Coopérer pour enseigner les Lettres : Une expérience de lecture autour de Montaigne

Valérie Perez

▶ **To cite this version:**

Valérie Perez. Coopérer pour enseigner les Lettres : Une expérience de lecture autour de Montaigne. Coopérer, Jun 2015, Paris, France. hal-01240279

HAL Id: hal-01240279
https://hal.science/hal-01240279

Submitted on 9 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°514 - Atelier 4 : Université

Coopérer pour enseigner les Lettres
Une expérience de lecture autour de Montaigne

Valérie Pérez
Enseignante de philosophie à l'ESPE de Guadeloupe - Université des Antilles Guyane

Résumé :

Jacques Rancière affirme dans *Le maître ignorant* qu'un maître explicateur est plus nuisible que nécessaire pour comprendre les oeuvres littéraires. Ce que tout être humain produit ou crée, en littérature comme dans les arts, tout autre être humain peut le comprendre. Comment dès lors concevoir l'enseignement de la littérature ?

Élèves et étudiants manquent souvent d'autonomie et d'initiatives personnelles. Ne voyant dans la littérature qu'un objet d'études et d'évaluation, ils ne songent guère à ce que les auteurs ont à leur dire, et, face à leurs difficultés de compréhension, ils attendent parfois trop passivement l'aide de l'enseignant sans songer qu'ils pourraient développer, de façon autonome, des stratégies de lecture.

À partir des propositions de Rancière, il est possible de déplacer l'explication du côté de la coopération en restaurant la méthode de l'égalité. L'égalité dont parle Rancière implique la parité entre enseignants et enseignés. En conséquence, elle doit être visible dans les dispositifs d'enseignements. C'est donc en amont du cours que nous situerons la coopération dans les enseignements littéraires.

In *Le maître ignorant*, Jacques Rancière says that explaining and commenting on texts to students is rather harmful than helpful. Every opus created by a human being can be understood by another human being. So, how can we conceive literature teaching ?

One can notice that many students are not enough autonomous, and they haven't ownership over their own learning. Some of them only see literature as an object of study or as a way to succeed their exams. They don't think about what the author has to tell them. When they don't understand a text, many of them wait passively the teacher's explanation. Starting from Rancière's proposals and equality method, it is possible to think differently our way to teach literature, and to

displace explanation to cooperation. The equality Rancière is talking about involves parity between students and teachers. This parity must appear clearly to students in our teaching strategies. That's why we have decided to locate cooperation upstream classes.
With a group of second grad's students, we'll elaborate a class about Montaigne's *Essais*.

Mots-clefs :

Rancière - méthode de l'égalité - enseignements littéraires - pédagogie - autonomie

---

Les *Essais* de Montaigne passèrent en leur temps pour un livre peu recommandable pour l'éducation des jeunes gens. Fort heureusement, les choses ont changé ! Mais si le texte de Montaigne ne nous apparaît plus comme moralement condamnable, sa lecture peut toutefois s'avérer rebutante et difficile pour certains étudiants. Nous avons donc souhaité trouver un moyen de rendre sa lecture accessible et de donner à nos jeunes lecteurs l'envie et les moyens de le lire, y compris au-delà des temps dévolus aux cours et aux examens.

Faut-il commencer par leur présenter l'auteur ? Oui, si l'on entend « présentation » au sens d'une première rencontre entre les étudiants et l'auteur des *Essais*. Nous avons tenu à insister sur cette dimension-là de la première rencontre, pour souligner le fait que nos lectures universitaires ne seraient pas exhaustives, qu'elles demanderaient à être prolongées et que l'on pouvait s'attacher à une autre forme de lecture, afin que d'autres rencontres se produisent. Il s'agissait, à partir de cette notion de « rencontre », de faire accepter aux étudiants l'idée qu'il peut exister une lecture non linéaire du texte littéraire. Non linéaire cela signifie que l'on peut fréquenter un livre autrement qu'en le lisant de la première à la dernière page. C'est un peu comme se promener dans un musée : il n'est pas nécessaire (et peut-être même n'est-il pas souhaitable) de tout regarder dans l'ordre de la visite pour que se produise une rencontre entre deux sensibilités, celle de l'artiste ou de l'écrivain et celle du flâneur de livres ou de tableaux. Sur ce thème de la rencontre, Deleuze, dans l'un de ses cours sur Spinoza, a dit qu'il est important pour chacun d'entre nous de trouver l'auteur qui a quelque chose à nous dire et à qui nous avons quelque chose à dire : « Je ne suis pas en train de vous dire : « soyez spinozistes... », parce que je m'en fous... Ce dont je ne me fous pas, c'est que vous trouviez ce qu'il vous faut... C'est que chacun de vous trouve les auteurs qu'il lui faut, c'est-à-dire les auteurs qui ont quelque chose à lui dire, et puis à qui il a quelque chose à dire. (...) Je plaide, là, pour des rapports moléculaires avec les auteurs que vous lisez. Trouvez ceux que vous aimez. (...) Trouvez vos molécules, quoi... Si vous ne trouvez pas vos molécules, vous ne pouvez même pas lire. Lire c'est ça, c'est trouver vos molécules à vous... »[1]. La finalité que nous avons assignée au dispositif pédagogique que nous allons présenter a cette prétention-là : il s'agissait de créer les conditions de possibilité de cette « lecture moléculaire » dont parle Deleuze. Nous voulions apporter cette expérience à nos étudiants en deuxième année de

[1] http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=9

Lettres modernes car nous considérons que Montaigne peut effectivement avoir bien des choses à leur dire !

Or ce projet ne va pas sans poser un certain nombre de difficultés. Ainsi, on peut légitimement se demander ce que signifie, aujourd'hui, pour un étudiant, de lire les *Essais* de Montaigne dans l'intervalle restreint d'un programme universitaire. Il nous a semblé que le format traditionnel des cours, en particulier des cours magistraux, avec leur disposition frontale et l'organisation de la transmission des savoirs en parties numérotées et hiérarchisées (Grand I, petit 1., petit 2. ou petit a) petit b) etc.) se prêtaient mal à la compréhension du projet montaignien de se peindre, et ce faisant, de peindre « le passage » comme il l'écrit lui-même dans un texte que nous allons lire. L'expérience de la coopération dont nous allons parler a donc commencé par une transgression... Transgression des codes et des espaces pédagogiques comme nous le verrons.

Pour se confronter à la question du sens que peut avoir la lecture de Montaigne dans les limites d'un cours, on peut se référer aux pages des *Essais* dans lesquelles Montaigne évoque la singularité de son projet et de son écriture. Un texte nous paraît particulièrement intéressant pour faire entendre notre propos. Il s'agit du début du chapitre 2 du Livre III : « Du repentir ».

Lecture de : Montaigne, les *Essais*, Livre III, chapitre 2, « Du repentir ».

Les autres forment l'homme ; je le recite et en represente un particulier bien mal formé, et lequel, si j'avoy à façonner de nouveau, je ferois vrayement bien autre qu'il n'est. Meshuy c'est fait. Or les traits de ma peinture ne forvoyent point, quoy qu'ils se changent et diversifient. Le monde n'est qu'une branloire perenne. Toutes choses y branlent sans cesse : la terre, les rochers du Caucase, les pyramides d'Ægypte, et du branle public et du leur. La constance mesme n'est autre chose qu'un branle plus languissant. Je ne puis asseurer mon object. Il va trouble et chancelant, d'une yvresse naturelle. Je le prens en ce point, comme il est, en l'instant que je m'amuse à luy. Je ne peints pas l'estre. Je peints le passage : non un passage d'aage en autre, ou, comme dict le peuple, de sept en sept ans, mais de jour en jour, de minute en minute. Il faut accommoder mon histoire à l'heure. Je pourray tantost changer, non de fortune seulement, mais aussi d'intention. C'est un contrerolle de divers et muables accidens et d'imaginations irresoluës et, quand il y eschet, contraires : **soit que je sois autre moy-mesme, soit que je saisisse les subjects par autres circonstances et considerations**. Tant y a que je me contredits bien à l'adventure, mais la verité, comme disoit Demades, je ne la contredy point. Si mon ame pouvoit prendre pied, je ne m'essaierois pas, je me resoudrois : elle est tousjours en apprentissage et en espreuve. Je propose une vie basse et sans lustre, c'est tout un. On attache aussi bien toute la philosophie morale à une vie populaire et privée que à une vie de plus riche estoffe : chaque homme porte la forme entiere de l'humaine condition.

Les autheurs se communiquent au peuple par quelque marque particuliere et estrangere; moy le premier par mon estre universel, comme Michel de Montaigne, non comme grammairien ou poëte ou jurisconsulte. Si le monde se plaint de quoy je parle trop de moy,

je me plains de quoy il ne pense seulement pas à soy. Mais est-ce raison que, si particulier en usage, je pretende me rendre public en cognoissance?

Ce texte est une sorte de miroir de l'œuvre et il est à l'origine de notre projet de créer un dispositif pédagogique fondé sur la coopération. En effet, il permet de dégager deux problèmes. D'abord, comment faire lire et commenter un auteur qui a le projet de se peindre, et qui, en même temps, se montre confronté, dans son écriture même, à la mobilité des choses humaines et du moi ? Dans un autre extrait des *Essais*, Montaigne affirme qu'il y a autant de différences de lui à lui-même (par exemple de lui aujourd'hui et de ce qu'il était la veille) que de lui à un autre homme : « Nous sommes tous de lopins, et d'une contexture si informe et diverse, que chaque piece, chaque momant, faict son jeu. Et se trouve autant de difference de nous à nous mesmes, que de nous à autruy » (Livre II, chapitre premier « De l'inconstance de nos actions »). Le projet de se peindre implique une réflexion sur l'écriture et dans l'écriture. Comment alors permettre aux étudiants d'appréhender le sens d'une démarche qui consiste à mettre l'écriture de soi à l'épreuve de la mobilité du monde? Deuxième difficulté : comment faire entrer les étudiants dans une œuvre dont le langage même est difficile pour plusieurs raisons[2], et notamment, pour deux grandes raisons majeures ? La première, c'est qu'au XVI^e^ siècle, comme nous pouvons le remarquer avec Michel Foucault, le langage « n'est pas un ensemble de signes indépendants, uniforme et lisse où les choses viendraient se refléter comme dans un miroir pour y énoncer une à une leur vérité singulière. Il est plutôt chose opaque, mystérieuse, renfermée sur elle-même, masse fragmentée et de point en point énigmatique, qui se mêle ici ou là aux figures du monde, et s'enchevêtre à elles »[3]. Comment un dispositif pédagogique peut-il alors affronter la difficulté, non pas seulement de la langue, mais d'un langage qui est « une masse fragmentée », un langage qui est une « chose opaque, mystérieuse, renfermée sur elle-même » ? Cela signifie que la tâche du commentateur va consister à démêler le mystère et l'opacité. Or qu'est-ce qui l'y autorise ? Là encore, il faut citer Foucault qui, sans employer le terme de coopération, suggère pourtant que lire et analyser suppose de coopérer avec la littérature, dans le sens où c'est dans le langage même de l'œuvre que naît le langage second du commentateur. Foucault écrit en effet la chose suivante : « la littérature, c'est un langage à l'infini, qui permet de parler d'elle-même à l'infini[4] ». Autrement dit, il existe une « réduplication perpétuelle de la littérature par le langage sur la littérature ». La littérature autorise à l'infini, écrit encore Foucault « ces exégèses, ces commentaires, ces redoublements ». Sur ce point, il nous semble que l'enseignant de Lettres est bien quelqu'un qui amène ses élèves ou ses étudiants à coopérer avec le texte littéraire pour que le langage second, second par rapport à l'œuvre, puisse apparaître dans toute sa pertinence. Un premier sens que nous donnons à la « coopération » est à comprendre du point de vue

[2] Pour des tas de raisons comme par exemple la distance, le vocabulaire, la syntaxe, les références, etc.

[3] Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard Tel, 1966, p. 49.

[4] Michel Foucault, Expression de Michel Foucault dans une conférence de 1964 intitulée « Littérature et langage », reprise dans *La grande étrangère*, EHESS, Paris, 2013, p. 105.

méthodologique : il s'agit de toujours amener l'élève à chercher dans le texte la justification du langage qu'il produit à partir du texte. Cette remarque est importante car l'on sait d'expérience que d'une part, les élèves à court de commentaires iront chercher ailleurs que dans le texte la substance de leur discours ; et d'autre part, cela oblige aussi à considérer que l'œuvre s'explique par l'œuvre, et que l'on peut vérifier la pertinence d'une hypothèse de lecture en coopérant avec le texte, c'est-à-dire en y recherchant tout ce qui peut infirmer ou confirmer une hypothèse posée. La seconde difficulté est encore langagière, mais c'est un autre angle de vue qui va nous intéresser. Si la littérature constitue bien une « irruption de langage »[5], au sens de Foucault, à savoir que le langage littéraire ne se signale pas comme tel par des signes ou des ornements, mais qu'il est surgissement et création d'une œuvre, alors comment faire percevoir et faire entendre ce surgissement ?

Face à ces difficultés que nous pointons, notre hypothèse est que, par un dispositif pédagogique coopératif, il est possible de faire apparaître le texte littéraire comme un objet devant eux et pour eux, un objet qui n'est pas ou pas seulement à interpréter avec les moyens habituels du cours de français et les aspects techniques qui sont associés à la didactique. L'hypothèse que nous formulons, est celle d'un dispositif qui, fondé sur une coopération entre les élèves d'une part, et entre les élèves et le texte d'autre part, permettrait de faire apparaître l'œuvre littéraire comme un territoire à découvrir, à explorer, pour soi et pour autrui. Pour le groupe-classe et avec lui. La proposition que nous avançons est celle d'une lecture libre, dégagée, au moins dans un premier temps, des savoirs théoriques de l'École, pour que se fasse, dans ses singularités, la rencontre avec un texte qui porte son propre code spécifique.

Présentation et analyse de notre dispositif pédagogique :

Nous sommes partie du postulat que le format traditionnel des cours à l'université (CM & TD), dans le temps comme dans l'espace, ne constituait pas les conditions les plus favorables à la découverte de l'écriture singulière de Montaigne. Le principe que nous avons suivi a consisté à centrer les séances sur l'idée d'une expérience de lecture. Par « expérience de lecture » nous entendons l'activité dans laquelle « les mots se proposent aux hommes comme des choses à déchiffrer »[6]. La référence à Foucault, *Les mots et les choses,* est intéressante dans la perspective qui nous occupe. En effet, dans un chapitre qui s'appelle « La prose du monde », on trouve l'idée que le langage ne ressemble pas aux choses qu'il nomme. C'est une conséquence du châtiment de Babel ! Mais le langage reste néanmoins un espace dans lequel la vérité « se manifeste et s'énonce »[7]. Cette idée d'espace dans lequel quelque chose peut se manifester nous a semblé fondamentale pour faire entrer nos étudiants dans l'œuvre de Montaigne. Il s'agissait de faire sortir le texte de

[5] Michel Foucault, *art. cit.*, 1964, p. 82.

[6] Foucault, *op. cit.* 1966, p. 50.

[7] Foucault, *op. cit.* 1966, p. 51.

l'espace de la page et du format du livre. L'espace est un élément qui allait faire sens pour une communauté de lecteurs et il allait permettre d'installer une lecture coopérative. Sur cette question de l'espace, deux éléments sont à prendre en considération. D'abord, il s'agissait de faire passer l'idée que l'on peut se déplacer dans le texte d'une manière non linéaire, sans suivre l'ordre des chapitres ; que l'on peut s'y promener, partir à la recherche de quelque chose, et s'attarder dans un lieu du texte (extrait ou chapitre entier) et que cette lecture-rencontre fragmentaire n'est pas une sous-lecture ; qu'elle peut au contraire être très riche et très intense. Nous n'avons donc pas cherché à prendre les chapitres des *Essais* dans l'ordre. Ensuite, il a été question de mettre le livre et le lecteur dans un espace propice à la rencontre, afin que la coopération entre les lecteurs, mais aussi entre les lecteurs et le texte se produise, se déploie. Pour ce faire, nous avons invité les étudiants à quitter l'amphithéâtre et la salle de cours pour aller à la Maison des étudiants de l'université dans laquelle se trouve une très belle salle de spectacle. Il s'agissait donc, et pas seulement symboliquement, de passer d'un lieu de pouvoir[8] et d'exercice d'une autorité à un lieu de création. Entrer avec les étudiants dans cet espace nous a permis de réaliser qu'il n'était pas possible de comprendre la coopération au singulier : c'est au pluriel qu'elle a pris forme dans notre projet pédagogique. Et nous expliciterons au fur et à mesure de cet exposé ce que l'on peut entendre par ces collaborations au pluriel. Disons simplement pour commencer qu'il faut envisager la coopération entre étudiants au sein d'un petit groupe puis d'un grand groupe, mais la coopération se fait aussi avec le texte, comme nous l'avons dit, et elle a besoin de différents espaces. Ainsi, la salle de spectacle a été investie de plusieurs manières.

Pour lancer la séance et pour la clôturer, nous nous sommes assis en cercle sur la scène :

[8] Au sens foucaldien d'un espace codé dans lequel chacun a une place qui lui est assignée dans un temps et sur des périodes décidés par l'administration.

Cette disposition place toutes les paroles à égalité, celle de l'enseignante (donc la mienne!) et celles des étudiants. Mon intention était ainsi de casser le dispositif frontal du cours universitaire, non seulement au nom d'une égalité de la parole, mais aussi parce que se faire tous face impliquait de laisser un espace vide au milieu de nous pour le remplir de la parole de Montaigne et de ce que nous allions en faire et en dire. Cet espace, pour le dire avec les mots de Foucault, obéit au « principe de prolifération »[9]. Il symbolise et contient la dimension créatrice qui résulte d'un dispositif pédagogique de type coopératif.

La deuxième utilisation de l'espace a consisté à utiliser les fauteuils réservés habituellement aux spectateurs calmes et passifs pour en faire des lieux de recherches. Les étudiants ont dû trouver des moyens de s'y positionner pour travailler ensemble :

Il s'agit ici d'une autre distribution des étudiants dans l'espace, autre que celle qui s'instaure dans la configuration d'une salle de cours. Cet investissement de l'espace parie sur la spatialisation de la lecture en train de se faire, et sur la possibilité, pour cet espace, de concourir à l'efficacité d'une lecture coopérative. Élaborer une telle structure, avec ses contraintes, nous a semblé être un bon moyen pour que les étudiants ne s'éparpillent pas et restent concentrés. L'un des sens de l'apprentissage coopératif consiste en effet à faire travailler ensemble les étudiants, et si l'on suit cette définition d'Alain Baudrit, coopérer consiste à « répartir les tâches entre les différents membres des groupes de telle sorte qu'ils aient à coordonner leurs activités respectives, la production collective résultant de

[9] *Les mots et les choses* p. 55.

l'association des travaux de chacun. Créer des rapports de réciprocité assez étroits entre les personnes, voilà ce qui est principalement recherché. D'où le troisième principe : la responsabilisation individuelle. Chacun contribue à l'activité commune, chacun a une part de travail à assumer. Ainsi, une défaillance individuelle a immanquablement des conséquences au niveau de la réalisation collective. Telles sont les bases principales de l'apprentissage coopératif, qu'il concerne des groupes d'élèves au travail ou des enseignants associés lors de sessions de formation. »[10]

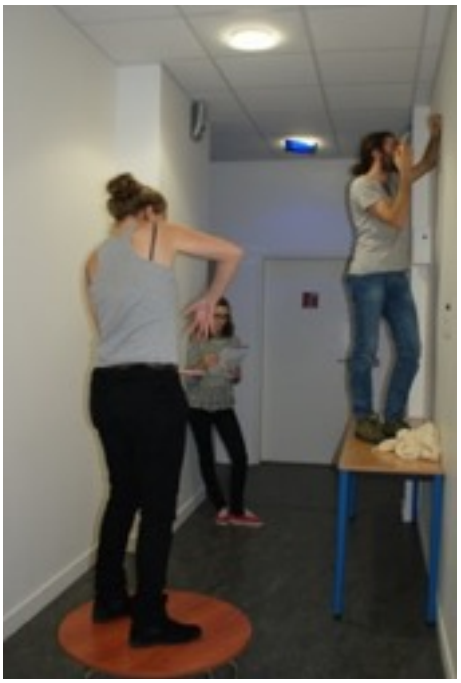
En nous appuyant sur cette définition, nous avons émis l'hypothèse que la coopération que nous souhaitions mettre en place devait impliquer des rôles ; qu'il ne fallait pas réunir des étudiants sans leur expliquer le rôle qu'ils avaient à jouer en interaction les uns avec les autres et avec le texte. Nous leur avons donc demandé de former des groupes de 5 ou 6 et chacun devait choisir un rôle : l'un était chargé de conduire le groupe, c'est-à-dire de rappeler à tous la nécessité d'avancer. Il pouvait inciter les autres étudiants à passer à autre chose si le groupe piétinait ; il devait veiller à ce que chacun parle bas, et que les participations soient relativement équilibrées. Ce rôle, c'est celui du conducteur, terme que nous avons forgé à partir du concept foucaldien de conduite (sur lequel nous revenons plus bas), il a une responsabilité dans la gestion du groupe. Un autre étudiant était chargé d'écouter et de prendre des notes sur la façon dont se déroulaient les échanges, ce qui allait constituer un document précieux pour moi, et pouvait aussi permettre de réfléchir, lors du bilan, aux questions suivantes : comment construire ou reconstruire la signification du texte ? Qu'est-ce que comprendre et interpréter ? L'observateur était aussi le rapporteur lors de la restitution plénière en fin de séance. Les trois (ou quatre) autres étudiants étaient des analystes : ils devaient chercher ce que Montaigne a à leur dire, ce qu'il est possible de comprendre, les thèmes qui se dégagent du texte et comment ils s'articulent (ou pas), et surtout, à partir de tout cela, ils devaient essayer d'être moins dans l'affirmation que dans le questionnement. Il s'agissait de suivre un protocole de lecture à partir d'un ou plusieurs extraits des *Essais*. Ce protocole n'imposait pas à l'avance une interprétation du texte mais il avait vocation à faire émerger un discours second par rapport au discours premier que forment les *Essais* de Montaigne. Les discours des différents groupes allaient ensuite pouvoir se croiser et se répondre lors du bilan de la dernière partie où l'on se retrouvait tous à nouveau assis en cercle sur la scène.

Ce dispositif de lecture du texte montaignien que nous avons mis en œuvre était très structuré, et en même temps, dans l'espace de ce cadre, rien ne pouvait être prévisible. En effet, nous avons appelé les étudiants à avancer dans leurs analyses du texte en fonction des découvertes qu'ils feraient. Sur ce point, le principe que nous pouvons retenir est celui de la « conduite ». Il nous semble que cette notion peut être tenue pour l'une des figures possibles de la coopération. Pour Michel Foucault, « il y a conduite lorsqu'il s'agit d'une réaction soumise à une régulation, c'est-à-dire dont le déroulement dépend sans cesse du résultat qu'elle vient d'obtenir. Cette régulation peut être interne et se présenter sous forme de sentiment (l'effort qui fait recommencer l'action

[10] Baudrit Alain, « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales », *Savoirs*, n° 14, 2007, pp. 75-92.

pour l'approcher de la réussite ; la joie qui la limite l'achève dans le triomphe) ; elle peut être externe et prendre pour point de repère la conduite d'autrui : la conduite est alors réaction à la réaction d'un autre, adaptation à sa conduite, elle exige ainsi comme un dédoublement dont l'exemple le plus typique est donnée par le langage qui se déroule toujours comme un dialogue éventuel »[11]. Nous pouvons parler de « conduite » dans le dispositif pédagogique que nous avons mis en place, non seulement à propos des travaux de groupes, mais également lorsque tout le monde se retrouvait en fin de séance. L'œuvre de Montaigne est difficile à comprendre, mais le travail de recherches en petits groupes a permis de mieux comprendre les textes proposés. Ce qui ressort de ce travail, c'est que la totalité d'un essai est difficile à comprendre et à commenter, mais le travail de coopération proposé a permis aux étudiants d'aller au-delà de l'échec et du sentiment d'échec. Le travail de coopération a consisté à recréer le sens du texte en partant de ses difficultés. Ainsi, au début du chapitre IX du Livre III, « De la vanité », Montaigne explique qu'il tient davantage le registre de ses pensées que de ses actions car ces dernières sont trop basses pour être narrées[12]. À partir de cette idée, les étudiants ont lu des pages des *Essais* en essayant de trouver les fils conducteurs, les points d'ancrage des idées de Montaigne. Il s'agissait de lire une pensée en train de s'élaborer.

Un autre espace a été utilisé, les coulisses, dans lesquelles se tramait une représentation théâtrale inédite :



[11] Michel Foucault, « La psychologie de 1850 à 1950 », in Huisman (D.) et Weber (A), *Histoire de la philosophie européenne*, t. II : *Tableau de la philosophie contemporaine*, Paris, Librairie Fischbacher, 1957, 33 rue de Seine, pp. 591-606, In Dits et Écrits, I, Paris, Gallimard « Quarto », t. I, 2001, p. 155.

[12] « Je ne puis tenir registre de ma vie par mes actions : fortune les met trop bas; je le tiens par mes fantasies. » édition Villey p. 946.

Pratiquant de longue date le théâtre, nous avons eu l'idée de proposer aux étudiants de mettre Montaigne en scène. La mise en scène permet de faire entendre un auteur. C'est un autre rapport à l'œuvre qui est engagé dans un tel travail. Le problème auquel nous avons tenté de répondre par cette pratique était le suivant : dans le temps réduit que l'on peut consacrer à une œuvre dans une UE (= unité d'enseignement), comment permettre aux étudiants d'élaborer un rapport personnel à l'œuvre ? Nous prenons « personnel » dans deux sens. D'abord, Montaigne, en se racontant, s'adresse aux hommes, il s'adresse à chacun d'entre nous. Deuxièmement, nous avons souhaité mettre les étudiants en situation de s'engager dans leurs lectures, les mettre en situation de recherches et de questionnements : nous voulions qu'ils s'investissent dans leur lecture et qu'ils l'investissent, qu'ils prennent parti, qu'ils prennent des risques ! Connaître les *Essais* de Montaigne, qu'est-ce que cela signifie pour eux ? Quelles connaissances de l'œuvre chacun peut-il construire ? Telles sont les deux questions qui nous ont préoccupée tout au long de cette séquence pédagogique.

Mettre le texte en scène nous est apparu comme un parangon possible de la coopération, car cette activité nécessite une interaction forte entre les individus, un engagement et une création. La dimension de « création » est essentielle, nous semble-t-il, dans la coopération. Mettre en scène un texte, qu'il soit ou non écrit pour le théâtre, nécessite de toute évidence non seulement de le comprendre, mais aussi de l'interpréter, de faire des choix et surtout de créer quelque chose à partir de lui. Cela est d'autant plus vrai que le texte de Montaigne, bien qu'ayant une dimension dialogique indéniable, n'est pas un texte de théâtre. Et sur ce point, ce qui est extrêmement intéressant, c'est qu'en cherchant à mettre le texte en scène, les étudiants ont découvert sa dimension dialogique et l'on faite découvrir aux autres :

À chaque séance, les étudiants, quel que soit leur groupe ou le rôle qu'ils avaient à jouer, travaillaient donc sur les mêmes textes de Montaigne. Les étudiants qui ont travaillé à l'analyse des textes ont été captivés de les voir mis en scène et ont trouvé que cela leur permettait de mieux se les approprier. Certains étudiants disent que la mise en scène donne envie d'en lire davantage, et que celle-ci leur a permis d'approfondir leurs analyses, voire de modifier le regard qu'ils portaient sur le texte. La mise en scène a aussi permis de montrer que Montaigne est un auteur drôle !

Enfin, pour clore cette séance[13] (d'une durée de trois heures), nous nous sommes à nouveau mis en cercle sur la scène pour faire un bilan. Il ne fallait alors pas occulter le fait que nous étions sur une scène. Les sièges du public sont alors retournés dans leur pénombre. La scène a recouvré son éclairage et elle est restée un moment silencieuse car les étudiants sentaient bien qu'il allait se jouer quelque chose, qu'il faudrait assumer le risque de son interprétation. Un étudiant de chaque groupe était chargé de restituer les grandes avancées de son groupe, sans qu'il soit pour autant interdit aux autres de prendre la parole. Dès les premiers mots, se sont tissés les fils de l'interprétation, des lignes de force sont apparues, mais aussi des interrogations et des incertitudes. Il s'agissait, sur la scène, de retrouver « le péril et la grandeur »[14] de toute littérature, en risquant une interprétation de ce langage périlleux qu'est le texte littéraire. Autrement dit, si avant d'entrer chez Montaigne, les étudiants avaient le sentiment d'un danger (œuvre difficile, comment la comprendre ? Pourra-t-on réussir nos examens ?) avec le dispositif de la coopération, le péril s'est déplacé. La question n'était pas tant celle de risquer une interprétation devant le groupe que de mettre en mots le péril que constitue tout acte d'écriture littéraire. C'est aussi le risque du sens que l'auteur a donné aux mots qu'il emploie.

Conclusion : Coopérer, en contexte pédagogique est une démarche qui nous semble profondément humaniste. D'où le choix de Montaigne dans cette communication. Telle que nous avons tenté de la pratiquer, la coopération est aussi une démarche qui ne se limite pas au travail de groupes. Nous dirions plutôt que la coopération est un travail dans le temps et dans l'espace. Dans le temps parce qu'il a fallu situer l'étude d'une œuvre colossale dans une durée plus étendue que celle d'un programme universitaire, à savoir que nous avons clairement annoncé à nos étudiants que le but était qu'ils entrent chez Montaigne et continuent de le fréquenter au-delà des cours. Quant au travail de l'espace, il avait vocation à permettre, dans un geste créatif, que se mêlent la parole de Montaigne et celle des étudiants. Il fallait donc un lieu de création, et non un lieu institutionnel. Enfin, nous terminerons sur le fait que la coopération a entraîné une ouverture de la parole : les interprétations du texte ont été beaucoup plus nombreuses que dans un cours « classique », et les étudiants nous ont semblé plus ouverts à la diversité des approches. Si je devais retenter cette expérience, je modifierais deux aspects. Pour organiser le

[13] Il y en a eu trois.

[14] Expression de Michel Foucault dans *La Grande étrangère, op. cit.* p.111..

travail de groupes, je demanderais en amont aux étudiants de réfléchir aux expériences qu'ils en ont et de faire des propositions sur les rôles qu'il est possible d'y tenir. La deuxième chose que je ferais, c'est un travail plus approfondi sur le corps et la voix. Je referais des groupes de théâtre, mais j'essayerais de trouver une organisation qui permette à tous les étudiants qui le souhaitent de s'essayer à la mise en corps et à la mise en voix du texte.