ! Tu me reconnais ?

Albert : Non, pourquoi ?

Julien : C'est moi ton cousin. Tu sais, je viens de très loin pour te voir cousin Albert, et il y a longtemps qu'on ne s'est pas vus, n'est-ce pas ?

Albert : Tu sais, je suis très vieux, maintenant, et je ne me souviens plus très bien. Ah, je suis épuisé, j'ai soif. Peux-tu me raccompagner, s'il-te-plaît ?

Julien : Bien sûr, cousin Albert.

scène 2 :

les mêmes

(Plus tard, devant la maison d'Albert.)

Albert : Ca y est, nous sommes arrivés, cousin.

Julien : Oh ; Quelle belle maison, cousin Albert. Elle est à toi ?

Albert : Bien sûr, qu'elle est à moi ! Tu veux entrer quelques instants ?

Julien (*hésite*) : Oui, je veux bien, mais pas longtemps.

scène 3 :

les mêmes

Chez Albert

Albert : Tiens, mais je n'ai pas de cousin, enfin, pas à ma connaissance ? Je vais quand même regarder dans l'album-photo.

Julien (*pendant qu'Albert regarde son album, il....*) : Bon, j'y vais, cousin Albert ! prépare mon lit et mon repas, je vais faire quelques courses !

Albert : Oh ! Le temps que je regarde mon album, et ce filou m'a tout dérobé ! Petit voyou ! Pour me venger de lui, je vais lui jouer un tour.

scène 4 :

Albert, le voisin

Albert : Bonjour, voisin. Est-ce que tu peux me rendre un petit service ?

voisin : Bien sûr, Albert. Quel genre de service veux-tu ?

Albert : Je voudrais que tu me fasses une fausse carte au trésor.

Voisin : Quel endroit veux-tu sur cette carte, Albert ?

Albert : Eh bien, je voudrais que ce faux trésor se trouve dans l'eau, au fond d'une grotte, mais très loin, s'il-te-plaît.

Voisin : D'accord, Albert, viens avec moi chercher cette carte.

Albert : Oui, je viens.

Voisin : Tiens, tu peux la garder.

Albert : Merci, tu es un voisin « extra ».

scène 6 :

Albert, Julien

(Plus tard, chez Albert)

Albert : Tiens, cousin, c'est une carte au trésor, mais je suis trop vieux pour y aller, alors, veux-tu aller le chercher à ma place ?

Julien : Bien sûr, cousin Albert. Pourrais-je avoir cette carte, s'il-te-plaît ?

Albert : Oui, tiens, la voici.

Julien : Tiens, tiens : « aucune personne possédant de l'argent ne peut y accéder ». *(Il hésite)* Si je rends l'argent à Albert, j'en aurai plus avec le trésor ! Euh, cousin Albert ?...

Albert : Oui ?

Julien : Pourrais-je te confier mon argent pendant mon absence, cousin Albert ?

Albert : Bien sûr.

Julien : Tiens, cousin Albert.

Albert : Merci, j'en prendrai soin.

Julien : Bon, eh bien, j'y vais, adieu, cousin Albert. *En aparté* : Ah, ah, ah ! Ma fortune est faite ;

Albert : Au revoir. *(La porte fait « clac ».)* Et voilà : j'ai récupéré mon argent, et le trompeur est trompé.

Rideau

ANNEXE 6

Questionnaire distribué aux groupes

Réponds avec ton groupe aux questions suivantes, qui seront reportées dans le tableau par l'un d'entre vous :

- Où et quand le texte a-t-il été écrit ?
- Qui en est l'auteur ?
- Où se passe l'histoire ?
- Sur combien de temps se déroule-t-elle ?
- Qui est le trompeur ?
- Qui est le trompé ?
- Qui sont les autres personnages ?
- Sur quoi porte la tromperie ?
- Réussit-elle ?
- Grâce à quel trait de caractère (du trompeur ou de sa victime) réussit-elle ou échoue-t-elle ?
- Y a-t-il une deuxième tromperie ?

ANNEXE 7 :

L'amour du diable, de Philippe et Jérémy

Il s'agit de la première version d'un texte du premier groupe : la première partie a été réalisée en classe, les scènes 4 à 8 finies à la maison et dactylographiées par les auteurs. Le document qui suit respecte leur orthographe et leur dactylographie.

l'amour du diable

La scène se passe dans une ferme, où vivent un paysan et sa femme

scène 1

Le diable, devant la ferme

Diabte: Ah que j'aimerais avoir une femme, belle, pour faire mon ménage: car le ménage, c'est pour les femmes! mon rêve va sans doute se réaliser, car dans cette ferme, il y a la femme qui me convient

scène 2

Le diable, le paysan

Le diable entre dans la ferme

Diabte: bonjour, monsieur. Je voudrais vous demander si je pourrais avoir votre femme qui est si belle.

Paysan: et bien vous vous trompez sur toute la ligne: c'est ma femme, et je veux la garder. Et puis, pour qui vous prenez-vous, maudit diable? Je ne vous ai pas demandé une bêche pour mon potager?

Diabte: je respecte toujours mes paroles. Je viendrai la prendre par tous les moyens, et vous vous en repentirez à jamais! (le diable part en colère.)

scène 3

Le paysan, sa femme

Le lendemain:

Paysan: bonjour, jannette, comment va-tu?

Jannette: je vais bien

Paysan: bon, je vais traire les vaches, parce que c'est l'heure.

scène 4

Jannette, le diable

Diabte: bonjour, jolie femme!

Jannette: bon... bonjour! qui êtes-vous

Diabte: Moi je suis un diable pourquoi?

Jannette: mais, je n'ai jamais vu un diable et je suis surprise par votre presence.

Diable: Il ne faut pas être surprise parce que, je suis un diable gentil. Et si je suis venu ici c'est parce-que je veux vous enmener en enfer.

Jannette: pourquoi voulez-vous m'enmener, je ne veux pas venir. (elle a peur)

Diable: si vous venez, je vous offrirais de l'argent, des bijoux, de l'or et des cadeaux.

Car un diable peut faire apparaître tout ce qu'il a envie.

Jannette: mais je ne suis pas sur. Et mon mari alors?

Diable: euh je lui en ai parlé et il m'a dit que je pouvais t'amener en enfer.

Scène 5

Diable, jannette

Diable: nous voi s'y, en enfer

Jannette: mais, il fait très chaud!

Diable: c'est normale on ai en enfer

Jannette: mais ou son mes bijoux, l'or et les cadeaux que vous m'avez promi?

Diable: ha! ha! ha! je t'ai menti tu sera mon esclave a tout jamais ha! ha! ha! ha! ha!

Jannette: goujat, maudit diable, vous me le payerai

Scène 6

paysan

Paysan: jannette! jannette! tu a finide faire le ménage? jannette! mais ou et tu? mais oui c'est vrai c'est donc se maudit diable qu'il la amener en enfer. Mais il faut que je trouve une idée. Ha mais oui j'ai trouvé maintenant il faut que je le trouve.

Scène 7

paysan: bonjour! je veux que tu me donne ma femme et si tu me la donne je te montrerais une femme beaucoup plus belle que la mienne

Diable: bon! (en esitent) j'accepte ta proposition

Jannette: vien me delivrer! je doi faire son ménage!

Paysan: oui, on va retourner à la ferme

Scène 8

Diable: où et la femme que tu ma dit?

Paysan: attend, je vais la chercher

Diable: mais, ce n'est pas la femme que tu m'as dit, c'est c'est de l'eau benite pouffe ha!ha!ha!haaaaaaaa! je font!!

Paysan: bon une chose de faite, maintenant il faut que j'aille chercher ma femme

FIN