

ENTRER EN CLASSE ET PRENDRE DES RISQUES

Comment vivre sans inconnu devant soi ?
René Char, *Le Poème pulvérisé* (1945-1947)

Peut-on parler de risque quand on évoque le métier d'un enseignant du secondaire ? Professeur en 2002, dans un lycée des environs paisibles de Rennes, qu'est-ce que je risque ?

Certainement pas les agressions subies par certains de mes collègues de banlieue parisienne, ni même l'agressivité à laquelle sont exposés ceux qui enseignent dans certains quartiers proches. Tout au plus, en écrivant sur le risque, m'exposé-je aux critiques de ceux qui pourraient juger que je parle de ce que je ne connais pas. Mais le ridicule ne tue pas et le risque n'est pas non plus bien grand.

Que l'on se rassure, je ne me hasarderai que dans les méandres connus du long fleuve tranquille d'une vie de professeur de l'enseignement secondaire qui n'a guère boulingué dans plus de deux établissements. Bref, je risque de n'avoir pas grand-chose à dire qui satisfasse la recherche de l'émotion forte ou l'aspiration à une situation professionnelle qui assurerait aux enseignants ce qu'il est convenu d'appeler « le risque zéro » !

Si en revanche l'on admet que franchir le seuil d'une classe, quelle qu'elle soit, c'est s'exposer à l'événement et donc *risquer* quelque chose, alors ce qui suit pourra peut-être intéresser¹.

Je souhaiterais par ailleurs que l'on prenne ce texte non comme la présentation d'une démarche originale, mais comme une réflexion que je fais ici pour la première fois, sous l'angle de la prise de risque à partir de la banalité quotidienne d'une classe. N'importe quel enseignant, pro-

(1) Je fais mienne la définition de la classe par Philippe Meirieu dans *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995, p. 186. La classe devrait être « un espace ouvert mais aussi un espace de sécurité où la prise de risque soit possible, l'erreur tolérée, les tâtonnements acceptés, sans quolibets, humiliations, ni jugements définitifs. Mais c'est dire aussi alors que, si l'on ne veut pas se complaire dans une effervescence de tentatives avortées, il faut instrumenter cette liberté... »

fesseur de lettres, dans un lycée réputé paisible, pourrait, me semble-t-il, tirer bénéfice à envisager ainsi son propre travail pédagogique.

Risquer dans une classe, pour le professeur, c'est accepter l'intrusion de l'autre, l'élève

Il y a bien risque à courir, en face d'un groupe d'élèves dans une classe, quel que soit le milieu où elle est implantée et quelle que soit la discipline enseignée. Ne nions pas que la réalité sociale ou politique ait une influence sur l'acte d'enseigner, mais, délibérément, plaçons-nous ici dans la perspective de l'acte pédagogique isolé pour les besoins de la réflexion.

Partons du principe que tout ce qui se passe dans la classe est *événement*, car rien de ce qui peut s'y produire n'est insignifiant ni assuré.

Un bien grand mot pour une si petite chose ? Mais l'élève qui blêmit quand il reçoit un jugement négatif à propos d'un travail auquel il s'est totalement voué ne considère pas la situation comme dérisoire. Il pense y jouer un peu de son avenir et le professeur attentif verra, non sans en être affecté, sourdre l'angoisse. L'événement est bien là pour chacun d'eux.

D'autre part, les deux rôles des acteurs de cet événement ne peuvent être confondus, cela va de soi. C'est bien l'enseignant qui a pouvoir de juger et de jauger le degré de conformité du travail de l'élève avec ce que l'institution scolaire peut attendre, au niveau où il se situe.

De plus, c'est grâce à ce que cet enseignant en tant que professeur a mis en place, par son plan de travail, par la *machine*¹ qu'il a construite de son côté que l'élève a pu s'efforcer d'entrer dans ce domaine particulier du savoir.

Il est dès lors tentant pour le professeur de s'en tenir à ces deux termes : le pouvoir de juger de la validité d'un devoir et celui d'imposer son savoir.

Ainsi peut-on ne voir dans l'adolescent qu'un élève à soumettre ! Or si, avec Jules Ferry — dont beaucoup semblent se réclamer aujourd'hui — l'on admet que « la culture du jugement est l'impératif

(1) Empruntons à Jacques Derrida les concepts d'événement, de machine et d'affectation par l'autre qui peuvent nous aider à cerner la situation dans une classe sous l'angle du risque : « Il y a *de* la machine partout, et notamment dans le langage. Ainsi Freud, [...] parle d'économie, donc parle de l'inconscient, de principes de calcul (réalité, plaisir), de répétition et de compulsion de répétition. Je définirais la machine comme un dispositif de calcul et de répétition. Dès qu'il y a du calcul, de la calculabilité et de la répétition, il y a de la machine. [...] Ce qu'il faudrait tenter de penser, et comme c'est difficile, c'est l'événement *avec* la machine. Mais pour accéder, si c'est possible, à l'événement au-delà de tout calcul, et donc aussi bien de toute technique, il faut prendre en compte la programmation, la machine, la répétition, le calcul, afin de savoir où nous sommes affectés par *l'autre* qui répond toujours, par définition, au nom et à la figure de *l'incalculable*. » Jacques Derrida et Élisabeth Roudinesco, *De quoi demain... Dialogue*, Fayard-Galilée, 2001, p. 86.

premier de toute pédagogie », alors il faut bien que le maître tente de comprendre pourquoi la démarche intellectuelle qu'il a mise en œuvre est restée inaccessible à tel ou tel de ses élèves. L'autre¹ est bien là qui résiste à la machine et il faut savoir pourquoi. Faire cette démarche, ne signifie pas pour le maître, se soumettre au désir de l'élève mais bien prendre conscience de ses acquis et de sa résistance à ce qu' il lui propose. Le risque se situe à ce point dans la classe : accepter l'intrusion de l'autre, accepter que l'événement dérange le bon ordonnancement de la machine.

Ce jour-là, la machine était bien en place. Dans cette classe de Seconde, le cours portait sur quelques notions d'histoire littéraire. Il s'agissait de faire découvrir de façon assez simple aux élèves, les types d'intellectuels ayant dominé telle ou telle période de production littéraire. Après le type de l'humaniste et celui de l'honnête homme, les textes abordés devaient permettre de reconnaître le philosophe du siècle des Lumières.

Cinq élèves ayant manifesté quelques difficultés dans l'analyse des textes pouvaient se faire aider individuellement dans l'étude du fameux texte de Montesquieu, intitulé dans le manuel en usage dans la classe *De l'esclavage des nègres*. Le texte avait d'ailleurs été abordé la veille en cours. L'ironie en avait été évoquée. Ce jour-là donc, le professeur passait du temps auprès de chacun des cinq élèves pour répondre à ses difficultés de compréhension et d'analyse.

Alors survint l'événement. Amélie, élève sérieuse, se souvenait bien de la portée ironique du texte, mais elle ne comprenait pas la phrase commençant par les termes : « Les peuples de l'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû... »

Elle ne voyait pas le sens des expressions « les peuples de l'Europe », « ceux de l'Amérique », pas plus que la relation de cause à conséquence entre les deux membres de la phrase. Vérification faite après cette séance auprès d'un élève d'une autre classe de Seconde qui n'avait pas abor-

(1) « L'autre, l'arrivée de l'autre est toujours incalculable. Cela ne manque pas de produire des effets dans la machine, mais cela ne peut pas être calculé par la machine. Il faut *penser*, c'est-à-dire ici *inventer* ce qu'il faut pour ne pas nous fermer les yeux devant la machine et devant l'extraordinaire progrès du calcul, tout en comprenant, à l'intérieur et à l'extérieur de la machine, ce jeu de l'autre, ce jeu avec l'autre. Une fois que l'on en accepte le principe et que l'on se rend à cette exposition à l'autre – donc à l'événement qui vient nous affecter, donc à cet affect qui est ce par quoi se définit la vie, à ce moment-là, il faut s'arranger pour inventer la venue d'un discours capable de prendre cela en compte. Accueillir, de façon inventive, en y mettant du sien, (ce) qui vient chez soi, ce qui vient à soi, inévitablement, sans invitation. Quand quelqu'un arrive, on prend un risque, on s'expose. Pour comprendre ces situations, il faut maintenir cet horizon sans horizon, cette illimitation de l'hospitalité inconditionnelle, tout en sachant que l'on ne peut pas en faire un concept politique ou juridique. Il n'y a pas de place pour ce type d'hospitalité dans le droit et dans la politique » J. Derrida et É. Roudinesco, *op. cit.*, p. 100.

dé ce texte dans ses cours, celui-ci donnait sans hésiter les réponses attendues sur la compréhension de la phrase, aussi bien en matière de références culturelles que d'analyse grammaticale.

S'il n'avait risqué de se confronter à l'ignorance d'Amélie, à cette autre, venue d'un continent culturel étranger où il n'est pas toujours de bon ton de s'aventurer sinon pour fustiger les Barbares¹, le professeur, puisque sa machine était bien en place, serait resté dans l'ignorance du fait qu'une élève pouvait ne pas comprendre ce membre de phrase, ou il s'en serait simplement scandalisé.

L'enflure de la métaphore si elle prête à sourire, ne devrait pas faire oublier que la discussion sans complexe autour d'une difficulté ou d'un texte mal compris permet une connivence — c'est une évidence —, mais que souvent, dans les classes, on ne se risque pas à vouloir la pratiquer au nom du bel ordonnancement de la machine.

C'est en des termes proches que Philippe Meirieu traduit ce refus de prendre le risque de se confronter à l'autre, à l'élève :

Chacun sait bien — et les didacticiens comme les universitaires partisans de centrer la formation des maîtres sur les seuls contenus académiques universitaires, ne cessent de nous le rappeler — que « l'on enseigne toujours quelque chose » ; et il est vrai que le verbe enseigner doit avoir un complément d'objet... au risque d'être vidé de tout contenu. Mais, à y regarder de plus près, ce n'est pas un complément d'objet mais bien deux que doit avoir ce verbe : « On enseigne toujours quelque chose à *quelqu'un*... » et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi le verbe de tout contenu... ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une intéressante mais dérisoire satisfaction personnelle. Tel que nous le définissons, le moment pédagogique, c'est donc bien l'irruption de ce « *quelqu'un* », ce *quelqu'un* que nous oublions si facilement ou ramenons trop vite à un élément anonyme d'un ensemble indifférencié².

En l'occurrence, ce « *quelqu'un* » était Amélie et il fallait risquer d'affronter son ignorance pour l'en affranchir. Dans la prise en compte de l'autre, c'est le professeur qui prenait des risques.

Risquer dans une classe, c'est accompagner les élèves au-delà de ce qu'ils croient savoir

Mettons cette fois l'élève en position de prendre des risques lui-même, c'est à dire ici, de découvrir l'autre. Pour lui, l'autre, l'étranger, ce sera par exemple l'écrivain dont il n'aura jamais entendu parler, qui ne sera pas inscrit au panthéon des auteurs et dont l'écriture pourra lui paraître étrange. La machine est en place : le professeur choisit le texte,

(1) D'autres disent les « sauvages ».

(2) Philippe Meirieu, *op. cit.*, p. 58.

impose le programme de lecture, l'heure et la date de la venue de l'écrivain. La prise de risque ici fut double : une collègue de philosophie ayant émis le souhait de participer à la rencontre avec Hélène Cixous, présenta le texte de *Voiles* que le professeur de lettres retint pour sa classe. À ces deux classes vint se joindre une troisième qui avait travaillé avec son professeur de lettres sur le récit autobiographique. Ainsi, à côté de la première prise de risque, étudier un texte hors de son champ de lecture habituel, venait une deuxième prise de risque : se retrouver à trois classes de niveaux différents qui avaient travaillé sur le même texte dans une perspective différente. Double prise de risque pour l'élève mais aussi pour les professeurs.

L'événement dans la classe se produit immédiatement, il n'est pas tant provoqué par la visite annoncée de l'écrivain que par la découverte de son écriture. Qu'on en juge par le début du texte étudié : ce n'est pas là le type de lecture habituellement fréquenté par des élèves de Seconde.

La myopie était sa faute, sa laisse, son voile natal imperceptible. Chose étrange, elle voyait qu'elle ne voyait pas, mais elle ne voyait pas bien. Chaque jour il y avait refus, mais qui pouvait dire d'où partait le refus : qui se refusait, était-ce le monde ou elle ? Elle était de cette race obscure subreptice qui va désemparée devant le grand tableau du monde, toute la journée en posture d'aveu : je ne vois pas le nom de la rue, je ne vois pas le visage, je ne vois pas la porte, je ne vois pas venir et c'est moi qui ne vois pas ce que je devrais voir. Elle avait des yeux et elle était aveugle.

Elle devait passer tous les jours au large du château. L'aide venait de la statue de Jeanne d'Arc. La grande femme en or brandissait sa lance flamboyante et lui montrait la direction du château. En suivant l'indication d'or elle finissait par y arriver. Jusqu'au jour où. Un matin sur la place il n'y avait rien. La statue n'était pas là. Il n'y avait pas trace de château. À la place du saint cheval une pénombre mondiale. Tout était perdu. Chaque pas augmenterait l'égarément. Elle resta pétrifiée, privée de l'aide de sa statue. Elle se vit arrêtée au sein de l'invisible. De toutes parts elle voyait ce rien pâle sans limites, c'était comme si par un faux pas elle était entrée vivante chez la mort. L'ici néant durait, et personne. Elle saisie, tombée debout dans l'étendue insondable d'un voile, et voilà tout ce qui restait de la ville et du temps. La catastrophe s'était produite en silence.

Et maintenant qui était-elle ? Seule. Un petit clou de travers dans l'intervalle. Plus tard dans l'intervalle quelqu'un abruptement surgit du rien lui affirma que les choses n'avaient pas fui du tout. Elles étaient à leur place assurément. Ainsi c'était elle qui ne voyait pas la statue ni le château ni les rebords du monde ni l'autobus ? Une voilette de brume avait eu raison des existences à ses pauvres yeux crédules. La grande statue d'or n'avait pas résisté. Ce fut sa première apocalypse. La ville perdit de sa solidité¹.

(1) Hélène Cixous, « Savoir », dans *Voiles*, en collab. avec Jacques Derrida, Galilée, 1998.

Dans sa démarche, pour mettre en place la machine, le professeur est aidé par des présupposés institutionnels ; les documents d'accompagnement des nouveaux programmes de lycée lui indiquent une démarche à suivre et ce n'est pas ici le lieu de développer en détail ce qu'elle a été.

L'intention était donc d'aborder, à travers le texte d'Hélène Cixous, entre autres, le travail de l'écriture. L'extrait suivant où l'auteur parle d'une opération chirurgicale qui l'a débarrassée de sa myopie, est apparu comme un levier intéressant pour faciliter l'expression :

Le deuil de l'œil qui devient un autre œil : « Je ne serai plus jamais myope ! » Mais le supplément de légèreté à passer dans le visible sans avoir à enfoncer la porte à chaque instant. La joie de l'œil délivré physiquement : une sensation délicieuse d'agrafes ôtées : car la myopie a de petites serres, elle tient l'œil sous un voile serré, vissements de paupières, insinuations, efforts vains pour passer le voile et voir, front froncé.

La joie de l'œil débridé : on entend mieux aussi. Pour entendre il faut bien voir.

Maintenant elle entendait bien même sans lunettes.

Si « pour entendre, il faut bien voir », l'inverse est-il vrai ? Vérifions-le par un travail d'écriture. Le texte-témoignage de parents d'un enfant sourd qui a bénéficié d'un implant cochléaire servira de cadre à une écriture d'invention. Ce n'est plus de la myopie que l'on parlera mais de l'enfant mal-entendant.

Voici l'un des exemples de transformation du texte d'Hélène Cixous.

La surdité était ma faute, ma laisse, mon problème. Ce qui était bizarre, c'est que j'entendais que je n'entendais pas mais je n'entendais pas bien. Chaque jour était un combat pour reconnaître au son les différents bruits fantastiques. Pas de chance, j'étais né avec un voile dans l'oreille, une de ces choses imperceptibles qui vous coupe du monde et je croyais que cela durerait à jamais. Heureusement, on m'installa un implant cochléaire et cela me permit de découvrir un monde nouveau, un monde merveilleux, un monde fantastique. Pour la première fois de ma vie, je pouvais crier : « J'entends, j'entends. » Mais qu'est-ce qu'entendre si ce n'est que pouvoir écouter émerveillé les sons ? Ah, les sons, enfin, je les entendais, même si je ne savais pas détecter à quoi correspondait chacun d'eux. Puis souvent, j'entendais une belle voix, fine et douce. On me disait : « Est-ce que tu entends ta voix ? » Je répondais : « C'est quel son, ma voix ? » Je compris au bout d'un moment que la voix douce et belle était en fait la mienne. G.

Ce travail d'écriture servira lui-même de base à la discussion entre Hélène Cixous et la classe.

La rencontre a bien eu lieu ; la double prise de risque n'a pas donné tous les résultats escomptés. Il fallait s'attendre à certaines frustrations, celle en particulier de n'avoir pu présenter tout ce qui avait été préparé.

Pourtant voici quelques témoignages d'élèves qui parlent de cette rencontre et montrent qu'il y a bien eu pour eux une tentative qu'ils n'avaient jamais faite, où chacun met en jeu une facette de lui-même.

Une satisfaction, la première heure, nous avons parlé de la myopie et c'est un sujet qui me concerne ; cela m'a permis de réfléchir à une possible future opération, car avant, je voulais la faire absolument pour me débarrasser de ce handicap et l'oublier à tout jamais ; mais grâce à cette rencontre et notamment à l'analyse du texte, je me suis rendu compte que cette myopie, ou plutôt ma myopie faisait partie de ma personnalité et que si je l'abandonne, je crains d'en perdre une partie et de ne plus être le même. De plus, je fais partie d'une sorte de tribu que j'ai toujours défendue et cela m'ennuierait de l'abandonner. B.

L'élève montre ici qu'il a bien pris un risque en lisant et en étudiant un texte, en rencontrant son auteur. C'est à un problème particulièrement aigu qu'il s'est trouvé confronté puisque sa situation de myope est directement mise en scène par Hélène Cixous. Il a en quelque sorte accepté de se placer du point de vue de la rationalité en « désaffectivant¹ » cette situation personnelle qu'il vit de façon intense.

Toute différente est la réaction suivante. L'élève ici fait le tour des circonstances de la rencontre et des découvertes qu'elle a représentées pour lui :

Une insatisfaction. Le manque de temps. Le temps s'est écoulé malheureusement trop vite, rythmé par des questions et par des réponses plus qu'intéressantes. Une remarque purement matérielle, mais cependant incommode : la température... Comment réfléchir quand on a les pieds gelés² ? !...

Une satisfaction. Les réponses d'Hélène Cixous étaient longues, certes, mais aucunement ennuyeuses. En effet, la réponse donnée était faite puis l'auteur s'éloignait de plus en plus du sujet, en racontant des expériences personnelles, des sujets concrets..., la magie des mots...

Une question. Où vit-elle ? France/USA.

N'a-t-elle jamais songé à revenir en France (si elle habite aux USA) ? Préférerait-elle le monde des voyants, son monde actuel au monde des malvoyants ?

Un plaisir. Lorsque Hélène Cixous a parlé de *William Wilson*, de E.A. Poe, je n'ai pas réagi. Mais après, je me suis souvenu que *Nouvelles histoires extraordinaires*, je l'avais. C'est alors qu'avec un plaisir évident, je me suis remis à (re)lire ce livre (avec des passages intéressants et d'autres moins), avec outre *William Wilson*, *Le Chat noir*...

Une surprise. Les auteurs préférés ou tout du moins les auteurs « mythiques » d'Hélène Cixous : Diderot, Baudelaire, Rousseau... Culture littéraire française... Oui mais (et) quelle culture ! J. M.

(1) Philippe Meirieu, *op. cit.*, p. 169.

(2) De la complexité de l'acte pédagogique ! La *machine* doit aussi prévoir les conditions matérielles et éviter de faire pousser à fond la ventilation dans un amphithéâtre !

On voit que les réactions de l'élève concernent d'emblée un décentrement par rapport à lui-même : admiration devant le verbe, la culture et la passion de l'interlocutrice. Pour cet élève, le résultat de la prise de risque aura peut-être été de se voir confirmé dans sa volonté de rechercher « hors de soi », dans les auteurs qu'il cite et qu'il n'a pas encore abordés en classe, des guides.

C'est au contraire la personne de l'auteur qui semble avoir fasciné cette autre élève :

C'était satisfaisant. Cela m'a permis de la comprendre, donc de mieux comprendre le texte. On sait maintenant pourquoi elle emploie la troisième personne du singulier dans son autobiographie au lieu de « je ». C'est parce qu'elle n'était pas prête, elle ne se sentait plus elle-même, depuis l'opération. Et on sait aussi que lorsqu'elle emploie le « je », c'est une sorte de confession¹.

C'était formidable de pouvoir mettre un visage et une personnalité actuelle à une petite fille heureuse et troublée dont on ne connaît principalement que les sentiments.

C'était aussi très satisfaisant de savoir ce qu'elle est devenue : une femme qui peut enfin dire : « C'était ma myopie » et qui depuis, s'est épanouie, a mûri et est compréhensive des autres (ex : elle comprend les non-voyants et les sourds !) Cette maturité et cette expérience qui la caractérisent désormais lui permettent d'analyser sa myopie et de nous la faire comprendre. Avant de la rencontrer, je pensais qu'elle exagérait sur sa myopie, qu'elle était un peu trop négative. Mais en la voyant, j'ai compris, aux anecdotes qu'elle nous donnait, que cette myopie était vraiment un handicap pour elle. T.

La rencontre a été vécue ici comme une découverte qu'un texte, fût-il autobiographique, ne dit pas la réalité mais en assume un reflet. Par son attention à la personnalité d'un auteur et le risque qu'elle acceptait de prendre, voir remettre en question son jugement premier, l'élève se sera ancrée, on peut le percevoir par la fin de son écrit, dans une nouvelle perception de la portée des textes littéraires.

Le bref examen de ces témoignages d'élèves n'a ici pour but que de présenter toute démarche pédagogique comme un acte éminemment sérieux et comme une prise de risque. Si le professeur doit affronter l'ignorance de ses élèves quitte à mettre à l'épreuve la machine qu'il a construite, il doit permettre à l'élève de confronter sa propre représentation du monde à des savoirs nouveaux, leur faire, à eux aussi, prendre des risques. Certes, notre vie immédiate, pas plus que celle des élèves

(1) Dans le passage auquel l'élève fait allusion, l'énonciation change et on peut effectivement s'interroger sur le sens du « je » : « Elle était toujours là l'invisible qui séparait à jamais la femme. Comme si elle était le génie même de la séparation. Cette femme était une autre et vous ne le saviez pas. Moi aussi j'ai été myope. Je puis l'attester : certaines personnes gravement blessées de myopie peuvent parfaitement cacher aux yeux du public les actions et l'existence de leur très folle fatalité. »

n' est là mise en danger mais ce qui y est mis en danger, ce dont il convient de les couper¹, c'est d'une perception du monde qui peut faire de chacun un « mort vivant ». Enfermer nos élèves dans le huis clos d'une culture figée où tout serait déjà là à transmettre comme un contenu sans qu'ils aient eu jamais à y confronter des éléments de leur propre existence, c'est à jamais réduire en eux l'image de l'autre. Ils auraient un savoir, ils n'auraient pas appris la liberté² de le mettre en œuvre.

Risquer dans une classe, c'est mettre les élèves en position d'inventer

Risquer en classe de Lettres, c'est inventer, travailler sur des œuvres hors des sentiers battus de l'édition scolaire, et du patrimoine littéraire reconnu. Il faut choisir des œuvres fortes, tout de même. L'œuvre de Jean Follain et en particulier, son recueil *Exister* fait partie de celles-là³.

VIE

Il naît un enfant
dans un grand paysage
un demi-siècle après
il n'est qu'un soldat mort
et c'était là cet homme
que l'on vit apparaître
et puis poser par terre
tout un lourd sac de pommes
dont deux ou trois roulèrent
bruit parmi ceux d'un monde
où l'oiseau chantait
sur la pierre du seuil⁴.

Les textes de Follain n'ont rien de ce repli intime qui nous enferme dans un univers étriqué. Chaque poème y est l'occasion d'un regard sur

(1) Risque. ÉTYMOLOGIE (dictionnaire Littré) : Espagn. riesgo ; ital. risico, risco ; lat. du moyen âge, risicus, risigus. Diez le tire de l'espagn. risco, écueil, rocher escarpé, et risco, du lat. resecare, couper, appuyant cette étymologie sur ce que, dans le provençal moderne, rezegue veut dire danger et rezega couper, et que dans le dialecte de Milan resega signifie scie et danger.

(2) « Mais là où vient (ce) qui reste à venir, je suis exposé, voué à être libre, et à décider, dans la mesure où je ne peux pas prévoir, prédéterminer, pronostiquer. On peut appeler cela liberté [...] la condition de la décision (de la décision qu'il faut, et qu'il faut présupposer partout), c'est l'épreuve de cet indécidable dont je viens de parler sous la forme de « (ce) qui vient ». Si je sais ce qu'il faut décider, je ne décide pas. Entre le savoir et la décision, un saut est requis, même s'il faut savoir le plus et le mieux possible avant de décider. Mais si la décision est non seulement sous l'autorité de mon savoir mais aussi en mon pouvoir, si elle est mon possible, si elle n'est que le prédicat de ce que je suis et peux être, je ne décide pas non plus. C'est pourquoi, ma décision doit être la décision de l'autre en moi, une décision passive, une décision de l'autre qui ne m'exonère d'aucune responsabilité. Proposition scandaleuse pour le bon sens et pour la philosophie [...] » J. Derrida et É. Roudinesco, *op. cit.*, p. 92.

(3) Le détail de la séquence sera présenté dans la revue *Lettres ouvertes* n° 16 à paraître au CRDP de Bretagne.

(4) Jean Follain, *Exister* suivi de *Territoires*, collection *Poésie*, Gallimard, p. 131.

l'Histoire ou sur l'univers, opposant souvent le destin de l'individu à sa soumission aux pouvoirs et aux idéologies.

Avec une saisissante économie de moyens, Follain nous ramène aux questions essentielles de la vie, de la mort, du souvenir, du rôle de l'art, sans lyrisme pompier. Cela ne peut que profiter à nos élèves. Travailler un texte de Follain suppose en effet, que l'on ne se paie pas de mots, le commentaire dans une telle simplicité ne peut se faire que par une attention très forte au pouvoir de chacun des mots, dans (et par) le poème et non dans ce que l'on peut projeter sur lui. La lecture de ces textes appelle la rigueur et nous sommes avec Jean Follain, comme avec Hélène Cixous en marge des expériences de lectures personnelles des élèves.

Pour qu'il y ait invention dans ce travail, on se sera efforcé tout au long de l'étude, de ne pas forcer les élèves, dans leurs écrits ou interventions orales spontanées, à utiliser le vocabulaire technique utile pour la lecture d'un texte poétique. Et si, à chaque fois que cela a été souhaitable, les termes techniques ont été rappelés aux élèves, c'est progressivement, à partir de modes d'expression qui allaient en se complexifiant qu'ils auront pu découvrir ce recueil de poésie contemporaine.

On arrive en classe un matin, on ouvre le livre au hasard du nombre choisi par un élève et chacun, individuellement, pendant vingt minutes, étudie le même poème sur lequel il pourra avoir à s'exprimer. Le professeur, bien entendu se prête au jeu¹.

L'HEURE DU REPAS

On voit les feuilles du buis
Autour du massif glacé.
Les lions ne sont que dans les psaumes
Dont survit la latinité
Mais les chiens hurlent sur les routes
« taisez-vous » leur crient les hommes
qui rentrent sans s'attarder
car l'heure de manger et de boire
a sonné à tous les clochers².

Viennent ensuite l'exposé d'un élève et celui du professeur.

(1) Philippe Meirieu parle bien de cette prise de risque. « [J'ai éprouvé] un plaisir à inventer avec mes élèves ce qui nous permettait de travailler ensemble autrement, de nous engager dans une aventure où je ne me savais d'avance ni apte à maîtriser ce qui se passait, ni capable d'imaginer les effets que cela pourrait produire. »

(2) J. Follain, *ibid.*, p. 17.

Chacun a reconnu comme positive la prise de risque qui met sous une même contrainte, professeur et élèves. Bien sûr, ici encore, il n'est pas question d'égalité entre le professeur et l'élève mais l'exposé oral ainsi préparé donne plus de force à l'exercice et vient souvent donner du poids à une parole magistrale qui pourra se manifester en d'autres circonstances.

Le professeur fait ce qu'il demande de faire, l'élève en a une preuve tangible, s'il en était besoin.

Dans son ouvrage, *Sept poètes et le langage*, Georges Mounin, à propos de René Char, revendique l'explication de certains poèmes¹. Son texte sur *Le Martinet* n'est pas qu'une explication savante, Mounin se contente de déplier le poème, en s'attachant au plus près des mots les plus simples. C'est ce que feront la plupart des vingt élèves qui accepteront d'écrire leur commentaire sur une disquette ou de l'envoyer à une adresse e-mail que laissait à leur disposition le professeur.

Évidemment, l'interprétation de l'élève doit souvent être reprise. La culture des élèves à cet âge de l'adolescence ne leur permet pas toujours d'affiner leur commentaire au plus près des mots du poème. Cependant, l'événement, le fait de s'être exposé au danger de l'improvisation, sous le regard de ses pairs, est pour ceux qui l'ont vécu riche de promesses pour d'autres situations à venir. Oser, risquer une interprétation dans la classe, c'est déjà apprendre à exposer son jugement au regard de l'autre. Ce risque aussi peut s'apprendre.

Ce n'est pas un hasard, j'ai trouvé sur un site internet cette réflexion d'une enseignante d'université² :

[...] Et on peut affirmer certes qu'il n'y a pas de milieu avec un certain type d'œuvres : ou bien on les évite, sachant que l'évitement est un déni (« je n'en veux rien savoir »). On n'a pas vu ce qu'on a vu ; la distance cette fois protège et annule ; on se tient à distance pour ne pas voir. Ou bien on investit l'œuvre, le tableau, le texte, comme on investit une nouvelle partie du monde, en explorateur de l'infinie variété des positions du sujet. Autant de singularités qui sont des trouées dans la norme, des mises en danger radicales.

Cette sollicitation à l'engagement personnel dans la découverte de l'œuvre d'art, je la partage volontiers. Et sans doute convient-il, dans ces temps où beaucoup se plaignent du relativisme des valeurs, de projeter

(1) Georges Mounin, *Sept poètes et le langage*, Gallimard, collection Tel, 1992, chap. X.

(2) Anne Longuet-Marx, maître de conférences en Littérature comparée, Université de Paris XIII, directrice de l'Institut culturel Franco-Allemand de Tübingen : « L'Invention de l'humain », <http://www.philagora.net/humain1.htm>.

cette attitude d'engagement, d'implication, de prise de risque dans tous les actes les plus simples du métier d'enseignant. Ceux-là seuls qui n'auront jamais émis d'opinion péremptoire sur la situation catastrophique de notre système d'éducation pourront traiter ma posture de « donquichottesque ». Je n'aurai pour leur répondre que cet aphorisme de René Char :

« Impose ta chance, serre ton bonheur et va vers ton risque. À te regarder, *ils* s'habitueront. »

René Char, *Rougeur des matinaux*

Yvon Logéat