

Petite revue de philosophie

Des figures de pédagogue

Jean-Claude Brès et François Leroux

Volume 3, numéro 1, automne 1981

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1105692ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1105692ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Collège Édouard-Montpetit

ISSN

0709-4469 (imprimé)

2817-3295 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brès, J.-C. & Leroux, F. (1981). Des figures de pédagogue. *Petite revue de philosophie*, 3(1), 69–108. <https://doi.org/10.7202/1105692ar>

Des figures de pédagogie

Jean-Claude Brès
François Leroux

Professeurs au département de philosophie

Fanfares, trompettes et orgues: la représentation ne débute qu'une fois la salle rangée. Rameau le Neveu soigne ses entrées et ses sorties et n'autorise personne à défaire la mise en scène . . . Concert!

Concert dont les premiers accents sont à placer au bon temps du précepteur, dans sa relation à l'élève, relation qui, dans son redoublement, dit le confident du théâtre classique. Concert qui, dans l'institution organisée qu'est devenue l'école, a reçu droit aux critiques, aux éloges et aux sermons. Concert de pédagogue que tentent de moduler tant les représentants des Églises que les notables de l'État. Chacun fixe les longueurs et les silences, organise le décodage pour faire bénéficier le pédagogue de ces vertus dont, jadis, seuls militaires et guerriers étaient les récipiendaires.

Pourquoi, dans ce théâtre bien disposé, avons-nous pu penser, voilà une dizaine d'années, sans doute sous l'effet des récentes grandes contestations étudiantes, que l'art pédagogique autorisait les transgressions et permettait l'apprentissage d'un savoir autonome? Les retombées de ces croyances et suppositions légères ont affecté nos démarches. L'intelligentsia a ses petits curieux et ses dissertateurs de mode. L'aubaine était trop forte! Les compositions des «pédagogies» les plus diverses ont alors foisonné, depuis les manuels de pédagogie libertaire (!) aux essoufflements des vieux farceurs du professionnalisme. Le débat a même trouvé place dans nos salles de cours, pour savoir qui votait pour les libres enfants, qu'ils logent à Summerhill ou à Berlin.¹

Pourtant, le sentiment d'innovation s'épuisait lentement. Nous commençons tranquillement à douter que nos pratiques d'enseignant puissent, un jour, affecter la régularité des avenues administratives. Le vieux professeur d'Iéna, que nous pensions réduit en cendres, ressurgissait avec ses conseils méthodologiques, dont il avait cru bon de faire une philosophie: Hegel n'avait cessé de jubiler sur ses notes de cours, d'élaborer des plans d'enseignement et même avait fini par réduire toute réalité à l'horizon «terne et gris» des concepts de salle de classe. Les pouvoirs publics paraissent avoir discerné, avant nous, ce changement d'atmosphère. Alors que l'institution des C.É.G.E.P. s'était présentée, voici dix années, comme une «expé-

1. A.S. Neil, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, François Maspéro, 1973. Katia Sadoun, Valérie Schmidt, Eberhard Schultz, *Les «boutiques» d'enfants de Berlin*, Paris, François Maspéro, 1972.

rience» enthousiasmante et nouvelle, peu à peu règlements et méthodes ont ressurgi et se sont imposés comme des «nécessités». Aujourd'hui, le retour aux manuels, si longtemps décriés, apparaît comme une mesure possible et même, nombre d'entre nous voient ces dispositions nouvelles d'un oeil rassuré. Les lugubres rappels de «l'anarchie» dans les C.É.G.E.P. sur le plan pédagogique, que les autorités institutionnelles proclament partout, invitent au retour à l'ordre, voire à l'ordonnance: pour le plus grand bien des étudiants, s'entend!

Questionnements de professeurs, c'est l'évidence; questionnements d'hommes de métier, non encore résolus à l'obédience ou à la culpabilité. Nous n'avons, dans le présent texte, d'autre ambition que de questionner et de questionner comme enseignants. Les étudiants ont, nul doute, bien d'autres interrogations. Nous n'entendons pas parler à leur place. Nous n'entendons pas non plus nous livrer à quelque critique que ce soit des pédagogies multiples qui ont surgi depuis une vingtaine d'années. Nous souhaitons seulement interroger la pédagogie quant aux enjeux qui la concernent. Nous laissons aux nouveaux prophètes et à d'autres le soin des grandes invocations et des petits anathèmes.² Nous préférons demander si le métier que nous accomplissons, et que nous aimons encore — bien qu'il soit de bon ton de le décrier dans les nouvelles sociétés savantes — a d'autres effets que la répétition de normes institutionnelles paralysantes.

2. La lecture de *Enseigner Spinoza aujourd'hui* et de *Les nouveaux Salvadoriens* dont *Le Nouveau Stigmate* (Vol I, no 1, 1981) assurait récemment la publication, permettra d'en juger. Ces deux articles portent — le premier explicitement, mais le second tout autant en

Nos hypothèses de travail: ou d'une systématique de la séduction

— La relation professeur-élève a ses titres de noblesse. La métaphore classique la présente comme un doublet toujours indissociable. De l'élève au maître, le chemin indiqué par l'image est tantôt celui de la révérence, tantôt celui de la révolte, surtout quand il connote le rapport maître-esclave qui, depuis la lointaine Grèce, lui est parfois substitué. De l'éloge du «Maître» que Thomas d'Aquin professait au premier manuel de pédagogie que constitue l'*Émile* de Rousseau, l'accent ne s'est que fort peu déplacé. Qu'il soit directeur de conscience ou précepteur, le maître est censeur vigilant. Éduquer renvoie à élever, avertir, sortir des fâcheux sillons, apprendre. L'apprentissage est ainsi lié à la surveillance; l'apprentissage passe par la docilité et l'amour du maître.

L'autodidacte n'est que figure imparfaite, jamais comblée et toujours dévoyée. Émile est peut-être l'authentique remords de Jean-Jacques. Le condamné

dépit du caractère apparemment plus circonstanciel de l'intervention — sur la relation pédagogique. Le propos veut que celle-ci loge à l'enseigne de la souffrance. Nul hasard dans le fait qu'en ce discours, y règne le ton de «Grand Seigneur». Rien de fortuit non plus dans le recours plus ou moins nettement attesté, mais facilement reconnaissable, à Nietzsche, à une *certaine* lecture de Nietzsche qui, il n'y a pas encore si longtemps, faisait les beaux jours des interprétations les plus tristes: il n'y a pas lieu ici d'en faire la démonstration. Nous y reviendrons dans un prochain article. Il y a en effet urgence à demander ce que veut dire *lire* Nietzsche au moment où, dans la conjoncture actuelle, les entreprises théoriques les plus douteuses lui empruntent son nom et quelques-unes de ses formulations les plus saisissantes.

d'Athènes qui se flattait de n'avoir «ni maîtres ni fidèles» est devenu l'image cuisante de la paternité philosophique. Et la recherche généalogique, empressée et équivoque, lui a vite trouvé des pères de renom.

L'école a institué la pédagogie. L'«instituteur» en est le mythe. Son appellation témoigne de son activité. À lui incombe le relais: il retransmet aux jeunes esprits les connaissances qui furent celles de leurs pères. Son dévouement est signe de son autorité, sa longue patience, signe de sa grande connaissance. Dans le mystérieux rapport qui lie l'élève au maître, l'entente dénonce et/ou dit l'institutionnalisation du savoir. D'où l'acharnement que les Églises, les sociétés parentales de bon aloi, les divers États ont manifesté à dispenser des conseils aux maîtres, autrement appelés «éducateurs»; d'où aussi, les marques d'attention, les déclarations posthumes, les petites médailles que les vaillants enseignants ont reçues des autorités administratives. L'instituteur ne règle pas l'horloge; l'appariteur, l'employé de *soutien* se charge des basses besognes. Mais il place en rang et apprend à respecter l'horloge. Quel élève, d'ailleurs, garderait le moindre souvenir de son école, des réprimandes et obligations, des joyeux moments et des fugues si l'institution devait se réduire aux traits austères ou patelins d'un Directeur général? L'enseignant n'a pas pour seule préoccupation sa matière; ce qu'il enseigne à travers l'exercice de son talent, tout autant et bien plus que des connaissances, ce sont les règles institutionnelles qui figurent comme le paradigme des règles sociales. La pédagogie, alors, est par excellence le mode de transmission des occupations dominantes, ou, à l'image des bons pères, des

«valeurs morales». La pédagogie permet d'apprendre «comme il faut».

Cependant, et c'est pourquoi il exige constante surveillance, le maître peut errer, divaguer, à son tour quitter le sillon. N'a-t-on pas vu de ces maîtres à scandale qui, loin de seulement reproduire les leçons autorisées, favorisaient l'émancipation des jeunes qui leur étaient confiés? La vigilance familiale est indispensable pour maintenir la relation maître-élève dans les limites que l'institution fixe. La pédagogie est le point limite du pouvoir institutionnel. En soi, elle condense la totalité des exigences et des règles, elle leur donne forme et sens. Mais aussi, marquant la limite, elle manifeste déjà la pauvreté de ces règles et leur caractère répétitif, invitant à une connaissance qui s'en détache. La difficulté pour les surveillants comme pour les enseignants est de saisir les dépassements ou les transgressions possibles. Nous disions déjà en introduction les leurres multiples qui affectent ceux qui croient voir en chacune de leurs démarches pédagogiques, une atteinte à l'appareil scolaire. Tel dira qu'il renonce, par «progressisme», à noter l'étudiant de son propre chef, tel autre qu'il préfère le compagnonnage à l'exercice sévère du professeur classique. Rares sont les cas où ces formules ne disent pas, dans leur renversement, l'institution déguisée et non pas subvertie. Cette difficulté, nous voulons la traquer, attentifs à ne pas nous laisser duper par quelque formule clinquante et désireux de connaître les lieux où le pouvoir du maître s'estompe et fait place au savoir libérateur.

L'énoncé administratif, quant à lui, expose une contradiction quand il postule le rapport du maître à

l'élève: à la fois il entend que le maître respecte les devoirs de sa profession, le code d'éthique implicite à son travail et en même temps qu'il fasse montre d'originalité; tout à la fois «répétiteur» et distinctif. Du maître, l'élève doit retenir le trait particulier, la lancée originale qui le conduit à consentir à l'autorité, à mieux apprendre ses propres devoirs. L'exigence de conscience professionnelle ne va pas sans appel à la «vocation», au talent particulier, à l'«esprit» du pédagogue. Un néophyte de l'enseignement, zélé et préoccupé par son travail, pourrait accomplir à la perfection chacune des tâches que la règle lui impose, même faire preuve d'initiative et d'autorité: rien n'indique qu'il serait «bon professeur». Le reste est affaire de singularité, de déploiement personnel dont personne ne peut lui fournir la moindre recette. Les guides pédagogiques s'arrêtent en chemin, là où la traversée devient ardue. Les confrères savent bien qu'ils ne peuvent fournir aucune clef à un collègue qui éprouve des difficultés dans son enseignement. Les formules qui conviennent aux uns font fiasco avec les autres. La conscience du professionnel renvoie exactement à son inverse, la manifestation licite de sa mauvaise foi. Faire croire que l'acte pédagogique se réduit à la réalisation très consciencieuse de quelques pensums n'est pas seulement enivrant de médiocrité; l'hypocrisie y trouve encore sa place.

Donc connaître la relation maître-élève oblige à interroger ce «supplément d'âme» nécessaire au pédagogue, pour le dépouiller de cette âme encombrante et esquisser les fantasmes qui s'y déploient. La larme et l'épanchement devant le talent ingénieux de l'éduca-

teur doivent céder la place au scalpel froid et muet qui réduit cette âme à ses dimensions authentiques.

Le tracé de la relation maître-élève marque considération de pouvoir. Le savoir est discipliné et s'apprend par la leçon, par l'obligation. Cependant ce pouvoir n'a de chance d'être aimé que s'il est dénié, habilement camouflé. La pédagogie, exercice difficile de dissimulation. Quel est donc ce jeu de dénégation qui forme fantasme dans la tête du maître? Qu'attend-on de celui qui donne leçon dans les officines du savoir? Qu'est-ce qui appelle l'enseignant dans sa «vocation»? La reconnaissance de l'élève, comme l'esclave reconnaît son maître. Reconnaissance abstraite si elle se limite à la menue considération des gestes corrigés que le professeur enseigne. Reconnaissance réussie quand l'élève à part soi, désigne quel est son maître, le bon pédagogue qui lui a appris les rudiments de sa connaissance future. Alors le talent pédagogique passe, pour le maître, par la recherche de l'éblouissement. Éblouir la totalité, tel est le fantasme opérant qui assure maîtrise. Ce fanfaron dénie sa fanfaronnade, la présentant comme un geste singulier. Plaire pour assurer et maintenir la relation de pouvoir, énigme de la pédagogie. L'éblouissement ne dure pas s'il ne s'accompagne d'une stratagème articulé de séduction. Séduire pour dominer, influencer, reprendre, «vocation» de l'enseignant! Cette séduction ne peut évidemment se dire; l'enseignant perdrait alors toute considération. Quoi! celui qui transporte les jeunes esprits vers des considérations élevées n'est qu'un habile séducteur? Quoi! celui que l'on estimait pour son indépendance et ses manies singulières ne cher-

chait sournoisement qu'à plaire et dévoyer? Quelle institution pourrait l'admettre? L'école réclame du maître qu'il séduise, sans révéler à quiconque la clarté de son jeu. Une séduction qui se présente comme une opération de «talent», une mise en place du pouvoir par l'intermédiaire du plaisir, sans que ce dernier ne soit ni affirmé ni mené à son terme. Cette séduction reste en suspens, ce qui cautionne le mystère et n'altère pas l'éblouissement. Verrait-on, en effet, l'élève séduit par le maître ne plus se préoccuper de physique ou d'arts plastiques mais songer seulement aux appâts du maître? L'effet serait raté et les bonnes consciences ne tarderaient pas à s'inquiéter. Le séducteur lui-même risquerait déception et dépit. L'art de la séduction le retient, non la fin de son caprice. Si le maître sort avec l'élève, voir baise avec lui, le rapport pédagogique est supplanté par le rapport directement amoureux. Socrate, déjà, avait donné l'exemple: ne pas céder aux fantasques désirs d'Alcibiade était la condition pour exercer sur lui sa fascination. Y céder réduisait tout leur attrait à un simple jeu érotique. Comment s'achèverait d'ailleurs l'aventure amoureuse maître-élève? Soit par le constat d'indépendance: prendrait fin alors le rapport pédagogique; soit par la poursuite, dans le jeu de l'amour cette fois, de l'éblouissement. Le maître ne serait encore aimé que pour ce qu'il désigne: la possession d'un savoir affiné. Platon est le disciple reconnu, Alcibiade amuse; il s'est trompé de direction.

La séduction exercée connaît son triomphe dans l'acte de reconnaissance. Nous connaissons, tous, ces jours d'apothéose quand un cours «a marché». Le plai-

Le maître paraît partagé; les étudiants ont participé au fantasme du maître. L'objet du cours est aperçu, disons-nous, l'élève a saisi la «visée de l'enseignant». La séduction est complétée puisque le maître a fasciné, sans jamais montrer que son pouvoir était en cause, quand il désignait l'objet de la fascination: un savoir qu'il aimerait voir acquis, avec intérêt, par les étudiants. À l'inverse, quand l'étudiant récuse le maître, force son savoir ou en indique les limites, le range comme bric à brac de la culture officielle, la grossièreté de la séduction est dénoncée. Plus subtil, l'enseignant eut gagné à sa cause les esprits; trop académique, il n'a connu que la solitude aride de ses connaissances. Bien plaisant est alors le confrère qui prétend ne s'intéresser qu'à l'objet, qui affirme s'en être, lui, dissocié complètement au point de se complaire dans le seul charme de l'objet. Qu'il soit question de dérivées ou de Hegel, c'est alors fâcheuse identité à laquelle il est conduit. L'enseignant, dans sa naïveté, s'est présenté comme l'objet à admirer, le texte à pénétrer. Feinte naïveté qui éclate, puisque c'est l'enseignant qui proteste quand l'objet déplaît.

La pratique du charme a ses risques et ses embûches. L'enseignant n'y échappe pas. Si son fantasme de conquérant essuie l'échec de la réalité, l'enseignant risque la mort symbolique. Ce désir est même interne à sa représentation. Frôler et jouer avec la mort est le second aspect du tour du pédagogue. Mettre en échec la mort est le risque calculé qu'il accepte, à charge de défi. Si, par inadvertance, l'étudiant choisit la seule connaissance comme visée et l'indépendance comme condition expresse, le pédagogue n'est

justement perçu que comme un relais, sans qualités particulières. La mort du pédagogue est l'issue consentie du jeu. Le souhait pédagogique est donc plus complexe qu'un simple ravissement. Ce que le professeur cherche est la poursuite de sa mort, le jour où l'élève n'a plus besoin du maître pour se débrouiller avec la connaissance. Et, pourtant, combien jugerait-il ingrat l'étudiant, surtout le «bon étudiant» qui n'aurait nulle souvenance de son cours ou de l'une des facéties qui a fait sa classe. L'excuse est légère; il passe sa vie à enseigner, comment des gens pourraient-ils faire aussi peu de cas de son existence? Mais l'excuse est révélatrice: tout en visant sa mort, il la refuse, s'en détourne, essaie de la contourner. Le jeu amoureux perdrait de son piquant si, visant à connaître sa fin, il ne mettait pas tout en oeuvre pour l'éviter.

Ce jeu de séduction amoureuse est donc mimique, caricature, représentation. Le spectaculaire n'est pas un incident de parcours dans la fantaisie du maître: il en est le corollaire. Représentation, qui, combinant désir et pouvoir, s'exerce évidemment sur le corps. Corps réels des étudiants, assis et assidus. Corps factices répondant aux nécessités de la leçon ou du dialogue. Corps investis de langage, puisque le discours de l'enseignant les façonne. Le précepteur d'Émile surveillait pas à pas la croissance de son jeune élève, voulant éviter pour lui ces poisons qui avilissent et ces morsures qui détournent l'esprit des choses saines. Le précepteur inventait le corps d'Émile, dans son projet éducatif. L'enseignant des C.É.G.E.P. prétend ne plus avoir cette tâche. Même le professeur d'éducation physique ne voit pas à corriger les malices

ou les excès érotiques de ses étudiants; il leur offre la technique pour mieux constituer leurs forces. Pourtant, le rêve de l'enseignant serait irréaliste et sans portée s'il n'inventait pas des corps, symboliques bien sûr, mais qui, par delà les accrocs du symbole, renvoient au corps réel de l'étudiant. Le professeur est encore l'émule du précepteur. L'«approche pédagogique», selon la terminologie en usage dans les bureaux, ne désigne pas seulement la proximité des notions. Elle redit en la niant l'approche des corps. Composer des corps, leur offrir espace, les distribuer dans l'ordre de la proximité du savoir, quelle tâche! Qui s'étonnerait alors que les corps aient été longtemps, par exemple dans l'école religieuse, recouverts de l'uniforme, signe éclatant, disait-on, de l'égalité de chacun devant le savoir. L'uniforme annule le corps dans ses particularités et autorise, aussitôt, la composition d'un corps qui sera à séduire: un corps ordonné, classé, dressé. La docilité de l'élève est jugée à son attitude corporelle, le je-m'en-foutisme au débraillé des corps désinvoltes. En l'absence-présence des corps réels, une série de corps fantasmés font leur apparition dans le langage académique: les corpus, qui désignent indifféremment un établissement, un groupe de matières, une concentration, une bâtisse, ensembles que le discours du maître forge et emplit. Le pédagogue aussi a horreur du vide. Une tête vide est pour lui l'exacte correspondance du «ventre creux» pour le cuisinier. Corps magiques que l'on emplit dans la proximité des corps réels et dans leur annulation. Le procédé de maîtrise opère sur les corps l'apprentissage de la soumission tout autant qu'il modèle la corporéité. Gestuelle ordonnée que celle des enseignants à laquelle répond une gesticulation à redresser.

Grand spectacle, donc, que, sur scène privée, joue l'enseignant; spectacle dont le dénouement évoque parfois l'appel de Don Juan. Quand viendra l'heure du Commandeur, comment la retarder en la sollicitant, comment la préparer en la repoussant? Show, plus ou moins applaudi par l'audience, show qui a ses ombres et ses retraits, ses inattendus et ses échéances. Show d'honneur, cela est entendu. Théâtre du savoir, grand gymnasium où Athéna règne: le savoir en actes, la répétition des connaissances, la représentation pédagogique.

Aucun des artifices utilisés n'est inutile; le maître brille dans le détail et le choix du tic inusité; à son trait particulier, il sera reconnu, privilégié parmi ses pairs. Le talent du pédagogue, qui affecte l'universalité, l'attention à l'autre ne se dit vraiment que dans l'épisode, la particularité, l'anecdote. Sans leurs petites manies individuelles, tous les pédagogues se ressemblent. Puisque la pédagogie doit apparaître comme un grand art, le produit d'un talent inventif, presque comme un don de nature, elle ne peut s'affirmer réellement que dans l'apparence, donc dans le truc, la trouvaille surprenante, la manière. Apologie de la manière qui défie tout maniérisme en niant son caractère conventionnel, telle est la pédagogie du grand pédagogue.

Nous avons, à ce point de notre travail, voulu tracer quelques-unes des mises en forme scéniques auxquelles invite cet art de la présentation. Mises en scène redoublées parce que transcrites, donc nécessairement caricaturales. Mises en scène qui nous ont paru se multiplier à partir d'un scénario originaire, toujours identique même s'il est occulté, le scénario de la

leçon offerte. Aucune, sans doute, de ces répétitions n'est l'illustration complète de notre manière; nous ne fabriquons pas des typologies; nous esquissons seulement des figures qui, loin d'être exhaustives, nous rejoignent dans leur diversité. Ne sommes-nous pas tantôt l'instituteur classique, tantôt le mauvais professeur, tantôt le compagnon? Tracés qui ne visent donc qu'à indiquer les figures de cet art de plaire dont, jusqu'à présent, nous n'avons guère vu les transgressions possibles.

1ère figure: le maître ébloui par son propre discours

Cher Monsieur,

Je vous remercie de votre lettre. Vous voudrez bien excuser le retard avec lequel ces quelques lignes vous parviendront. Que voilà de nombreuses questions! Il y a bien longtemps, elles se sont posées à moi. Il y aurait tant à dire. . . J'ai donc préféré pratiquer ici l'économie la plus stricte. Mais je ne suis plus à l'âge où l'on marque le temps. Vous voilà inquiet; plus encore, vous lisant, j'ai senti la présence de ce vieil ennemi auquel tous les membres de notre profession se sont trouvés, un jour ou l'autre, confrontés. Autant vous le dire maintenant: ce démon ne s'exorcise pas facilement. C'est pourquoi vous devez, dès l'entrée, être convaincu de votre mission. «Rusé profès» m'a confié un jour l'un de mes maîtres: c'est ainsi qu'il dénommait ceux qui se préparaient à embrasser la carrière. Voyez l'anagramme! On m'a affublé de nombreux qualificatifs en mon temps. Un seul m'aura empli de rage: celui d'imposteur. On le dira aussi de vous.

Mais le doute qui vous accable quant à la valeur des gestes que vous posez me révèle que c'est bien ainsi que vous ressentez votre situation actuelle. Si le terme blesse, c'est qu'il nie tout ce que nous faisons. Car je vous le demande: où est l'imposture? J'entre en classe: bientôt le silence se fait et tous les regards se tournent vers moi. Je ne les fuis pas. Bien au contraire, je suis là pour les soutenir. Vous le saviez déjà: ils expriment une demande. Je fais porter ma voix à sa rencontre, enveloppant l'espace tout entier où les corps se trouvent rangés, ordonnés pour mieux l'entendre. Le spectacle qui se découvre à vous est celui d'un auditoire suspendu à votre parole. Pour vous en faire une juste idée, comprenez l'événement comme celui d'un réquisitoire. Vous êtes procureur: et c'est le savoir lui-même dont vous assurez la défense. Vous sollicitez mes conseils; au fond je n'en aurais peut-être qu'un seul à vous donner: plaidez! Faites en sorte que votre discours retienne l'attention de tous. Trouvez le ton, la manière qui imprime aux mots le sceau de la révélation. Il n'y a donc pas véritablement en ce lieu de dialogue; n'acceptez d'interventions de vos élèves que si elles s'insèrent très exactement dans le tracé de votre plaidoirie. Applaudissez celle qui l'anticipe. Mais réprimez sévèrement tout ce qui pourrait venir le troubler. Déchiffrez sur le visage de vos auditeurs l'acquiescement silencieux: c'est l'indice de votre réussite. Doublez votre discours d'un second qui fera l'édification de ceux qui s'en tiennent à ces règles de l'écoute patiente: vous ferez sentir par là plus sûrement à ceux de vos élèves qui y dérogent que leur place n'est pas en ce lieu. Ce dernier est le vôtre: occupez-le pleinement. Tous doivent voir votre ombre

se découper sur eux. Tôt ou tard, ils en mesureront l'immense bénéfice. Encore un mot. À tout ce que je viens de dire, j'anticipe l'objection. Ceux qui sont placés devant vous donnent à l'«instruction» que vous leur procurez un sens plus ancien: celui de la recherche des aveux, de la mise à la question. Et vous vous demandez comment faire pour annuler cette perspective sous l'angle de laquelle ils vous observent. Je vous dis: ne faites rien pour la transformer! Laissez cours à ce fantasme. Plus tard ils comprendront que cette souffrance était la leur; qu'il était inévitable que vos propos et vos exigences la leur fassent sentir avec plus d'acuité. Car vous et moi n'avons qu'une seule visée: faire en sorte qu'au terme du cheminement que nous leur indiquons, ils puissent donner la pleine mesure d'eux-mêmes. Encore une fois, je vous le dis: soyez ferme! Vous êtes un vicaire du savoir et il doit vaincre sans partage. Chassez les doutes qui vous assaillent et réclamez-vous franchement du titre qui vous a été attribué. Telle assurance, celle du maître, doit irradier de toute votre personne. Le reste s'ensuivra. Il y a quelques siècles, Rousseau écrivait: «Émile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma dernière condition.» Quelques lignes plus loin, il ajoutait: «Le disciple ne regarde le maître que comme l'enseigne et le fléau de l'enfance; le maître ne regarde le disciple que comme un lourd fardeau dont il brûle d'être déchargé; ils aspirent de concert au moment de se voir délivrés l'un de l'autre; et, comme il n'y a jamais entre eux de véritable attachement, l'un doit avoir peu de vigilance,

l'autre peu de docilité. Mais, quand ils se regardent comme devant passer leurs jours ensemble, il leur importe de se faire aimer l'un l'autre, et par cela même, ils se deviennent chers. L'élève ne rougit point de suivre dans son enfance l'ami qu'il doit avoir étant grand; le gouverneur prend intérêt à des soins dont il doit recueillir le fruit, et tout le mérite qu'il donne à l'élève est un fonds qu'il place au profit de ses vieux jours.» Votre lettre, cher Monsieur, montre que la distinction que fait Rousseau n'en est une que de degré. Derrière le maître (et Dieu sait combien d'années je l'ai été) se profile toujours l'ombre du gouverneur. Mais voilà que le premier éclipse trop souvent le second: aveuglement dont sont victimes trop de gens, dont malheureusement aussi de nombreux maîtres. Quittons-nous donc sur ces lignes de Rousseau et ces dernières remarques. Je vous abandonne à ce qu'elles produisent et surenchérisent d'elles-mêmes.

Ne perdez pas courage.

* * *

Les figures familiales: les deux modèles qui suivent se rejoignent, pour l'essentiel, dans leur opposition formelle au modèle précédent. Socrate ne se montre pas enseignant, mais entouré d'amis, réconforté, animé à son tour. Ne pas mourir tout seul est la donnée de base. Le rituel pédagogique, cette fois, est familial.

2ème figure: la variante fraternelle

Cadre de la représentation: le lieu ouvert, l'extérieur par temps de lune; surtout éviter les endroits clos, les simulacres d'enfermement. Au loin, sur un arbre, un cadre Saint-Sulpice, retourné, donnant illusion d'un faux décor. L'école dans la rue, la rue dans l'école.

Place des protagonistes, dès l'entrée en scène: en cercle, recréant la magie du rond et ré-instituant le lieu aboli. Au centre, si l'on veut, le feu, tenace et allègre. Parfois, comme sous impulsion, un des protagonistes se lève, passe au centre du cercle, en avant du feu, produit une série de sons articulés, se rassoit. Les divers joueurs se renvoient des messages de bouche à oreille, comme s'ils jouaient au «téléphone». Après un temps mort, deux élèves font irruption et miment l'opposition farouche, la guerre franche. Les assistants tendent leurs corps relâchés. Le protagoniste principal, mais ignoré, entre en scène, comme un simple assistant. Nul n'est censé le voir, tous le regardent.

Jeu: le protagoniste, en silence, écarte les combattants. Après une ronde sacrée autour du feu, le protagoniste feint de disparaître, en un tour de magie. Les corps se relâchent à nouveau. Ils garderont cette position, durant tout le mystère. De temps en temps, un touche l'autre; ils restent quelques secondes liés, feignant grossièrement l'enlacement. Ils se détachent, heureux, font alors quelques rondes autour du feu, puis se rassoient, dans la détente. Un assistant passe une bouteille. Tous font mine de boire, excepté un

personnage, que l'on ne voyait pas encore, qui se tient le dos tourné, l'air buté.

Tour de piste de quatre participants. Mime. L'un a pris la tournure d'un arbre, un deuxième, avec un compas, trace dans le ciel des lignes imaginaires colorées, un troisième pleure en lavant son linge, le dernier mime le technicien des marteaux-piqueurs, à l'aide d'un balai aux initiales CEM. Un chien passe et pisse. Un ban rythmé, commencé en douce par le protagoniste masqué, réunit les mains en cadence et ponctue la fin du mime.

La veillée continue au rythme d'une vieille chanson folklorique. Le mime central débute. Le protagoniste masqué a tiré à lui deux participants, face au feu. Il déploie sa mascarade. Montrant la tête, il crie «Papi-neau» et tous récitent: «Occiput, cervelet, hypophyse, hypothalamus. . . » Chanson clamée aux thèmes de biologie. Brusquement, un assistant ouvre la bouche et profère des sons. On doit comprendre qu'il s'agit d'une «joke». Tous considèrent, inquiets, le chef masqué. Lui se bat les côtes. Alors tous, rassurés, miment l'hilarité sans fin. Le protagoniste continue alors la description du corps humain. Pour décrire ce qui n'est plus honteux mais qui le fut si longtemps, le personnage masqué, après avoir montré l'herbe, les chiots qui passent et mimé l'accouplement des moutons, joue les séducteurs tendres et terribles avec une protagoniste désignée. Faux enlacement qui dure dans le silence, brisé par les applaudissements frénétiques. Comme le personnage, au dos tourné, se gausse ostensiblement, un consensus se fait: il est exilé du cercle sous les regards furieux et doit s'asseoir plus loin, mimant la soif dans le désert.

Decrescendo: la descente de la veillée prend la forme de l'éternel retour. Les flammes baissent d'intensité. Dans la nuit tombante, un participant récite: il témoigne de ses transformations et ses congénères le regardent avec approbation. Un chœur de voix *off* récite une vieille affaire de Saint-Denis Garneau, pieuse et nationale. D'autres font la moue. Le feu s'éteint. Au loin, la musique de «Ce n'est qu'un au-revoir mes frères» retentit en sourdine. Les élèves entourent, de leurs bras réunis, les épaules des participants. À la lueur d'une *flash-light*, le protagoniste principal note sur un petit carnet les appréciations chiffrées qu'il porte sur chacun des participants.

Fondu de lumière sur le carnet du maître. Ce dernier hésite à lancer un cri final puis s'éloigne, la démarche satisfaite. Aucun ne l'a reconnu. Soudain, démarche tressillante. Un ricanement sort de l'ombre, plus exactement de la place occupée par l'exclu. Tout s'éteint sur le ricanement.

* * *

3ème figure: la variante «bouddhiste»

(15 avril)

Pour la première fois de ma vie, j'ai éprouvé aujourd'hui une douleur libératrice. Pendant un bref instant, j'ai cru m'enfoncer dans un océan de lumière. Cet après-midi, le Maître nous a conduits un peu plus loin sur le chemin du détachement. Nous étions tous

là, assis depuis deux heures dans la position de méditation, quand soudain le Maître me frappa de cette longue verge de bambou qui ne le quitte jamais. Immédiatement, je sentis mon dos se redresser et toute la fatigue de mes muscles disparaître. Il ne m'en fallait pas plus pour sortir de ma torpeur. Depuis quelques minutes, mon esprit réclamait le sommeil. Le geste du Maître vint le rappeler à l'ordre: très vite je retrouvai l'état de méditation. Et le monde me parut être tel une immense vague lumineuse vers laquelle je m'avançai et qui m'enveloppa entièrement. J'interrogeai plus tard les autres disciples. Peu connaissaient la méthode qu'avait employée le Maître. Certains me dirent qu'ils avaient ressenti quelque chose s'approchant de ma propre expérience: j'avais peine à le croire.

(18 avril)

Le Maître parle peu, tout compte fait. La voix est très douce, monotone même. Musique insaisissable où les paroles semblent presque entièrement abolies. Dès le début, les mêmes mots reviennent. Ils rappellent le rituel que nous devons scrupuleusement accomplir. Le Maître dit parfois à l'un tout le tort qu'il se fait en le prenant à la légère. Je dois chercher ailleurs que dans les mots la part importante de la signification de son enseignement. Progressivement, je prends conscience de la très grande sagesse que recèle sa gestuelle. Tant de vérité à saisir et à comprendre dans le calme, la précision, le caractère ample et pondéré de ses mouvements. Une grande force intérieure transparaît et force notre admiration.

(22 mai)

L'anecdote mérite d'être rapportée. Ce midi, à mon travail, pendant l'heure du repas, je me suis rendu, comme à l'habitude, dans le parc. Le temps était radieux. Je voulais méditer, faire le calme intérieur avant de reprendre le travail. Je décidai de me rendre attentif au bruit des pierres. Un collègue à moi s'approche, hésitant, ne sachant pas s'il devait parler. Au bout de quelques minutes, il me demande ce que je fais au juste. Lentement, je lève les yeux et je lui réponds: «Je regarde les pierres grandin». L'expression sur son visage était indescriptible. La fureur pouvait se lire dans son regard quand je me suis mis à rire. Il n'a pas compris que je ne me moquais pas de lui.

(Septembre)

Sourires du Maître. J'en suis sûr, il avait, de loin, anticipé la situation présente. Petit à petit, le groupe s'est restreint. Découragement, lassitude, nombre d'entre nous n'ont pas voulu poursuivre l'épreuve. . . Pour nous inciter à l'effort, le Maître consent à nous faire le récit partiel de son propre cheminement. Tout à la fois simple mais fascinante, l'histoire de ses progrès me force à mesurer l'abîme qu'il me faut encore franchir. J'estime que les confidences qu'il nous a faites ont resserré les liens de notre petit groupe. Peut-être aurait-il jugé nécessaire de sortir de sa réserve habituelle et de nous faire voir le but à atteindre plus clairement.

(Septembre)

Parfois, je doute du sérieux de mon effort. J'ai l'impression que jusqu'ici, tout n'a été que jeu, aban-

don mitigé, curiosité mal aiguillonnée. Je me sens coupable de ce manque de rigueur.

(Janvier)

Le plus grand obstacle qu'il me faut vaincre est l'impatience. Le Maître n'agit jamais de façon précipitée. Aux questions qui surgissent, il n'offre que rarement une réponse directe. Un geste, un proverbe de plus à méditer, et, souvent, les mêmes injonctions: répéter les mouvements prescrits, chercher leur signification, se remettre en mémoire que le rituel sévère auquel nous nous soumettons a ses origines dans une tradition qui est le plus sûr garant de sa vérité. Pourtant, je ressens intimement par moment cette lassitude qui semble avoir pesé lourdement dans la décision de ceux qui nous ont quitté.

(Janvier)

J'anticipe le moment où il me dira: «Va. Je n'ai plus rien à t'apprendre. Désormais, c'est en toi que tu chercheras la clef. C'est en toi que tu puiseras l'énergie qui maintiendra l'harmonie péniblement acquise.» Pureté de cet instant encore à venir. Moment où le disciple et le Maître seront confondus.

Désormais, je ne daterai plus ces réflexions. Le temps n'est qu'une illusion. Je remarque que mes échanges avec les autres se raréfient. Ils me sont distants, apparaissent si étrangers à la tension qui m'envahit. . . Le monde est un vaste jardin sauvage qu'ils s'appliquent à détruire.

Le Maître m'a dit: «Tue le Maître en toi.» Je médite sans cesse ces mots: et je n'y trouve que para-

doxes dont je ne tire aucun enseignement. Ainsi: *Qui va tuer le Maître en moi? Tuer le Maître: est-ce que cela signifie le devenir? Mais que serait un Maître sans disciple? Puis-je devenir mon propre disciple? Dès lors je ne serais plus entièrement le Maître. . . Mais qui était donc alors celui vers lequel je n'ai pas cessé de me tourner? N'aurais-je été que le disciple d'un Maître qui rêve qu'il ne meurt pas seul? Un épisode vite oublié dans la récit de son propre cheminement. . .*

* * *

4ème figure: la pédagogie narcissique ou le malheur partagé

(Variation très brève sur le premier modèle, plus sournoise. L'enseignant affirme se confondre avec l'objet qu'il décrit. Détournement de la mort, feinte de la reconnaissance, modèle de l'universitaire.)

« . . . ils collent à moi, dit-il, et j'aperçois encore leurs traits tirés! Ils commencent pourtant seulement leur longue démarche. Leur souffrance est mon extase, ils vont aussi me faire souffrir, me transpercer, me rejeter! Mais, pauvres loques, ils reviendront à moi au détour du chemin. Je renaîtrai avec eux dans leur parcours; je suis leur ombre fallacieuse.

«Je ne m'amuse pas, dit-il en écho de soi; je suis le corps converti, hystérisé. Je suis l'itinéraire de la connaissance; je suis battu, indécis, souffrant, et je triomphe. Je suis anéanti parce que je suis l'objet. Demandez-leur: je suis le corps-Rousseau, le corps-

Montaigne, le corps-Mallarmé; je suis la matrice en folie qui engendre ses épigones mathématiques. Corps-texte qui ne supporte pas l'absence d'onction, l'irrévérence des corps non-polis. Ils me traitent de sententieux, d'élitiste, de suborneur, d'autoritaire; ils disent leur ennui. Ce sont tous des corps à dresser. N'ai-je pas reçu dressage efficace? Par des douleurs, j'ai enfanté pour m'approcher de moi. Par instants, je désire voir mon itinéraire écrit, lu, répété par eux. J'aime qu'ils disent mon nom, même pour le haïr. Ils me disent deux fois, sans le savoir, quand ils disent le texte. Ils croient naïvement me rejeter en citant le texte. N'ont-ils pas compris que j'en étais l'ossature? Voilà maintenant qu'ils me reprennent «à bras le corps»; comme j'aime être pris, sans me lâcher! Ils vont s'en souvenir. Je les blesserai et les marquerai longtemps, comme fer rouge. Qui discernera si je suis ou si le texte est? J'aurai gagné à la survie.

«Regarde, reprit-il avec atonie, ils ont baissé les yeux. Ils se transforment au gré des persévérances du texte. Mais ils se fatiguent, certaines langues se tirent, certains commencent à être loin.

«Très bien; ils ont perdu leurs airs de plaisir, ce n'est pas le bal ici! L'air est plutôt proche du bain. En me haïssant, ils vont me plaire. Ne suis-je pas haine de moi et mépris d'eux-mêmes? Tiens, je vais en profiter pour me gausser de mes petits confrères qui ne font que babioles. Leurs corps n'est pas limpide comme le mien. Ne suis-je pas tout le poème, toute la mathématique, toute la philosophie? Mon corps ivre est la totalité; mon corps haï s'inscrit à chaque ligne. Et je souffre mon corps, quelle aubaine!

«Je suis ma voix qui se déclame et se chante. La loi ne s'enseigne pas; elle se gargarise. Qu'ils écoutent donc, les pitres, ma voix de texte, mon humeur Pascalienne, mon ventre à la Voltaire. Qu'ils entendent le modulé de ma voix qui enrobe leurs propres corps et les fascine dans le texte qu'ils aiment. Ah! qu'ils écoutent au moins comment Verlaine pleure quand je le dis, comment La Rochefoucauld renaît quand j'en témoigne. Mon expérience est unique: pourquoi devrais-je suivre chacun de leurs vagabondages grossiers? Je ne porte pas de bleu de travail, moi; je suis seulement recouvert des lignes du texte. Je suis le corps torturé, étiré qui ne s'enfle que dans le rythme modulaire de la voix que je deviens quand la lecture étreint mon texte, mon moi. N'est-ce pas alors que je suis en habit du dimanche et qu'eux sont en haillons, buvant et piaffant? Mon corps qui se retourne les méprise tant qu'ils n'ont pas souffert leurs petites morts rapides. D'ailleurs, que sont leurs petites morts quand la mienne est en jeu? Qui me pardonnerait si Nietzsche mourait étouffé dans leurs quolibets? Ah, je m'auto-détruirai plutôt.

«Ils s'avancent prudemment, dit-il à part soi, et ils ne se retournent plus. Quelques-uns seulement ont suivi. Les autres, je ne les vois même plus. Peut-être jouent-ils avec leur craie, peut-être sont-ils partis dissiper ailleurs leurs turbulences ou pisser leur café. Ils ne reviendront pas, nous allons pouvoir partager nos malheurs d'élus. N'avons-nous pas été choisis pour être raturés, effacés mais jamais oubliés? Ne suis-je pas le ressentiment en actes, la volonté de ne pas disparaître, la haine qui, tantôt, se comblera d'amour?

«Où suis-je? Quel mal me saisit comme gorge? qui ai-je transpiré? Quel air vicié ai-je pu respirer pour m'éloigner ainsi de moi? Je suis le texte sacré, le texte-tombeau. Quelle histoire m'attend encore? Je vais devenir voix pour leur crier que nous allons aboutir, que je suis le texte sans être, le texte qui s'est multiplié en milliers de copies, que je suis le texte suspendu, que je respire en virgules, que je tonne en point d'exclamation! Pourquoi ne peuvent-ils pas m'admettre comme tel? Pourquoi soupçonnent-ils que le texte m'indiffère alors que je l'ai tant aimé, haï, porté? Ne me voient-ils pas comme fibre? Les imbéciles!

«Ils disent: Si tu es le texte, alors, il n'est plus sacré. S'il est notre référence, alors, tu n'es plus là!

«Je le soupçonnais dès le début; ils veulent me détruire. Ils sont trop fats. Je vais les renvoyer encore à moi, ils vont me voir briller en texte. Me lire, avec déchirements. . .

«Ils disent: tu crois ne pas avoir d'identité. . .

«J'en ai cent mille. Considérez: ne me suis-je pas brûlé les yeux au soleil de la caverne? j'ai rompu mes os avec Picasso, j'ai descendu la montagne avec Zarathoustra. Mes identités se combattent et s'affrontent. Une manière de ne plus souffrir en même temps qu'une esquive. Qu'ils ne croient pas m'attraper. Dès qu'ils me saisissent, je m'esquive en un autre moi. Je suis le chemin d'une histoire infinie.

«Ils disent: nous témoignerons que tu as vaincu le Sphinx.

«Je le vaincs tous les jours. Ce ne sont pas les tomates qui me font peur, ni leurs vulgaires haines qui me contrarient; au contraire, elles m'activent. Je me déposerai en répétitions et mon long texte sera ma substance.

«Ils disent: «Tu balbuties, tu baves, et tu crois penser.

«Je ne me rendrai jamais sur vos chemins; je suis en quête d'identification impossible. Je suis mort pour vous tuer. Jouez donc avec moi au miroir brisé. Qui s'y reconnaîtra? Je suis le corps pantin, fracturé, dont le texte-sang pend l'acrostiche et je me perds dans les soulagements de maîtres...»

* * *

5ème figure: le professeur des techniques

(Le clivage créé par l'institution scolaire entre l'enseignement au niveau dit «général» et l'enseignement au niveau dit «professionnel» confère à ce dernier des caractéristiques qui lui sont propres. Caractéristiques issues de la division sociale qui l'a engendré. Cependant, l'art pédagogique en ce domaine n'en reste pas moins intimement lié au modèle classique décrit plus haut.)

Bien chers amis,

nous sommes réunis aujourd'hui pour souligner un événement bien peu ordinaire. Nous fêtons ensem-

ble le départ de deux de nos compagnons de travail que nous affectionnons beaucoup. On m'a demandé de prendre la parole et de témoigner notre reconnaissance unanime pour tout le travail qu'ils ont accompli dans notre institution. Je prends cette demande à la lettre. Je veux dire par là que je n'insisterai pas sur leurs qualités respectives d'homme et de femme qui ont fait d'eux des membres hautement estimés de notre groupe. Je n'ai pas besoin d'en dire davantage, ils savent tous les deux combien nous les apprécions. Je voudrais en peu de mots vous parler de leurs talents d'enseignants, de ces dispositions particulières qu'ils ont su mettre en oeuvre tout au long de leur carrière. Vous ne l'ignorez pas: tous deux ont eu à enseigner dans des disciplines rattachées au champ des techniques. Cela explique peut-être — sans épuiser, tant s'en faut, tout l'argument — qu'ils ont toujours fait part dans leur travail d'une grande rigueur, d'une grande minutie et d'un sens hors pair de l'organisation. Ils n'ont pas simplement transmis à leurs étudiants des connaissances. Ce qu'ils ont d'abord enseigné, c'est un sens de l'ordre. Je vois certains professeurs ici, qui ont été de leurs étudiants, et qui sourient. Ils savent bien que la discipline qu'ils ont reçue dans leurs cours pourrait être interprétée comme étant de nature quasi «militaire». Souvent, en passant devant leur salle de cours, j'ai pu assister à deux spectacles entièrement différents, mais qui se rejoignaient par le but recherché. Tantôt on pouvait observer une classe attentive, tout entière tournée vers le maître qui présentait une explication au tableau: un silence et une écoute parfaites existaient alors. Tantôt régnait dans le laboratoire une activité intense où les étudiants, circulant sans

cesse d'une table à l'autre — sans pour autant donner l'impression d'un désordre massif — se consultaient, s'entraidaient et poursuivaient, de longues heures durant, les expériences préparées par le professeur. En retrait, surveillant du coin de l'oeil toute cette agitation, ce dernier s'affairait à quelque correction ou préparation. Si nos deux amis se sont signalés comme professeurs, cela est dû en grande partie à l'exemple qu'ils ont donné. Les témoignages que leurs étudiants ont donné de leur enseignement, témoignages que j'ai maintes fois entendus, allaient tous dans le même sens. On louait chez eux leur fermeté dans le travail à accomplir ainsi que leur capacité à rendre la matière étudiée concrète aux yeux des étudiants. On n'aura jamais vu dans notre institution des maîtres plus soucieux d'apprendre à leurs étudiants le respect du matériel avec lequel ils avaient à travailler. Avec une insistance qui leur a souvent valu l'appellation de «maniaques», ils se sont employés à inculquer à leurs élèves des habitudes de rangement, d'entretien et de vérification de leurs instruments. Ajoutez à cela qu'ils ont su aussi leur communiquer avec enthousiasme le plaisir qu'ils ressentaient à manipuler les divers matériaux mis à leur disposition et vous comprendrez pourquoi leurs étudiants disaient de leurs cours qu'ils étaient concrets et «utiles». Je m'en voudrais de passer sous silence un dernier aspect de la pédagogie que nos deux compagnons ont su déployer. On touche ici à quelques-unes des motivations les plus intimes de leur vocation d'enseignants. Pour l'un d'entre eux, je dirais que c'est le sentiment d'une très haute responsabilité lui incombant. C'est toujours avec fierté, mais aussi non sans gravité, qu'il nous parlait de «ses gars».

Comme s'il avait été le chef d'une bande soumise aux multiples épreuves d'une longue traversée. Ses étudiants, il les aura toujours traités en hommes, mais avec l'idée qu'ils ne l'étaient pas encore tout à fait et donc avec le sentiment qu'il devait veiller avec une attention particulière à parfaire leur formation de manière à ce qu'ils deviennent des spécialistes accomplis. Je ne saurais dire si ses étudiants l'auront souvent déçu: lui seul pourrait nous le confier. Mais si le cas s'est présenté, il ne m'a jamais semblé bouleversé outre mesure. Je crois qu'il les estimait trop pour se sentir trahi par quelques-uns qui n'auraient pas su répondre à ses attentes. Quant à la compagne dont nous saluons ce soir le départ, je dirais que c'est une sollicitude et une tendresse toute maternelle qui l'ont toujours guidée dans ses rapports avec ses étudiantes. C'est avec beaucoup d'amour qu'elle nous parlait de «ses filles». Mais c'est un amour qu'elle cherchait à dissimuler pour qu'il ne devienne pas trop envahissant ni trop exigeant. On pouvait deviner cependant cette grande affection quand ses étudiantes, ou certaines d'entre elles, n'avaient pas su respecter ses requisits: on la sentait alors plus déterminée encore à prendre la suite de son enseignement et à atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés. Au total, on doit louer les grandes qualités professionnelles de nos deux collègues: jamais ils n'auront douté de la valeur du travail qu'ils accomplissaient, même lorsque les circonstances les plus difficiles se seront présentées. Je m'adresse maintenant à vous deux: je veux vous féliciter pour votre dévouement et votre ardeur au travail. Je crois que vous rêviez — et le rêve s'est accompli — de vieillir avec ces jeunes qui vous ont été confiés, avec

une jeunesse un peu folle et insuffisamment préparée, offerte à votre volonté de les former, de les éduquer, prête à être taillée à la manière du sculpteur. Nous savons tous qu'en ce sens vous aurez été de grands artistes. Je veux vous dire que vous demeurerez pour nous tous une source constante d'inspiration. Notre enseignement en sera d'autant enrichi. Pour tout cela, et bien d'autres choses dont j'aurais voulu parler, nous vous disons encore une fois, Merci!

* * *

6ème et ultime figure: le mauvais professeur ou l'apologie de l'échec

(Dernière figure, en porte à faux par rapport aux autres. En un sens la figure la plus intéressante à étudier. Ses procédés nous indiquent clairement et sans double jeu l'outil institutionnel; son pouvoir frappé de mépris révèle la discipline; l'étudiant, délivré du charme de l'enseignant, pourrait, à la rigueur, songer à s'en passer. La peinture de ces «sans-âme» est complexe. Elle ne fait pas dessin original, figure marquante. La relation enseignant-savoir y est tant arbitraire qu'on ne saurait à partir d'elle tracer image. Ce qui demeure du mauvais prof: des textes épars, pélemêle, mal rangés ou trop rangés. Son image est le brouillon, même si l'individu est maniaque. De ce brouillon de documents enchevêtrés, nous retenons quelques débris pour circonscrire son image, sans leur donner cohérence.)

1. Fragment d'un mémo adressé à l'administration

«... Vous m'en voyez navré; j'ai beau parcourir les couloirs, demander à mes collègues, je ne trouve plus à ma disposition les outils dont la liste accompagne le mémo. Je manque de cahiers d'examen comme vous le constaterez. Je n'ai plus, pour ma détresse, ni craie ni chiffon, à croire que les étudiants les ont fait volontairement disparaître. Vous comprendrez que je ne peux assurer ma charge d'enseignement sans ces outils précieux qui...» (Un bout de texte manque) «... j'ai eu beau les prévenir, exiger d'eux une parfaite conformité aux règles en vigueur en cas d'examen, je n'en ai pas moins découvert, avec surprise, que deux individus auraient pu échapper à ma surveillance et copier tout le résultat du problème dans le manuel. Je ne sais comment agir devant une telle tromperie. J'estime que seule une sanction sévère que vous saurez porter contre eux permettra d'éloigner menteurs et fraudeurs, et de faire réfléchir l'ensemble. L'indulgence, je le crois, ne servirait qu'à entraîner d'autres étudiants dans la même voie fâcheuse. L'un d'eux, pourtant bon élève à l'ordinaire, me l'a déclaré sans broncher. Il estimait que si personne ne punissait personne, cette licence...»

2. Esquisse d'un tableau noir, aperçu par vent d'orage, recouvert d'inscriptions toutes liées entre elles.

À gauche, une note: A) le système politique Canadien. En dessous, en petites lettres: a) les chambres, relié par flèche à une ligne parallèle où on peut lire: La loi du cadenas; au-dessus, souligné de trois traits: «les élections», relié par une flèche en bas du tableau à c) les diverses instances électorales, avec,

entre parenthèses, (le Sénat, choix et privilè.). Sur les lettres effacées, la mention «exercice»: 1) Relever, en termes politiques et sociaux, les principales composantes des partis. 2) (après un passage effacé, probablement un ajout étudiant) «Toué, tais toué». 3) Comment jugez-vous le caractère réformateur, en termes de constitution. . . (suite paraissant effacée, reliée par une flèche au haut du tableau à «Les mécanismes provinciaux. . .»). Un diagramme aussi inintelligible se poursuit sur toute l'étendue du tableau.

3. Raisons d'annulation d'un cours, données par un étudiant; extrait des archives des services d'Aide Pédagogique Individuelle:

Raison de l'abandon: Mécontentement avec le prof. Plus bas, on lit les explications suivantes: «Cours platte. À aucun moment, le prof n'élève la voix. Il ne discute avec personne, ne répond que très partiellement aux questions posées. Il récite ses notes de cours, ou bedon les lit, la tête penchée sur ses feuilles. On ne sait jamais si on a vraiment compris. Les examens sont trop nombreux, et jamais en rapport direct avec ce qui a été vu dans le cours. Il se trompe parfois dans ses notes, sans le dire. Il murmure et bredouille . . . la moitié de la classe ne comprend rien. Il s'en f . . . disant qu'on est des ignorants et qu'on le restera. Il ne nous parle pas; quand il entre en classe, il se confond avec le mur. Il entretient de longs monologues avec le tableau, sans jamais regarder personne. Il fait lire des livres aussi épais qu'il paraît l'être, lui. On se tait ou bien on dort. C'est toujours les mêmes qui répondent à ses questions. J'en ai posé une, un jour. Il m'a insulté en guise de réponse, pensant que je me

moquais de lui. On comprend rien à la matière, mais il veut rien entendre. . . Je sais que c'est à cause de lui, parce qu'un autre prof qu'on a eu, il jasait avec nous, même qu'il disait qu'on avait posé la bonne question . . . Récemment quatre d'entre nous lui ont proposé de faire un travail choisi par eux. Il a hésité, tergiversé, dit des choses incompréhensibles, il s'est fait rire tout seul, puis, sans d'explications valables, il a dit non. Dans ce cas, vous comprendrez que j'abandonne mon cours avant d'obtenir une mauvaise note, ce qui paraît d'ailleurs être sa spécialité.»

4. Notes d'étudiants relevées dans le cahier de X., qui a bien voulu consentir à leur reproduction, à condition de conserver l'anonymat:

«Ça y est, le v'la qui pleure encore. Y dit qu'on écoute pas assez, que nos travaux respirent l'odeur des poubelles, qu'on aurait dû faire autre chose que d'étudier. . . 1) Nombre d'habitants en Australie . . . Cultures principales . . . Le v'la qui parle encore des bergers. Il s'anime tout seul à propos du corral . . . Principaux ports . . . Le tonnage de chacun d'eux . . . J'arrive pas à le suivre, c'est que des chiffres . . . ! Il n'a pas arrêté de parler depuis une heure et trente. «Pis, ma blonde, tu dors?» qu'a lancé Yves à toute volée . . . Là, ça y est, il s'arrête de parler. Il a l'air d'être terrorisé . . . Ça y est, il a même rien dit. Il nous parle maintenant de Melbourne comme s'il y était allé. Il se démène, s'agite, vocifère. Il est en sueur . . . Ouf! Il s'éponge. Y a juste mis les breaks pour se moucher. Y est bien tout seul à voir le rapport avec Melbourne et l'histoire de la Hollande sur laquelle il est reparti . . . Ça l'air de l'intéresser. . . »

5. Copie de quelques questions d'examens, piquées ci et là:

a) À votre avis, qui d'Anaxagore ou de Périclès est le meilleur guerrier? b) De ce poème de Saint-John Perse ou d'Anne Hébert, lequel vous fait vous sentir le plus à l'aise? Décrivez abondamment vos émotions et tous vos sentiments nouveaux à la lecture de ces morceaux. c) En rendant vos cahiers de notes de cours, vous n'oublierez pas de souligner les principaux thèmes abordés dans le cours. . .

6. *«Le désordre emplissait les esprits. Comme s'il n'y avait personne. Chacun rêvait de sa future fin de semaine, quand l'un de nous l'a mis en boîte, en lui posant une question. Comme il ne connaissait pas la réponse, il a beaucoup parlé. Nous, nous n'avons guère suivi, mais Louise, qui a lu l'ouvrage cité, a repris puis a démonté son affaire pour lui indiquer qu'il ne comprenait rien. Ça été une telle foire que maintenant, il n'ose plus rien nous demander. . . »*

* * *

Conclusion

Nous avons fantasié. Les traits retenus, nous l'avons écrit, ne correspondent à aucun mais empruntent à tous. Nous sautons, selon l'occasion, l'humeur ou la fatigue de l'un à l'autre. Même le pédagogue «surchargé d'âme» est, à ses heures, le mauvais prof. Fantaisie qui n'a d'autre achèvement qu'un memento de rituels pédagogiques.

De l'institution, la pédagogie donne l'expression ultime, la «meilleure part». Lorsqu'inconsidérément sont opposés le caractère formel des règles institutionnelles et le désir du savoir, soulevé par le pédagogue d'envergure, la feinte l'emporte sur le réel. Sans travestissement, pas d'amour des normes. Sans feinte luxure, pas de punition. La pédagogie appartient au mode de la reproduction et non à la sphère de l'innovation.

Naïfs, nous estimions que la réflexion sur la pédagogie nous permettrait de vite saisir en quoi le rapport maître-élève suspend ou interrompt la sanction de l'école. Nous pensions aux démarches du savoir, nous avons retrouvé la comédie de sa transmission officielle. Mais, à travers la fantaisie, dans les délibérantes esquisses de nos modèles, nous avons perçu que se dessinait ici et là l'hypothèse d'un renversement. Renversement qu'il nous reste à inventorier, à décrire . . . dans un article subséquent. *Le Neveu de Rameau* se moquait tout en parodiant. Quelles sont les possibilités d'écart, de mise en cause dans la pédagogie?

Du texte, nous retenons que les figures du maître alternent et se cristallisent sur l'imago familiale: tantôt le père attentif mais sévère, tantôt la mère, aimable et retenue, tantôt l'assemblée des frères, tantôt enfin le père sacré, Dieu-le-texte ou l'objet. Seul le mauvais prof se passe de corps symbolique et n'en invente aucun. Il se réduit aux outils que lui fournit l'institution. Quant au discours étudiant, nul détour ne l'énonce, nulle scène ne le prévoit. Son absence qualifie la relation. Son discours est limité aux énoncés épars, aux

protestations ou redites. Rien, dans l'art pédagogique, ne paraît le concerner au premier chef.³

De la ballade amoureuse au chant funèbre, se poursuit donc, interminable, la chanson du pédagogue, qui ne manque pas de couplets mais qui, à nos écoutes, n'est pas chanson à réponse.

3. On aura remarqué, tantôt discrète, tantôt ostensible, la figure de l'étudiant apparaissant en contrepoint aux mises en scène que nous avons produites. C'est le cas notamment de notre troisième figure. Il arrive en effet que le maître, dans la relation pédagogique, joue volontiers de l'indicible, de l'allusif, du geste esquissé. Quant *tout* son jeu s'y résume, la dimension sacrée de la relation envahit toute la scène. Souvent jusqu'à la caricature (nous ne disons pas *toujours*). Dès lors, tout peut être prétexte à maternage, incitation au cheminement, périple en direction de cet horizon lointain que représente désormais l'image du maître. Il semble, dans ces circonstances, y avoir peut-être un lieu plus propice que d'ordinaire qui se crée où pourrait se loger un «discours» étudiant. Qu'on ne s'y méprenne pas pour autant: l'art pédagogique reste ce qu'il est: invitation au voyage *organisé* évidemment.

Il n'est pas innocent, enfin, d'apercevoir le «mauvais prof» à travers l'écriture de l'étudiant. Signe d'une parole? Non, constat qui ne concerne encore que l'enseignant aux prises avec le jugement péremptoire de l'élève. Cette reconnaissance («tu es un mauvais prof») ne peut évidemment lui être offerte que par l'auditoire, non par ses pairs.

Une deuxième raison a guidé inconsciemment le choix de l'écriture en un tel cas. Nous l'avons déjà indiqué: malgré ses volontés, le mauvais prof ne parvient jamais à tracer un «corps» étudiant, et donc, ici et là, dans la classe, l'élève retrouve des bribes d'auto-nomie. Le savoir est débarrassé de toute auréole mystifiante comme de tout intermédiaire fascinant. Pourtant, dans la plupart des cas, la seule parole entendue est la plainte pour obtenir un meilleur maître.

Références bibliographiques

Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1970.

Diderot, *Le Neveu de Rameau*, coll. Les classiques du peuple, Paris, Éditions sociales, 1972.

A.S. Neil, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, François Maspéro, 1973.

Katia Sadoun, Valérie Schmidt, Éberhard Schultz, *Les «boutiques» d'enfants de Berlin*, Paris, François Maspéro, 1972.

René Schérer, *Émile perversi, ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*, coll. Libertés 2000, Paris, Robert Laffont, 1974.

