

## La lecture dans des espaces en crise

Michèle Petit

Anthropologue, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces) CNRS/Université Paris I.  
2, rue Valette, 75005 Paris, France  
Tél. : (33) 1 44 07 76 05  
[petitmic@univ-paris1.fr](mailto:petitmic@univ-paris1.fr)

Permettez-moi tout d'abord de remercier les personnes qui ont organisé ce colloque, et tout particulièrement Marlène Lebrun, de m'avoir invitée à y participer pour vous parler de mes recherches qui, depuis l'an dernier, portent sur « la lecture dans des espaces en crise ».

C'est là, bien entendu, un très vaste sujet, car en ces temps de globalisation libérale, on pourrait dire du monde entier qu'il est un « espace en crise ». Une crise surgit en effet quand des changements à caractère brutal - même s'ils ont été préparés sur le temps long -, ou encore une violence durable et omniprésente, rendent largement inopérants les modes de régulation, sociaux et psychiques, qui étaient jusque-là à l'œuvre. Or, à l'époque contemporaine, l'accélération des changements, l'accroissement des inégalités, des disparités, l'ampleur des déplacements de population, ont altéré ou fait disparaître tous les cadres dans lesquels la vie se déroulait, vulnérabilisant hommes, femmes et enfants, de façon évidemment très variable selon les ressources matérielles, symboliques, affectives, dont ils disposent. Mais si le « malaise dans la culture » est largement partagé, si, un peu partout, des processus ségrégatifs croissants marginalisent les plus fragiles, il reste que le fait d'habiter certains pays, régions ou quartiers, expose plus à ces violences ou ces changements brutaux. Quand c'est l'ensemble du lieu où l'on vit qui est atteint par une catastrophe, les alternatives, les possibilités d'y échapper, de jouer sur plusieurs espaces - ne serait-ce qu'en imagination - sont très limitées : tout semble bouché, sans issue possible. Sauf à s'exiler au loin.

Chez chacun, ces crises réveillent des blessures anciennes. Vécues comme des ruptures, plus encore quand elles s'accompagnent d'une séparation des proches, de la perte de la maison où l'on a vécu ou des paysages que l'on aimait, elles réactivent une peur de l'abandon, atteignent l'estime de soi et le sentiment de continuité de soi. Elles acculent à un temps immédiat, sans projet et provoquent parfois une perte totale de sens, une inhibition des fonctions mentales. Mais elles peuvent également stimuler créativité et inventivité, contribuant à ce que d'autres équilibres soient élaborés. Car dans notre psychisme, comme l'a dit René Kaës (2004, p. 22), une « crise libère en même temps des forces de mort et des forces de régénération. »

Que peut la lecture en temps de désarroi, peut-elle soutenir ces forces de vie ? Que peut-on réellement en attendre, sans vaine illusion, dans des espaces où la crise est particulièrement intense, qu'ils soient le cadre de guerres ou de violences répétées, de déplacements forcés de populations ou de déqualifications économiques rapides ?

## 1. La lecture réparatrice

Avant de tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette question, je voudrais rappeler que l'idée que les livres puissent contribuer au bien-être est très ancienne, autant, sans doute, que la croyance qu'ils puissent être dangereux ou nuisibles. Les pouvoirs réparateurs de la lecture ont fréquemment été observés au cours de l'histoire et il n'est que de penser, au XXe siècle, au rôle que la littérature a joué pour tant de déportés dans des camps nazis (souvenons-nous de Primo Levi récitant Dante à son compagnon Pikolo, à Auschwitz), dans la relégation stalinienne ou les geôles des militaires argentins.

Au-delà de ces situations extrêmes, la contribution de la lecture à une reconstruction de soi après un chagrin d'amour, un deuil, une maladie, etc. — toute perte affectant la représentation de soi et du sens de la vie — est d'expérience courante et elle a été décrite par de nombreux écrivains. Ce n'est pas à l'un d'entre eux que j'emprunterai un exemple, mais à un théoricien de la littérature, Marc Soriano, qui a consacré sa vie à l'étude des contes. Soriano raconta un jour comment Pïnocchio l'avait aidé, enfant, à survivre à la mort de son père et à la très grave anorexie qui menaça ensuite sa vie. Il aurait « dévoré, mastiqué, ingurgité, dégurgité Pinocchio » où il aurait trouvé « tout à la fois son crime et la salutaire révolte qui lui a donné la force de lutter contre l'écrasant sentiment de culpabilité que la mort très réelle de son père risquait de rendre irréversible et fatale<sup>1</sup> ». On mesure là combien une oeuvre, quelquefois, nourrit littéralement la vie.

Mais il s'agit là de quelqu'un qui a baigné, dès son plus jeune âge, dans des livres. L'expérience de Marc Soriano est-elle concevable pour d'autres catégories sociales, d'autres générations, pour la traversée d'autres épreuves ? Est-elle pensable dans d'autres régions du monde où le statut du livre, mais encore du récit, de la parole, du silence, ne sont pas les mêmes ? Pour entrer directement dans le sujet, je voudrais vous faire part de deux expériences.

La première se déroule dans les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, aux Etats-Unis, où une jeune femme, Mira Rothenberg, est amenée à faire classe à trente-deux enfants juifs originaires d'Europe centrale, âgés de onze à treize ans. Certains d'entre eux sont nés dans des camps de concentration, d'autres ont été abandonnés par leurs parents pendant la guerre, pour leur donner une chance d'échapper aux nazis. Ils ont survécu comme ils ont pu, en étant recueillis par des paysans ou des religieuses. Puis, après-guerre, à la demande d'organisations ou de leurs familles, ils ont été transférés aux Etats-Unis. Ce sont des enfants au regard de pierre, qui ont bâti des forteresses pour se protéger des horreurs qu'ils ont traversées ; ils sont écorchés vifs, terrorisés, violents, ils ne font confiance à personne, et jour après jour répètent, dans une langue ou une autre, qu'ils veulent rentrer, retrouver leur terre d'origine. Je cite Mira Rothenberg (1979, p. 15) :

« Je devais leur apprendre l'histoire, la lecture, l'écriture, l'arithmétique. Je devais les civiliser, les rendre acceptables aux yeux de l'Amérique. C'était une plaisanterie amère et cruelle. Ils n'apprenaient rien. Puis un jour, profitant d'une accalmie dans leurs assauts de haine, je leur parlai des Indiens d'Amérique. Je leur racontai

---

<sup>1</sup> Cité par Rémy Puyuelo (1998), p. 66.

comment ces hommes auxquels le pays appartenait étaient devenus des réfugiés dans leur propre contrée, dont on les avait dépossédés. Je trouvais un livre de poèmes des Indiens, qui parlaient de la terre qu'ils aimaient, des animaux avec lesquels ils vivaient, de leur force et de leur amour, de leur haine et de leur fierté. Et de leur liberté.

Les enfants réagirent. Quelque chose avait bougé en eux. Les Indiens devaient éprouver pour l'Amérique ce qu'eux-mêmes ressentaient pour leur pays d'origine.

Et nous devînmes tous des Indiens. On débarrassa la classe de ses meubles. On installa des teepees et peignit une rivière sur le plancher. Nous construisîmes des canoës et des animaux grandeur nature, en papier mâché. (...) Les enfants commencèrent lentement à se débarrasser de leurs carapaces. »

Même aux plus meurtris, un récit, une métaphore poétique, offrent parfois un écho de leur propre situation, sous une forme transposée. Un écho de ce qui se passe dans des régions d'eux-mêmes qui ne pouvaient se dire. Et cela ouvre un espace, évite de devenir fou de douleur, suscite un peu de mouvement psychique. En l'occurrence, ce détour va permettre aux enfants, au fil des semaines qui suivent, de parler des Indiens, d'apprendre à tisser ou à faire de la poterie, de lire d'autres poèmes, d'en écrire. Ou encore d'étudier l'histoire et la culture des Indiens et de les comparer à celles de leur pays d'origine. Ou de prendre le métro pour visiter un parc, y suivre d'anciennes pistes indiennes, passer du temps dans des grottes et apprendre la géographie pour repérer leurs emplacements, les mathématiques pour évaluer les distances.

Aujourd'hui, en ces temps où l'audiovisuel a conquis une si grande place, l'expérience de Mira Rothenberg serait-elle encore possible ? Il le semble. Plus de cinquante ans après elle, en Colombie, Beatriz Helena Robledo a lu, elle aussi, des histoires à des adolescents, garçons et filles, dans le cadre d'un programme intitulé « Je choisis la parole »<sup>2</sup>. Enrôlés dans le conflit armé que traverse leur pays, du côté de la guérilla ou des paramilitaires, ces adolescents ont vu mourir des proches ou ont tué leurs ennemis, souvent dans des combats au corps à corps. Puis ils ont été faits prisonniers, se sont rendus ou ont été abandonnés par les groupes armés parce qu'ils étaient malades. Dans le foyer pilote où ils se trouvent, des éducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, artistes, tentent de leur faire retrouver leur enfance perdue afin qu'ils puissent ensuite se projeter dans un futur. Écoutons Beatriz Robledo (2002) :

« Nous contions des mythes et des légendes devant une carte de Colombie où étaient situés les différents groupes indigènes qui peuplent notre pays. Nous n'aurions jamais imaginé qu'une carte puisse signifier autant... Qu'elle soit là, présente, visible, tandis qu'ils écoutaient les contes et les légendes leur a permis d'élaborer leurs propres histoires, mais aussi leur propre géographie. À mesure que nous lisions et signalions la provenance du mythe ou de la légende, ils se souvenaient des lieux, des rivières, des villages par lesquels ils étaient passés.

---

<sup>2</sup> Escojo la palabra. Dirigido a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia, Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y el Caribe. Marina Valencia en a été la coordinatrice.

Tout à coup, comme par un « abracadabra », à parler de « la Pleureuse », de la « Madremonte », du « Mohán », la parole de ces jeunes, réprimée pendant tant d'années par la guerre, remplacée par le bruit sourd des fusils, commença à jaillir et ils se mirent à raconter. »

Beatriz Robledo commente : « Une bibliothèque ou une collection de livres ont un rôle essentiel au sein d'une population marginalisée. (...) Cela va très au-delà de l'apport d'information ou d'un soutien à l'éducation formelle. Pour des citoyens vivant dans des conditions de développement normales, un livre peut être une porte de plus qui s'ouvre ; pour ceux qui ont été dépouillés de leurs droits fondamentaux, ou de conditions de vie un tant soit peu humaines par les circonstances, un livre est peut-être la seule porte qui puisse leur permettre de franchir le seuil et de sauter de l'autre côté. »

Après avoir écouté une légende, l'un des adolescents présents, Julio, dont on n'avait jamais entendu la voix, se lèvera. Il pointera du doigt sur la carte la région qu'il avait parcourue et parlera comme il n'avait pas parlé depuis des années, pour commencer à évoquer les mythes entendus dans son enfance, puis raconter sa propre histoire, retrouver un lien au plus profond de lui-même. Et d'autres après lui.

Des programmes comme celui-ci sont actuellement mis en œuvre en différents points du monde, dans des espaces en crise. De nombreux professionnels (bibliothécaires, enseignants, travailleurs sociaux ou humanitaires, psychologues, artistes, écrivains...), mais aussi des militants ou des bénévoles, recourent en effet à la lecture, fréquemment associée à d'autres activités culturelles, pour aider des enfants, des adolescents, des adultes à se construire ou se reconstruire, et pour soutenir, quelquefois, des processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Mais la plupart du temps, ces expériences, dont la durée est très variable, circulent mal et elles restent ignorées ou méconnues, non seulement en Europe (où la suffisance ethnocentrique interdit d'envisager que l'on gagnerait à s'informer sur ce qui est tenté ailleurs), mais aussi à quelques dizaines de kilomètres des lieux où elles s'effectuent. Si certaines ont été pensées en s'appuyant sur une conceptualisation savante, d'autres ont été initiées à partir d'une connaissance plus intuitive — ce qui ne veut pas dire que leur efficacité est moindre, mais que les discours tenus par leurs protagonistes ne rendent pas toujours compte de la complexité des processus à l'œuvre.

Peut-on expliciter ces processus afin de clarifier les bénéfices qui peuvent être attendus de la lecture dans de tels contextes, tout comme les limites, les impasses, l'éventuelle part de risque que ces initiatives comportent ? Peut-on préciser les conditions propices à leur mise en œuvre, cerner le rôle des médiateurs, leur marge de manœuvre, les partenariats que la « réussite » de tels programmes suppose ? C'est pour apporter des éléments de réponse à ces questions que je m'efforce actuellement de rassembler des matériaux sur des expériences de ce type, dans différents pays – particulièrement en Amérique latine.

Cette recherche s'inscrit en fait dans le prolongement de mon travail antérieur, et notamment des études que j'ai coordonnées dans des espaces ruraux ou des quartiers urbains relégués (Petit et *al.* 1993, 1997). J'avais alors été frappée par le fait que celles et ceux que je rencontrais évoquaient longuement, de façon

spontanée et détaillée, l'importance qu'avait eue la lecture dans la construction de soi, dans l'élaboration de sens, et ce, même s'ils ne lisaient que de temps à autre (Petit, 2002). En m'appuyant sur l'analyse de leurs expériences singulières, j'ai tenté de dégager plusieurs hypothèses, ou lignes de recherche, quant à la contribution de la lecture dans des espaces en crise.

Je vais évoquer trois d'entre elles, qui me semblent essentielles. La première, c'est que tout part de situations d'intersubjectivité gratifiantes que l'école, la bibliothèque, ou un centre culturel, social, une association, rendent possibles ; tout part de rencontres personnalisées, d'un accueil, d'une hospitalité. À partir de là – et c'est le deuxième élément que j'aborderai – des lectures ouvrent sur un ailleurs et des temps de rêverie, qui permettent de construire un pays intérieur, un espace psychique et de soutenir un processus d'autonomisation, la constitution d'une position de sujet. Mais c'est aussi un récit intérieur que la lecture rend possible — et c'est le troisième point que je développerai : lire permet de déclencher une activité de narration et de lancer des ponts entre les maillons d'une histoire, entre des univers culturels, entre ceux qui composent un groupe. Plus encore quand cette lecture procure, non un décalque de l'expérience de chacun, mais une métaphore, où le corps est touché.

Trois éléments que je ne distingue que pour les besoins de l'analyse, mais qui sont en fait entremêlés pour former une seule expérience, dont témoignent des filles comme des garçons<sup>3</sup>, de différentes origines sociales et culturelles, qui ont pratiqué la lecture de façon individuelle ou qui se réfèrent à des lectures en groupe. Une même expérience qui suppose toutefois une condition : que le texte lu ait fait l'objet d'une véritable *appropriation*, qu'il n'ait pas été perçu comme quelque chose que l'on vous impose et sur quoi l'on aura à rendre des comptes.

## **2. Des situations d'intersubjectivité gratifiantes**

Tout commence par des rencontres personnalisées, disais-je. Écoutons Zohra, une jeune fille rencontrée dans un quartier relégué : « j'étais très attachée aux professeurs de manière individuelle. C'est-à-dire que j'adorais l'institutrice, je lui écrivais des cartes postales que je n'envoyais jamais. J'ai été très attachée à l'enseignant, parce qu'il transmettait, il était là, quelqu'un qui est sensé, quelqu'un qui raisonne, qui comprend, alors que mes parents ne comprenaient pas. C'étaient des adultes qui étaient différents de ceux que je côtoyais dans mon entourage. Ils m'ont donné une force. Après tout il y avait autre chose que les parents, la vie traditionnelle de la famille. Ils m'ouvraient vers l'extérieur, de même que les bibliothécaires. C'étaient d'autres adultes qui ne me prenaient pas pour un bébé ou une petite fille qui doit faire le ménage. »

Ou écoutons cette jeune femme : « Savoir que quelqu'un est là, qu'il vous écoute... Le fait d'avoir une certaine place dans la bibliothèque. On te dit bonjour, on t'appelle par ton prénom, "Ca va ?", "Ça va." Voilà, ça suffit... On est reconnu. On a une place. On est chez soi. » Pour des enfants stigmatisés à un titre ou à un autre, parce qu'ils sont pauvres ou réfugiés, parce qu'ils font partie d'un groupe dominé, plus encore s'ils ont perdu une partie de ceux qui veillaient sur eux, on conçoit l'importance d'une

---

<sup>3</sup> Je vais donc là au plus général, alors même que, dans le domaine de la lecture, les écarts entre filles et garçons ont pris le pas sur les autres clivages, dans bien des pays, et qu'ils interrogent beaucoup.

telle hospitalité, d'être reconnu dans sa singularité, nommé, écouté. Et ce, par quelqu'un qui diffère des semblables, qui est le passeur d'un autre monde et porte sur l'enfant un autre regard, comme le disait Zohra.

Mais il y a encore autre chose. Écoutons Samir parler d'une bibliothécaire qui le conseillait dans son enfance : « Elle connaissait mes goûts. Au début j'étais axé sur ça, et elle sentait que c'était pas mon axe principal, et puis moi je le savais pas. Et elle m'a conseillé d'autres livres, je me suis dit : tiens, ça n'a rien à voir avec ce que je voulais, mais ça me plaisait quand même. Et chaque fois elle changeait, et puis ça me plaisait tout le temps. » Malika fait presque la même remarque : « Mon meilleur souvenir c'était Philippe, le bibliothécaire. J'ai l'impression qu'on était vraiment des amis... Il savait toujours tout, les livres qui me plairaient : "Moi j'ai lu ça, tu pourrais le lire..." Il savait quel genre de livre plairait à telle ou telle personne. »

Malika, comme Samir, s'est sentie accueillie par quelqu'un qui semblait disposer sur elle d'un savoir qu'elle n'avait pas encore. Car ces albums que le bibliothécaire partageait, ces petites histoires qu'il lui lisait ou conseillait, la concernaient au plus haut point. Ces livres en savaient long sur elle, sur des désirs, des craintes, des régions d'elle-même qu'elle n'avait pas explorées ou pas su dire.

Il y a là, bien entendu, une expérience qui n'est pas propre aux enfants vivant dans des contextes de crise. Tout au long de la vie, nous cherchons des balles que l'on nous renvoie, qui vont nous permettre de mieux discerner ce qu'il y a autour de nous et plus encore ce qui se passe en nous, de façon indicible. Nous avons besoin de l'autre pour « développer » nos propres photographies, pour emprunter une image à Proust qui, dans *Le Temps retrouvé*, évoque ces « innombrables clichés restant inutiles parce que l'intelligence ne les a pas développés ».

Les premières balles qui sont renvoyées à chaque enfant sont capitales, d'elles va dépendre, dans une très large mesure, son développement. Tous les spécialistes de la petite enfance ont dit le rôle déterminant des échanges précoces que la mère (ou la personne la représentant) a avec son bébé, pour réguler l'activité psychique de celui-ci. L'importance de ces moments où elle s'adonne avec lui à un usage ludique, gratuit, poétique, du langage, en lui chantant une petite chanson ou en lui disant une comptine, sans autre but que le plaisir partagé des sonorités et des mots. L'importance aussi de ces instants où le bébé tend le doigt pour désigner quelque chose et où l'adulte lui dit : « Oui, tu as vu passer un bel oiseau blanc dans le ciel », anticipant les processus de liaison de la pensée et du langage qui ne sont encore qu'à l'état d'ébauche chez l'enfant. D'une façon proche, les livres anticipent, renvoient un écho, mis en forme de façon articulée et esthétique, de ce qui était indicible.

De la naissance à la vieillesse, nous ne pensons qu'en réponse à ce qui nous est lancé par d'autres, plus encore quand nous supposons qu'ils savent quelque chose, un secret, auquel nous n'avons pas accès. Sans l'autre, il n'est pas de sujet. Autrement dit, le geste du partage, ou de l'échange, la relation, sont au principe même de la culture. Au principe même de l'intériorité qui n'est pas un puits où l'on plonge, mais qui se constitue dans un entre-deux, à partir d'un mouvement vers l'autre. Au principe même de l'identité - si identité il y a, ce qui pourrait être discuté -

qui se construit autant dans un mouvement centrifuge que centripète, dans un élan vers l'autre, un arrachement à soi, une curiosité. Une envie aussi, quelquefois féroce.

En quête de sens, nous le dérobonz où nous pouvons, nous faisons les poches des autres et bricolons à partir de phrases entendues dans l'autobus ou dans la rue, mais aussi de ce que nous trouvons dans les conservatoires de sens propres aux sociétés où nous vivons, mythes, contes, légendes, croyances, sciences, bibliothèques. Et les écrivains, ces professionnels de l'observation qui disent le plus profond de l'expérience humaine en dépoussiérant la langue, ont ici une place essentielle.

### **3. Construire « un espace où l'on peut évoluer »**

Écoutons Ridha, qui a passé son enfance dans un quartier relégué, parler des histoires que le bibliothécaire lui lisait quand il était petit : « c'est de l'ordre de la rencontre... on a des oreilles, on écoute et il y a l'histoire. On m'a pas dit : fais ci, fais ça... Mais on m'a montré quelque chose, on m'a fait entrer dans un monde. On m'a ouvert une porte, une possibilité, une alternative parmi des milliers peut-être, une façon de voir qui ne sera pas forcément celle à suivre, qui ne sera pas forcément la mienne, mais qui va changer forcément parce qu'il y aura peut-être d'autres portes (...) Pour moi, un livre, c'est un tableau, c'est un univers, un espace dans lequel on peut évoluer, dans lequel on peut rentrer, un livre c'est ça, c'est une porte qu'on ouvre et on voit quelque chose. »

C'est en effet de la construction d'« un espace où l'on peut évoluer », comme il le dit avec finesse, qu'il est question. On est là très proche de ce que l'on nomme, depuis Winnicott (1975), l'espace transitionnel, notion probablement familière à nombre d'entre vous. Pour les autres, j'ouvre ici une parenthèse pour que nous puissions mieux comprendre la nature et l'importance de cet espace auquel la lecture, quand on s'y livre sans trop de contraintes, peut introduire.

Pour Winnicott, l'espace transitionnel désigne une aire de jeu qui s'inaugure entre le jeune enfant et sa mère, si l'enfant se sent en confiance. Il se constitue dans ces moments où l'enfant se saisit d'objets qui lui sont proposés, où, par exemple, il reprend la petite chanson que sa mère lui chante ou la comptine qu'elle lui dit, ce quelque chose qui vient de l'intérieur de la mère, qui est porté par sa voix, mais que l'enfant considère aussi comme son bien propre. Fort des syllabes ou de la mélodie incorporée qui le protègent, il se lance, quelque chose le pousse, depuis son corps. Il va et vient, élabore sa capacité d'être seul, construit l'espace du secret, d'une pensée indépendante. La petite chanson, la comptine ou l'histoire rétablissent une continuité et permettent que soit surmontée l'angoisse de séparation. L'enfant passe ainsi de l'état d'union avec sa mère à l'état où il est en relation avec elle, où il peut accepter la séparation et même en bénéficier. Désormais, quelque chose échappe aux adultes, avec ces premiers jalons d'une intériorité, d'une subjectivité ; d'une capacité à symboliser et à entrer en relation avec les autres au-delà de l'union première, au-delà des bras maternants.

Au lieu même où la séparation a lieu, s'ouvre le champ de la symbolisation, du jeu, puis de l'art, de la littérature, en particulier. Grâce à l'espace transitionnel, l'activité psychique et le jeu, puis l'activité psychique et la culture, l'art, l'humour, vont s'étayer et se féconder réciproquement. Tout au long de la vie, cet espace psychique, qui

s'est construit aussi avec le corps, est indispensable aux humains pour vivre de façon un peu créative, dans une relative bonne santé psychique. Pour être à même d'établir des liens avec le monde intérieur comme avec le monde extérieur, pour que l'intime et le public puissent s'accorder, se réconcilier. Il est d'une importance cruciale dans les situations de crise, quand la vie a été scandée de ruptures, de séparations ou d'exils : dépasser une crise suppose déjà la recréation d'une aire transitionnelle, d'une façon ou d'une autre, pour retrouver une capacité d'établir des liens avec le monde intérieur comme avec le monde extérieur, retrouver sa faculté de jouer, de symboliser, d'apprendre, de penser, de créer<sup>4</sup>.

Car ce qu'observent psychanalystes et psychologues, c'est que dans de tels contextes, l'aire de jeu, l'espace de la rêverie, les temps d'échanges gratuits, l'imaginaire, se réduisent. Se sentant menacés par l'extérieur, certains membres de la famille la transforment en forteresse. D'autres ont vécu des catastrophes, la mère n'a pas pu chanter, rire, jouer, parler gratuitement avec ses enfants. Ou bien la dimension de l'utile prime dans tous les temps de la vie, il n'y a pas de rapport ludique avec des objets et le langage.

Toutefois, un tiers peut, dans certaines conditions non intrusives, proposer des objets culturels à même d'ouvrir une marge de manœuvre. Des récits, des poèmes, des mythes, transmis par un médiateur, portés par sa voix qui protège, sont quelquefois à même d'ouvrir un espace de rêverie, de fantaisie, quand celui-ci a fait défaut. Ce que savent mieux que moi les psychothérapeutes travaillant dans de tels contextes de crise : fréquemment avec le support de contes ou de mythes, ils cherchent précisément à soutenir l'élaboration de la transitionnalité. Mais la création ou recréation d'un tel espace n'est pas seulement du ressort des familles et des psychologues. Le travail des médiateurs culturels peut beaucoup y contribuer - ce dont Mira Rothenberg et Beatriz Robledo que j'évoquais tout à l'heure semblent avoir connaissance, intuitive ou savante, quand elles lisent des poèmes ou des légendes aux adolescents dont elles s'occupent. Tout comme ces bibliothécaires, au Venezuela, qui sont allées lire à haute voix aux populations sinistrées après que des inondations eurent ravagé une partie du pays (Cadenas, 2004). Ou ces conteuses professionnelles, en Argentine, qui, dans des zones de grande pauvreté, permettent à des femmes de retrouver des récits ou des chants oubliés de leur propre enfance et d'élaborer un lien affectif et linguistique plus riche avec leurs bébés. (Schlemenson, 2005).

Au-delà, par de telles médiations, c'est l'ouverture d'un lieu où les relations sont comme apaisées du fait de la présence et de l'usage d'objets culturels, que la lecture rend possible. L'ouverture d'un lieu où chacun est relié par une multiplicité de liens à d'autres, mais où il développe une rêverie propre, élabore un espace intime, secret, à partir duquel se délimiter, se percevoir comme séparé, différent de l'entourage, capable d'une pensée indépendante. Par ce biais, c'est un redéploiement des possibles qui s'esquisse.

---

<sup>4</sup> «... la re-création d'une aire transitionnelle est la condition nécessaire (mais non suffisante) pour permettre à un individu, à un groupe de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens, entre lui-même, le monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser, de créer », écrit Didier Anzieu (1981, p. 22.)

Ce n'est donc pas qu'une fuite, comme on le dit souvent de façon un peu dépréciative, comme s'il était plus honorable d'être tout à sa douleur. C'est une véritable ouverture sur un ailleurs où la rêverie, et donc la pensée, le souvenir, l'imagination d'un futur, seront possibles. Dans des contextes violents, une part de soi ne sera plus en otage, une part de soi échappera à la loi du lieu ou aux conflits quotidiens. Comme pour Alice qui s'envolait en lisant des histoires d'aviateurs : « On ne me racontait pas d'histoires. En fait d'histoires, ce que j'entendais, c'étaient les disputes quotidiennes entre mes parents. L'école et les livres, c'étaient le calme, la sérénité, l'ordre qui tranchait sur ce qui se passait à la maison. Un havre de paix où j'existais. J'ai lu tout Saint Exupéry, ou la biographie de Mermoz. Une fois que je m'étais trouvé un héros, il ne pouvait pas m'échapper, il entraînait dans mon monde, j'entraînais dans le sien. »

Ou pour Louis Calaferte, fils d'immigrants italiens devenu écrivain après avoir grandi dans un quartier en marge de Lyon, où régnait une très grande violence. Un « ghetto » où l'on ne mangeait pas tous les jours, où l'on était pauvre « jusque dans les sourires » et où ce qui prédominait en matière de langage, « c'était l'injure et la grossièreté ». Où la boisson était « l'hostie du pauvre », où l'on faisait l'amour sur des tas de charbon ou dans des wagons rouillés en toute promiscuité, et où tout se réglait à coups de poings ou de couteaux (Calaferte, 1994). Jusqu'à ce qu'il rencontre un maître d'école qui prend les enfants au sérieux, l'emmène parfois se promener à travers la ville, hors de ce quartier, et lui prête un jour un vieux livre écrit par un prêtre défroqué. Dans les années qui suivent, c'est chez un quincaillier que Louis Calaferte, devenu manoeuvre en usine, déniché un casier de livres d'occasion, entre des cuvettes émaillées. Grâce au souvenir de tel ou tel passage de ces ouvrages, il arrive à « tenir », à supporter toute la journée les colères des chefs d'atelier sans répliquer, sous peine d'être chargé des pires tâches :

« Je me mettais à battre des ailes au-dessus du parc zoologique, une caisse de boulons neufs sur les épaules ou la pompe de graissage dans la main droite. Par je ne sais quel processus de projection, je me sentais métamorphosé, n'ayant rien en commun avec toute cette misère, toute cette veulerie entretenue, morbide. Que j'y fusse provisoirement mêlé n'était plus alors selon moi qu'un accident fortuit (...) Si je parle longuement des livres, c'est qu'ils favorisèrent en moi une sorte de système d'autodéfense à l'égard de ma condition. Manoeuvre d'usine, l'avenir ne me promettait rien qui vaille et j'avais peur. » (Calaferte, 1995, p. 29-30). « La lecture contribuait à tempérer au fond de moi cette anxiété, dont j'ai longtemps souffert, de n'être qu'un raté. » Les livres lui ont permis, dit-il encore, de « danser sur un autre pied ». « Les livres me donnaient confiance. Sentiment assez indéfinissable. Ils représentaient une force sûre, un secours permanent. Toujours réceptif, un livre ! À la première lecture, on a laissé une marque à telle ou telle page, le coin plié, c'est le passage qui répondait à une préoccupation, à un doute. Le dialogue est ininterrompu. D'autant plus vaste qu'on y ajoute tout ce qu'on veut. » (Calaferte, 1995, p. 27).

Alice dévorait des biographies d'aviateurs, Calaferte « battait des ailes » ou « dansait sur un autre pied » : de telles métaphores disant un envol, un mouvement ascensionnel euphorique sont fréquentes quand des lecteurs ayant vécu dans des

contextes violents évoquent leurs souvenirs<sup>5</sup>. En les écoutant, on entend que le corps est touché : le thème de l'envol est associé à celui d'une force qui est comme déposée dans le livre et où l'on peut puiser. C'est qu'ils rencontrent la trace, dans le texte, du travail psychique et littéraire réalisé par un écrivain se tenant au plus près de son propre corps, de ses pulsions, des expériences sensibles qu'il a retrouvées, et de son plaisir à leur avoir donné une forme symbolisée. En écho — mais en écho diffracté —, le texte suscitera, chez certains lecteurs, non seulement des pensées mais encore des émotions, des potentialités d'action, une communication plus libre entre corps et esprit. Et l'énergie libérée, retrouvée, appropriée, confèrera parfois la force de passer à autre chose, de sortir de là où le lecteur est immobilisé.

Dans ce que dit Calaferte, on entend combien l'image de soi, de son intériorité, peut en être modifiée, dégagée de l'entourage, de ses composantes mortifères. Ce dont on mesure le prix aussi dans des situations où l'on se sent très délabré, où nombre d'angoisses et de fantasmes archaïques sont réveillés – comme ce peut être le cas à l'hôpital, par exemple. Vient l'idée, quelquefois, que si l'histoire lue, ou l'image contemplée, est belle, c'est peut-être aussi l'intérieur de soi qui est beau (Meltzer & Williams, 2000). Les livres sont là comme autant de regards bienveillants évoquant, inconsciemment, les visages de celles ou ceux qui se penchaient jadis sur l'enfant pour le protéger. Et comme le disent ceux que je citais, ces livres sont « toujours réceptifs », toujours à disposition, les héros ne peuvent plus vous « échapper » et la permanence de ce recours possible aide à maintenir ou retrouver le sentiment de sa propre continuité et sa capacité d'établir des liens avec le monde.

#### 4. Élaborer un récit

D'autant que les textes lus vont encore être propices à autre chose, à ce « dialogue ininterrompu » qu'évoquait Calaferte, et c'est le troisième aspect que je souhaitais développer : ils vont aider à produire du sens, à mettre en forme son expérience et en particulier à élaborer une sorte de récit intérieur qui joue un rôle essentiel dans la construction ou la reconstruction de soi. Un récit toujours à reprendre, toujours recomposable.

Dans toutes les sociétés, existent des mythes, des contes, du théâtre, des légendes, des poésies, etc. et des personnes dont le travail consiste à fabriquer du sens de façon condensée et esthétique, en se tenant un peu en retrait. Dans toutes les cultures, existent des récits, des narrations, qui lient des événements entre eux, instaurent une continuité dans une histoire mise en scène, en ordre, en perspective. Ray Bradbury disait des livres qu'ils « *cousent les pièces et les morceaux de l'univers pour nous en faire un vêtement* ». Quand j'écoutais des adolescents ou des adultes me faire part de leurs trouvailles dans des livres, j'avais quelquefois l'image, précisément, d'un tissage de liens progressif, qu'ils avaient opéré à l'aide d'une histoire, d'un conte, de deux phrases prélevées çà ou là, des paroles d'une chanson. Ces matériaux bricolés, ces unités de sens mises tant bien que mal en cohérence, les avaient aidés à édifier leur maison intérieure, en perpétuelle réfection. Ils m'ont fait comprendre que si l'on est peuplé de nombreuses petites histoires, il est plus

---

<sup>5</sup> Thème de l'envol que l'on retrouve à foison dans les mythes et les contes, d'Icare à Peter Pan ou Nils Holgersson...

aisé de penser sa propre histoire dans un ensemble et sa place dans des espaces élargis.

Ils m'ont encore fait mesurer à quel point la difficulté à se représenter le passé peut empêcher de se projeter dans un futur. Mais plus que d'une perte de « traditions », une partie des enfants de migrants que je rencontrais souffraient d'un passé violent impossible à mettre en mots, à socialiser, à partager, parce qu'il comportait des chapitres censurés. Je pense là, par exemple, à une jeune femme qui avait été un temps hantée, captée par des épisodes marqués de cruauté, de mystère, qu'avait vécus son père pendant la guerre d'Algérie. En trouvant des réponses à ses questions grâce à un livre d'histoire, un témoignage, un roman, elle avait pu penser la vie de ses parents dans une histoire plus large, se distancier de ce passé douloureux et prendre part plus activement à l'histoire du pays où elle vivait désormais, en s'engageant dans des activités associatives, dans le militantisme politique. Et elle avait conjugué en elle des univers culturels qui s'étaient tant fait la guerre au cours des siècles.

Par des biais souvent insolites, lire permettait parfois à ceux que je rencontrais de démêler en soi ce qui était noué et de relier les fragments d'une histoire, de lancer des ponts entre des épisodes, de donner un peu de continuité, de cohérence à un parcours. De s'inscrire dans une histoire, tout en accomplissant des sauts, des mutations par rapport à ce qu'avaient vécu leurs ancêtres. De se distancier des places prescrites, des assignations sociales, communautaires, familiales, territoriales. Et au bout du compte, de se saisir d'une culture *a priori* étrangère – celle de la ville ou du pays d'arrivée –, plutôt que de se la représenter comme un domaine hautain et hostile.

Même pratiquée de temps à autre, la lecture met en mouvement la pensée, relance une activité de symbolisation, de construction de sens, un texte lu étant l'occasion de recomposer les représentations que l'on a de son histoire, de son monde intérieur, de son lien au monde extérieur. Ce que l'on vérifie dans les expériences que j'ai mentionnées lors de cet exposé : pensons à ce jeune Colombien sortant du silence, se rappelant les mythes de sa région d'origine, puis ébauchant l'histoire de sa propre vie.

Nombre de chercheurs, dans différentes disciplines, ou d'écrivains, ont remarqué que le besoin de lier des événements dans un récit, le besoin d'histoires faisait peut-être notre spécificité humaine. Vladimir Propp disait du récit qu'il représentait une tentative de faire face à tout ce qui est inattendu ou malencontreux dans l'existence humaine. Jérôme Brunner, l'un des pionniers des sciences cognitives, notait (2002, p. 32) : « Il semble que nous ayons dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit ». Et Pascal Quignard (1989) : « Nous sommes une espèce asservie au récit (...) Notre espèce semble être scrupuleusement tenue en laisse par le besoin d'une régurgitation linguistique de son expérience. (...) Ce besoin de récit est particulièrement intense à certains moments de l'existence individuelle ou collective, lorsqu'il y a dépression ou crise, par exemple. Le récit fournit alors un recours à peu près unique ».

De fait, dans des contextes de crise, individuelle ou collective, ceux qui ont analysé les facteurs allant dans le sens d'une reconstruction de soi ont souligné l'importance

dé deux éléments : le lien aux autres, et la possibilité de mettre en récit son histoire, de lui donner un sens, une cohérence, d'exprimer autrement ses émotions et de les partager ; de tisser une narration à partir d'expériences décousues. Comme le dit Alejandro Rojas-Urrego, psychanalyste colombien (2003, p. 390) : « Il y aura toujours, bien sûr, des vécus qui resteront sans traduction possible, mais la tentative de les mettre en récit, d'en faire, non une suite de débris mais un témoignage capable de leur octroyer un sens est sûrement dans de telles conditions la seule alternative possible, l'unique ouverture vers la vie. »

Mais si la contribution du récit quand il y a crise est repérée par beaucoup, son inégale efficacité, comme les dispositifs et conditions propices à son émergence, sont moins questionnés. Or une telle narration de soi n'a pas forcément les bénéfices escomptés ; et elle n'est pas toujours aisée, ni même possible : après un événement douloureux, l'évitement de ce qui lui est associé, voire le déni, empêchent parfois toute élaboration d'un récit. Et pour déclencher une activité narrative, des psychothérapeutes recourent quelquefois, précisément, à un conte ou un proverbe.

À cet égard, la contribution de la lecture, et plus largement des pratiques culturelles, à ce récit de soi reste mal explorée. En différents lieux, des médiateurs culturels disent pourtant avoir pu, à partir de lectures, relancer une parole là où des psychologues n'y avaient pas réussi. Mais le médiateur est là dans une position sensible : jusqu'où peut-il, jusqu'où peut-elle (car ce sont souvent des femmes) se faire le dépositaire des paroles des autres, des émotions et des pensées qu'une lecture va déclencher, des attentes, des drames relatés ? Un intercesseur culturel ne peut pas se substituer à un professionnel de la souffrance psychique. Et si les rôles sont clairement délimités dans certains programmes, dans d'autres c'est moins évident. Certains semblent parfois dépassés par ce qui a été déclenché, ne se sentant pas les moyens d'y faire face. Et c'est là, probablement, où des relais, des partenariats s'imposent.

Par ailleurs, il ne s'agit pas, bien entendu, d'être intrusif, de pousser à s'exprimer qui ne le souhaite pas ou ne le peut pas, de transformer des groupes de lecture en psychodrames ou en séances de confessions publiques. Mais de créer un climat d'attention bienveillante et discrète, où la parole sera possible, en respectant certaines règles, mais où, aussi bien, le dialogue sera tout intérieur.

D'autant qu'il est subtil de cerner le statut de la parole et du silence dans tel groupe culturel, telle catégorie sociale. Sans doute le besoin de sens, de récits, de mettre en forme son expérience, est-il universel. Mais d'un contexte à l'autre, les représentations de l'écrit, du livre, diffèrent – Nicole Robine nous le rappelait hier -, tout comme les interdits, les craintes qui en entravent l'accès, et encore les formes de la narrativité, les rapports entre oral et écrit, le statut de la parole et du silence. Je pense là par exemple à un entretien où le grand écrivain mexicain Juan Rulfo parle du silence : « Ma grand-mère ne parlait à personne, cette habitude de parler est propre à la région de Mexico, elle n'est pas de la campagne. À la maison, nous ne parlions pas, personne ne parle à personne, je ne parle pas avec Clara, et elle ne parle pas avec moi, pas plus que mes enfants ne parlent, personne ne parle, ce n'est pas l'usage, et puis je ne veux pas communiquer, ce que je veux c'est m'expliquer ce qui arrive et tous les jours je dialogue avec moi-même, pendant que je traverse les rues pour aller à pied à l'Institut National indigéniste, je vais en dialoguant avec moi-

même pour me soulager, je parle tout seul. Je n'aime pas parler avec quelqu'un d'autre.<sup>6</sup>» En le lisant, je pensais que bien des passeurs du livre, en Amérique latine, me disaient être étonnés du silence régnant dans certaines communautés indigènes – en leur présence, du moins. S'agit-il d'un silence dû à une gêne face à qui vient de la ville, à une censure sur des temps traumatisants de l'histoire, à un bâillonnement de l'expression des affects, hors de grands défoulements réguliers, à la préférence donnée à d'autres modes de symbolisation, d'expression de soi, par des voies non verbales ? Ou encore s'agit-il du silence de ceux qui n'ont pas appris le langage de la subjectivité (Dubar, 2000), parce qu'ils vivent dans des communautés qui, jusqu'à une époque récente, ne connaissaient que le « nous » et où le « je » n'avait pas droit de cité ?

## 5. Des espaces de résistance

En fait, par le développement des pratiques de lecture, c'est le passage à d'autres façons de « faire société » qui semble parfois déclenché. Moins « communautaires » mais pas moins solidaires, et où chacun aurait plus voix au chapitre, à la maison comme dans la Cité. En Amérique latine, nombre de celles et ceux qui impulsent des programmes où la lecture joue un rôle essentiel choisissent de travailler avec des groupes, déjà constitués ou formés à cette occasion, en ayant l'idée d'y susciter un mouvement qui sera relayé. Et au Mexique, en Colombie, en Argentine, au Brésil, ils observent des effets proches : lire fait parler les enfants, les adolescents, ou les parents avec leurs enfants, ou les femmes entre elles. Au fil des mois, les participants développent leurs possibilités d'expression langagière. À élaborer du sens de façon polyphonique, ils entrent plus en relation les uns avec les autres, tissent lentement des liens et les conflits diminuent. Par ces réseaux ludiques, libres, de transmission de la littérature, les patrimoines des uns ou des autres circulent, et ils se sentent reliés à d'autres générations, d'autres cultures.

Au-delà d'un plus large partage de l'écrit, ces enseignants, bibliothécaires, écrivains, psychologues, s'y attachent en profondeur à la construction d'une société plus solidaire, plus démocratique. Car si nombre d'entre eux sont très soucieux du bien commun, ils sont attentifs aussi à ce que chacun puisse trouver place et se dire, dans sa singularité. Soucieux que le collectif ne barre pas le sujet. Du reste, lire suscite des impacts singuliers, de différents ordres, qu'ils n'avaient pas prévu – comme des reprises d'études.

La lecture solitaire, propice à l'intimité rebelle, s'oppose à la lecture collective et édifiante, par exemple à ces scènes qu'évoquent Cavallo et Chartier (1997, p. 35) où, dans une maison paysanne, un père de famille lit la Bible aux femmes et aux enfants rassemblés autour de lui, soumis et silencieux. En revanche, elle ne s'oppose pas, me semble-t-il, à de petits groupes librement constitués où l'on partage des temps de lecture et de discussion, puis où chacun se retire chez soi, emportant dans sa rêverie des bribes des pages lues, des paroles échangées. L'une comme les autres dessinent des espaces de liberté et quelquefois de résistance, contribuant au développement d'autres formes de lien social, d'espace public, que celles où l'on se

---

<sup>6</sup> *La ficción de la memoria, Juan Rulfo ante la crítica*, Selección y prólogo de Federico Campbell, México, Ed. ERA, 2003, p. 531.

tient serrés comme un seul homme autour d'un chef, d'un clocher, d'un livre unique. Ou d'un écran unique.

En bien des lieux, je rencontre ainsi des femmes et des hommes qui s'emploient, parfois de façon bénévole, ou en tout cas sans économiser leurs forces, à dépenser leur intelligence et leur imagination pour faire vivre des espaces permettant un redéploiement des possibles, une ouverture, une respiration, en dépit des adversités, des oppressions ; en dépit de la rareté des bibliothèques et des déficiences du service public. Ils travaillent à un meilleur partage de ces ressources culturelles, narratives, langagières, réflexives, éthiques, qui sont vitales tout autant que l'eau – et je pense là à ce jeune garçon, Fethi, qui m'avait dit : « *la bibliothèque, c'est de l'eau* ». Dans les espaces en crise, ces ressources culturelles sont rares — qu'elles soient offertes par la tradition orale, quand elle est encore vivante, mobilisable, ou par des institutions, des sociabilités informelles, voire, quelquefois, par certains programmes télévisuels. Dans bien des familles migrantes, par exemple, il n'y a pas de transmission de la culture d'origine parce que les parents sont coupés depuis longtemps de la région ou du pays qu'ils ont quitté, parce qu'ils ne peuvent pas redonner vie à leurs souvenirs, ou parce qu'ils pensent que cela pourrait nuire à l'intégration des enfants dans le lieu où ils vivent désormais. Mais celui-ci est fréquemment perçu avec ambivalence, tout comme la culture qui lui serait propre. Redoutant de trahir leurs parents, une partie des enfants ont avec cette culture un rapport de dépit amoureux, où la fascination se mêle au rejet.

Et c'est là où l'on pourrait attendre des bibliothèques, en particulier, qu'elles mettent à la disposition de chacun, par des fonds vivants et diversifiés, et par un accompagnement bienveillant et discret, des biens culturels qui permettraient peut-être à celles et ceux qui y viendraient d'apprivoiser l'étrange, l'inquiétant — que cet étrange renvoie à des chapitres obscurs de l'histoire familiale, à des régions de soi mal explorées, à l'univers propre au lieu où l'on a été transporté ou à d'autres univers. Ce faisant, les bibliothèques ne répareraient pas le monde de ses désordres, mais elle le rendraient un peu plus habitable.

On conçoit que l'enjeu est d'importance : tout être humain a, de façon vitale, besoin d'avoir à sa disposition des lieux où puiser des médiations fictionnelles et symboliques ; il s'agit donc de ne pas laisser le monopole du sens, des récits, à tel démagogue politique, tel extrémiste religieux, tel gourou ou charlatan, tel tyran domestique... ou au seul « ordre de fer télévisuel », pour parler comme Armando Petrucci. La culture offre une trame de sens, un ensemble de repères, de récits, de métaphores, d'œuvres ayant fait l'objet d'une élaboration esthétique, qui sont là pour que l'on puisse s'en saisir et y trouver une sorte d'hospitalité, de soutien ; elle constitue un espace où les relations des êtres humains entre eux sont comme apaisées ; elle permet une symbolisation, une certaine élaboration des pulsions destructrices. En ce sens, ce n'est pas une coquetterie de nantis ni un totem rassembleur, mais plutôt quelque chose qui devrait être à la disposition de chacun, de chacune, pour qu'il puisse en faire usage, à tel ou tel moment de sa vie, de façon créative, afin d'y reconnaître une mélodie qui lui est propre.

Michel Tournier (1977, p. 187) dit que « ... la fonction sociale – on pourrait même dire biologique – des écrivains et de tous les artistes créateurs est facile à définir. Leur ambition vise à enrichir ou du moins à modifier ce 'bruissement' mythologique,

ce bain d'images dans lequel vivent leurs contemporains et qui est l'oxygène de l'âme. » De l'âme et de la pensée, mais aussi du corps, et d'ailleurs Tournier parle d'une fonction « biologique ». Du corps qui cherche à se dire pour ne pas être acculé à ne parler qu'à travers ses symptômes, ses passages à l'acte violents. La lecture est propice aux passages, entre corps et psychisme, inconscient et conscient, jour et nuit, passé et présent, dedans et dehors, présence et absence, raison et émotion, soi et l'autre. Elle va dans le sens de ces « processus de liaison » auxquels les psychanalystes ont accordé une importance croissante, voyant dans l'aptitude à établir des liens, en particulier à l'adolescence, un gage de développement relativement harmonieux, et dans la « déliaison » la source des pathologies les plus graves.

## 6. Quelles lectures ?

Aujourd'hui, j'ai lancé quelques pistes, quant à la contribution de la lecture dans des espaces en crise, en laissant volontairement de côté des aspects essentiels, comme tout ce qui a trait à l'accès au savoir. J'ai voulu consacrer du temps à d'autres aspects, moins fréquemment évoqués et tout aussi importants, d'autant qu'ils constituent parfois le préalable à tout véritable apprentissage.

Quels cadres, quels dispositifs sont les plus à même de favoriser ces processus? En Amérique latine, les programmes sont impulsés ou soutenus par des organismes internationaux, des ONG, des sponsors privés, des associations, quelquefois les pouvoirs publics. Actuellement, je peux juste relever que nombre d'entre eux s'effectuent hors de l'institution scolaire ou du moins de la classe. Mais non sans rapport avec l'école, pour une partie d'entre eux, qui sont mis en oeuvre dans le cadre de Plans nationaux de lecture. Par exemple, dans certaines régions d'Argentine, dans le cadre de ce Plan, le ministère de l'Education nationale forme des conteuses parmi les femmes, quelquefois analphabètes, qui s'occupent des cantines des quartiers pauvres et souhaitent offrir aussi un « aliment culturel », afin qu'elles puissent raconter ou lire des histoires aux enfants. Ou bien il incite les enseignants à se rapprocher des bénévoles des bibliothèques populaires, des travailleurs sociaux, retraités, acteurs, conteurs. À articuler différents arts de faire, pratiques sociales et pratiques scolaires de la lecture, de façon très pragmatique.

Reste cette immense question : quels sont les oeuvres qui aident à vivre, dans des temps de crise ? Je n'ai pas les moyens d'y répondre aujourd'hui. Je remarquerai juste que la réponse est certainement complexe, tant l'inattendu est là, avec chaque lecteur : si je relève les textes que j'ai cités au cours de cet exposé, nous trouvons la *Divine Comédie* de Dante, *Pinocchio*, un poème indien, le mythe de la *Llorona* et celui du *Mohan*, des biographies d'aviateurs, des histoires de la Guerre d'Algérie... et un livre d'un prêtre défroqué.

Toutefois, je dirai un mot de l'importance de la métaphore. Quand je compulse ces matériaux que je suis en train de réunir sur des expériences menées dans des espaces en crise, je suis frappée par le fait que des personnes de formations très diverses (littéraires, psychiatres, anthropologues, bibliothécaires, etc.), redécouvrent, en différents lieux, que la lecture d'un conte, d'une légende, d'une poésie, permet de parler des choses autrement, à une certaine distance, particulièrement avec ceux qui ont vécu une guerre, une catastrophe, un traumatisme. Un peu partout, différents

professionnels soulignent l'importance de la médiation par un texte esthétique reconnu, partagé, de nature à objectiver l'histoire personnelle, à la circonscrire à l'extérieur ; et la force de la métaphore, du détour par le lointain temporel ou géographique.<sup>7</sup> Quand elle n'est pas ressentie comme quelque chose que l'on vous impose, une histoire peut très vite devenir une partie de soi et, tout en assurant d'une distance qui protège, permettre d'évoquer sa propre histoire et notamment ses chapitres difficiles. Une métaphore permet de donner un sens à une tragédie tout en évitant qu'elle soit évoquée directement, de transformer des vécus douloureux, d'élaborer la perte comme de rétablir des liens sociaux. Si l'on suit Serge Tisseron (2003), reconstruire son histoire, faire un récit, ne constituerait qu'une partie du chemin sur la voie du dépassement d'un traumatisme ; l'étape suivante consisterait, en s'appuyant sur la présence chaleureuse d'un autre, à se donner de ce traumatisme, non pas une reconstitution réaliste, mais une métaphore qui donne accès à l'émotion.

Plus largement, mythes, contes, légendes, poésies, romans, qui mettent en scène les passions humaines, les désirs, les frayeurs, font comprendre aux enfants, non pas par le raisonnement, mais par un décryptage inconscient, que ce qui les hante appartient à tous. Ce sont autant de ponts lancés entre un enfant et les autres. Autant de passerelles jetées entre la partie indicible de soi et celle qui est présentée aux autres. La mise en ordre séquentielle, l'élaboration esthétique dont ces textes ont fait l'objet, rassurent : on n'est plus dans le désordre, les événements contingents prennent sens dans une histoire mise en perspective. Et c'est un peu comme si par l'ordre secret qui en émane, le chaos du monde intérieur pouvait prendre forme. Mythes, contes, légendes, poésies, romans, confèrent une maîtrise et donnent l'illusion que le temps lui-même pourrait être capté dans le filet des mots.

Ce que bien des écrivains savent, tel Olivier Rolin disant : « Si les choses ne m'échappaient pas, je n'écrirais pas ». Au bout du compte, c'est une conjuration de la mort que la littérature autorise : tant que l'on raconte, on est vivant. Les histoires transmises nous inscrivent dans un infini que nous réclamons.

Car au-delà des espaces en crise, tout au long de cet exposé, c'est de nous tous que j'ai parlé, vous l'avez bien compris. Chacun de nous, à tel ou tel moment de sa vie, est lui-même un « espace en crise ». Les êtres humains ont d'ailleurs une prédisposition originaire, anthropologique, à la crise : naissant prématurés, nous sommes marqués par une fragilité dont les traces persistent tout au long de la vie. Mais des issues nous sont données pour ne pas être happés par les composantes destructrices de ce à quoi nous sommes confrontés.

Proust disait des idées qu'elles étaient des « succédanés des chagrins » : « au moment où ceux-ci se changent en idées, ils perdent une partie de leur action nocive sur notre cœur, et même, au premier instant, la transformation elle-même dégage subitement de la joie ». Telles ces idées qui surgissent quelquefois, des mots peuvent tenir la douleur ou la peur à distance, les transformer — des mots que l'on dit ou que l'on écrit, et, en résonance, que l'on entend ou qu'on lit. Je pense là à cet

---

<sup>7</sup> C'est une dimension qui est aussi très familière à Serge Boimare (1999) qui travaille avec des garçons refusant, souvent violemment, les apprentissages scolaires ; il s'emploie à les aider à métaphoriser les peurs suscitées par la démarche de l'apprentissage par le recours à des mythes ou des contes qu'il leur lit et qui deviennent ensuite le support d'un travail intellectuel.

enfant dont parle Freud, qui demande à sa tante, le soir, après qu'on a éteint la lumière, de parler. Et comme elle lui demande pourquoi, il répond : « Il fait plus clair quand quelqu'un parle ». Il fait plus clair encore, peut-être, quand quelqu'un lit un roman, une légende, une pièce de théâtre, un poème.

Dans sa Préface aux *Récits de la Kolyma*, Luba Jurgenson cite une phrase de Chalamov : « Les métaphores, la complexité du discours apparaissent à un certain degré de l'évolution et disparaissent lorsque ce degré a été franchi en sens inverse ». Les crises actuelles seraient-elles liées aussi à des effondrements symboliques, des mises en impasse de la capacité à métaphoriser ? C'est ce que craignent certains psychanalystes (Biran, 2002, Tisseron, 2002, Chasseguet-Smirgel, 2004). Quand on est sans cesse exposé à des images saturées de violence qui ne laissent aucune place à l'imagination, la réalité devient chaotique, indifférenciée. La pornographie, en particulier, qui refuse tout jeu du désir, tout arrière-plan à la mise en scène de l'acte sexuel, serait selon eux une véritable « machine de guerre contre la capacité de produire des métaphores » (Tisseron, 2002). Et dans certaines créations artistiques contemporaines, particulièrement dans les arts plastiques, mais aussi quelquefois en littérature, le déclin du processus de symbolisation serait, à leurs yeux, patent.

Je ne sais pas si leur lecture est excessivement pessimiste, mais dans tous les cas, il semble important de s'employer à ce qu'un autre psychanalyste, René Diatkine, appelait « la persistance de certains éléments discrets qui apportent quelque chose de différent et qui ont des effets considérables pour l'avenir du monde : la capacité de réflexion, l'élaboration au second degré et une dimension poétique maintiennent une petite flamme qui ne s'éteint pas et permet à l'espèce humaine de se survivre, même quand elle est soumise aux pires atrocités ». Et il ajoutait : « Je suis de plus en plus persuadé que ce sont les effets discrets qui permettent à l'espèce humaine de survivre, même si l'efficacité n'en est pas immédiatement perceptible.<sup>8</sup> » Ces effets discrets, ce sont précisément ceux, me semble-t-il, que les passeurs du livre dans des espaces en crise ont à cœur de susciter.

---

<sup>8</sup> Cité par Rémy Puyuelo (2002), p. 35-36.

## Références bibliographiques :

- Anzieu, D. (1981). *Le Corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Biran, H. (2002). La difficulté de canaliser la rage en dialogue, *L'Autre*, 3, 1, 127-136.
- Boimare, S. (1999). *L'Enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Cadenas, P. & Banco del Libro (2004). Libros para construir. Communication lors du *70th IFLA General Conference and Council*, Buenos Aires.
- Calaferte, L. (1994). *Requiem des innocents*. Paris : Folio.
- Calaferte, L.(1995)., *Septentrion*, Paris, Julliard.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil.
- Chasseguet Smirgel, J. (2004). Sublimation et symbolisation : l'énigme de certaines productions de la création contemporaine. In M. Babonneau et K. Varga (Eds.), *La Sublimation*. Paris : In Press.
- Chalamov, V. (2003). *Récits de la Kolyma*. Lagrasse : Verdier.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- Kaës, R et al. (2004). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- Levi, P. (1987). *Si c'est un homme*. Paris : Julliard.
- Meltzer, D. & Williams, M.H. (2000). *L'appréhension de la beauté*. Larmor-Plage : Editions du Hublot.
- Petit, M., Ladefroux, R., Gardien, C.M. (1993). *Lecteurs en campagnes*. Paris : BPI/Centre Georges Pompidou.
- Petit, M., Balley, C., Ladefroux, R., avec la coll d'I. Rossignol (1997). *De la bibliothèque au droit de cité*. Paris : BPI/Centre Georges Pompidou.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Proust, M. (1999). Le Temps retrouvé, in *A la recherche du temps perdu*. Paris : Quarto-Gallimard.
- Puyuelo, R. (1998). *Héros de l'enfance, figures de la survie*. Paris : ESF.
- Puyuelo, R. (2002). *L'enfant du jour, l'enfant de la nuit*. Paris-Lonay : Delachaux et Nieslé.
- Quignard, P. (1989). La déprogrammation de la littérature, *Le Débat*, 54, 77-88.
- Robledo, B.H. (2002). Bibliotecas públicas en poblaciones marginadas. Y eso ¿ para qué sirve ? In *Formación de lectores : escuela, biblioteca pública y biblioteca escolar*, Memorias del 5° Congreso Nacional de lectura, Bogotá : Fundalectura.
- Rojas-Urrego, A. (2003). L'adolescent dans une société violente, *L'Autre*, 4, 3, 383-393.
- Rothenberg, M. (1979). *Des enfants au regard de pierre*. Paris : Seuil.
- Schlemenson, S. (2005). *El placer de criar, la riqueza de pensar*. Buenos Aires : Novedades educativas.
- Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob.
- Tisseron, S. (2003). *Comment Hitchcock m'a guéri*. Paris : Albin Michel.
- Tournier, M. (1977). *Le Vent paraquet*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.