



Au-delà des attentats de Paris...

Que faire ?

Comment et pour quoi le faire?

Le 13 novembre dernier, l'actualité s'est une fois de plus invitée de force dans les classes. Les enseignants ont alors géré l'urgence : donner la parole à leurs élèves pour leur permettre d'exprimer leurs ressentis et leurs opinions, rassurer, donner des informations, démêler le vrai du faux, éviter les amalgames...

Et maintenant que la pression retombe ? Comment, en tant que professeur de français, « faire sa part », comme le colibri du conte de Pierre RABHI (voir ci-contre) ? Comment affronter, avec l'ensemble des acteurs de l'éducation, l'institution scolaire, les parents et les autres enseignants cette question terrible mais incontournable : « *Comment nos enfants, grandis chez nous, passés par nos écoles, en arrivent-ils à tuer ?* »

Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés, atterrés, observaient impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes avec son bec pour les jeter sur le feu. Après un moment, le tatou, agacé par cette agitation dérisoire, lui dit : "Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu !" Et le colibri lui répondit : "Je le sais, mais je fais ma part."

<http://www.colibris-lemouvement.org/revolution/cest-quoi-un-colibri>

Sans doute faut-il avant toute chose prendre le temps de s'arrêter pour réfléchir, prendre distance, tenter de comprendre ce qui est en jeu et éviter de se contenter du simpliste : « Ce sont des fous ! » Pour cela, il est essentiel de nourrir sa pensée auprès de personnes qui, de diverses façons, peuvent livrer leur expertise. C'est la raison pour laquelle nous reproduisons ici, en guise de balises, quelques textes courts qui se répondent : paroles de terroriste, d'écrivains, de sociologues, de pédagogues, d'historiens, d'enseignant. Des textes à lire et à relire, lentement, pour intégrer progressivement la richesse et les nuances de leur contenu qui ne manquera pas de renvoyer chacun d'entre nous à quelques-unes de ses expériences personnelles d'enseignant.

Dans le prochain numéro vous seront suggérés divers dispositifs didactiques qui tâcheront d'intégrer les lignes de force esquissées par ces textes.

Jean KATTUS

1 L'hebdomadaire *Le 1* a intitulé sa parution du 18 novembre « Résister à la terreur ». La rédaction y publie des extraits du témoignage de Khaled Kelkal, auteur d'une série d'attentats meurtriers perpétrés au nom du GIA algérien (Groupe islamiste armé) lors de l'été 1995. Il a 24 ans lorsqu'il est abattu dans une fusillade dans les monts du Lyonnais, en 1995. Trois ans avant sa mort et sa dérive terroriste, il avait été questionné par un sociologue. Extrait :

J'avais les capacités de réussir, mais j'avais pas ma place, parce que je me disais : « L'intégration totale, c'est impossible ; oublier ma culture, manger du porc, je ne peux pas. » Eux, ils n'avaient jamais vu dans leur classe un Arabe, comme ils disent : « Franchement, tu es le seul Arabe. » Et, quand ils m'ont connu, ils m'ont dit : « Tu es l'exception. »

Au collège², les enseignants reconnaissaient notre valeur, ils savaient ce qu'on valait et ils connaissaient nos limites. Mais au lycée², moi, j'ai cru régresser. Ça, c'est à cause des gens. Il n'y a pas de contacts, même avec les profs. Ils arrivent, ils commencent leurs cours, ils s'arrêtent pas jusqu'à la fin. Au revoir !

Alors, on a commencé. On a volé, on a commencé à trainer. On voyait qu'on pouvait, tout en volant, gagner de l'argent. Et, chaque fois, la délinquance grandit. Si pendant ce laps de temps on ne se rattrape pas, le mec devient un gangster. Un an après, il prend les armes.

Vous voulez de la violence, alors on va vous donner de la violence. On parle de nous seulement quand il y a de la violence, alors on fait de la violence. A l'adolescence, on est perdu, on ne sait pas trop où aller. C'est là qu'il faut faire des choix.

2

Amin MAALOUF, *Les identités meurtrières*. Grasset, 1998.

Un essai prémonitoire, puisque publié trois ans avant le 11 septembre 2001. Une analyse brillante d'un grand écrivain, devenu depuis académicien. Extraits du prologue :

Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois ne m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?

.../... Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.

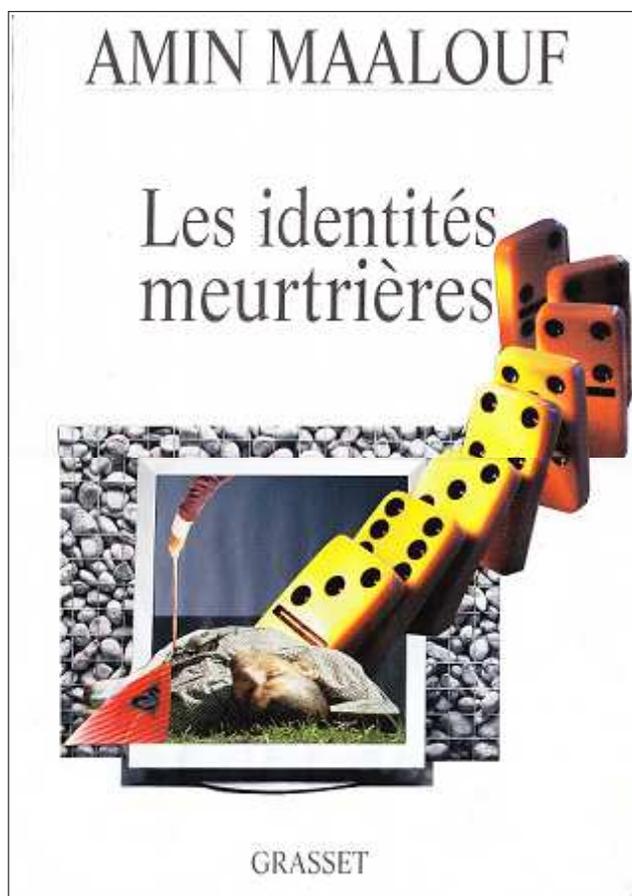
.../... Quiconque revendique une identité plus complexe se retrouve marginalisé. Un jeune homme né en France de parents algériens porte en lui deux appartenances évidentes, et devrait être en mesure de les assumer l'une et l'autre. J'ai dit deux, pour la clarté du propos, mais les composantes de sa personnalité sont bien plus nombreuses. Qu'il s'agisse de la langue, des croyances, du mode de vie, des relations familiales, des goûts artistiques ou culinaires, les influences françaises, européennes, occidentales se mêlent en lui à des influences arabes, berbères, africaines, musulmanes... Une expérience enrichissante et féconde si ce jeune homme se sent libre de la vivre pleinement, s'il se sent encouragé à assumer toute sa diversité ; à l'inverse, son parcours peut s'avérer traumatisant si chaque fois qu'il s'affirme français, certains le regardent comme un traître, voire comme un renégat, et si chaque fois qu'il met en avant ses attaches avec l'Algérie, son histoire, sa culture, sa religion, il est en butte à l'incompréhension, à la méfiance ou à l'hostilité.

.../... « Mises en demeure de choisir », « sommées », disais-je. Sommées par qui ? Pas seulement par les fanatiques et les xénophobes de tous bords, mais par vous et moi, par chacun d'entre nous.

2 En France, le collège accueille les élèves de 11 à 15 ans, le lycée ceux de 15 à 18 ans.

A cause, justement, de ces habitudes de pensée et d'expression si ancrées en nous tous, à cause de cette conception étroite, exclusive, bigote, simpliste qui réduit l'identité entière à une seule appartenance, proclamée avec rage.

C'est ainsi que l'on « fabrique » des massacreurs, ai-je envie de crier !

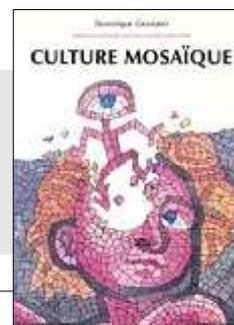


Collage réalisé en 2001 par des étudiants du régendat en français pour rendre compte de leur lecture de cet essai.

3

Dominique GROOTAERS, *Culture mosaïque*. Chronique sociale, 1984

Extrait du chapitre « Se construire une identité », p. 144. Les auteurs de l'ouvrage y analysent les diverses positions que les jeunes immigrés peuvent adopter pour se construire une identité sociale.



1. De la dilution sociale à la violence

● Ceux qui veulent être considérés comme n'importe quel jeune

La première attitude possible des jeunes immigrés semble être une volonté de se fondre dans le monde de la jeunesse, en gommant les différences qui les séparent des jeunes Belges et en mettant en évidence leur vécu commun. Ceci explique peut-être l'insistance de nombreux jeunes immigrés

à refuser pour eux le terme de « deuxième génération ».

« Nous sommes nés ici, nous sommes habitués ici, alors pourquoi ne pouvons-nous pas être complètement d'ici ? »

.../... Cette attitude est pourtant très dure à vivre pour les jeunes immigrés, car la différence existe malgré tout et transparait dans mille détails. Il leur faut donc être constamment sur leurs gardes pour traquer les séquelles d'une origine ethnique qui a marqué leur enfance. Ces jeunes en veulent à leurs parents de les avoir fait naître différents. En même temps, ils se culpabilisent de cette attitude de rejet. Il en découle une timidité personnelle et une dissolution dans le moule collectif qui rendent ces jeunes particulièrement vulnérables et dépendants de la culture dominante.

● **Ceux qui ne se sentent ni d'ici, ni d'ailleurs**

A coté d'eux, nous trouvons ceux qui ne se perçoivent que par une double négation.

« Je ne me sens ni Belge, ni Marocain. »

Ils portent en eux un profond sentiment de rejet et vivent leur identité sociale comme un vide. Leurs comportements sont marqués par l'agressivité.

Cette agressivité s'exprime par une parole violente .../... Elle montre que le jeune immigré ne se sent pas solidaire des autres (ceux de l'école, ceux du travail, ceux du quartier) parce qu'il n'est pas un partenaire reconnu .../... Quand on ne compte pas, il ne reste qu'à hurler, ou même à dire autrement cette violence : petits vols, vandalisme, prostitution, drogue...

Ces formes d'action se passent en bande. La bande .../... , c'est le lieu où peut se vivre une manière spécifique d'être ensemble. .../... Mais le danger est grand de voir ces jeunes s'enfermer dans un ghetto dont les frontières sont dessinées par les différentes formes de rejet et d'exclusion. La violence peut alors prendre des formes extrêmes et se concrétiser en affrontements réguliers et systématiques avec les « forces de l'ordre ».

2. De la recherche d'identité à l'action

● **Ceux qui se rattachent à l'univers social et culturel de leur pays d'origine**

.../... Ce sont ceux qui affirment avec force leur appartenance à l'univers social et culturel de leurs parents.

« Je suis arabe. »

Ils cherchent ainsi à renouer directement avec leurs traditions pour en tirer les fragments fondateurs de leur identité. Mais ce retour aux sources est en partie mythique, car l'ignorance du passé familial et ethnique est grande du fait de la distance géographique avec le pays d'origine. Et le mode de vie ici a finalement peu à voir avec la vie au pays.

.../... Cette attitude est pourtant à bien des égards passéiste. Entièrement tournés vers un passé et un là-bas idéalisés plus que connus, les jeunes ne peuvent en tirer des règles de vie efficaces pour leur réalité quotidienne, ici et maintenant. .../...

● **Ceux qui revendiquent leur double appartenance**

Ceux qui ont le plus de chance de pouvoir se mobiliser dans une reconstruction culturelle collective sont ceux qui se considèrent comme ambivalents, certes, mais positivement.

« Je suis Belge et Marocain. »

Ils reconnaissent leur situation comme particulière mais inscrite dans une réalité sociale, celle

d'aujourd'hui sur laquelle ils peuvent avoir prise. Ils savent qu'ils ont à découvrir pour eux-mêmes une nouvelle identité qui n'est pas celle du passé, ni celle des nationaux, et à l'imposer aux autres. Cette identité n'existera que dans l'action. Ils finissent par se considérer comme des acteurs à part entière de la société dans laquelle ils vivent.

J.-M.-G. LE CLÉZIO : *Lettre à ma fille, au lendemain du 11 janvier 2015.*

- 4 Ce texte, écrit par le Prix Nobel de littérature, a été publié dans www.lemonde.fr le 14 janvier 2015, après la manifestation contre les attentats terroristes qui avaient frappé notamment *Charlie Hebdo*.

Maintenant il importe de ne pas oublier. Il importe – et cela revient aux gens de ta génération, car la nôtre n'a pas su, ou n'a pas pu, empêcher les crimes racistes et les dérives sectaires – d'agir pour que le monde dans lequel tu vas continuer à vivre soit meilleur que le nôtre. C'est une entreprise très difficile, presque insurmontable. C'est une entreprise de partage et d'échange. J'entends dire qu'il s'agit d'une guerre. Sans doute, l'esprit du mal est présent partout, et il suffit d'un peu de vent pour qu'il se propage et consume tout autour de lui. Mais c'est une autre guerre dont il sera question, tu le comprends : une guerre contre l'injustice, contre l'abandon de certains jeunes, contre l'oubli tactique dans lequel on tient une partie de la population (en France, mais aussi dans le monde), en ne partageant pas avec elle les bienfaits de la culture et les chances de la réussite sociale. Trois assassins, nés et grandis en France, ont horrifié le monde par la barbarie de leur crime. Mais ils ne sont pas des barbares. Ils sont tels qu'on peut en croiser tous les jours, à chaque instant, au lycée, dans le métro, dans la vie quotidienne. A un certain point de leur vie, ils ont basculé dans la délinquance, parce qu'ils ont eu de mauvaises fréquentations, parce qu'ils ont été mis en échec à l'école, parce que la vie autour d'eux ne leur offrait rien qu'un monde fermé où ils n'avaient pas leur place, croyaient-ils. A un certain point, ils n'ont plus été maîtres de leur destin. Le premier souffle de vengeance qui passe les a embrasés, et ils ont pris pour de la religion ce qui n'était que de l'aliénation. C'est cette descente aux enfers qu'il faut arrêter, sinon cette marche collective ne sera qu'un moment, ne changera rien. Rien ne se fera sans la participation de tous. Il faut briser les ghettos, ouvrir les portes, donner à chaque habitant de ce pays sa chance, entendre sa voix, apprendre de lui autant qu'il apprend des autres. Il faut cesser de laisser se construire une étrangeté à l'intérieur de la nation. Il faut remédier à la misère des esprits pour guérir la maladie qui ronge les bases de notre société démocratique.

- 5 Philippe MEIRIEU : *Pour que nos émotions soient vraiment démocratiques !*

www.meirieu.com

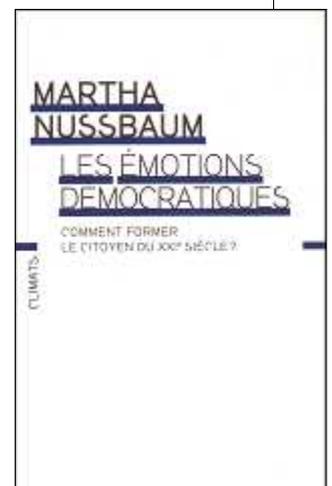
.../... Les éducateurs – qui font profession du futur – sont assignés à l'invention. Invention politique et sociale auxquelles ils doivent, bien évidemment, prendre pleinement leur part. Invention pédagogique aussi, qui relève de la spécificité de leur engagement professionnel. C'est pourquoi nous ne pouvons pas éviter de nous demander : « L'émotion, oui... mais après ? », et même, plus fondamentalement encore, « L'émotion, oui... mais comment ? ».

.../... Dans cet ouvrage (*Les émotions démocratiques*), Martha NUSSBAUM commence par identifier ce qu'est, à ses yeux, **la finalité essentielle de l'éducation : la formation des élèves à la capacité de participer à la vie démocratique**. Elle précise ensuite les objectifs pédagogiques que nous devons nous donner pour incarner ces finalités : apprendre à nos élèves à entrer dans une relation pacifiée avec les autres, à échanger ensemble dans le respect réciproque pour accéder au bien commun. Puis, pour élaborer ses propositions concrètes, l'auteure se demande quelle est « l'opération mentale » qu'ils doivent effectuer pour y parvenir, et elle la définit ainsi : « l'enfant doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui. » À partir de là, et en s'appuyant sur une analyse de l'émergence et des développements possibles des émotions enfantines, l'auteure propose un ensemble de principes organisateurs de l'action pédagogique et développe trois séries de propositions concrètes, illustrées de nombreux exemples : la pratique du débat, le souci de former des « citoyens du monde » et la promotion de l'imagination à travers la littérature et les arts.

.../... Le premier est **la pratique du « débat socratique »**, avec l'impératif des « changements de rôles », chacun devant défendre le point de vue d'autrui après avoir défendu le sien. Cette proposition, que l'on retrouve chez plusieurs pédagogues, m'apparaît tout à fait décisive : en effet, pour que le débat soit autre chose qu'une joute verbale ou une confrontation obstinée, pour qu'il évite à chacun de s'enkyster sur ses positions et permette de dépasser ses positions, de progresser, de réexaminer ce que l'on croit savoir, il faut entrer, en quelque sorte, dans la démonstration de l'adversaire et « se prendre » au jeu jusqu'à ce que sa propre position en soit « altérée », que l'on assume d'évoluer sans se renier...

La deuxième proposition renvoie à l'impératif, dans chaque discipline et dans les nécessaires travaux interdisciplinaires, de **procéder en élargissant systématiquement le champ pour permettre la découverte des interactions et solidarités**. Il s'agit là de former le « citoyen du monde », non pas seulement par des injonctions généreuses, mais par la découverte de l'interdépendance étroite que les humains entretiennent entre eux et avec le monde : « La solidarité est un fait avant d'être une valeur », disait Albert Jacquard. On est loin ici d'une « interculturalité » relativiste qui joue sur le caractère folklorique des « différences » et dilue toute référence tant éthique qu'esthétique. Il s'agit de tout autre chose : de découvrir progressivement les figures et le sens de ce qui nous entoure, afin, de proche en proche et de loin en loin, de comprendre en quoi tout cela « fait système » : on se donne ainsi des modèles d'intelligibilité de soi et du monde, on apprivoise l'altérité et l'étrangeté par la hardiesse du comprendre...

Enfin, Martha NUSSBAUM insiste sur **la nécessaire rencontre avec la littérature et les arts** : elle considère celle-ci comme fondamentale dans la construction des « émotions démocratiques » en ce qu'elle permet d'accéder à « l'imagination narrative ». « J'entends par là, explique-t-elle, la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place de l'autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir. » Car, explique-t-elle, apprendre à voir un autre être humain non pas comme une chose mais comme une personne ne va pas de soi : cela s'apprend et se construit. Et l'art, pour cela, est essentiel : il donne à voir, à la fois, l'identité et l'altérité, il permet de se reconnaître dans l'autre



et, aussi, de se reconnaître « soi-même comme un autre ».

.../... Les enjeux symboliques majeurs de l'accès à la langue

- Lire est un moyen de résister à toutes les formes d'emprise.
- Lire est un moyen d'accéder à un certain nombre de « secrets ».
- Lire est un moyen de sortir de la solitude.

Ces trois évidences ne fondent pas suffisamment, à mes yeux, les actions mises en œuvre en direction des publics ayant besoin d'apprendre à lire.

Il faut d'abord rappeler que lire est un « acte de résistance ». On pourrait évoquer, à cet égard, la filiation entre la fondation de l'école républicaine et la pédagogie protestante. Ce n'est pas un hasard si les Protestants ont donné à la République leurs mille six cents écoles lorsque la République le leur a demandé, et cela sans la moindre compensation en échange. Pendant son exil en Suisse, Ferdinand Buisson, le théoricien de Jules Ferry³, avait côtoyé la pédagogie protestante et avait été convaincu de son importance. Or, dans la pédagogie protestante, l'accès direct au livre, le « libre examen » des textes constituent des éléments essentiels : grâce à eux, il est possible de résister au pouvoir de tous les clercs qui voudraient nous maintenir sous leur emprise.

Ainsi, dans mon enfance cévenole, il m'a été donné de visiter des maisons dans lesquelles une cachette pour la Bible était encore visible : il fallait cacher la Bible puisque, pour les Catholiques, il était interdit d'accéder directement à ce texte sacré, qui ne pouvait être utilisé que par la médiation du clerc. Ce dernier devait choisir un extrait, lire le texte et le commenter. Il avait le monopole de l'interprétation du texte. Et, pour toute autre personne, l'accès direct au texte biblique était considéré comme hérétique... Les fondateurs de l'école républicaine ont donc mis en avant l'accès direct aux textes comme outil de libération du peuple. Certes, les républicains d'alors souhaitaient contenir la « libération » du peuple dans les limites du patriotisme et de l'adhésion aux valeurs de la nation ; mais il n'en reste pas moins vrai que la lecture était bien, pour eux, avant d'être un acte utilitaire, un acte politique, à affirmer délibérément comme tel. On ne devait pas seulement être « content » de savoir lire parce que cela « facilitait la vie », mais bien aussi en être « fier », parce que cela participait à la dignité éminente de la personne.

Cette explication historique est essentielle : il n'est pas possible de comprendre les enjeux de la lecture, si l'on n'entend pas celle-ci comme une démarche d'émancipation, de subversion et de résistance à l'emprise de tous ceux qui exigent d'être « crus sur parole ». L'accès aux textes constitue une forme éminente de résistance à cette emprise. Elle a été historiquement instituée, dans l'école de la République, comme un outil de résistance à l'emprise du clergé catholique...

Il est vrai qu'aujourd'hui, cette dernière ne constitue plus la principale menace sur la liberté des esprits. En revanche, il est possible de se demander s'il n'existe pas d'autres formes d'emprise sur

3 Jules Ferry, né le [5 avril 1832](#) à [Saint-Dié \(Vosges\)](#) et mort le [17 mars 1893](#) à [Paris](#), est un [homme politique français](#). Considéré comme le promoteur de « l'école publique gratuite et obligatoire », il est devenu plusieurs décennies après sa mort l'un des pères fondateurs de l'[identité républicaine](#). www.wikipedia.org

les esprits au regard desquelles la notion de laïcité – comme « libre examen » et recours au texte contre « la parole des clercs » - pourrait être réactualisée. Il y a bien, en effet, de nouveaux clercs qui sévissent, par exemple, dans les étrangers lucarnes et par rapport auxquels la lecture critique est un acte nécessaire de résistance. A cet égard comme à bien d'autres, l'acte de lire revêt, de par son histoire et son institution au coeur de l'école, une dimension subversive qu'il est important de restaurer.

Je fais l'hypothèse, dans cette perspective, qu'un certain nombre de personnes que l'on dit « exclues » se précipitent dans des formes négatives et destructrices de transgression, mettant en péril leur intégrité physique et psychologique, parce qu'il ne leur est pas suffisamment offert la possibilité de transgresser toutes les formes de fatalités par l'apprentissage, par le savoir, par l'accès à l'intelligence des êtres et des choses. Il faut réhabiliter la subversion dans l'acte d'apprendre, afin que celle-ci s'exprime dans un domaine constructif, dans un univers symbolique où les formes de transgression sont sublimées, où elles s'expriment à travers l'accès, gagné contre tous les fatalismes et les obscurantismes, aux oeuvres les plus élaborées de l'intelligence humaine.

En bref, il me semble essentiel, pout inscrire l'accès à la langue dans la lutte contre toutes les formes d'exclusion, de faire délibérément de la lecture, comme n'a cessé de l'expliquer le grand théoricien brésilien de « l'alphabétisation », Paulo FREIRE⁴, un acte de résistance par lequel l'individu échappe aux pouvoirs qui cherchent à circonvenir sa liberté et gagne du pouvoir sur lui-même. C'est ainsi qu'à mes yeux, la lecture retrouvera toute sa « saveur »... un mot qui partage sa racine avec le mot « savoir » : *sapere*.

* * *

Pour compléter cette première piste de réflexion, **il faudrait évoquer l'aspect érotique de la lecture**. Celle-ci, en effet, peut permettre d'accéder à ces « secrets du monde » qui renvoient aux énigmes majeures auxquelles nous sommes confrontés.

Ainsi tout texte peut-il être lu à travers la métaphore du labyrinthe : c'est un mystère à décrypter, un monde à pénétrer, inquiétant et mystérieux, offert à notre curiosité, mais résistant aussi à notre toute-puissance. Entrer dans un texte, c'est se trouver confronté à du connu et à de l'inconnu, jongler avec l'un pour apprivoiser l'autre dans une aventure qui n'est jamais totalement jouée à l'avance.

.../... Je suis partisan, pour ma part, de formations à la lecture à travers des « textes forts », au pouvoir anthropologique important, des textes qui interpellent les personnes sur des sujets essentiels : de la mythologie grecque à la poésie contemporaine, de la Quête du Graal au théâtre de Ionesco, il y a moyen d'offrir des « labyrinthes » au désir d'un lecteur, afin que celui-ci ne soit pas obligé de renoncer à son désir dès lors qu'il entre dans la compréhension purement technique de l'écrit.

C'est ainsi d'ailleurs que se profile le troisième enjeu symbolique de l'accès au texte : **la lutte contre la solitude**. Je suis sensible, en effet, non seulement aux formes de solitude sociale, qui sont terribles, mais également, en qualité d'éducateur et d'enseignant, à la solitude de celui qui n'a pas entendu les autres hommes – qui l'ont précédé, sont autour de lui ou qui vivront après lui – résonner à des interrogations dont il est lui-même porteur. S'il est aujourd'hui encore possible de

4 Paulo Freire (19 septembre 1921 à Recife, Brésil - 2 mai 1997 à São Paulo) est un [pédagogue brésilien](http://www.wikipedia.org). Il est surtout connu pour ses efforts d'[alphabétisation](http://www.wikipedia.org) visant les personnes adultes de milieux pauvres, une alphabétisation militante, conçue comme un moyen de lutter contre l'oppression. www.wikipedia.org

raconter le *Petit Poucet* à des élèves, si ces derniers peuvent s'émouvoir en l'écoutant, c'est que ce conte leur parle d'eux. Il leur parle de cette peur, que tous les enfants éprouvent, d'être abandonné par ses parents ou d'être mangé par des ogres – qui sont encore nombreux à notre époque ! Le texte offre cette fabuleuse possibilité que chacun puisse y être interpellé sans y être, pour autant, violé dans son intimité. Le texte parle à son lecteur et le relie à son auteur, mais également aux autres lecteurs. Le texte implique et appelle son lecteur à une alliance pudique avec d'autres hommes, d'autres lecteurs.

.../...

En guise de conclusion, je voudrais insister sur la nécessité d'organiser, pour permettre l'émergence des enjeux symboliques majeurs de la lecture, des « espaces hors-menaces »... hors de la menace sociale ou de la menace professionnelle qui sont si souvent paralysantes. Apprendre la langue est une chose difficile qui suppose que soient suspendues, un moment, toute une série de menaces qui pèsent lourdement sur les êtres en situations difficiles : menace d'être humilié, menace d'être renvoyé à la fatalité, menace d'être stigmatisé, évalué en permanence, raillé par les autres, exclu parce qu'on n'y arrive pas, pas assez bien ou pas assez vite... Dans ces lieux, les personnes ne doivent pas se sentir exposées au danger, mais, tout au contraire, doivent percevoir que l'on fait alliance avec elles pour faire face au danger.

7

Pierre-Yves Duchâteau : *Le théâtre laïcise le monde*

Samedi 21 novembre 2015. La menace terroriste sur Bruxelles est estimée très préoccupante par l'Ocam (Organe de coordination pour l'analyse de la menace), qui élève officiellement le niveau d'alerte à son maximum, le degré 4. Sur le reste du territoire belge, le niveau d'alerte est de 3 et la plupart des événements prévus sont maintenus.

Les journalistes occupent l'antenne de la RTBF. On apprend ainsi que Michel Bogen, directeur du théâtre bruxellois *Le Public*, a décidé la mort dans l'âme de fermer sa salle ce soir-là, ainsi que les responsables de plusieurs autres lieux de spectacle. Il le déplore d'autant plus que selon lui, le théâtre est un lieu d'expression libre « *qui nous différencie de ces gens fous et intolérants* ». A cette délicate question du journaliste qui l'interroge (François de Brigode) : « *Est-ce que les terroristes ne sont pas en train de gagner la bataille de la psychose ?* », le directeur du *Public* répond sans détour : « *Vous savez, ce soir, ce qui me fait le plus mal, c'est qu'ils ont gagné cette bataille dans notre théâtre et dans d'autres théâtres !* » Il ajoute, suite à une question pertinente du journaliste sur les moyens de contrer cette tentation de radicalisation : « *On vient d'investir à juste titre pas mal d'argent pour augmenter les forces de sécurité, augmentons ce qui tire l'humain vers le haut, l'éducation et la culture ! Il n'y a pas 36 solutions sur le moyen et le long terme.* »

Ce soir-là, je me suis rendu au Théâtre de Liège, pour assister à une représentation d'une pièce de Thomas Bernhard, *Elisabeth II*. Le théâtre est ouvert, les sacs sont fouillés à l'entrée, des policiers en armes encadrent les portes d'entrée. De nombreux spectateurs prennent place. Peu avant le début du spectacle, Aurore Fattier prend la parole pour exprimer sa satisfaction de voir maintenue la représentation de la pièce qu'elle a mise en scène ; elle nous lit notamment le texte suivant :

« *A l'heure où beaucoup s'interrogent sur la nécessité du théâtre, il est stimulant de rappeler que par son dispositif même, avant tout contenu, par sa capacité structurelle de dire du vrai par du faux, par le travail de l'artifice, le théâtre est un art profondément laïque. Le théâtre laïcise le monde. Le « comme si » du théâtre, c'est la vérité qui doute, la vérité qui ne colle pas, qui ne veut*

pas vous étrangler pour vous convaincre, qui ne vous crève pas les tympans pour avoir raison. Le théâtre, c'est le monde qui se sait ironique, c'est la vérité moins l'inquisition, moins les buchers, moins les rasoirs, moins les kalachnikovs, moins les impérialismes de quelque divinité qu'ils se réclament. Ainsi, en des temps marqués par la morsure du religieux, la simple existence du théâtre est son premier mérite. »⁵

Le « comme si » du théâtre, c'est la vérité qui doute... » Quelle phrase ! qui pourrait constituer le point de départ de nos analyses des pièces, ou le point de départ d'un débat. *Quelle est « la vérité » (ou : Quelles sont « les vérités ») de telle ou telle pièce ? En quoi cette vérité est-elle mise en question par le « comme si » du théâtre ? Et : Cette vérité est-elle également mise en doute au niveau du contenu de la pièce (la mise en scène et les dialogues) ? Est-il vertueux qu'une vérité soit caduque, de façon générale ? Pourquoi ? En quoi, de ce point de vue, le théâtre constitue-t-il un rempart contre le radicalisme ?*

Quant à la pièce, elle fait écho, en un sens, à l'actualité. En voici le sujet, formulé par Aurore Fattier : *« Chez Herrenstein, richissime marchand d'armes à la retraite, on attend la venue du «beau monde» viennois : tout le gratin de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie veut assister au défilé de la reine Elisabeth II sur l'Opernring strasse depuis le balcon du splendide appartement. Dans un climat d'angoisse et de paranoïa grotesques, le vieil homme voit « cette smala perverse » se goinfrer à son buffet et venir rôder avec avidité autour de sa carcasse, se rappelant ainsi à son bon souvenir pour obtenir une part d'héritage. Mais la méchanceté conserve... celui qui enterrera Herrenstein n'est pas encore né ! Même infirme, même vieux, le puissant industriel est dans une forme verbale d'une insolence éblouissante: il entretient sa vitalité en cultivant l'expression de son angoisse existentielle et une haine méthodique de cette « racaille » autrichienne. Toute la journée, il abreuve les oreilles de Richard, son valet de chambre, de ses diatribes inspirées. C'est que depuis 25 ans, une véritable relation maître-esclave quasi sadomasochiste s'est installée entre son majordome et lui. Agrippé à la veste de Richard, le vieil industriel devra subir cette journée de cauchemar jusqu'à ce que celle-ci prenne fin au moyen d'un incroyable coup de théâtre final, sorte de deus ex machina ironique qui plongera tout ce beau monde dans l'abîme... »*

Aurore Fattier ajoute un peu plus loin : *« Car enfin, et c'est là où « Elisabeth II » frappe très fort, nous vivons aujourd'hui, à l'heure de cette crise, à l'heure de l'omniprésence paranoïaque du terrorisme, nous vivons peut-être, plus que jamais, dans la peur permanente de la catastrophe, de l'imprévu, de la destruction et dans une conscience de nous-mêmes et de nos pauvres existences qui n'a jamais été aussi ironique. Mais il faut en rire. Car c'est finalement simplement de la dépression, de l'enfermement en soi et de l'asphyxie qu'ils engendrent que se moque Bernhard dans Elisabeth II.⁶*

Était-ce dans le même esprit (échapper à nos peurs par le rire, se vivifier au contact de cette vérité qui dérange et qui doute) que les Viennois, pourtant abondamment moqués dans la pièce de Bernhard, ont affrété de nombreux bus pour Bratislava, durant l'été 1990, peu après la chute du totalitarisme en Tchécoslovaquie, afin d'assister à cette pièce *Elisabeth II*, dont toute représentation fut interdite durant 10 ans sur ordre testamentaire de Thomas Bernhard lui-même ?

Pierre-Yves DUCHÂTEAU

⁵ Jean-Marie PIEMME, extrait de son intervention lors de la cérémonie de remise des [Prix de la Critique 2015](#).

⁶ <https://www.theatredenamur.be/elisabeth-ii/>, consulté le 22/11/2015.