

Martine Burgos

*Ecole des hautes études en sciences sociales
Groupe de sociologie de la littérature*

CES LECTEURS SONT-ILS DES LECTEURS ?

J'AI mené au cours des mois d'avril-mai 1991 une expérience avec les élèves de deux classes d'un lycée professionnel (LP) de la banlieue nord de Paris. Pendant ces quelques semaines, j'ai eu le sentiment de participer à une sorte d'événement. Rien qui soit capable de bouleverser la vie de ces jeunes, de changer leur rapport à l'école, ni même d'influencer durablement leur environnement scolaire. Nous leur avons seulement demandé, leur professeur de français et moi, de lire un ouvrage de fiction, les prévenant qu'à l'issue de leur lecture, je leur poserais quelques questions.

Le roman proposé était *Le grand cahier* d'Agota Kristof¹, court roman qui n'appartient à aucun des genres généralement pratiqués par les jeunes de ce milieu (quand ils lisent), ni sentimental, ni policier, ni science-fiction, un vrai « texte » littéraire, comme en témoigne son *press-book*, publié dans une grande maison d'édition parisienne, traduit en plusieurs langues, réédité en collection de poche. Bref, possédant tous les attributs de la légitimité au regard de l'institution scolaire, qui nous avait autorisés à mener cette expérience, et

1. Agota KRISTOF, *Le grand cahier*. Editions du Seuil, coll. Points, 1986.

propres à rebuter nos lecteurs potentiels s'ils avaient été en mesure d'en interpréter les signes. De leur point de vue, le caractère « sérieux » de la démarche était bien plutôt garanti par l'autorité d'un enseignant, jeune, respecté et très aimé qui, à son tour, introduisait le « chercheur », titre dont ils ne savaient pas très bien ce qu'il recouvrait, mais enfin, il, elle en l'occurrence, venait de l'extérieur, le proviseur lui manifestait certains égards, c'était nouveau, on s'intéressait à eux. Et puis le livre n'était pas trop gros. Il leur était de surcroît offert. Le lire ne représentait pas un devoir lié à une obligation scolaire, mais un engagement pris vis-à-vis de leur professeur. Rien là de bien spectaculaire².

Sur le plan de son déroulement matériel, il s'agissait d'une expérience également très modeste, confinée dans un local voué en principe aux pratiques du livre et de l'écrit – le CDI³ –, en fait déserté par tous,

2. J'ai eu des entretiens avec deux classes, l'une de CAP (certificat d'aptitude professionnelle) de menuiserie, l'autre de BEP (brevet d'études professionnelles) électricité. Pour des raisons pratiques, je prendrai mes informations et mes exemples dans le corpus des entretiens avec la classe de CAP.

3. CDI : centre de documentation et d'information.

bibliothécaire, enseignants et élèves, n'offrant que des rayonnages vides, des murs nus. Il a pourtant bien fallu organiser les séances d'entretien, ce qui a été possible grâce à la compréhension des enseignants qui acceptaient de libérer chaque élève d'une heure de cours pour leur permettre de répondre à mes questions.

Expérience modeste enfin au regard de la finalité que je lui attribuais dans un dispositif de recherche plus large : je souhaitais, en effet, mettre au point une technique d'entretien susceptible d'être utilisée dans une enquête comparative sur la lecture des élèves de l'enseignement professionnel en France et en Allemagne. Ayant jusqu'à présent toujours procédé dans les enquêtes de réception par passation de questionnaires ouverts⁴ et convaincue du caractère inadapté de

4. Voir Jacques LEENHARDT, Pierre JOZSA, avec la collab. de Martine BURGOS, *Lire la lecture*, Le Sycomore, 1982.

Martine BURGOS, Jacques LEENHARDT, « La lecture, raison et passions européennes », in : *Le français aujourd'hui*, n° 95, septembre 91.

Martine BURGOS, « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique », in : Jean-Pierre PRIVAT, Yves REUTER, *Lectures et médiations culturelles*, PUL, avril 1991.

cette technique dans un milieu de jeunes qui manient avec beaucoup de difficultés l'expression écrite, j'avais besoin d'expérimenter plusieurs techniques d'entretien (directives, non directives, contradictoires).

La dimension « événementielle » de cette expérience, à laquelle je faisais allusion plus haut, ressortira mieux si je présente les pages qui vont suivre comme une sorte de réponse différée à l'interrogation qu'émit à mon intention un enseignant de ce LP, lorsque, en salle des professeurs, j'expliquai ma démarche à l'un de ses collègues : « *Ah bon, ils savent lire ?* », interrogation que d'aucuns jugeront peut-être un peu méprisante car elle n'appelait pas, en fait, de réponse. Cet enseignant était apparemment convaincu que cette classe regroupait principalement des analphabètes.

Or, les élèves ont lu. Ils ont, pour la plupart, tout et bien lu. C'est pourquoi nous avons pu longuement parler ensuite du livre et de leur lecture. Ces entretiens enregistrés ont duré entre 45 minutes et une heure quinze. Transcrits, ils constituent un important et riche corpus. Dans la mesure où, conformément à notre objectif – mettre au point une technique d'entretien –, l'analyse approfondie du contenu des entretiens doit être réservée à l'étape suivante de notre recherche, je me contenterai de noter ce qui m'apparaît d'ores et déjà comme devant orienter notre travail. Ce que je livre ici constitue un document de travail un peu élaboré plutôt que l'exposé même succinct d'un travail achevé.

Singularités et ressemblances

Ce qui m'est apparu, de manière évidente, à l'occasion de cette série d'entretiens, c'est l'extrême diversité de tous ces jeunes. Une fois admis que la raison de leur présence en LP est, massivement, l'échec scolaire, les origines de cet échec telles qu'elles sont repérables à partir des itinéraires de vie de chacun varient considérablement d'un individu à

l'autre, même si l'on doit globalement considérer qu'elles représentent les éléments d'un faisceau de déterminismes qui accompagne le mode d'intégration des milieux populaires dans la société française contemporaine, milieux populaires où se

lieux de résidence identiques, le flou des perspectives, etc. Mais le réel sentiment d'appartenance à une communauté – les copains, la cité, la bande – n'oblitére pas les différences de sensibilité, de systèmes de valeur. Ce que confirme non pas la diversité

Le réel sentiment d'appartenance à une communauté n'oblitére pas les différences de sensibilité, de systèmes de valeur

retrouvent, habitant les mêmes banlieues, les mêmes résidences, familles ouvrières françaises, familles ouvrières immigrées de diverses origines.

Ainsi, quand l'échec scolaire impose une représentation homogène du groupe constitué par des élèves de LP5, un simple entretien biographique oblige à considérer ces jeunes dans la perspective de leur appartenance à d'autres groupes que le groupe scolaire, famille, quartier, associations sportives, bandes... tous ces liens sociaux contribuant à former leur personnalité, produisant la part de singularité que comprend tout destin individuel, à condition toutefois que les déterminismes sociaux n'aillent pas tous dans le même sens, que l'individu ait quelque chose à « gérer », un écart, une faille dans le système qui l'empoigne. Ce qui ouvre sur une authentique « différence ».

Ces singularités ne produisent pas nécessairement de l'hétérogène. Ces jeunes si différents se ressemblent pourtant, ne serait-ce que par ce qu'on les a obligés de partager : l'échec scolaire, l'indifférence que le système a manifesté à leurs goûts, voire leurs vocations, le regroupement géographique forcé sur des

des rapports à la lecture en général⁶ mais, très spécifiquement, la diversité des interprétations d'un livre « comme ça », puisque c'est ainsi que se plaisent à le désigner beaucoup des jeunes lecteurs du *Grand cahier*.

Ces singularités s'imposent d'autant plus que l'événement qui donnait sa raison d'être à l'entretien – la lecture d'un texte littéraire – autorisait chaque élève à assumer, envers et contre tous les stigmates uniformisant de l'échec scolaire, une part d'identité inhabituelle, extraordinaire, même : celle de lecteur.

Lire en aimant lire

Ces jeunes se trouvaient, en effet, pour la plupart, dans une situation complètement nouvelle : en réussissant à lire, jusqu'au bout, *Le grand cahier*, ils ont fait, pour la première fois en tant qu'adulte, l'expérience de la lecture. Sur 16 lecteurs de la classe de CAP menuiserie, 12 expliquent qu'il s'agit du premier ou du deuxième livre qu'ils lisent entièrement, le précédant – *Les aventures du petit Nicolas*, *Crin Blanc*, un Molière ou un Marcel Pagnol – ayant été lu en classe de sixième, avec plus

5. Dans les établissements d'enseignement primaire ou dans les collèges, la diversité est au contraire très fortement perçue dans la mesure où la question de l'acquisition de la langue scolaire (le français) doit être résolue au plus tôt, ce qui n'est, en principe, plus le cas dans un LP.

6. Nos jeunes lecteurs de LP appartiennent, dans leur écrasante majorité, à la catégorie des « non-lecteurs actifs » telle que la définit Nicole ROBINE dans *Les jeunes travailleurs et la lecture*, La documentation française, 1984.

ou moins de bonheur. Au risque d'exagérer quelque peu, on attribuera une dimension quasi initiatique à cette expérience de lecture⁷. D'autant que la nature même du livre qui lui servait de support – récit d'apprentissages dans lequel deux enfants découvrent les dimensions les plus fondamentales de la vie : biologique, sexuelle, affective et morale – a dû redoubler ce sentiment de pénétrer dans un univers quasi sacré. Ces jeunes faisaient en même temps l'expérience de la lecture d'un « vrai » livre⁸ – prouvant par là qu'ils pouvaient être de vrais lecteurs – et celle d'un texte qui s'adressait à eux comme à des adultes, au risque de les choquer, de les dégoûter même, mais là n'était pas, au fond, l'essentiel.

Ce livre leur a « plu » – c'est-à-dire qu'ils l'ont lu en aimant lire – parce que tant par les thèmes qui y sont abordés que par la manière dont le récit est conduit, dans le silence des motivations psychologiques, l'incertitude des sentiments, ils ont été amenés à prendre position, à jouer leur rôle de lecteur actif. Et surtout, leur expérience, leur sensibilité ont été sollicitées de manière directe, non médiatisée par celles d'un auteur-narrateur.

S'agissant de non-lecteurs, il est en effet à prévoir que les jeux avec la représentation auxquels se livrent les voix narratives du roman « litté-

raire », introduisant l'ironie, l'humour, tout ce qui relève de la distanciation et de la mise en question de l'univers fictionnel, tous ces jeux formels qui, pour un lecteur « lettré », donnent sa force critique au roman, ne peuvent que les détourner du texte, embrouiller leur lecture car, en pareil cas, ils ne sauront sur quoi s'appuyer, à qui se confier, à quelle voix s'identifier⁹. A l'opposé, un

Ils ont été amenés à jouer leur rôle de lecteur actif

ouvrage « populaire » où le narrateur serait de trop bonne foi, il y a fort à parier que les jeunes sollicités pour cette expérience s'y ennuieraient, entraînés, à nouveau contre leur gré, dans l'univers didactique des donateurs de leçons inutiles.

Or *Le grand cahier* échappe, au premier abord – mais c'est ce qui compte pour « capter » le lecteur –, aux complexités rebutantes du roman littéraire comme aux pesanteurs pédagogiques du roman populaire. *Le grand cahier*, outre la simplicité des mots et de la syntaxe qui caractérise son style, se présente comme un journal tenu par des enfants qui décident de ne raconter que ce qu'ils voient, s'interdisent au départ de saisir l'essence des hommes dont ils observent les agissements à l'aide de mots dont l'usage universaliserait un jugement de valeur nécessairement subjectif, se limitant, comme dans un roman d'aventure, à la consignation des faits. Pas de descriptions ennuyeuses ou d'assommantes considérations psychologiques : les jumeaux s'en tiennent à l'essentiel, au significatif, mais sans jamais livrer

la clef du sens qu'ils attribuent aux événements narrés, dont ils sont, à mesure que le récit avance, de plus en plus souvent les instigateurs puis les maîtres. C'est cette clef que le lecteur doit trouver par lui-même, au prix d'un effort herméneutique inversement proportionnel à la difficulté de lecture – au sens de déchiffrement – qu'exige le texte.

Ainsi, autant que la facilité d'accès due aux phrases courtes et à la simplicité familière du vocabulaire qui n'impose jamais l'usage du dictionnaire, il me paraît que le récit d'Agota Kristof a plu à ces jeunes pour deux raisons étroitement complémentaires : pas d'imposition d'un sens préétabli et présence cependant d'un vrai narrateur, exerçant son droit de réserve comme pour assurer la liberté du lecteur, d'une part, problématique sérieuse, grave, d'autre part, les deux concourant à produire un lecteur mature.

Réactions émotionnelles

Parmi les grands thèmes abordés par l'ouvrage, la sexualité a joué un rôle particulier. Dans le roman, pas de relation amoureuse « normale », hormis le couple formé par la « cousine » des jumeaux et son ami. *Le Grand cahier* abonde en scènes où la sexualité devenue frénétique, bestiale, morbide faute d'amour, se satisfait dans la brutalité, l'obscénité, la haine de soi et le mépris.

S'ils n'ont relevé ni le sado-masochisme et la tendance pédérastique de certains personnages, ni les attouchements auxquels d'autres — les jeunes du village, le curé, la servante — se livrent, les lecteurs ont été choqués par la scène de bestialité entre une jeune fille misérable et laide, Bec-de-lièvre, et le chien des jumeaux. Cependant, de leur propre aveu, cette scène, aussi inattendue soit-elle dans un ouvrage recommandé par un enseignant, ne leur a pas fait tomber le livre des mains. Bien au contraire. Ils en ont été stupéfaits et intrigués. Cette scène par son côté étrange, bizarre, dégoûtant aussi, les a accro-

7. Un lecteur « initié », C., déclare : « *Je me suis étonné, c'est d'avoir lu le bouquin entier. Au début, quand on m'a parlé de bouquin, j'étais pas chaud. J'ai dit : Oui. J'ai dit : Bon, on verra, je le lis, je le lis... Et puis en fait, ça m'a étonné, je l'ai lu entièrement. J'ai dit : C'est le premier que je lis entièrement, c'est déjà pas mal.* »

8. Joëlle BAHLOUL insiste sur l'idée que, pour les faibles lecteurs, le roman représente le livre par excellence : « *Cette définition du livre par le genre littéraire n'est pas fortuite. On y trouve celle, formelle de la lecture. Le livre désigne dans son contenu un texte synthétique et homogène, dont on ne peut lire un chapitre pour en abandonner un autre. On ne peut lire le « livre » que dans un ordre particulier, du début jusqu'à la fin. Le livre est un texte plein comme la forme de lecture légitime.* »

Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs, publ. du Service des études et de la recherche de la BPI, Centre Georges Pompidou, 1990, p. 89.

9. Tant il est vrai qu'en premier et dernier ressort l'interprétation d'un texte sera généralement confiée à la voix rassurante du maître chargé, justement, d'abolir les dissonances, de répondre, par avance, aux questions, in formulables à l'intérieur d'un système scolaire finalisé par l'examen, que susciterait la lecture non fragmentaire d'une œuvre.

chés au livre, leur a donné également prétexte d'évoquer leur lecture avec les copains, incitant ainsi les élèves réticents à lire à leur tour un ouvrage où l'on trouvait de telles perles rares. Ils ont fait, ensuite, à cet épisode qui était devenu emblématique de l'accès à une lecture adulte, un sort conforme à leur interprétation globale du texte.

sait, dans un sens, c'est parce qu'elle était triste. Je vois les copains de la classe, ils disent : mais non, elle était folle. Mais non, c'est pas ça du tout. C'est à cause de la guerre, elle est triste à cause de la guerre, de tout le monde, personne ne l'aime. (...) Mais quand on réfléchit au sens de dire « elle est folle », on se dit : non. On se dit : soit c'est à cause de la

chir ». Cette idée va si loin, elle paraît si authentiquement ancrée dans l'imaginaire du livre qu'ont certains de ces jeunes lecteurs qu'elle a inspiré à l'un d'eux, le même en l'occurrence, une des réponses les plus étonnantes de ce corpus¹⁰.

J'ai posé la question suivante : « *Au moment de se séparer, à la fin du roman, lequel des jumeaux garde le grand cahier ?* ». De fait, rien dans le texte ne permet de répondre à cette question. Il s'agit donc d'« inventer » une réponse en fonction du rôle qu'on attribue à ce grand cahier, le journal même des jumeaux édité sous le titre *Le grand cahier*. Il est possible de dégager un certain nombre de réponses types renvoyant aux rapports qu'entretient le journal des jumeaux comme témoignages écrits avec la mémoire collective, nationale, familiale ou privée, limitée au seul couple des narrateurs. Voici la réponse absolument atypique que m'a proposée ce jeune.

M.B. : « *Et quand ils se séparent, c'est lequel des deux qui garde le grand cahier, à ton avis ?* »

V. : */un silence/ Ça, je ne m'en rappelle plus.*

M.B. : *Ce n'est pas dit dans le livre.*

V. : *Je crois que ça peut être l'autre qui...*

M.B. : *Celui qui part ?*

V. : *Oui...*

M.B. : *Pourquoi est-ce que tu le donnerais à celui qui part ?*

Le texte est finalement perçu comme une machine à « faire réfléchir »

Ce qui est remarquable, c'est l'absence de prudence avec laquelle ils expriment leur réaction à l'égard d'une des formes les plus secrètes de perversion sexuelle. Ils ont en tout cas conscience qu'un interdit majeur de nos sociétés contemporaines est transgressé. Il me semble que c'est à partir de telles réactions émotionnelles, aussi peu élaborées soient-elles, qu'une lecture est possible, au-delà du déchiffrement, comme mise en place d'un univers significatif, c'est-à-dire exigeant, dérangent, dans lequel le lecteur accepte de s'investir, à la mesure de ses moyens et de sa sensibilité, par le rire et/ou la réflexion, peu importe. Du moment qu'il ne jette pas le livre, avec le passage, car le rire – expression partagée de la gêne et du désarroi –, pour être une voie d'accès (qui en vaut une autre) à l'univers fictionnel, ne garantit pas qu'on parviendra ensuite à la maîtrise du texte.

Une machine à faire réfléchir

A ma question : « *Penses-tu qu'il vaut mieux avoir l'habitude de lire pour lire ce livre ?* », un élève, V., a répondu :

V. : « *Oui, il vaudrait mieux avoir l'habitude de lire. Parce que, des fois, j'en vois, ils rigolent parce qu'elle a fait ça. Il faut comprendre, quoi. Il faut déjà... il faut lire, il faut... Moi, moi quand Bec-de-lièvre, elle faisait tout ça, tout ce qu'elle fai-*

guerre, à cause des autres qui se foutent d'elle...

M.B. : *Tu veux dire que quand on a l'habitude de lire, un passage, on le rattache aux autres, on essaie de comprendre...*

V. : *Ce qu'elle ressent, ce qu'elle ressent, elle.*

M.B. : *Alors que si tu n'as pas l'habitude de lire, tu prends...*

V. : *Tu te dis, direct, hop, tu le jettes, tu jettes le passage, tu te dis : Non, elle est folle, tu tournes la page... »*

La « rigolade » signale l'attention portée à telle scène, mais présente aussi le risque de son rejet, par manque d'une compétence lectorale, acquise dans l'exercice même de la lecture fictionnelle et caractérisée par la capacité de s'identifier à des personnages, de partager leurs émotions, découvrant ainsi que toute étrangeté est relative, élargissant d'autant le champ de notre compréhension. Ce jeune lecteur propose là une définition extrêmement exigeante de la lecture et un idéal qu'il s'applique à effectuer : au cours de l'entretien il a été parmi les cinq lecteurs du groupe à exprimer les doutes qui les avaient assaillis à propos de tel ou tel épisode du livre qu'ils ne parvenaient pas à comprendre sur le moment, contraints de différer la recherche de la signification de ces éléments à la phase ultime de leur lecture : « *Ce n'est qu'à la fin que j'ai compris...* », capables enfin d'intégrer le doute que ressent le lecteur à l'interprétation globale du texte finalement perçu comme une machine à « faire réflé-

10. Exceptionnellement fine même comparée au corpus réuni à l'occasion d'une enquête sur le lecteur européen et qui, je le signale, concernait près de 300 individus, tous bons lecteurs voire assidus, répartis dans trois pays, Allemagne, Espagne et France.

Je signale que les lectures préférées de V. sont celles qu'il partage avec sa mère, des romans sentimentaux essentiellement, dont ils n'ont pas le temps de s'entretenir car elle rentre trop tard du travail. Cette production, si méprisée à cause de son caractère de produit industriel standardisé, joue ici un rôle doublement positif : sur le plan affectif, proposant un univers de références communes et d'échange qui maintient la relation matériellement impossible à une mère très aimée ; sur celui de la formation intellectuelle, puisque ce jeune homme a ainsi appris à produire, à partir des mots lus, des images mentales, à se représenter un monde du texte, serait-ce au travers de stéréotypes idéologiquement contestables.

V. : *Ben... /silence/... pour... non, non, je sais pas, on peut pas savoir, parce que soit il y en a un qui veut le garder, soit l'autre...*

M.B. : *Oui, mais toi, si tu avais le droit de le donner à l'un des deux, à qui le donnerais-tu ?*

V. : *Je sais pas, je le garderais pour moi-même* ».

J'ai protesté énergiquement, l'accusant de tricher avec ma question. Il est obligé de confier le journal à l'un des jumeaux. V. essaie alors, avec gentillesse, de bricoler une réponse conforme à mes exigences, attribuant cette fois le grand cahier à celui qui reste, puis il revient à son idée première parce que c'est la seule qui le satisfasse.

l'ambivalence du texte, l'ont même intégrée à leur lecture comme une sorte de « *suspens* » d'un type un peu particulier, souhaitant cependant une suite à cette histoire, ce qui n'est pas une mauvaise intuition puisque l'auteur elle-même l'a jugée nécessaire¹¹.

Sur ces cinq lecteurs, l'un avoue n'avoir jamais terminé un livre avant celui-ci, prenant un livre comme on prend un « *coup de folie* », selon sa propre expression, impulsion suicidaire, manifestant un désir d'anéantissement, de fermeture au monde, à tous les mondes possibles, prenant un livre donc, quand rien ne va plus, au hasard, mais sans que sa lecture parvienne à construire le

attentifs et critiques à l'égard des manifestations de ce qu'on pourrait appeler leur volonté de puissance. Ainsi la guerre, la violence et la cruauté qu'elle déchaîne, à l'origine de l'endurcissement des enfants qui sont contraints à une terrible discipline pour survivre sans perdre toute dignité (pour ne pas « déprimer », comme c'est le cas de Bec-de-lièvre), la guerre risque-t-elle, pour des êtres parvenus au bout de la maîtrise, de devenir un terrain de jeux, d'expérimentation gratuite et cruelle. Ils en viennent à s'interroger sur la sincérité des jumeaux, leur « franchise », se demandant ce que cache, véritablement, leur impassibilité : sont-ils des « chevaliers », des justiciers ou, déjà, à leur tour, des bourreaux ? « *Ils sont durs, ils ont pas de pitié, ils ont pas d'amour, ils ont rien* », ainsi s'exprime S. qui, en même temps, affirme qu'ils sont « *généreux* » et qu'« *ils ne font que le bien autour d'eux* », pour conclure : « *Il y a quand même quelque chose qui cloche* ». Ce qui cloche, c'est peut-être « *ce qui les pousse, apprendre de plus en plus, je pense. Oui, je pense, pour eux, en faire de plus en plus* ». L'excès de maîtrise engendre l'oubli des buts primitifs de l'action, puis l'inversion des valeurs. Les jumeaux deviennent trop durs, ils oublient la « *tristesse* » présente au corps de toute action morale, qui tempère de nostalgie, celle du paradis perdu, les réponses défensives à l'agression du monde, réponses contraintes d'emprunter les armes du mal.

Un lecteur avoue prendre un livre comme on prend un « coup de folie »

V. : « *Non, je ne sais pas à qui le donner... parce que, dans un sens on peut le donner à l'autre, pour dire à ses copains ce qui s'est passé dans le village, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire... Je ne sais pas... C'est pour ça que je le garderais.*

M.B. : *Tu serais un lecteur, quoi.*

V. : *Voilà ! /rires/* ».

Justiciers et bourreaux

De cette fonction du livre qui est de faire réfléchir à partir des ambivalences qu'il expose, cinq lecteurs ont tiré des conséquences pour leur propre lecture. Cinq lecteurs sur seize. Cinq lecteurs sur 14, si l'on retire les deux élèves qui ne sont pas allés jusqu'au bout de leur lecture (ils ont « oublié » ou perdu le volume). Cinq lecteurs sur 12 si l'on retire les deux élèves qui, tout en menant à terme leur lecture, n'ont pas « accroché » au texte, l'ont trouvé vraiment trop bizarre, peuplé de personnages « fous ». Ainsi, près de la moitié de ces jeunes lecteurs inexpérimentés, dénués de compétence lectorale acquise, ont accepté

monde du texte, interrompant brusquement cette lecture lorsque la flambée de « *rage* » dont parle François Dubet¹² est passée, retournant enfin au seul monde qu'il ait jamais expérimenté, le monde réel hors duquel il n'est pas de salut, même imaginaire ; un autre n'a lu qu'un ou deux livres, qu'il ne peut d'ailleurs pas me citer, parce qu'il a de bons copains, va quatre fois par semaine à son entraînement d'athlétisme et ne pense tout simplement jamais à lire ; un troisième me dit qu'il lit « *un peu de tout* », mais qu'un livre « *comme ça* », c'est « *rare* ».

Ces cinq lecteurs ont évité de porter un jugement définitif sur les jumeaux, tout en manifestant une réelle admiration à l'égard de leur volonté, de leur intelligence, de leur capacité de résistance et de maîtrise. En même temps que ces personnages les fascinent par leur force, ils sont

11. Après *Le grand cahier*, A. KRISTOF a publié *La preuve*, Le Seuil, 1988 puis *Le troisième mensonge*, 1991, qui sont la suite de son premier roman.

12. Voir François DUBET, *La galère : jeunes en survie*, Fayard, 1987.

Le bien et le mal

Poursuivant dans le cadre de l'entretien sa relation dialogique au texte, un autre élève, E., reconnaît que les jumeaux ont une « *double face* ». « *Autant ils vont faire le bien, autant ils vont faire le mal* ». En contradiction avec ses propos, je soutiens qu'ils ne font, en fait, de mal à personne. E. est quelque peu décontenancé. Il hésite puis se lance : « *Oui, mais après... remarque, oui... remarque... mais dans un premier sens, je trouve que c'est presque odieux, ce qu'ils font, sans... je sais*

pas... c'est vraiment un roman à double sens... (...) C'est toujours, en fait, un mal pour un bien, oui, en fait, ce serait ça, quoi, ça serait le bien et le mal ».

Un peu plus loin, à propos de l'importance de la Bible, il affirme à nouveau que les jumeaux ne cessent de pécher, faisant le mal pour le bien. Entre ces deux moments, on a le sentiment que la signification de la préposition « pour » a changé. Il ne s'agit plus du mal comme moyen du bien, du détournement dialectique du mal, mais de la confusion entre deux instances éthiques : les jumeaux, devenus « pécheurs », prennent le mal pour le bien, risquent de faire le mal, croyant faire le bien. Nous retrouvons, dans la lecture extrêmement élaborée de cet élève, la même mise en garde contre les dérives d'une « avidité », jugée positive en son principe : « *Ils veulent apprendre seuls, sans aide de personne, ils veulent tout vaincre* », mais

qui risque de les entraîner dans « *un monde à part* » où plus rien ne les atteint. Ainsi le lecteur est comme pris de vertige : « *En y réfléchissant bien, c'est dingue, quoi, il y a tellement... de faits... qu'on ne sait plus tellement où on est.* »

De toute évidence, pour ce lecteur, cette incertitude est la source d'un vrai plaisir, intellectuel plus qu'émotionnel, car il avoue préférer d'autres types de lecture, la science-fiction en particulier qui lui a fourni le schéma interprétatif auquel il a soumis, dans sa lecture, l'univers du *Grand cahier*. Etrangement, ces lecteurs qui ont mené très loin la réflexion sur le texte, sur son écriture et la problématique complexe qu'il construit, ont manifesté une grande réticence à interpréter une scène tout à fait centrale : la mort de la servante du curé. Cette jeune femme, sensuelle et coquette, qui prend soin des jumeaux, leur donne des bains et lave leurs vêtements, est en effet défigu-

rée par l'explosion de son poêle ; à la suite de quoi elle part comme infirmière au front où elle se fait tuer. Les jumeaux sont accusés d'avoir placé un explosif dans le bois qu'ils livrent à la cure. Ils sont emprisonnés, torturés par la police et n'avouent rien. Le lecteur, placé dans la même incertitude que le policier, est donc contraint de décider seul de la culpabilité ou de l'innocence des jumeaux car si rien, dans le texte, ne constitue une preuve de leur culpabilité, celle-ci peut être envisagée puisqu'on sait qu'ils ont auparavant effectivement caché, dans le tas de bois, des grenades récupérées sur un soldat mort. Mais peut-être s'agit-il d'un malheureux concours de circonstances. D'autant que la servante a toujours été « bonne » pour eux, les maternant d'une manière quelque peu ambiguë ce qu'ils supportaient jusque-là sans protester.

Cependant, une autre interprétation est possible, en faveur de la culpabi-

En 1986, les éditions du Seuil publiaient le premier roman d'une émigrée hongroise, installée depuis vingt ans en Suisse, Le grand cahier. Les narrateurs de cet étrange récit, écrit à la première personne du pluriel, dans un style « hyper-objectif », sont deux enfants, des jumeaux. « Dans un pays ravagé par la guerre, (ils) font seuls l'apprentissage de la vie, de l'écriture et de la cruauté ». C'est ainsi que la quatrième de couverture de l'édition de poche présente le roman d'Agota Kristof. Aucune indication de lieu ni de date ne permet de situer de manière certaine cette histoire dans le temps ou l'espace. Récit autobiographique, allégorie, fiction, toutes les lectures sont possibles. A cet ouvrage, traduit dans une dizaine de langues, ont succédé deux volumes qui composent une œuvre en triptyque : en 1988 La preuve et en 1991 Le troisième mensonge proposé pour le Goncourt. Le grand cahier a fait l'objet d'une adaptation théâtrale par Denise Bonal et Jeanne Champion qu'on a pu voir, cet automne, au théâtre Gérard Philippe de Saint-Denis. Autour de cette adaptation un passionnant travail pédagogique a d'ailleurs été mené par Jeanne Champion et la troupe du théâtre Ecoute, en collaboration avec des enseignants et des élèves de lycées de la région parisienne.

lité des jumeaux, à condition de prendre en considération un épisode précédent intitulé « Le troupeau humain », au cours duquel la servante se comporte de manière « bête » selon l'expression d'un lecteur, ou odieuse, ou inhumaine : voyant passer un cortège de prisonniers qui se dirige vers on ne sait quelle destination, elle tend une tartine de pain à l'un de ces affamés qui supplient puis, au dernier moment, la lui retire, la mange devant lui, déclarant qu'elle aussi, elle a faim. Les jumeaux relatent froidement cet événement dans leur journal. On apprend par ailleurs que, devant ces mêmes prisonniers, le tablier de la grand-mère, plein de pommes, s'est ouvert ; les fruits ont roulé vers les prisonniers, certains de ces malheureux ont pu s'en emparer. Geste volontaire ou accidentel, là encore c'est au lecteur d'en décider.

Justice et vengeance

A condition d'attribuer aux jumeaux – et à la grand-mère – un sens moral que le texte de présentation figurant en tête de l'édition de poche leur refuse, on peut supposer que ce sont eux qui ont provoqué l'accident par esprit de justice. A partir de là, chacun estimera que la servante méritait d'être ainsi punie ou bien que cette punition, par son caractère impitoyable, sans recours possible, s'apparente davantage à la vengeance qu'à la justice.

Quoi qu'il en soit, aucune de ces interprétations (accident ou punition) n'est absolument confirmée ou infirmée par la lettre du texte. Disons que la seconde hypothèse ouvre des possibilités de lecture plus riches, plus complexes que la première et qu'elle implique une sensibilité vigilante chez le lecteur à la dimension éthique du texte, sensibilité qui peut, d'ailleurs, mais ce n'est pas une nécessité absolue, être soutenue et enrichie par l'évocation de la mémoire de l'holocauste, ce qui permet de rattacher cet épisode à une autre, « Le cordonnier », où une figure qui pourrait bien être celle

d'un artisan juif connaissant l'imminence de son martyre offre aux deux enfants les souliers et les bottes dont ils ont « absolument besoin ».

Ainsi, si une hypothèse devait être préférée, ce ne pourrait l'être à partir d'indices textuels sûrs, mais pour sa capacité à générer une lecture plus complexe, capable de tisser entre le plus grand nombre possible d'épi-

Le lecteur est amené à prendre position

sodes, idéalement tous, des liens de sens. En même temps, l'hypothèse de la culpabilité des jumeaux oblige à renoncer aux plaisirs d'une ambivalence irrésolue : une fois qu'il a admis l'idée du meurtre prémédité (justice ou vengeance), le lecteur est amené à prendre position, à en tirer les conséquences par rapport aux jumeaux et à son propre engagement éthique : ce que les lecteurs les plus sensibles à cette ambivalence hésitent à faire. Un seul affirme : « *J'aurais fait pareil* », les autres ont soit oublié l'épisode de la tartine (mais retenu celui de la grand-mère laissant échapper les pommes), soit considéré que ce meurtre n'aurait rien apporté aux jumeaux, aucun lien n'étant établi entre le comportement qualifié de « bête » de la servante et sa mort, ou encore refusé d'envisager la culpabilité des jumeaux (« *C'est pas possible* »), tout en exprimant une réprobation indignée à l'égard de son geste.

Le texte fait réfléchir. Cette fonction, les lecteurs la reconnaissent. Mais ils ne veulent ou ne peuvent assumer une prise de position catégorique, ne se sentant pas le droit (question de maturité, de manque d'expérience à l'égard de la violence, de la guerre¹³) de porter un jugement définitif sur cet acte par lequel un être humain

s'arrogerait le droit de vie ou de mort sur un autre être humain.

Un autre groupe de lecteurs envisage sans frémir la culpabilité des jumeaux, à partir de deux jugements opposés portés sur les personnages. D'un côté, ils sont certainement coupables parce qu'ils sont capables de tout, étant absolument mauvais. Le meurtre de la servante sera donc inspiré par la jalousie :

« *Ils l'ont tuée parce qu'ils ne supportaient pas qu'elle donnait, qu'elle faisait plaisir à l'ordonnance* »¹⁴ ou par un réflexe d'enfants « martyrisés » par la guerre, rendus « monstrueux », ignorants du bien et du mal, et ne supportant pas ce que la servante « *leur faisait dans le bain* ».

D'un autre côté, ils sont coupables parce que la vie les a aguerris, en a fait des hommes capables, en rendant coup pour coup, de rétablir la vie dans sa fluidité morale tandis que le ressentiment d'une vengeance non assouvie boucle et bloque le flux de l'histoire.

Ainsi pour C., qui lit pour la première fois un livre entièrement, les jumeaux sont des personnages positifs : « *Ils ne se sont pas laissés tomber dans leur coin, à se laisser pourrir, ils se sont relevés et tout. (...) Ça donne un peu le message, l'air de dire, si on vous rejette, vous laissez pas abattre, relevez-vous, défendez-vous, faites quelque chose. C'est ça, oui. Quand même, c'est bien* ».

A propos de la servante, il porte un jugement sans appel : « *Elle l'a cherché, elle l'a trouvé. Elle a voulu jouer avec la vie d'une personne. En fait, c'est ça. Eh bien, elle a joué avec sa vie en même temps. C'est ça* ».

Un dernier groupe de lecteurs juge impossible que les jumeaux soient

14. Après que je lui eus suggéré un possible lien entre la scène du troupeau humain et la mort de la servante, B. me dit : « *A l'égard des enfants, eux aussi, ils voyaient les gens passer, la servante faisait semblant de leur donner du pain et puis le retirait, mais comme moi je pensais qu'ils étaient méchants, donc il n'y avait aucun lien* ». Ce que B. désigne comme la « méchanceté », la source de tout mal, c'est le refus d'amour, le refus de la réciprocité, de l'échange.

13. M.B. : « *Que connais-tu de la guerre ?* ». M. : « *Moi ? Rien* ».

responsables de la mort de la servante parce qu'ils les considèrent, globalement, comme de braves enfants, courageux, intelligents, débrouillards, toujours prêts à rendre service. Ces lecteurs ont oublié l'épisode du troupeau humain, ou retenu que la servante aidait les prisonniers. Rien ne peut ni ne doit, semble-t-il, entacher l'opinion qu'ils se font des deux enfants.

L'essentiel et l'accessoire

On peut juger, par ces quelques exemples, du très vif intérêt que j'ai pu prendre à m'entretenir avec ces jeunes de leur lecture. Sur bien des points ils ont enrichi ma compréhension du roman d'Agota Kristof, en me proposant des perspectives inédites, toujours fermement articulées à leur appréhension globale du texte. Face à une œuvre ouverte, ils ont réagi en usant de leur intelligence pour tirer, au mieux, parti de leurs émotions parce que, me semble-t-il,

textes ? Sans aucun doute, une pratique régulière aide-t-elle le lecteur à pénétrer dans l'univers fictionnel, à tirer tout le plaisir et l'enrichissement personnel possibles du jeu de prise et de reprise de soi auquel la lecture invite. Mais si la lecture est relation dialogique entre le monde du texte et le monde du lecteur, pour que cette rencontre ait lieu, il ne s'agit pas seulement d'affiner une compétence technique, indispensable et insuffisante : il faut encore pouvoir dialectiser, l'un par l'autre, ces deux univers. J'oserai même affirmer que c'est là l'essentiel.

Ces jeunes ont lu *Le grand cahier* sans être arrêtés dans leur mouvement d'investissement imaginaire par des difficultés de mots ou de syntaxe. Car il s'agit de lecteurs possédés par un imaginaire de la lecture scrupuleuse, trop scrupuleuse, contrairement aux apparences. J'avancerai même l'idée que, à force de sacrifier le texte, de vouloir tout comprendre, tout retenir, car ils n'oseraient jamais opérer de discrimina-

interprétation le même mot à mot (chaque mot valant l'autre) qui sacralise l'objet-livre et réifie la lecture, rendant le texte inaccessible par sa platitude même¹⁵.

Aucun de ces pièges dans *Le grand cahier*. Les jeunes lecteurs ont pu expérimenter, pour la première fois, une lecture « fluide », courante. Ils ont donc pu, souvent pour la première fois, imaginer un monde du texte et y confronter leur propre expérience, leur propre vision du monde. L'entretien biographique qui a précédé la discussion autour de leur lecture du texte proprement dite permet de mesurer la profondeur de leur investissement affectif et intellectuel dans l'interprétation qu'ils en proposent. Ce qui explique la fermeté de leurs prises de position. Toutes les craintes que j'ai pu avoir au début de l'enquête, concernant en particulier l'effet d'autorité de mes propres prises de position, au cas où j'adopterais une technique d'entretien contradictoire, se sont avérées sans fondement. Sans doute ai-je souvent introduit les problèmes que je désirais voir abordés pour permettre une comparabilité plus grande des entretiens – cette directivité relative étant malencontreusement inspirée par une tendance à sous-estimer la capacité synthétisante des lecteurs. Mais sur les points auxquels ils accordaient une réelle importance, parce qu'ils les rattachaient aux valeurs qui soutiennent leur propre engagement dans la vie, les lecteurs du *Grand cahier* ont manifesté une fermeté bien surprenante pour des « non-lecteurs »... Qu'ils en soient ici, très chaleureusement, remerciés.

Novembre 1991

Ils se sont sentis pour la première fois, face à un texte littéraire, des sujets libres

ils se sont sentis pour la première fois, face à un texte littéraire, des sujets libres. Les rendre attentifs au fonctionnement textuel qui vise l'enrichissement de l'œuvre par l'implication éthique du lecteur constitue une autre étape, qui relève de la responsabilité de l'enseignant, dont le rôle serait d'orchestrer la polysémie des interprétations produites plutôt que d'en imposer autoritairement, une.

Pour prolonger, sous forme de question, l'impression d'extrême diversité que donnent ces entretiens autour de lectures dont la complexité, je le répète, n'a rien à envier à celle de lecteurs chevronnés, je voudrais souligner l'intérêt d'une réflexion sur la « compétence lectorale » dans le domaine de la fiction : s'agit-il seulement d'une compétence technique, acquise par l'exercice quotidien de la lecture, la fréquentation assidue des

tion entre l'essentiel et l'accessoire, se refusant ainsi le droit au survol que s'autorisent les jeunes lettrés qui se sentent en pays de connaissance lorsqu'ils entament un livre, ces non-lecteurs se rendent impossible, la plupart du temps, la tâche de synthèse par quoi commence toute interprétation. Ces lecteurs pratiquent dans la lecture-déchiffrage et dans la lecture-

15. Il serait peut-être temps de s'interroger sur les effets pervers de l'impitoyable travail d'expurgation auquel se livrent auteurs et éditeurs de livres pour enfants. A force d'offrir au jeune lecteur un produit conforme à ce que les spécialistes jugent à la hauteur de ses compétences, textes coupés au carré, soigneusement émondés, par exemple, de tout passé simple, au prix souvent d'acrobaties stylistiques, accompagnés de lexiques imagés, etc., on

risque de produire un lecteur que la moindre incertitude de sens (un mot inconnu, une tournure archaïque ou littéraire) mettra dans un état de destabilisation funeste, l'arrachant au mouvement d'une lecture courante qui s'accroche aux vides du texte tout autant qu'aux pleins, à ce qu'on ignore et devine tout autant qu'à ce qu'on croit reconnaître. De cette bouillie prédigérée, je n'attends, pour ma part, rien de bon pour les estomacs de nos futurs lecteurs.