

**A PROPOS DES NON-LECTEURS :
QUELQUES PROPOS DE NON-LECTEURS
ET D'UNE LECTRICE HORS DE PROPOS**

Séverine SUFFYS
Collège Henri Matisse, Lille

*« Avec les mots du livre, on sort de ses mots,
on est moins con, c'est vrai »*
(Chris, élève de troisième d'insertion)

Sept élèves de 3^e d'insertion devant la télévision, en train de regarder le sketch de Danyboon sur la lecture¹...

Le professeur a choisi ce déclencheur, plus proche, lui semble-t-il, de leur « culture », pour les inciter à parler des livres et de la lecture. Non pas de leurs lectures, puisque lire est d'abord et avant tout ce qui n'a de sens qu'à l'école, et notamment au cours de français. Et ceux qui s'orientent ou qu'on oriente vers une troisième d'insertion rejettent les disciplines scolaires ou dites « générales » comme le français. C'est d'ailleurs ce qu'ils savent, ce dont ils sont à peu près sûrs. Pour le reste, le choix d'autre chose que l'école, choix d'un stage, d'un métier, manuel ou autre, ils sont, comme la plupart des autres adolescents, dans le vague ou le flou, entre rêve et réalité : « J'voudrais bien " faire pompier ", ou un métier où on sauve des gens, mais j'crois qu'y faut avoir un bac, et j'sais pas si j'pourrai... » Le professeur, sachant cela, ne peut leur demander *ce* qu'ils lisent. Il a déjà remarqué que même ceux qui ont ce qu'on pourrait appeler un certain rapport aux récits, qui manifestent un certain intérêt pour les histoires, fruit du travail des collègues des années précédentes, ont besoin de toutes sortes de médiations pour « entrer en

1. Enregistrement personnel du professeur.

lecture ». Nombreux sont ceux qui repoussent le texte d'une nouvelle si elle dépasse une page, qui attendent que le professeur lise collectivement, ou tout bas, juste à côté d'eux, pour pouvoir se mettre en éveil, en état de comprendre. Quand ce n'est pas le refus total, la parole qui tourne en rond pour ne pas entendre ce que dit le texte, pour ne pas le comprendre : « On veut pas lire, c'est fatiguant, ça sert à rien. » Les livres que le professeur expose souvent sur son bureau ou sur une table, pour voir si des fois... (!), restent des objets inutiles tout juste bons à s'empiler comme les propositions d'exercices ou autres « machins du prof » destinés à occuper une heure de français, une heure pour passer le temps.

– *C'est tout nul, soupire Cedric !*

– *Hein, comment qu'il est grave, ce type !... s'exclame Chafika.*

De temps en temps, l'un d'eux cherche le regard du prof pour voir comment il réagit, lui. C'est sans doute assez impensable qu'un prof puisse prendre du plaisir à regarder un « débile » se trémousser sur scène...

Le professeur se dit qu'il est encore passé à côté d'eux, lui qui avait l'intention d'aller à leur rencontre. Il avait pourtant préparé cette séance en pensant à une émission télévisuelle, celle de la remise des Molière où Danyboon sur une scène à l'italienne, un peu guindé, avait présenté son sketch sur la lecture devant un public cultivé, théâtral et parisien, de surcroît, qui ne lui accordait qu'un sourire condescendant et quelque peu crispé :

– Public chéri, y fo lire ! y fo lire la belle Cindy à la grosse POtrine s'adressant à son bel amant dans le magnifique reflet de la Ferrari rouge...

– Est-il donc gentil ce comique avec son accent provinciâl !...

Le professeur avait alors pensé aux différences culturelles qui ne cessent de se creuser malgré les efforts médiatiques pour niveler, pour enchaîner « grands classiques » et variétés. Il avait songé à ce qui fait la différence entre lui-même et ses élèves : pas seulement l'âge, quoi que..., quelques cheveux blancs ou une façon de vivre mais plutôt des valeurs et notamment le sens que l'on accorde ou non à tout ce qui ne fait pas partie des sensations immédiates.

En matière culturelle, les rencontres restent difficiles, voire impossibles, semble-t-il. Les cultures ne peuvent que se croiser sans jamais se ressembler.

Et pourtant, Chris avait réclamé qu'on regarde des sketches : *Danyboon, c'est canon, M'dame, ça c'est du théâtre !* Mais Chris n'est pas là aujourd'hui et le professeur, un peu mélancolique remballa sa cassette « nulle » en constatant que seules la gestuelle et la façon de parler ont retenu leur attention. Le contenu n'est pas passé...

Chafika, pourtant, soudain se met à parler : elle trouve que *le « marque-ta page », c'est bien trouvé et que y faut pas lire les deux pages en suivant mais s'arrêter à la pliure du livre et que y faut pas lire le numéro en bas de la page, tout ça c'est*

rigolo, parce que c'est vrai qu'y faut faire ça quand on lit. Et effectivement, cela la fait rire d'en reparler. Et cela étonne les autres : *Ah oui, c'est vrai qu'il dit ça...*

Un peu comme si c'était étonnant qu'un sketch ou un comique puisse « dire » quelque chose, entre ses pirouettes et ses grimaces.

Le professeur profite de cette incursion dans le sens pour poser des questions :

P. : – Et qu'est-ce qu'il lit dans le livre qu'il a dans les mains ?

– Une histoire de cul !... » (Rires partagés)

P. : – Mais encore... comment sont-ils, Elle et Lui ?

– A poil ! (re-rires goguenards et partagés)

P. : – Quel est l'objet (?) qui se trouve entre eux ?

– Une Ferrari, une belle voiture de luxe... Canon !, moi, j'aimerais bien en avoir une comme ça...

– Non, moi, j' préférerais une grosse moto pour emmener les belles filles !...

P. : – Et justement, qu'est-ce qui fait plaisir au lecteur de ce livre ?

– C'est qu'y voudrait être beau, comme celui du livre, avec des belles filles et des belles voitures... ou des belles motos !

L'idée, somme toute bien banale, qu'un livre puisse permettre au lecteur de s'évader de la réalité, d'être un autre que soi, du moins pendant le temps de la lecture, représentera le temps fort de cette séance. Le professeur, laissant de côté la parodie des romans de la collection Harlequin, la distinction entre littérature et paralittératures, propose aux élèves un temps d'écriture individuelle à l'aide d'un guide de questions et de rappels qui, loin d'attendre des réponses précises, veut les aider à mettre en relation des choses vues, entendues ou supposées par rapport à la lecture :

– Vous avez vu Danyboon jouer au fou, au « débile », au sportif trop musclé qui « a tout dans les bras et rien dans la tête », quel personnage joue-t-il dans ce sketch ?

– De quoi veut-il convaincre le public ?

– Comment a-t-il appris la lecture ?

– Qu'est-ce qu'il a appris ?

– Quel genre de livres lit-il ?

– Qu'est-ce qui fait, à ton avis, que ce personnage aime ce genre de livres ?

– Comment se termine le sketch ? A-t-il, selon toi, convaincu le public de l'intérêt de la lecture ?

– Et toi, dirais-tu avec lui : « Y fo lire » ? Pourquoi ? (Pourquoi oui ?/Pourquoi non ?)

A présent, et indépendamment du sketch, *essaie de dire ce que tu penses, toi, de la lecture et des livres.* Souviens-toi de ce que dit Azouz Begag

dans la nouvelle, *Détenues*² : « Je dis que les livres, la lecture, c'est important dans une vie. (...) Pour les pauvres, c'est un moyen de devenir riche. » Qu'en penses-tu ? Est-ce que tu as le souvenir d'un livre, d'une lecture qui t'ait rendu « riche » ?

Si tu n'as pas d'idée, essaie simplement de dire ce à quoi te fait penser cette image :

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire l'article en question dans la présente version numérique.

(illustration extraite de Azouz Begag, Catherine Louis, *Les voleurs d'écriture*, © Petit Point Seuil, 1990)

– *C'est des trucs de gosse, grogne Jonathan, en regardant l'image et sans lire la consigne de travail, moi, je fais pas ça, c'est des trucs tout nuls qu'on fait ici.*

2. C. Bataille, A. Begag, T. Ben Jelloun, T. Benacquista, C. Couture, R. Detambel, P. Fleutiaux, N. Garrel, S. Germain, D. Pennac, A. Perry-Bouquet, *Pour Sol en si*, Page Blanche, Gallimard, 1996.

Jonathan a envie d'écrire des choses « sérieuses », comme il veut qu'on le prenne au sérieux. Le sérieux, c'est celui d'une grande copie qu'il remplit soigneusement d'une écriture soignée et sans trop de fautes d'orthographe. C'est le travail qu'il emmène chez lui et qu'il prend la peine de venir déposer au secrétariat du collège, c'est un récit qu'il invente et qu'il écrit pour « rattraper le travail » qu'il n'a pas voulu faire en classe lors d'une séance. Parce qu'il a vu qu'il pouvait avoir des notes positives en français et que cela pouvait l'aider à sortir de l'image négative qu'il avait au collège. Mais ce sérieux est fragile parce qu'il repose sur l'évaluation. Si la note est pareille que celle du devoir précédent ou un peu moins bonne, c'est fini, il n'a plus envie de travailler. Pour lui, donc, écrire est sérieux, mais lire comme parler sont des activités qui ne « rapportent » pas. Donc, parfaitement inutiles.

La citation extraite de la nouvelle d'Azouz Begag a été choisie par le professeur parce que c'est celle-là, étonnamment, qu'avait soulignée Jonathan lors de la lecture collective de cette nouvelle. *Le livre est la richesse du pauvre*. Mais de quelle richesse s'agit-il pour lui ? Les autres élèves avaient relevé de préférence les phrases qui parlent de la réussite, « réussir sa vie », s'en sortir. C'est probablement la référence au sens matériel que représentent les termes de richesse et de réussite sociale qui a retenu l'attention des uns et des autres.

Le professeur, lui, a choisi ce texte à cause du *malaise culturel* que dit ressentir l'auteur de la nouvelle lorsqu'il entreprend de parler, à des jeunes femmes en prison, des livres et de ce qu'ils lui ont apporté. Il est bien le même, le malaise du professeur qui choisit, lui, avec les livres, ses moments d'enfermement, d'isolement ou de solitude tandis que ses élèves, eux, sont enfermés, sans l'avoir voulu, dans une sorte de « ghetto sémiologique auquel (les) condamne l'insécurité linguistique »³. Le professeur sait à quel point l'objet-livre est un objet social, mais il sait aussi ce que lire représente pour lui, le bonheur de fermer la porte, un instant, aux cris de la misère du monde pour se couler délicieusement dans cet acte solitaire, intime, aussi privé que l'acte d'amour. S'il connaît les effets de la lecture sur lui-même, s'il peut analyser, par exemple, sa préférence pour les essais et son incapacité temporaire à lire des romans (parce qu'ils sont trop près de la vie ou qu'ils disent trop, en se finissant, la vie avec la mort), c'est qu'il a appris progressivement, avec les livres, à se construire d'autres mondes possibles que celui dans lequel il vit. Et cela, parce que le monde dans lequel il vivait lui permettait, lui facilitait ces échappées. Sans doute aussi est-il convaincu que, lorsque le désir de se sortir de son milieu, de son environnement familial ou social, est très fort, le livre peut devenir l'objet qui matérialise la différence culturelle, qui fait entrer l'extérieur dans l'intériorité et que l'on revendique pour braver les interdits : dans un article intitulé « La lecture en situation d'urgence »⁴, Abdelmalek Sayad analyse l'histoire d'une femme algérienne qui, contrainte de rester à la maison, lorsqu'elle a eu seize ans, après la période de scolarité obligatoire, parle de la lecture comme d'une « bouée de sauvetage » qui l'a aidée à rester en vie face à

3. Les termes sont ceux d'A. Bentolila, dans son article, « Lecture et maîtrise de la langue », in *Observatoire National de la lecture : regards sur la lecture et ses apprentissages*, 1996.

4. Abdelmalek Sayad, « La lecture en situation d'urgence », in *Lire, Faire lire, Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, sous la direction de Bernadette Seibel, Paris, Le Monde Editions, 1995.

ce qu'elle considère comme une volonté de destruction de la part de sa famille : « Lire pour exister autrement que de manière végétative (...) pour ne pas se laisser détruire (...). Je lis tout ce que je peux trouver, c'est pas grand-chose ; l'essentiel est que ce soit de l'écrit. Je lis pour lire, ce n'est pas pour le contenu (...). C'est fête quand du papier, comme on dit, entre à la maison ! Je dis tout papier, ce n'est pas vrai. J'ai toujours refusé de lire, de lire pour les autres, les lettres que reçoivent mes parents. Ces lettres ne me changent pas des affaires de la famille. Je n'en ai que faire. Tout le reste fait mon bonheur, même la feuille ou le morceau de feuille qui a entouré le pied de salade. Je le lis et le relis, je le garde pour le relire quand je n'ai rien d'autre à me mettre sous la dent. » Mais le sens subversif que peut prendre l'acte de lire (lire pour exister) appartient à une époque, à des circonstances particulières (c'est le début de l'immigration algérienne) combinées à une histoire personnelle : celle d'une énergie farouche pour se sortir de son milieu et revendiquer son existence propre ; comme celle des générations qui ont connu la lecture clandestine des livres interdits par les dictatures. Une énergie comme celle-là suppose qu'à un moment donné l'individu soit capable de ressentir le monde dans lequel il vit comme insupportable, au point de prendre le risque de l'alternative de la folie ou de la mort, s'il ne réussit pas à s'en sortir.

Telles peuvent être les représentations, ajoutées aux images de quelques autodafés de livres, que le professeur a dans la tête par rapport à la lecture.

La prise de conscience de toutes ces différences entre ses élèves et lui-même ouvre des abîmes d'incompréhension. Il ne peut en tirer qu'une conclusion : c'est que lire n'est jamais un acte neutre ni anodin. Lire ne concerne pas seulement l'école. L'activité elle-même et l'objet-livre sur lequel elle porte se trouvent pris dans un écheveau de sens dont la complexité n'échappe qu'à ceux qui continuent de dire « Ouvrez votre livre à la page...et lisez ! » ou « Vous ferez une fiche de lecture sur le livre lu pendant les vacances ».

Le professeur, confronté, chaque jour, à la difficulté des réseaux de relations publiques et privées entre les objets et les gens ne peut que ressentir une forme de malaise culturel, celui qu'il ressentirait, par exemple, en voyant son *beau* livre entre les mains sales de quelqu'un qui, le trouvant lourd, écrit trop petit, sans images et sans intérêt, le jetterait directement à la poubelle, pour ne pas encombrer une vie déjà assez compliquée : Celui qui croyait aux mots/Celui qui n'y croyait pas !...

La lecture au collège ou au lycée comporte d'autres ambiguïtés. Si tout le monde a conscience de son importance : « Y fo lire »... ! – pour des tas de raisons, mais surtout pour « se cultiver », pour apprendre et se constituer son « capital » personnel – le temps de lire ne figure pas dans les emplois du temps des élèves. On ne lit pas en classe, on n'a pas le temps. Il y a des exercices de maths et tant d'autres choses « sérieuses » à faire avant de lire. Donc, la lecture fait partie du travail personnel de l'élève. Et au lieu de devenir un temps de pause, une escapade, une possibilité d'évaluer le monde avec d'autres instruments de mesure, le « y fo lire » fait de cette activité une performance scolaire qui se mesure à la quantité de pages englouties chaque soir, avant de s'endormir, pour pouvoir dire ou écrire, d'abord : « j'ai fini,

je l'ai lu... », puis plus tard, « Je lis beaucoup », « J'ai tout lu... l'oeuvre intégrale de... ».

Le professeur qui voudrait apprendre à lire à ses élèves de troisième d'insertion a conscience du paradoxe de l'enseignement de la lecture : la dimension quantitative (le nombre de livres qu'il faut avoir lus pour appartenir à une communauté culturelle donnée) se combine au peu de poids que représente l'apprentissage de l'activité dans les représentations de ses élèves, de ses collègues et du système éducatif. Les élèves, quant à eux, estiment qu'ils *savent* lire. Ce n'est que parce qu'ils n'en ont pas envie, que ce n'est pas intéressant ou que cela les fatigue ou encore que c'est toujours pareil qu'ils ne *veulent* pas le faire. Et, quand on sait, pourquoi continuer à apprendre, pourquoi continuer à lire ?

La didactique se devrait donc de prendre en compte le désir ? Le désir de continuer à faire ce qu'on sait faire : le désir dans sa durée et le « dur désir de durer ». C'est-à-dire inscrire le savoir-lire dans la continuité de l'apprentissage du sens, dans le temps de la construction du sens. Mais le professeur sait bien qu'il s'adresse à de jeunes élèves pour qui le temps reste une notion très lointaine et très abstraite. De plus, on ne dispose que de peu de temps pour enseigner ou apprendre à l'école. La rapidité et la vitesse sont les critères que l'on associe généralement à la réussite. Pas la lenteur. Même si une certaine fable nous parle d'une tortue qui aurait gagné la course. Sans doute, parce que des qualités de régularité et d'acharnement sont venues compenser son défaut de lenteur ; et aussi sûrement parce que son adversaire-lièvre s'était montré particulièrement imprévoyant !

Le désir de lire, par ailleurs, c'est celui de rencontrer un autre que soi. Le plaisir de lire, celui de ne pas être le seul interlocuteur auquel s'adresse un livre, donc de pouvoir partager ce plaisir avec d'autres, notamment par les propos qu'on peut tenir sur ce livre. Lire donc fait faire un voyage de soi à l'autre, de l'individuel à l'universel. Et ce voyage n'est pas un simple aller-retour.

A la question « Qui parle dans ce texte ? » – il s'agissait d'un extrait des entretiens avec A. Jacquard imaginés par M. J. Auderset⁵ – les élèves donnent entre autres réponses :

– « C'est un prof qui *nous* parle. »

Le ton est celui d'un adulte qui essaie d'expliquer à une petite fille, une écolière, ce qu'est le monde, l'importance des autres, etc. Ce *nous* dit à la fois l'envie d'être concerné et la lassitude de l'adolescent d'être toujours au centre des discours plus ou moins moraux sur la vie de l'adulte.

Comment donc leur apprendre la distance en abîme du locuteur universel : c'est à *vous*, sans être tout à fait vous qu'*il* s'adresse ; à *quelqu'un* ou à *toi*, qui êtes aussi un peu *nous* ; c'est *nous* qui *vous* parlons comme *nous nous* parlons à nous-mêmes, c'est *lui* qui parle à d'*autres* comme il m'arrive de *me* parler à *moi-même*...

5. Albert Jacquard, Entretiens imaginées par Marie-José Auderset, *C'est quoi l'intelligence ?*, Seuil, Petit Point, 1989.

Le projet éducatif de les mettre *face à leur réalité*, de les insérer dans la société, de les mener du principe de rêve ou de plaisir immédiat à celui du devoir d'engagement apparaît tout à coup quelque peu contradictoire avec un apprentissage de la distance et du désengagement. Quand il s'agit de les responsabiliser et que chaque jour on tente de faire en sorte qu'ils se sentent un peu concernés, comment leur apprendre en même temps qu'on peut l'être sans l'être ou ne pas l'être tout en l'étant ?

La distance n'est-elle pas, par essence, une notion culturelle ? Celle que peuvent se permettre justement les gens qui ne sont pas dans l'urgence de la désinsertion et de la réinsertion ou plutôt ceux qui ont rencontré sur leur chemin des médiateurs capables de leur faire comprendre, en les accompagnant, ce double mouvement contradictoire, mais vital et social, du « in »/« out ». Dans le numéro 9 de la revue *Educations*, « Médiations éducatives », de juin-octobre 1996, Jean Biarnès, dans un article intitulé « Quand parler insertion est producteur d'exclusion », explique comment ce mécanisme, d'abord psychologique et qui correspond à l'alternative du nourrisson – rester inclus dans le corps de sa mère ou s'en exclure pour se projeter dans l'univers inconnu – devient un mécanisme social, propre à toute vie humaine : « ...le mécanisme de désinsertion/insertion est le propre de l'homme » ; « ... (il) ne peut être scindé, il est un et indivisible dans un processus en mouvement durant toute la vie de l'individu. Ce qui se joue dans le champ de la psychologie individuelle se retrouve actualisé dans le champ du social où le sujet est amené périodiquement à s'affilier/se désaffilier en regard des groupes qu'il traverse (profession, habitat, voire lien conjugal). » Mais ces moments de ruptures psychologiques et sociales qui font passer alternativement de l'inclusion à l'exclusion et vice-versa sont aussi culturelles : « La rupture sociale est d'abord une rupture culturelle qui laisse un vide de symbolisation et met des groupes entiers dans des espaces de *non-sens*. Mieux vaut alors rester là où l'on est que d'affronter le vide. L'angoisse l'emporte sur le désir. »

La lecture, pour des élèves désinsérés et en projet de réinsertion, représente sans doute une de ces formes de ruptures culturelles où l'angoisse est plus forte que le désir. « Pratique de séparation, la lecture (...) est aussi une pratique d'insertion dans le " monde du texte " », écrivent Gérard Mauger, Claude F. Poliak, et Bernard Pudal, en présentant leur recherche et les résultats de l'enquête qu'ils ont menée auprès d'un échantillon d'une vingtaine de familles. Lire c'est donc se désinsérer du monde de la réalité pour s'insérer dans le monde du livre : « (...) lire, c'est toujours se mettre en retrait, adopter un rythme propre, se séparer des autres (...). Cette déconnexion de la sociabilité ordinaire est aussi une condition nécessaire de la déconnexion mentale du monde réel (le « monde du lecteur ») ; il faut, disent les enquêtés, « accrocher », donc « décrocher », « se laisser prendre », donc « se déprendre »⁶. Il y a, dans ce processus de désinsertion et de réinsertion, un risque affectif de perdre du sens comme de se perdre soi-même. Le professeur se souvient des moments douloureux où il lui fallait quitter un roman pour se retrouver dans le monde réel ou pour en prendre un autre ; parfois, il mettait des mois avant de « se replonger » dans une nouvelle lecture,

6. Gérard Mauger, Claude F. Poliak, Bernard Pudal, « Lectures ordinaires », in *Lire, Faire lire*, op. cit. note 4.

tant il avait de mal à se séparer de la précédente. Il se souvient aussi du mal qu'il avait à prendre une distance avec le monde des récits ; il se souvient des nuits blanches et des sanglots inconsolables que lui ont coûtés certains événements tout à fait fictifs...

Comment prendre en compte, dans l'enseignement de la lecture, ces dimensions personnelles affectives que représente toute rupture d'équilibre ?

Peut-être apprendre à lire voudrait-il dire apprendre à travailler avec et sur l'angoisse que peuvent générer la désinsertion et la réinsertion ?

Dans son article, cité précédemment, A. Bentolila parle de l'« aventure du sens » et des risques de la non-compréhension : « Lire, ou plutôt oser lire, c'est nécessairement avoir le courage d'affronter l'inconnu ; ouvrir un livre déclenche à la fois de l'excitation et de l'anxiété. Il y a toujours dans l'acte de lire une part de risque à assumer. (...) risque de ne pas comprendre ou de comprendre mal (...). » Or, bien souvent, les élèves ne peuvent prendre ce risque, trop ballottés qu'ils sont dans un immédiat imprévisible qu'ils subissent sans jamais pouvoir anticiper. Le contexte dans lequel ils vivent, conforté par le modèle de relation au sens imposé par la production télévisuelle en général ne leur propose qu'un monde dans lequel « le plaisir du sens se confond avec le plaisir des sens. » Le plaisir doit être immédiat. Il ne peut surtout pas se permettre d'aller explorer son contraire ni d'autres formes. Il ne doit surtout pas prendre de temps. Il est sans cesse en avance sur le sens et ne se confond pas avec lui. Il peut même aller – pourquoi pas ? – jusqu'à l'exclure : si on peut éprouver du plaisir sans comprendre, si même éprouver du plaisir représente le contraire de faire l'effort de comprendre, à quoi pourrait-il bien servir de comprendre, sinon à remettre en cause ce plaisir ou à se retrouver dans l'angoisse, ce qu'aucun être normalement constitué ne peut souhaiter.

A. Bentolila fait ainsi une critique intéressante de la production télévisuelle. En proposant « un schéma sémiologique qui positionne la compréhension *avant* la perception du message filmique : comprendre *avant* de prendre connaissance des indices que le message contient », elle impose un « modèle de relation au sens en contradiction totale avec celui auquel invite la lecture ». Y fo comprendre ou, plus exactement Y fo avoir compris avant d'avoir lu ou vu. Et nous retrouvons, semble-t-il, ce cercle vicieux dans lequel nous place la nécessité de jouir du sens avant même de le comprendre, avant même d'en avoir décodé les signes.

Sans doute, pour se sortir de ce cercle vicieux, faut-il retrouver l'usage du langage. Pour A. Bentolila, le rapport à la lecture est inséparable du rapport à la parole. Pour certains jeunes, le message est resté bien souvent, comme il le dit à propos de certains enfants, un « geste verbal ». Comme les tout jeunes enfants, la parole ne leur sert qu'à exprimer une exigence, ce que l'on veut, et à désigner l'objet de cette exigence. Elle est restée un instrument déictique : parler c'est montrer, nommer ce dont on parle. C'est en rester au niveau du thème sans aborder le propos.

Le professeur se souvient que pour entamer l'année nouvelle, il a demandé à ses élèves d'« Ecrire un message » en planifiant le destinataire, le contenu, la forme et le support.

Ecrire un message

Il s'agit d'écrire et d'adresser un message à quelqu'un. Tu choisiras à qui tu l'adresses, ce que tu veux dire ainsi que le support sur lequel tu veux l'écrire.

1) A qui l'adresser ?

- à un de tes proches (quelqu'un de ta famille, amis, etc.),
 - au collègue ou à quelqu'un du collège (un prof, les profs, le principal, des élèves, un membre du personnel, etc.),
 - à la société,
 - aux hommes politiques qui nous gouvernent,
 - à l'Europe,
 - à un autre pays du monde,
 - au monde en général,
 - à une autre planète, à des extra-terrestres,
 - à la vie, à la mort, à la souffrance, aux maladies, au bonheur, etc.
- (Tu entoureras le destinataire que tu as choisi ou tu rajouteras à la liste celui que tu te donnes)

2) Que dire ?

- tu peux dire ta colère, ta révolte, ton indignation...
- ou, au contraire, ce que tu aimes bien, ce qui te plaît ou te plairait,
- ça peut être une demande : tu voudrais que ; tu souhaiterais que...
- ça peut être un « message de paix » que tu veux envoyer,
- tu peux dénoncer ce que tu trouves insupportable, injuste, etc.
- ça peut être ce que tu imagines, le monde tel qu'on pourrait le rêver, etc.

3) Comment le dire ?

- tu peux écrire un récit ou tout autre texte (une réflexion, un poème, etc.)
- tu peux écrire des mots, simplement,
- tu peux faire un dessin (avec ou sans mots),
- tu peux faire un collage de mots, de photos, de dessins (à partir des journaux et magazines qui sont à ta disposition.)
- tu peux mélanger toutes ces formes.

4) Sur quoi le dire ?

- tu as à ta disposition du papier, des feuilles de Canson, des enveloppes (tu peux donc faire une vraie lettre, avec une adresse, un timbre dessiné, etc.)
- tu peux écrire ton message sur les ailes des avions en papier que vous avez l'habitude d'envoyer dans la classe, ou accrocher à ces avions un message comme les avions qui font passer des messages publicitaires.
- tu peux choisir tout autre support (prospectus, petit livre ou livret, bateau en papier, cartes de vœux, etc.)

Pour planifier ton travail, tu commenceras par cocher dans les différentes rubriques ce que tu choisis de faire. Et lorsque tu auras terminé, tu reviendras à cette feuille pour apporter les modifications qui se sont produites en cours de route (par ex. : tu avais eu le projet... de mais tu n'as pas pu le réaliser, parce que..., etc.)

Eddy qui avait choisi de s'adresser à ses parents, dessine une mobylette, un pot de peinture et explique qu'il leur demande ainsi la permission de repeindre une vieille mobylette pour pouvoir rouler dessus. Laurent adresse deux messages-dessins au monde pour arrêter la destruction des forêts et la pollution de la planète. Abdeljalil prend à partie la drogue pour lui demander « Quand donc t'arrêteras-tu de nous tuer ? » Ludovic et Tony en veulent aux « Profs qui ne leur laissent jamais la parole » (professeur de français inclus !). D'autres en resteront au niveau du geste, déchirant les magazines à leur disposition, gaspillant les feuilles de papier Canson, désintégrant ciseaux et tubes de colle sans pouvoir formuler d'autre « message » que celui qui ne veut pas entrer dans la chaîne du sens, chaîne des phrases, chaîne du texte, celui qui reste entièrement dans le thème, en deçà du propos. Ainsi la situation qui proposait de donner du sens à la parole devient elle-même une situation bloquée, absurde. Le professeur ne renonce pas pour autant. Prenant les mots à bras le corps, renvoyant ses propres messages et l'analyse qu'il fait de ce qui se passe, il mène dans sa classe le combat du sens contre les éclats terroristes du non-sens. Pour cela, il ne doit cesser, lui-même, de parler, de lire et d'écrire.

La forme de communication qui peut être celle du tout jeune enfant et qui ne fait que copier le mouvement du geste, doit progresser en évoluant vers un autre type de contrat linguistique. Egocentrique d'abord, le langage doit se tourner vers l'Autre et parvenir à faire fusionner thème et propos : « La parole, la langue humaine est faite " pour dire des choses sur ". La langue humaine est faite pour l'exégèse et non pas pour le constat et la désignation. » Encore faut-il que cet espace de communication soit proposé, offert à l'enfant. Cet espace, et aussi le temps de l'essai, de l'erreur, du tâtonnement. Mais comme le dit encore A. Bentolila : « Combien sont-ils ceux qui auront la chance de trouver sur ce chemin de la découverte de la langue ces médiateurs à la fois exigeants et bienveillants grâce auxquels l'échec identifié et analysé se transformera en conquêtes nouvelles ? Combien sont-ils ceux dont au contraire les essais langagiers – ceux par lesquels ils expriment hypothèses et questions sur la langue – ne rencontrent que le silence et l'indifférence ? »

La relation lecture-langage dont le professeur confronté quotidiennement aux « enfants du malentendu » comprend intuitivement l'aspect interactionnel se trouve ainsi définie dans l'article de Bentolila : « ...enfants mal entendus parce que peu entendus par leurs parents et par leurs proches ; enfants du malentendu parce que confortés en l'idée que, finalement, la compréhension allait de soi, allait sans dire pour peu qu'on la cantonne dans un espace restreint et dans un contexte d'extrême prévisibilité. Ils sont persuadés qu'il n'est pas nécessaire d'aller traquer le sens, d'aller identifier les indices linguistiques qui font de chaque construction de sens à la fois une aventure personnelle et une rencontre respectueuse de l'autre. »

Apprendre à lire à ses élèves de troisième d'insertion voudrait donc dire, pour le professeur, les réconcilier avec le sens, le langage, l'Autre : vaste entreprise qui combine thérapie et apprentissage et qui fait apparaître la relation systémique de tous ces rapports. On ne peut travailler l'un sans risquer de faire bouger les autres. Ce qui signifie aussi que le professeur doit se préparer à ce mouvement : mouvement qui s'apparente à une sorte de bouleversement pour les élèves, puisque comprendre

voudrait dire que tout à coup on saisit, en même temps que le sens d'un texte ou d'un livre, le sens de sa vie, l'importance des mots et le pouvoir que peuvent prendre les paroles sur les coups de poing, de pied ou de fusil ; comprendre qu'on peut laisser un message à la place des crachats et des cris. Mais l'adulte doit aussi savoir gérer les conséquences de ce mouvement : déclencher la parole de l'élève, susciter ses réactions représente un risque pour le professeur : celui de ne pas comprendre (à son tour), donc de ne pas trouver de réponse, ou encore d'entendre ce que lui-même n'a pas envie d'entendre, son propre échec, c'est-à-dire l'échec du projet éducatif sur certains, sur beaucoup, en tout cas, sur de trop nombreux élèves, exclus ou désinsérés avant même de naître.

Il demeure donc capital de mettre en place des situations de paroles autour du livre et de la lecture : des paroles libératoires comme celle de Cédric. Lui qui ne peut jamais rester assis à une table plus de cinq minutes, après avoir demandé le sens du mot « catin », dans la nouvelle de Pascal Mérigeau – découverte par Y. Reuter et bien connue des lecteurs de *Recherches – Quand Angèle fut seule*, se promènera dans la classe en psalmodiant : « catin » « catin » « catin », c'est une « putain »/Germaine Richard, c'est une « catin », « catin », « catin », c'est une putain, etc.

C'est sans doute comme ça qu'il a pu entrer dans le sens caché de la nouvelle, traduire la rivalité entre les deux femmes qui amène le lecteur à penser à un meurtre. C'est comme ça, sans doute, qu'il s'invente et s'approprie les mots. Flaubert avait bien son gueuloir ! Le lecteur voudra bien me pardonner cette comparaison iconoclaste, mais la rage de tisser des liens entre les cultures est devenue une habitude de survie pour le professeur !

Mais l'expression (au sens d'une « sortie par pression ») de ces paroles orales ou écrites est loin d'être évidente comme en témoigne une autre expérience :

Le professeur propose une « lecture à dévoilement progressif » de la nouvelle de Patrick Raynal, *Le Médaillon*⁷. Son objectif est de rendre sensible aux élèves le passage d'un mode de relation agressif, passant uniquement par le racket de ceux qui ont un peu quelque chose par ceux qui n'ont rien, à une forme de complicité chaleureuse entre adolescents de différents milieux socio-culturels. Cette transformation des rapports se fait à travers la confrontation brutale avec un monde d'adultes qui n'hésitent pas à s'entretuer pour de la drogue. Manu, le jeune héros se fait racketter à la sortie du lycée mais comme il ne possédait rien sur lui qui puisse avoir une valeur, il pense s'en être bien tiré. Jusqu'à ce qu'il se souvienne que son cartable, que lui a dérobé le plus jeune de ses agresseurs, contient un médaillon – médaillon qui n'a d'autre prix que celui du trésor de l'enfance. Il décide alors de tout tenter pour le retrouver et part affronter la jungle des banlieues parisiennes. Il y fait la rencontre de toutes sortes de milieux différents du sien et finit par se retrouver chez la maman de Djamel, le garçon qui lui a volé son cartable. Les élèves ont à imaginer la scène. Et ils écrivent, bien sûr, des scènes d'insultes, où le héros en justicier vient se venger de l'affront subi. Mais l'auteur leur propose tout autre chose :

7. P. Raynal, J.-N. Blanc, C. Baroche, T. Benacquista, J.-F. Merle, J.-P. Nozière, J.-M. Laclavetine, T. Jonquet, H. Jaouen, Y. Hugh, A. Saumont, J.-P. Arrou-Vignod, *Pages noires*, Collect. Page noire, Gallimard Jeunesse, 1995.

Manu, en s'excusant, dit simplement à la maman qu'il est un copain, qu'il a oublié son médaillon dans le cartable de Djamel et qu'il vient le récupérer. Les élèves ne « voient » pas s'ouvrir un autre monde possible que celui de la vengeance. Ils ne peuvent pas lire ce monde-là, parce qu'ils n'ont pas appris à envisager des solutions de remplacement à ce qu'ils vivent. Et, même après lecture du passage et comparaison avec leurs propres textes, ils continueront à dire que Manu dénonce Djamel à sa mère et lui *fiche un bon coup dans sa gueule*.

Or s'il reste difficile pour eux d'envisager ça et, précisément, *parce que* c'est aussi difficile, il ne faut pas cesser de leur laisser la possibilité de parler, pour se rassurer, pour être accompagnés d'un échange de paroles dans cette découverte du monde possible du papier. Il faut continuer encore et encore à se raconter le livre, à se l'expliquer, pour faire qu'un jour, peut-être, cet objet existe pour eux et fasse partie de leur monde.

Mais pour que les paroles s'expriment et sortent quelque peu d'un sens unique, les moyens traditionnels de questionnement sont largement insuffisants. Je renvoie le lecteur à l'article de Denis Fabé, dans ce même numéro, *La littérature de jeunesse à l'école et au collègue : Quels enjeux ?* pour trouver les moyens d'établir un rapport plus complexe mais plus authentique de l'élève au texte. Les questions que le professeur pose à l'élève sur le texte ne peuvent être fermées sur un objectif de vérification de lecture, s'il veut que le sujet-élève parle, non pas seulement pour dire ce qu'il a compris, mais pour comprendre ce que peut vouloir dire tout texte écrit ; s'il veut l'aider à se construire le statut de la fiction par rapport à celui de réalité.

Par ailleurs, nous avons envie de faire nôtre une pratique de la « systématisation » de l'incompréhension : Yves Reuter, dans son livre *Enseigner et apprendre à écrire*⁸, emprunte aux théoriciens de l'école de Palo-Alto la « prescription du symptôme » pour proposer des exercices d'écriture travaillant sur la systématisation des erreurs commises par les élèves : « Selon eux (les théoriciens de l'école de Palo Alto⁹), les sujets dysfonctionnent souvent parce qu'ils sont pris dans un système d'injonctions qui s'opposent. Ils proposent – entre autres stratégies – la prescription du symptôme. Sur le terrain de l'écriture, il s'agit donc de proposer soit des consignes collectives (dans le cas de représentations-obstacles partagées), soit des consignes individualisées (en fonction des difficultés spécifiques), consistant à prescrire des erreurs commises – telle erreur orthographique ou tel fonctionnement textuel (la répétition de tel élément, par exemple) ou encore tel fonctionnement scriptural (écrire le plus rapidement possible...). »

La « double contrainte » ou « injonction paradoxale », en matière de lecture, pourrait s'illustrer par le fait de soigner le mal par le mal : en rendant, par exemple, le texte encore plus incompréhensible qu'il ne l'est aux élèves. Il s'agirait donc, au lieu de le clarifier à tout prix par des explications et des commentaires, de cacher le

8. Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF, 1996, p. 147-148. Voir aussi son article : « Des exercices à faire. De quelques modestes propositions pour diversifier les exercices en classe de français », in *Recherches*, n° 24, Lille, 1996.

9. Yves Reuter renvoie le lecteur au livre de P. Watzlawick, J. Helmick Beavin et Don D. Jackson, *Une logique de la communication*, 1967, Paris, Le Seuil, 1972, coll. « Points ».

texte, de le rendre énigmatique, d'opacifier le tissu textuel, pour que l'élève soit contraint de se heurter à l'incompréhensible, de voir ce qu'il ne voit pas, parce qu'il ne peut pas ou qu'il refuse de le voir. Donner à lire à l'élève l'incompréhensible, l'absence de texte, ou des fragments de sens, plutôt que l'évident et l'intégralité de la signification : il y a là, une fois de plus, une occasion pour le professeur de bricoler. Ne pas donner de texte aux élèves, c'est le leur faire inventer et écrire *avant* de leur donner à lire, c'est les faire travailler sur l'anticipation du sens, les amener à formuler des hypothèses. Cacher le sens, c'est partir à la recherche de nouvelles comme celles que peut écrire Roald Dahl où ce qui se passe n'est pas dit mais se lit entre les lignes ; c'est choisir d'enlever du texte à lire des passages importants pour en faire des « textes lacunaires », de véritables énigmes. Je laisserai ici même, dans ce numéro, la place à Bertrand Daunay pour parler, mieux que moi, du texte lacunaire et je proposerai au lecteur de se reporter aux précédents numéros de la revue pour trouver des exemples de ces « bricolages », de ces activités « paradoxales » qui prennent en compte les difficultés ou les refus de lecture des élèves.

Entre dehors et dedans, rupture et continuité, désinsertion et réinsertion, monde des réalités et monde des livres, l'enseignement de la lecture n'en finira pas de prendre, avec les moyens qui lui sont propres, la forme souple d'une thérapie. Pour ne pas renoncer au sens-même de ce qui le fonde : le projet d'une éducation à la démocratie et au respect de ce qui est vivant. S'il ne veut pas céder à la tentation du non-sens et de l'impossibilité d'agir, le professeur doit pouvoir trouver, à travers ses lectures, à travers la sociologie, la psychologie ou d'autres sciences, la force opiniâtre de ne jamais renoncer à lire et à faire lire l'élève non-lecteur qui ne se lit pas comme un livre.