



Michel Butor, Musée des Beaux-Arts de Lille, janvier 2012 © Adèle Godefroy

Avant-propos - Une première image

Il y a d'abord eu des déplacements : aux côtés de Michel Butor en janvier 2012 dans le Musée des Beaux-Arts de Lille, que Mireille Calle Gruber m'avait invitée à rejoindre quelques heures avant sa conférence à la médiathèque municipale. Naviguant d'un tableau à l'autre, à défaut de percevoir les quelques commentaires qu'il faisait des œuvres à l'oreille attentive et complice de Mireille, je demeurais alors dans une distance respectueuse, distance qu'illustre bien cette première photographie que j'ai faite de Michel Butor : redressé, tête haute et ventre en avant, les mains dans le bas du dos accompagnait toute une démarche tranquille, silencieuse et empli d'une sérénité paternelle que tout un nœud de doigts complexe semblait maintenir avec fermeté.

Le petit ouvrage Butor photographe¹ était le seul livre que j'avais emporté pour le voyage et je ne savais pas encore que c'était cette facette de l'écrivain artiste que je serais amenée à découvrir durant les années suivantes. Photographe, j'ai d'abord eu la chance de travailler avec Michel Butor dans son atelier à Lucinges sur ses négatifs photographiques inédits dont j'ai accompagné l'exposition aux côtés de René Piniès et Mireille Calle-Gruber en janvier 2016 à Carcassonne. La première image qui me vient à l'esprit est celle d'un écrivain en chaussons, qui m'ouvre son petit portail en commençant par me prévenir que sa chienne Julie est un peu bruyante. Puis je suis reçue pendant plusieurs jours « à l'Ecart » où j'ai l'impression de rentrer par la petite porte d'un globe terrestre. C'est alors moins sa bibliothèque, célèbre pour l'immense voyage qui semble se dérouler d'une étagère à l'autre, que le fait de ressentir combien s'installer sur la petite chaise familière au milieu de tout cela, c'est comme se fondre dans un paysage qui n'existe que pour accueillir. Accueillir le tout du monde.

J'ai d'abord rencontré une personne à l'humilité rare. Qui vous saluant, vous reconnaît et vous fait exister comme si vous intégriez tout d'un coup une communauté de personnages où chacun a son rôle à jouer. Où l'homme se situe dans le monde à partir de ce qu'il voit, de ce qu'il écoute, de ce qu'il lit, de ce qu'il dit. Et dont l'œuvre participe d'un devoir de transmission de ce qui est quotidiennement mis en danger : la création.

¹ *Butor photographe – Archipel de lucarnes*, Photographies 1951-1961, Neuchâtel, Ides et Calendes, coll. « Photogaleries », n°15, 2002.

« Maintenant je rêve une salle
où je ne suis jamais entré
mais d'où les enfants revenaient
des pépites plein les regards. »

Michel Butor *Anthologie nomade*,
Gallimard, Coll. « Poésie », 2004, p.278.

Michel Butor : enseigner à vis(ionn)er juste.

« Visionnaire », Michel Butor l'était d'abord au sens où il voyait, percevait la réalité visible des choses, et était capable d'anticipation, avait comme une intuition de l'avenir. A l'issue de cette visite, le petit portail derrière moi refermé, c'est nourrie de cet optimisme que j'ai été amenée, à mon tour, à transmettre la littérature à mes élèves, jeune photographe alors enseignante, nourrie du regard d'un écrivain qui avait été lui-même enseignant et photographe. Il m'est vite apparu que ses écrits esthétiques et son travail de collaboration effectué avec les artistes de tous horizons était exemplaire de celui que le professeur doit mettre en œuvre pour ouvrir les frontières du texte littéraire aux autres médiums. Dans cette perspective, l'image permet non seulement de penser à de nouvelles relations de hiérarchie entre écriture et visuel, mais elle rétablit surtout les fondamentaux épistémologiques de la lecture.

Quelles sont les bases de l'interprétation individuelle ? Comment apprend-on à voir, à lire, à écrire ? L'œuvre de Michel Butor a ceci de remarquable qu'elle offre un ensemble de stratégies possibles à l'enseignant pédagogue qui cherche à se rapprocher de la littérature par un autre biais, celui des arts, conscient des réactions déifiantes massivement partagées par les élèves vis-à-vis d'un texte littéraire qui leur apparaît de moins en moins familier. Butor s'était depuis longtemps déjà attaché à

rendre compte de ce qu'il appelait la « ruine [...] [du] mur fondamental édifié par notre enseignement entre les lettres et les arts » en soulignant les formes innombrables de mots dans la peinture occidentale dans *Les mots dans la peinture* (1969). Il n'a cessé de s'inspirer d'autres cultures pour évaluer la nôtre, tout comme dans cet extrait de *L'Utilité poétique* (1994) où il s'intéresse à l'enseignement de la religion chez les peuples indiens Hopi dans l'Arizona :

« On enseigne aux enfants le catéchisme hopi, non avec des livres, mais avec de petites sculptures que l'on appelle en général des poupées mais qui ne sont nullement des jouets. Ce sont des représentations [...]»². »

Ces « représentations » ne résultent pas d'une simple volonté de vulgarisation ou de simplification ludique du savoir savant à transmettre. Déplacer l'enseignement de la religion des discours savants vers l'exploitation fonctionnelle de l'objet familier le jouet, effectuer sa *mise en image*, revient moins à changer de domaine qu'à multiplier les significations des savoirs. De la même façon que le procédé de déplacement qui s'effectue dans la *métaphore*, mot qui, nous rappelle Michel Butor, « est employé en grec moderne pour dire *déménagement*³ », l'écrivain qui a longtemps été professeur savait qu'il était nécessaire de redéfinir les contours de la littérature, et ceci avec soin, *ménagement*, mais sans interdictions. Conscient de la difficulté avec laquelle les livres « arrivent à des lecteurs⁴ », il savait qu'avant d'« atteindre les écoliers de Charleville, les Rimbaud d'aujourd'hui⁵ » en leur enseignant la littérature patrimoniale par exemple, c'était toute une mise au point, un *cadrage* qui était devenu fondamental. On peut dire que Butor était bien conscient de cette indispensable « transposition didactique » du texte littéraire qui est devenue un credo théorique dans la formation des jeunes enseignants. Je m'attacherai ici à montrer combien Michel Butor nous invite à voir les textes comme on lit les images, et combien sa vision du texte littéraire comme un espace de création perpétuellement mobile nous permet de réactualiser les problématiques liées à sa transmission.

² BUTOR Michel, *L'Utilité poétique*, Circé, [1994], 1995, p.31.

³ Ibid., p.73.

⁴ Ibid., p.75.

⁵ Ibid., p.123.

Passé présent à venir

La vision de Michel Butor de la littérature comme un espace textuel en « mobilité perpétuelle⁶ » est riche d'enseignement quant à la manière dont nous considérons encore trop aujourd'hui l'œuvre littéraire, particulièrement l'œuvre dite patrimoniale. Il me semble que pour l'écrivain, une œuvre d'art est moins monumentale par son poids historique et sa notoriété parmi les œuvres dites patrimoniales (*monumentum*), que par la capacité qu'elle a de se développer en réseau, de devenir un carrefour de rencontres entre les lecteurs de tout temps et de tout lieu. On retrouve la fascination de Michel Butor pour les multiples voies d'accès visibles dans les monuments qu'il visite au cours de ses voyages, plus que par les monuments eux-mêmes : tel Angkor où tout, dit-il, est « composition, préparation, passage, réverbération, résonance. Tout monument répond à quelque autre, en relie d'autres [...] »⁷. » Cette nouvelle cartographie du regard ne vaut que par les résonances qu'elle établit entre les lieux.

On peut aussi comprendre la pratique photographique de Butor en ce sens : en classant dans des enveloppes ordonnées dans l'ordre alphabétique les villes qu'il a traversées, Butor n'a pas le geste d'un collectionneur qui listerait les édifices célèbres propres à chacune ; à ce propos, les monuments les plus « remarquables », c'est-à-dire les sites touristiques incontournables, qu'il a pourtant visités, ne sont que très rarement représentés. En vérité, c'est l'imbrication de formes architecturales qui l'intéresse, et en ce sens, on peut dire que la série d'images soigneusement conservées contenait déjà en substance l'exposition future de Carcassonne⁸ : ce sont certains négatifs qui ont été sélectionnés par l'artiste, parfois moins de cinq images par ville, avec toujours la volonté, dit-il, de « [...] capter [des scènes] dans ces théâtres⁹ », jouer avec la disposition des espaces, en agencer les échafaudages de manière signifiante.

⁶ BUTOR Michel, *Improvisations sur Michel Butor*, Paris, Editions de la Différence, 1993.

⁷ BUTOR Michel dans *Où, Œuvres Complètes VI*, Editions de la Différence, p.69, cité par Roger-Michel Allemand dans *Michel Butor – Rencontre avec Roger-Michel Allemand*, Editions Argol, 2009, p.18.

⁸ *L'Atelier Butor*, exposition de dessins d'Émile Butor et de photographies de Marie-Jo et Michel Butor décembre 2015 – février 2016 au Centre Joë Bousquet de Carcassonne.

⁹ *Michel Butor : un viseur dans ma tête*, LUTZ, Philippe (éd) Sélestat : Médiathèque intercommunale : Communauté de communes, 2002 – Publié à l'occasion de l'exposition « Michel Butor et ses photographes », Médiathèque intercommunale de Sélestat, 8 octobre-30 novembre 2002, p.7

Butor porte cette même attention aux articulations de l'œuvre littéraire avec son environnement et s'efforce d'en exhiber les *linéaments*, l'ensemble des lignes essentielles caractérisant son aspect général. De la même manière que pour être perçu et exister dans le regard de l'autre, le monument en ruine – que Michel Butor a régulièrement photographié – doit devenir ruine d'avenir¹⁰, « la littérature "académique", avec tout son prestige, n'est qu'un élément dans un énorme ensemble¹¹ ». Autrement dit, pour ne pas qu'elle soit classée, comme on le dit d'un monument, elle doit sans cesse être traversée, comme un carrefour de possibles latents : Michel Butor faisait confiance aux enseignants pour faire une lecture « résistante » des textes que « nous n'avons pas encore lu » ou que « tout le monde croyait avoir lu¹² ». Il nous appelait à « pervertir [au] sens étymologique de faire tourner plus encore », c'est-à-dire à « donner au texte toute son activité, faire en sorte qu'il dépasse toutes les interprétations que l'auteur était capable d'en donner lui-même¹³. »

Degrés – La leçon de l'enfant

Au début de *Degrés* (1960), le narrateur professeur observe son élève qui est occupé à regarder son manuel, et plus particulièrement les pages illustrées de cartes résumant les grandes découvertes géographiques de la Renaissance. Rappelons-le, c'est un temps de bouleversement épistémologique où l'on passe d'un *monde clos* à *un univers infini*¹⁴, l'individu se repositionnant par rapport au monde. C'est parce qu'on privilégie alors les réflexions sur l'éducation, le regard que l'on porte sur l'autre et l'étranger, que les références aux textes majeurs de *Gargantua* de Rabelais ou des *Essais* de Montaigne sont omniprésentes dans le roman¹⁵.

¹⁰ C'est le titre donné par Butor à son dernier livre-tapisserie : *Ruines d'avenir*, Coédition Ville d'Angers, Actes Sud Beaux-Arts Hors collection, mars 2016.

¹¹ BUTOR Michel in *Michel Butor – Rencontre avec Roger-Michel Allemand*, op.cit., p.47.

¹² *Résistances*, Michel Butor/ Michel Launay, Editions PUF, 1983.

¹³ *Résistances*, op.cit., p.47.

¹⁴ Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, 1953.

¹⁵ Montaigne et Rabelais posent une question fondamentale : peut-on coloniser les peuples ? Quelles en sont les conséquences ?

L'essai « Les cochés » préoccupe l'écrivain Michel Butor¹⁶ et le narrateur Pierre Vernier, professeur de *Degrés* ne cesse de s'y référer – comme arrière-plan de son fameux cours sur la découverte de l'Amérique ou dans sa vie quotidienne. Montaigne y décrit les Indiens comme des individus singuliers dont les valeurs diffèrent de celles de leurs interlocuteurs les colons, et surprennent l'essayiste par leur cohérence. Si Montaigne compare ce peuple à un « monde enfant¹⁷ », ça n'est pas pour souligner un manque de maturité, de vaillance ou de valeurs : en effet, « ils ne nous devoient rien en clarté d'esprit naturelle, et en pertinence ». Au contraire, Montaigne modifie le regard des nations sur ces civilisations aux « si beaux commencements naturels » en l'absence de toute tutelle éducative, et invite le lecteur à remettre en question ses représentations vis-à-vis du monde qui l'entoure :

« toutes les cartes que l'on a ne servent plus à rien, tout ce travail de découverte et d'arpentage ; on est obligé de partir à l'aventure comme les premiers hommes [...]»¹⁸ »

« Nous n'allons point, nous rodons plustost, et tournevirons cà et là : nous nous promenons sur nos pas. Nous ne voyons ny gueres loing, ny guere arriere. [...] de cette mesme image du monde, qui coule pendant que nous y sommes, combien chetive et racourcie est *la cognoissance des plus curieux* ?¹⁹ »

Les « plus curieux » dans *Degrés*, ce sont décidément les élèves qui ne cessent de se focaliser sur les images qu'ils ont sous la main, parfois même au détriment du cours : que ce soit avec les timbres qu'ils collectionnent ou les images de leurs manuels, ils semblent résister à la *colonisation* par la déviation suggestive de *leurs* représentations symboliques spontanées. C'est ce territoire imaginaire que le roman préserve, lorsque l'élève regarde les pages de son manuel résumant au moyen de cartes les grandes découvertes géographiques de la Renaissance : observant tel « schéma *circulaire* et non plus rectangulaire de la planète²⁰ », il

¹⁶ Au cours de la rédaction de *Degrés*, fait l'expérience d'une année dans l'enseignement secondaire à Genève (1956-1957) en tant que professeur d'histoire-géographie à l'Ecole internationale. C'est aussi un temps où il se consacre à l'étude des Essais de Montaigne pour en préfacier des éditions (Mireille Calle-Gruber, préface à *Degrés, Romans*, in *Œuvres Complètes* I, p.679.)

¹⁷ MONTAIGNE, *Essais*, III, VI, « Des Cochés », La Pléiade, Editions Gallimard, 2007, p.951. Ibid., notes suivantes.

¹⁸ *Degrés*, Paris, Editions Gallimard, 1960, p.39.

¹⁹ *Essais*, III, VI, « Des Cochés », La Pléiade, Editions Gallimard, 2007, p.951, nous soulignons.

²⁰ *Degrés*, Paris, Editions Gallimard, Coll. L'Imaginaire, p.26. Citations suivantes.

effectue une opération de duplication du schéma en question sur un objet réel « le globe poussiéreux abandonné sur le coin de l'armoire vide près de la porte ». Celui-ci devient le support déclencheur de l'activité d'imager de l'élève qui « [essaye] de se représenter les vagues, et les bateaux avec leurs voiles, le soir descendant sur le rivages des Philippines ».

Cet acte de visualisation mentale est redoublé quand il « [peuple] de palmiers » cet espace mental qu'il est en train d'habiter de telle façon qu'il devient capable d'écouter « au travers de la houle sur le Pacifique qui se mettait à mugir, et du ressac parmi les îles [...] ». L'espace-temps propre à l'élève ici vient s'opposer à celui de la classe qui fait brusquement retour dans la narration par l'entremise du professeur : celui-ci reconnaît « *forcer* [les élèves] à couvrir [son tableau] de dessins grossiers et timides représentant la Méditerranée ou l'Amérique » afin de répondre à ses questions. Ce sont ces mêmes « yeux ouverts²¹ » de l'élève distrait que Montaigne désigne comme ceux de « la vue libre, saine et entière²² » le plus souvent ignorée par les adultes, que Michel Butor met en scène dans sa narration.

Pierre Vernier qui s'était donné comme objectif de rendre compte de la généalogie familiale de ses élèves finit par abandonner tout usage des temps du récit pour privilégier le présent, et il poursuit sa rédaction par l'entremise du regard de l'élève avec lequel il finit par se confondre tout entier²³. L'intention initiale du professeur qui était d'écrire *sur* l'image qu'il se faisait de la classe et de ses sujets laisse place à une transposition plus libre de leurs vécus, entremêlés dans une écriture plus incontrôlable de l'émotion des personnages. L'écriture de l'élève est tellement chargée d'images qu'elle dénature ses propres représentations : ainsi de la lecture des rédactions de l'oncle Henri sur *la journée la plus remarquable des vacances*, qui sature de « décors²⁴ » visuels son regard et finit par interrompre son écriture. Pris en charge par l'élève dans un second temps, puis par un tiers dans un dernier temps, le compte-rendu est définitivement jugé impossible et laisse la place à

²¹ *Essais*, III, VI, « Des Coches », La Pléiade, Editions Gallimard, 2007, p.942.

²² *Essais*, III, VI, « Des Coches », La Pléiade, Editions Gallimard, 2007, p.942.

²³ « [...] cet ouvrage pour la rédaction duquel maintenant tu utilises mes yeux, mes sentiments et ma voix, en les enrichissant de tout ce que tu sais et devines, / comment cette heure et les heures antérieures, déjà effleurées, étaient situées parmi d'autres heures, ainsi que mes yeux parmi d'autres yeux, / tu t'es efforcé de te souvenir de ce que tu avais fait, vu et pensé [...] mais bientôt, malgré tout ton désir d'avancer, les mots ont commencé à se brouiller sous ton regard, à se perdre dans ton esprit, et, comme le soir tombait, ta tête a roulé sur le papier, tu t'es endormi. » *Degrés*, op.cit., p.225.

²⁴ *Degrés*, op.cit., p.224.

la narration parfois sous forme de listes, de plus en plus nombreuses, de légendes à décrire.

Dès la première partie, le narrateur avouait à l'élève l'échec de son entreprise : souhaitant que « ces notes [...] fussent une description littérale, sans intervention de [son] imagination, un simple enregistrement de faits exacts²⁵ » mais convenant que cela « n'aurait pas du tout permis de donner une représentation *suffisante*, car pour décrire l'espace dans lequel ces faits se produisent, et sans lequel il est impossible de les faire apparaître, il est nécessaire d'en imaginer quantité d'autres impossibles à vérifier [...]»²⁶ » Sans doute aurait-il fallu alors que le narrateur fasse confiance aux hypothèses plutôt qu'à ce qu'il a rapproché d'une « enquête²⁷ » et préférer alors

« [...] imaginer cette classe en la décrivant, comme [il l'imaginait] déjà auparavant *rien qu'en la voyant*, rien qu'en regardant [l'élève] [l'] écouter²⁸. »

Décrire donc, mais *rien qu'en imageant* ? C'est faire appel à un imaginaire qui n'est efficace que s'il résulte d'une activité permanente du regard, et permettre à une écriture de *viser juste* parce qu'elle complète l'activité de visionnage qui la précède. Dans les mots de l'écrivain Italo Calvino pour qui « la présence d'une image visuelle [est] à l'origine de chacun de [ses] récits²⁹ » et « l'imagination visuelle³⁰ » au fondement de l'écriture, il s'agit de tenter d'

« [...] unifier la génération spontanée des images et l'intentionnalité de la pensée discursive. [...] Le recours au visuel n'en reste pas moins déterminant [dans l'écriture] ; parfois, et de manière inattendue, il permet de trancher des situations dont ni les conjectures de la pensée, ni les ressources du langage ne sauraient venir à bout³¹. »

²⁵ Degrés, op.cit., p.54.

²⁶ Degrés, op.cit., p.54, nous soulignons.

²⁷ Degrés, op.cit., p.131.

²⁸ Ibid.

²⁹ CALVINO Italo, *Leçons américaines, Aide-mémoire pour le prochain millénaire*, [1982] Paris, Editions du Seuil, 2001, p.78.

³⁰ Ibid, p.74.

³¹ Ibid, p.79.

Devenir opérateur – s’émanciper dans l’image.

Revenons une dernière fois à *Degrés*, où l’image est non seulement recherchée par l’élève comme succédané – face à la pénibilité de l’expérience de lecture d’un texte qui se révèle intraduisible³² – mais peut aussi n’être que la base de départ d’une activité imageante qui finit par s’en détacher : c’est le cas de l’élève Denis Régnier qui lors du cours d’histoire garde les yeux fixés sur l’illustration des mines du Potosi « dont il [est] facile de voir qu’elle n’existait pas dans la réalité, mais qu’elle [a] été ouverte par le dessinateur afin de montrer mieux ce qu’il fallait faire voir³³ », et qui se met à imaginer « ce que l’image ne [montre] pas³⁴ ». Enfin, l’image peut aussi devenir une source de mystère qui suscite la curiosité du jeune lecteur : que ce soit par ses « vertus de désorientation³⁵ » (quoiqu’on en dise, on ne lit pas de gauche à droite une image..) par le fait que c’est « quelque chose qui ne doit pas être imprimé comme le reste du texte³⁶ ».

Ainsi d’une photographie, quoique (parce que ?) « pas très nette » du grand canyon du Colorado qui attire « longuement » le regard d’un l’élève, d’autant plus qu’elle contient une « tache noire au milieu, épaisse et irrégulière »³⁷, dont le narrateur fait remarquer qu’elle a sans aucun doute été faite par l’élève lui-même. Eclaboussé, l’espace doublement brouillé de la page – tachée d’encre et dont l’image est floue – est *habité* par l’élève qui focalise son regard dessus, d’autant plus qu’il n’a pas été invité à le faire. Le caractère aléatoire a priori de la lecture de l’image *autorise* la prise de possession de son espace demeuré « ouvert » (table de l’élève ou livre taché ou raturé). Nous pouvons comparer les lecteurs de *La Modification* à ces élèves devenus opérateurs de leur propre représentation : si ce roman est resté ancré dans la mémoire – de façon telle qu’il a été, une fois encore, massivement cité lors des hommages du décès de Michel Butor – n’est-ce pas aussi parce que sa narration a déplacé l’*objectif*, le *point de vue objectif* du narrateur du

³² « Il était obligé de s’arrêter de temps en temps, de laisser des trous dans sa version et sa lecture ; il y avait des difficultés dont il n’arrivait pas à sortir, mais il a continué [...] Les régions obscures sont devenues de plus en plus nombreuses, de plus en plus longues et rapprochées ; il a été obligé de renoncer [...] s’est mis à feuilleter son livre *pour y chercher une image* [...] » *Degrés*, op.cit., p.47, nous soulignons.

³³ *Degrés*, op.cit. p.111.

³⁴ *Degrés*, op.cit. p.112.

³⁵ M.Butor, *Les mots dans la peinture*, op.cit., p.140.

³⁶ *Degrés*, op.cit. p.120.

³⁷ *Degrés*, op.cit., p.47.

côté du lecteur (le fameux « vous »), qui a eu l'impression de « déclencher » lui-même la représentation ? Parce qu'il devient acteur de la construction des images, qu'il participe de leur cadrage, le lecteur assume son rôle de regardeur actif de l'œuvre et l'œuvre sa « tâche éthique : émanciper le lecteur³⁸ ».

Evidemment, ceci ne va pas sans heurts, et l'œuvre romanesque de Michel Butor est complexe, on le sait. En ce sens, Michel Butor est là pour nous rappeler que la lecture, comme l'écriture, s'apprend, mais aussi que l'œuvre, pour être lue, doit peut-être d'abord être *déliée*³⁹, manipulée et *usinée* comme on le ferait d'un outil. Être plus artisan que créateur, comme ne cessait de le répéter Michel Butor pour parler de son esthétique⁴⁰. Dans ce sens, on peut rêver que bon nombre d'élèves de *Degrés* aient bien souvent des manuels tâchés d'encre, cornés, usés, résultant peut-être moins de leur négligence que de leur investissement dans l'œuvre, à son contact.

* * * * *

Les œuvres de Butor me paraissent exemplaires du « dessein de réanimation de l'enseignement⁴¹ » que l'écrivain percevait chez Jules Verne. On pourrait s'inspirer des invitations de Michel Butor pour changer notre regard sur la littérature et construire un nouveau programme éducatif où l'enseignant aurait à cœur de transmettre « une espèce nouvelle de poésie à la fois épique et didactique, à l'intérieur d'une transformation de la notion même de littérature qui se [mettrait] à

³⁸ CALLE-GRUBER Mireille à propos des œuvres de Michel Butor dans sa préface aux *Romans, Œuvres Complètes*, I, Editions de la Différence, p.21.

³⁹ Voir comment le personnage du comte dans *Portrait de l'artiste en jeune singe* (1967) doit devenir « apprenti-aide forestier » pour « délier des écorces » de telle façon qu'il soit « [obligé] à cacher [ses] titres universitaires » pour « trouver une couverture et un style. » (*Portrait de l'artiste en jeune singe*, Paris, Editions Gallimard, 1967, p.67. Comme si le personnage, quoique maître en sa matière, devait pour lire le monde apprendre à le *dé-lirer*, en *délier* les pages vierges, en singer les déchiffrages, avant de réussir à les traduire.

⁴⁰ « Je me sens beaucoup plus artisan [...] que "créateur", celui qui ferait quelque chose à partir de rien. [...] Je ne cherche pas à inventer un autre monde, mais à découvrir celui qui est là, et que nous sommes incapables de voir. » Michel Butor in *Rencontre avec Roger-Michel Allemand*, Editions Argol, 2009, p.22.

⁴¹ BUTOR Michel, « Lectures de l'enfance », *Répertoire III*, Œuvres Complètes, p.927.

apparaître non plus comme un simple délassément ou luxe, mais dans son rôle essentiel à l'intérieur du fonctionnement social et comme expérience [...]»⁴². »

Dans sa dernière lettre datée du 15 juillet 2016, soit quelques semaines avant sa disparition, c'est plein d'enthousiasme que Michel Butor m'invitait à « venir le revoir dans son antre pour [lui] poser des questions » et ainsi démarrer ma thèse⁴³. Comment dire le départ de l'homme ami, de l'artiste passeur aimant à faire de l'optimisme son a priori, et pour qui « puisque nous vivons, puisque nous parlons, puisque nous écrivons, il y a une possibilité que tout aille mieux⁴⁴ » ? Peut-être en commençant par ouvrir cette salle de classe d'où les enfants, comme les adultes reviendraient des pépites plein les regards.

Adèle GODEFROY

Enseignante chercheuse et photographe



Michel Butor devant mon portrait de Michel Butor à Lucinges, lors du vernissage de son exposition photographique « L'Atelier Butor » au Centre Joë Bousquet, Carcassonne février 2016 © Adèle Godefroy

⁴² BUTOR Michel, « Le roman comme recherche » [1955], *Répertoire I*, Minit, 1960, p.9.

⁴³ « Enseigner la littérature avec Michel l'œuvre de Michel Butor : un art de voir, un art de lire, un art d'écrire. » Dir. Françoise Lavocat et Philippe Daros, EA 172 – CERC, Paris III Sorbonne-Nouvelle.

⁴⁴ Michel Butor à Lucien Giraud dans *Pour tourner la page*, Editions Actes Sud Littérature, coll. Un endroit où aller, 1997, p.43.