

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**AGIR DANS L'INCRÉDULITÉ :
INVESTIR DES CHEMINS DE LIBERTÉ
POUR INVENTER UN LIEU PÉDAGOGIQUE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
comme exigence partielle
du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales**

PAR

YVES DE CHAMPLAIN

Avril, 2004

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui m'aiment profondément.

RÉSUMÉ

Tout apprentissage significatif entraîne des changements chez l'apprenant et tout changement implique des résistances. Or, si on convient généralement que l'enseignant apprend toujours, on sous-estime presque à coup sûr l'importance des résistances que ce même enseignant rencontre à l'intérieur de sa pratique et qui sont liées à ses propres apprentissages, qui sont par ailleurs rarement conscientisés. En effet, si l'enseignant a pour tâche d'accompagner les résistances de ses élèves, il ne peut compter sur personne pour l'accompagner lui, hormis lui-même.

Cet état est aggravé par le manque de globalité que l'on retrouve habituellement dans les approches pédagogiques qui laissent pour compte une importante diversité de personnes, d'expériences et de besoins, qui négligent complètement plusieurs aspects du vécu pédagogique et qui sont souvent construites sur des implicites qui sont beaucoup plus enseignés que la matière nommée comme telle.

Un des principaux problèmes qui se dégage de cette culture scolaire et de la culture sociale qui en découle est le manque de liberté d'être et d'agir des élèves et des enseignants, voire d'une grande partie de la population. Accorder une réelle importance à ces libertés place inévitablement l'enseignant dans une position d'incrédulité, voire de conflit, avec l'ensemble du système scolaire, ce qui a pour effet immédiat de mettre encore plus en péril ses propres libertés, parfois déjà suffocantes.

Pour trouver des moyens concrets d'agir de manière authentique, l'enseignant se doit de trouver une voie qui lui est propre, qui lui permettra de s'investir librement dans ce qui l'habite profondément et de s'accompagner dans ses actions, d'inventer son propre lieu pédagogique.

Ce mémoire de recherche est le témoignage de l'exploration heuristique, basée sur une approche phénoménologique, d'un enseignant en musique au primaire qui tente d'investir ses chemins intérieurs de manière à inventer un lieu qui soit réellement pédagogique pour lui et ses élèves, c'est-à-dire un lieu d'accompagnement mutuel des résistances. Cette démarche s'appuie sur la présence comme attitude aidant à mieux comprendre de quoi sont faits nos chemins intérieurs, comment ils fonctionnent et ce qu'ils peuvent nous apprendre, le tout dans l'optique d'un équilibre herméneutique entre mon investissement intérieur et extérieur.

La démarche de concrétisation de mon lieu pédagogique est, pour sa part, rendue sous la forme d'un récit de pratique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
AGIR DANS L'INCRÉDULITÉ.....	3
1.1 Prémisses.....	3
1.2 Le mythe de l'éducation globale.....	7
1.3 Agir dans l'incrédulité.....	8
1.4 Pistes	11
1.5 Du côté de l'enseignant.....	15
1.6 Lieu pédagogique en vue.....	18
1.7 Oui, mais comment ?	20
1.8 Présence.....	22
1.9 Les outils.....	27
1.10 Le journal d'itinérance.....	29

CHAPITRE II.....	33
EXPLORER LES CHEMINS.....	33
2.1 Présence en chemin.....	33
2.2 Changement de cap.....	39
2.3 Le sens du chemin.....	44
2.4 Je me souviens.....	46
2.5 La clé de soi.....	48
2.6 Le chemin des écoliers.....	52
2.7 Sois donc reconnaissant.....	56
2.8 Je suis mon enseignant.....	57
2.9 Une communauté virtuelle ?	60
2.10 Retour sur la méthodologie.....	64
2.11 Chemin trompeur.....	66
CHAPITRE III.....	70
INVESTIR LES CHEMINS.....	70
3.1 Quels chemins pour quelle liberté ?	70
3.2 La réalité objective.....	74
3.3 Retour sur la démarche.....	77
3.4 Le cul-de-sac des écoliers.....	78

3.5	Chemin pittoresque.....	80
3.6	Prendre la place de l'engagement.....	84
3.7	Le petit et le grand.....	88
3.8	La logique d'inclusion.....	90
3.9	Un fragment d'existence fragmentée.....	93
CHAPITE IV.....		103
INVENTER UN LIEU PÉDAGOGIQUE.....		103
4.1	Entrez dans la danse !	104
4.2	L'axe académique.....	106
4.3	Axe relationnel.....	108
4.4	Bingo !	113
4.5	Interlude.....	114
4.6	Et maintenant, place au spectacle !.....	118
4.7	Histoire de juste vouloir être juste.....	118
4.8	Le corps se souvient.....	131
4.9	La semaine du spectacle – enfin !	134
4.10	Confrontation et reconnaissance.....	139
4.11	L'oubli.....	140
4.12	Lettre à mes élèves.....	142
CHAPITRE V.....		143

LE COURS DES QUATRE ENSEIGNANTS.....	143
5.1 Ce que le chemin se révèle être.....	143
5.2 Le rapport à l'école.....	145
5.3 Le rapport à l'autre.....	146
5.4 Le rapport à soi.....	149
5.5 Le rapport à mon action.....	152
CONCLUSION.....	155
Un dernier tour d'horizon de ma communauté.....	162
BIBLIOGRAPHIE.....	165

À la mémoire de Constantin Fotinas
un perroquet sage qui a eu le courage
de rêver le Grand Exode

INTRODUCTION

Après avoir étudié en musique au CEGEP, puis à l'université en composition instrumentale et électroacoustique, mon parcours a bifurqué; je me suis dirigé en éducation musicale, en réaction à l'arrivée dans ma vie d'une petite fille, Marilou. J'ai commencé à enseigner la musique, surtout au primaire mais aussi au secondaire et en privé, avec une prédilection pour les méthodes basées sur la créativité, tant du point de vue de la création musicale que de la création d'une espace de travail commun. Je me suis trouvé confronté progressivement à mes limites dans l'application de mes idéaux d'une éducation créative et soucieuse de la globalité de l'être. En même temps, les réserves que j'avais face au système scolaire se sont non seulement précisées mais amplifiées. Un rêve que j'ai fait dans les débuts de ma recherche dépeint assez bien les tensions qui pouvaient exister en moi :

Nous sommes à la maison, je suis encore un enfant. Nous attendons notre nouveau professeur. Par contre, lorsqu'il arrive, je m'aperçois qu'il nous a piégé. Il nous retient prisonniers. Alors je l'attends au coin d'une porte et lorsqu'il arrive, je lui tranche la gorge. Je le regarde mourir avec soulagement et satisfaction même si une partie de moi sait que je viens de commettre un acte très grave et répréhensible.

Parallèlement, ma situation personnelle s'est détériorée de sorte que l'année précédant le début de la maîtrise, j'ai divorcé et que Marilou est partie vivre avec sa mère. Tout ceci fut l'occasion d'une vaste remise en question de ma manière d'être avec moi-même, avec les autres et dans le monde.

C'est suite à cela que j'ai rencontré Danielle qui est dorénavant ma compagne de vie, qui s'est inscrite elle aussi à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales et qui y réfléchit sur la pratique de théâtre-intervention en santé mentale qu'elle a créée.

Ce mémoire de recherche est le témoignage du parcours d'un enseignant en quête d'authenticité dans sa pratique et dans sa vie.

Ainsi, dans le premier chapitre, j'explique les enjeux de la problématique et je développe les pistes méthodologiques. Demeurant proche du processus lui-même de ma démarche heuristique, les deuxièmes et troisièmes chapitres sont le témoignage de mon processus de recherche, des découvertes que je fais et comment je les réinvestis dans ma démarche. La problématique est alors explicitée et développée par des éléments d'analyse qui apparaissent, ce qui m'amène à faire également le point sur la démarche et la méthodologie en cours de route. Le quatrième chapitre s'articule principalement autour d'un récit de pratique. Le cinquième chapitre se veut une synthèse des concepts clés et des divers résultats que l'analyse a fait ressortir. La conclusion fait le point sur ma situation actuelle, en fin de parcours.

CHAPITRE I

AGIR DANS L'INCRÉDULITÉ

*« il faut tenter de vivre... », car il faut trouver,
inventer, peut-être, un mode nouveau d'exister,
le seul désormais acceptable.*

Anna-Teresa Tymieniecka

1.1 *Prémisses*

Depuis plusieurs années, avant même de concevoir que je puisse un jour devenir enseignant, deux idées se sont clairement établies en moi face à l'école :

On ne peut enseigner que ce que l'on est.

L'école est obligatoire pour tous sans pour autant être adaptée à tous.

La première affirmation m'est venue avec le temps en constatant que les souvenirs qui me restaient de l'école n'étaient pas la matière que l'on m'avait enseignée, mais plutôt les professeurs eux-mêmes, leurs façons d'être, ce qu'ils dégagent, ce qui rayonnait d'eux,

peu importe que ce rayonnement fût brillant comme le soleil ou sombre comme une nauséabonde fumée. C'est un constat qu'a déjà fait Jean Jaurès : « On n'enseigne pas seulement ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir, on n'enseigne que ce que l'on est. » Craig l'emprunte, pour sa part, à Buber pour mettre l'accent directement sur la relation : « *La relation éduque, dit Buber, non pas l'enseignement ... mais l'enseignant.* » (Craig, 1978, p. 3) et va même plus loin dans l'unification de l'être enseignant : « Il n'y a que le moment vivant. Apprendre et être ne font qu'un. Tâche et présence unissent. » (Ibid.) Je retrouve une vision assez proche chez Gusdorf qui insiste plus sur l'ambiance dans laquelle baignent les élèves : « La matière même de l'enseignement s'est perdue : l'homme a souvent désappris ce que l'enfant avait appris, mais le climat de ses écolages demeure présent ». (Gusdorf, 1963) Meirieu dépeint une approche semblable, mais en demeurant près des détails : « Rien, ici, n'est insignifiant: nous le savons bien, nous autres, qui gardons encore le souvenir d'une phrase, d'un geste, d'un incident qui a été déterminant dans notre évolution et qui a dû échapper, alors, aux adultes qui en ont été les acteurs. » (Meirieu, 2002, p. 14) Tandis qu'on retrouve l'aspect plus existentiel chez Decobert: « On n'enseigne jamais qu'avec ce que l'on est. C'est dire que l'enseignement est lié, plus qu'on ne le pense, aux questions fondamentales, existentielles... » (Decobert, 1998, p. 33) Je vis un grand désarroi du fait que de façon générale, aujourd'hui, au Québec et ailleurs je n'en doute pas, on continue à faire comme si ce qui prime dans l'apprentissage, c'est ce qui est dit plutôt que ce qui est vécu.

La seconde affirmation me vient de mon expérience d'écolier où, si j'ai toujours franchi toutes les étapes avec aisance et dans la quiétude, j'ai tout de même été sensible à

tous ceux qui ne partageaient pas ma chance et qui se heurtaient, de par ce qu'ils étaient, aux limites d'un système obligatoire. Je me demande d'où je tiens cette sensibilité, car il m'a toujours semblé que ceux qui trouvent leur place à l'école, à commencer par les professeurs, considèrent que le problème se situe au niveau des élèves que l'on nomme parfois par un heureux hasard, les « élèves problématiques » ou les « élèves à problèmes ». Enfin, peu importe le terme utilisé, je n'ai jamais entendu un quelconque intervenant du milieu scolaire dire « Hum, voilà un élève qui met fortement en évidence les limites du système » ou « voilà un élève à qui l'école cause problème ». À cet égard, Walo Hutmascher constate que « l'échec scolaire ne peut être combattu que dans la mesure où les enseignants acceptent leur part de responsabilité dans ce domaine et sont capables de reconsidérer toutes leurs pratiques (y compris celles dont ils sont absolument convaincus du bien-fondé) à la lumière des résultats qu'elles produisent ». (Dans Meirieu, 1997, p. 218)

De plus, le caractère obligatoire et universel de l'école amène une responsabilité équivalente : « La responsabilité du système scolaire est mille fois plus engagée [que la médecine], puisque nul enfant n'y échappe et que chacun est livré 25 à 35 heures par semaine, pendant une dizaine d'années au moins, à l'action pédagogique de l'école. Si la médecine préventive pouvait prendre en charge les personnes de façon aussi autoritaire et continue, on ne lui pardonnerait aucune maladie ! » (Perrenoud, 1995, p. 23) D'autant plus que le traitement des différences a de quoi laisser perplexe :

[...] comment autant de moyens restent incapables de modifier la structure des inégalités. L'énoncé:

Inégalités initiales => enseignement => inégalités finales

traduit une impuissance à faire mieux que déplacer les écarts !

Perrenoud, 1995, p. 23

Je crois en fait savoir d'où me provient cette sensibilité aux difficultés que rencontrent les élèves qui ne correspondent pas aux attentes du système en place. Si mon cheminement scolaire s'est fait sans grandes difficultés, mon cheminement personnel et social lui a été très lent et difficile. J'ai souvent eu des difficultés à entrer en contact avec les autres et ceci a culminé en troisième secondaire alors que je n'avais plus un seul ami dans toute l'école. Évidemment, la réaction des professeurs et autres autorités face à cette situation, comme face à celle, pire, d'autres élèves qui étaient, eux, persécutés, était l'indifférence la plus sereine qu'on puisse imaginer. Tant que les notes sont bonnes, pas de soucis ! Je savais déjà à l'époque que l'on est seul au monde, et tout ceci me semblait tout à fait normal. Maintenant je vois bien que cette façon d'agir avec les élèves est un choix de la part des intervenants du système scolaire, qu'ils y jettent l'éclairage de leur choix : ils ont choisi en fin de compte la noirceur de l'indifférence.

La juxtaposition de mes deux énoncés de départ, à savoir l'importance de l'être en éducation et la contradiction d'un système obligatoire et inadapté, me fait croire que l'un ne peut aller sans l'autre. En effet, une école qui ne se soucie guère de l'être autrement que pour le considérer comme une variable insignifiante d'un système ne peut selon toute

probabilité tenir compte d'une telle variable de façon significative. De l'autre côté, une école se souciant de façon prioritaire du développement de l'être devrait conséquemment laisser l'acquisition de savoirs académiques et les structures administratives en second plan, celles-ci subordonnées au développement global de chaque enfant tandis que l'acquisition des savoirs académiques serait vue pour ce qu'elle est : un prétexte au développement global de chaque élève, un moyen et non une fin. « L'éducation, dans n'importe quel niveau d'enseignement et dans n'importe quelle discipline [...] doit porter avant tout sur l'éducation de l'être. » (Fotinas, 1997, p. 119)

1.2 Le mythe de l'éducation globale

Mais qu'en est-il vraiment de ce développement global dans l'école québécoise ? Je lis le programme de formation de l'école québécoise. Un extrait de la mission de l'école est très révélateur du mode de pensée qui se dégage de façon générale: « Par le biais de ses activités de formation, [l'école] crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. » (MEQ, 2001, p. 2) Sachant qu'à l'école, concrètement, aucun accompagnement n'est réalisé dans le sens de la compréhension du monde et du sens de la vie, il faut conclure que la quête du sens de la vie, c'est un apprentissage intellectuel qui consiste à accepter le monde tel qu'il est pour mieux s'y mouler. Trente ans après le Rapport Parent qui nous avertissait déjà que « L'enseignement ne peut pas négliger cet univers de pensées et de sentiments dans lequel

baigne la jeunesse ; autrement, le divorce entre l'école et la vie irait en s'accroissant de façon tragique. » (1964, p. 12) nous ne pouvons que constater qu'il avait raison et qu'il n'est pas encore entendu. Pour bien nous convaincre, regardons la place de l'être et de l'individu dans l'école des trente dernières années et continuons la lecture : « Les grands objectifs poursuivis par l'école ne sont pas tant remis en question qu'abordés dans une nouvelle perspective et présentés sous un nouvel éclairage. » (Ibid., p. 3) Plus du tiers des élèves décrochent, le taux de suicide des Québécois compte parmi les plus élevés sur la planète ? Pas de problème ! Changeons l'éclairage !

*Je n'ai pas besoin de me battre
De prouver que j'ai raison
Je n'ai pas besoin d'être pardonné*

*Ne pleure pas
Garde les yeux baissés
C'est seulement une terre inculte pour les adolescents*

Pete Townsend, *Baba O'Riley*

1.3 Agir dans l'incrédulité

L'école, en fin de compte, se préoccupe plus de son bon fonctionnement que d'une formation globale des enfants. Quand un élève ne fonctionne pas, on lui impose les exigences de l'école sans jamais toucher aux causes de son dysfonctionnement. Quand un élève fonctionne, on le récompense sans jamais toucher aux causes de son fonctionnement. En d'autres termes, on demeure le plus en surface possible. Les plans d'interventions sont éloquents: voici tes responsabilités, que tu sois capable d'y faire face n'est pas notre

problème, nous ne croyons pas que ta mauvaise volonté puisse être un cri de détresse, ce n'est que la preuve que nous avons raison.

Et l'art à l'école ? Le programme y voit une occasion d'apprendre à se connaître (MEQ, 2001, p. 190. Beaudoin, 1988, p. 3), mais en réalité, l'art n'est toléré que dans la mesure où il se maintient dans la performance et dans le kitsch. Je l'ai compris l'année où, à l'école secondaire, mes élèves avaient composé une pièce qui parlait de leurs difficultés et de leurs craintes: « Merde aidez-moi ». Ils l'avaient enregistrée et en avaient réalisé un vidéo. Cela avait été un travail très intense pour tous y compris pour moi. Le directeur de l'école, qui avait peine à croire que c'étaient effectivement les élèves qui jouaient sur l'enregistrement, avait annulé sa représentation au gala des méritas parce que le contenu pouvait choquer les commanditaires du spectacle. Et je me rappelle ce gala, des toiles des élèves décoraient la scène: toutes des reproductions. Une d'un Gauguin, d'un Picasso et aussi du « cri » de Munch. Des toiles qui ont choqué les gens d'une autre époque. On a bien le droit de crier si on est mort et d'un autre pays, mais nos jeunes seront gentils et joueront de belles marches militaires américaines dans l'harmonie [*sic*] scolaire. Pendant ce gala, je me rappelais Kundera qui a écrit que le kitsch est la dernière station entre la mort et l'oubli (*L'insoutenable légèreté de l'être*) et je me fredonnais ces paroles de Brassens: « le feu sacré brillait par son absence ». (*Cupidon s'en fout*)

Agir dans l'incrédulité : trouver des moyens d'actions auxquels je peux croire à l'intérieur d'un système auquel je ne crois pas et qui ne croit pas en moi non plus. Sait-on d'ailleurs si le système croit dans les buts qu'il formule lui-même et s'il peut faire autrement

que de nier les efforts de ceux qui y croient vraiment ? « Maxine Green a écrit que *Ce n'est pas facile d'adopter sa propre posture authentique, de se choisir comme personnellement responsable. Ce n'est jamais facile de baser son action sur ce que l'on ... croit vraiment* ». (Craig, 1978, p. 16) C'est effectivement difficile de poser des actions et de presque toujours sentir ou constater l'incompréhension, le jugement et les accusations à l'emporte-pièce qui en émanent. Mais le plus difficile à accepter, c'est que cet espace d'incrédulité n'est pas forcément un écart à combler, mais une condition presque inévitable d'un agir authentique et créatif. Mais n'y a-t-il pas moyen de constituer un *lieu pédagogique* ? Un espace pédagogique qui peut exister dans mon contexte professionnel et qui répond à mes attentes comme éducateur ? Je sens un besoin de changement du plus profond de moi-même, et l'éducation n'est-elle pas un agent de changement ?

Me voici face à un réel problème d'éducation. Mais qui est à éduquer ? Les enseignants qui vont insouciantement donner des cours année après année sans tenir compte des enjeux profonds et des souffrances de leurs élèves ? Je m'interroge beaucoup à ce sujet : comment font-ils face à ces enjeux ? Les classes qui me donnent le plus de problèmes sont ces classes où se trouvent en grand nombre des élèves vivant des problématiques difficiles pour lesquels je n'ai pas de moyens suffisants; leur souffrance me fige, me fait sentir incompetent. Que font leurs professeurs ? Sont-ils inconscients ou ont-ils appris à l'ignorer étant donné leur manque de ressources ? Dois-je éduquer les professeurs d'université ? Comment peut-on encore former des futurs enseignants sans les outiller pour former des enfants dans leur globalité ? Ou bien le MEQ ? Qui construit son programme de façon à répondre aux besoins des employeurs et définit les critères de réussite en fonction des notes

en mathématique, en français et en anglais ? Ou bien tous ces adultes qui vivent selon des critères de performance et de rendement ? Ne suis-je pas divinement prétentieux ? Mais je souffre de voir tous ces enfants éduqués comme du bétail et je demeure hagard face au contentement général, tout comme la manie d'accuser toujours tout et tout le monde sauf soi me ronge toujours plus creux. « Dans une classe, peut-on ignorer le passé des étudiants? Peut-on enseigner sans soigner ces blessures [...] chez nos élèves nés au Québec dans le divorce, les familles éclatées; le cancer de l'indifférence érigée comme mode de vie. » (Decobert, 1998, p. 39) Pas plus que l'on peut ignorer ce qui se vit dans le moment présent, pour le meilleur et pour le pire.

1.4 Pistes

Il se dessine ainsi que pour pouvoir inclure dans un processus éducationnel le développement de l'être, la connaissance de soi et la quête de sens, l'enseignant doit être lui-même engagé dans une telle voie et doit disposer d'outils propres à ce cheminement, comme il en est de tout enseignement. « Le principal échec dans l'éducation vient de ce que l'on veut exiger des autres ce que l'on est pas capable de s'imposer à soi-même. Tout le monde est intéressé par l'éducation, dans l'idée d'éduquer les autres mais pas de s'éduquer soi-même. » (Descamps, 1993, p. 20) Philippe Meirieu situe la prise de contact avec la souffrance de l'élève dans le *moment pédagogique* qui peut être compris comme

Cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas

comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la « collectivité apprenante »...

Meirieu, 1995, pp 55-56.

Meirieu nous met immédiatement en garde : cette rencontre avec l'élève concret n'est pas « une manière de rabattre la relation éducative sur une relation affective [...] », (Meirieu, 1995, p. 56) mais plutôt la rencontre avec l'élève *qui résiste*, et le travail du pédagogue consiste ainsi à accompagner l'élève dans ses résistances. Il me semble que cette résistance, qui fait partie intégrante de tout processus d'apprentissage, soit intimement liée à la souffrance de l'apprenant.

En éducation, les divers aspects relationnels semblent être toujours flous, toujours ombragés, un clair-obscur de notre pratique. Meirieu insiste particulièrement sur la fait que « le moment pédagogique, s'il renvoie inévitablement à une relation entre deux partenaires, n'a rien à voir avec le « relationnel » conçu comme la seule empathie réciproque de deux subjectivités qui s'épanchent. » et qui « considère toujours plus ou moins le didactique - et, plus généralement, toute forme d'interposition des savoirs - comme un brouillage, un obstacle à la transparence rêvée des rapports humains. » (Meirieu, 1995, p. 83) Fotinas nous met également en garde: « L'erreur que nous, les humanistes, avons commise à plusieurs reprises quand nous avons voulu introduire, dans l'enseignement à l'école, l'éducation de l'être, a été de le faire au détriment des contenus et des disciplines enseignés dans le programme. » Mais il conçoit à cet égard que la solution n'est pas si compliquée qu'il ne paraît, car « l'éducation informelle de la vie quotidienne, le fait facilement. Par

exemple, un apprenti mécanicien qui fait son apprentissage à côté d'un maître mécanicien et qui est intégré dans un garage et dans une équipe d'ouvriers apprend, avec et par la mécanique, la façon d'être: sa socialisation et les relations humaines, la communication, l'éthique, etc. sont intégrées dans un seul et même corpus avec l'apprentissage des compétences du professionnel de la mécanique. Il n'y a aucune séparation entre les deux. » (Fotinas, 1997, p. 119) En fait, la difficulté vient exactement du fait que ce pourrait être simple. Il n'y a aucune séparation en réalité alors qu'à l'école, on tente "d'opérationnaliser" ces apprentissages de façon séparée. À peu près toutes les écoles prônent l'entraide et le partage, mais évaluent les élèves sur une base de compétition et de chacun-pour-soi et les élèves, eux, comprennent vraiment ce qu'ils font vraiment. C'est le piège de l'écart entre ce qui est pratiqué et ce qui est professé, comme le montre Saint-Arnaud (1992), après Argyris et Schön (1978). Et il convient de considérer la portée et les conséquences de cet état. Non seulement « Illich a montré à quel point notre société est scolarisée, incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire », (Perrenoud, 1984, p. 73) mais il ajoute que nous sommes face à « *l'émergence d'une norme d'excellence sans précédent dans l'histoire puisqu'elle s'applique à tous les enfants, et par extension à tous les adultes d'une société* ». (Ibid., p. 76)

En tous les cas, le manque de globalité, lui, est bien là. Peut-être que les jeunes expriment « de façon contradictoire leur sentiment d'injustice à ne pas être reconnus, pas appréciés », mais l'enseignant qui écoute sait aussi entendre « les aspects transférentiels dans leurs rapports aux autres étudiants, aux enseignants et je constatais que j'étais

longtemps passée à côté de cet aspect fondamental dans l'enseignement. » (Condamin, 1997, p. 49) Fotinas va plus loin en affirmant : « Le résultat est presque désastreux: dans le cas où cette éducation réussit à atteindre ses objectifs, cela donne des citoyens déséquilibrés qui disposent d'une tête surdéveloppée et d'un coeur atrophié. Le corps biologique aussi est faible, sans résistance, et la vision spirituelle, inexistante. » (Fotinas, 1997, p. 99) Et dans le cas où ça ne réussit pas: « en une dizaine d'années de scolarité, ces jeunes n'ont acquis solidement qu'une chose : le sentiment de leur incompétence ». (Guichard, 1993, dans Pacteau, 1994, p. 429)

Donc, d'un côté, il semble légitime de se demander quelles sont les limites de l'action éducative que l'école doit développer et développe réellement. De l'autre, il semble d'autant plus nécessaire de se demander dans quelle mesure l'école peut se permettre de négliger certains aspects du développement de l'enfant. En accord avec cette question, plusieurs chercheurs et pédagogues interrogent les capacités et la formation des enseignants. Que l'école québécoise ait reçu clairement la mission de socialiser (MEQ, 2001), cela n'empêche pas qu'elle y ait joué un grand rôle auparavant, de manière plus ou moins sérieuse et avouée, et qu'il y ait lieu de questionner les effets d'une telle approche pour une société qui détient le record occidental du suicide chez les jeunes (Bouchard, 2002), d'autant plus que les spécialistes de la question s'entendent pour dire que le suicide est un problème social. (Ibid.)

1.5 *Du côté de l'enseignant*

Ainsi, en tant que « Professionnel de la prise en charge de personnes, l'enseignant d'aujourd'hui devrait, comme les autres, **apprendre très rapidement** à ne pas refouler ou nier tous ces aspects, à les considérer comme normaux, à les analyser, à en parler, à demander de l'aide lorsqu'il se sent dépassé par une relation trop forte ou une situation trop complexe ». (Cifali, 1991, dans Perrenoud, 1994, p. 191) Il est en effet temps que l'on se penche concrètement sur le rôle de l'enseignant dans ce panier de crabes et de non-dits qu'est l'espace relationnel en pédagogie. Il temps de s'avouer que le fait de ne pas s'en occuper sous prétexte que ce n'est pas notre rôle, *que ce n'est pas dans le programme*, ne nous empêche pas, au contraire, d'y faire des ravages par des façons d'être et d'agir non conscientisées.

Perrenoud dit clairement qu'« on insistera jamais assez sur les préalables affectifs et relationnels » de l'acte d'apprendre (Perrenoud, 1995, p. 26), en même temps qu'il constate « l'absence d'une véritable professionnalisation dans le registre des relations » (Ibid., p. 27) et conclut qu'« il n'y a pas trente-six solutions : seule *l'analyse de soi*, de sa propre culture, de ses réactions, de ses pratiques peut conduire à en prendre conscience et à fonctionner un peu différemment en classe, dans la vie quotidienne. » (Ibid., p. 28) Craig, pour sa part, insiste sur « l'importance de la conscience et de la compréhension de soi dans la vie des enseignants ». (Craig, 1978, p. 13) Descamps, à propos de l'école Krishnamurti, affirme que « ces enseignants doivent être des psychothérapeutes » (de Coulon et al., 1993, p. 31)

car, selon Krishnamurti, « l'enfant n'arrive pas vierge à l'école, il a déjà été blessé. Il faut le libérer de cette souffrance et prévenir les blessures à venir. Ne pas le laisser s'aigrir et s'envenimer ». (Ibid.) Paré nous rappelle d'ailleurs que les phénomènes de transfert et de contre-transfert constituent « une réalité qui est sans cesse présente dans nos vies, où que nous soyons. » (Paré, 1993, p. 37) Honoré et Maisons appellent à une formation psychosociale qui devrait « redonner conscience aux enseignants et aux éducateurs de leur rôle fondamental dans le devenir des personnes et des institutions. » (Honoré et Maisons, 1981, p. 231) Develay (1994) pointe pour sa part la nécessité d'une formation en psychologie pour les enseignants.

Or, s'il a été dit et redit que l'enseignant apprend toujours au travers de son enseignement, peut-être y aurait-il lieu d'approfondir les conséquences d'un tel état. Car si l'enseignant apprend tout en enseignant, il ne peut alors que faire face à ses résistances à son tour, souffrir de son état, mais sans pour autant bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant autre que lui-même, ce qui peut s'avérer insuffisant par moments, et cela même si l'on ne tient pas compte du flot d'événements que son quotidien ne manque jamais d'apporter : « [...] l'enseignant est appelé à maîtriser en temps réel, souvent dans l'urgence, de nombreux paramètres constitutifs du triangle pédagogique et didactique. » (Perrenoud, 1996, p. 18) Perrenoud fait ici référence au triangle pédagogique formulé par Houssaye (1988, 1996) qui fait ressortir les trois pôles de la relation pédagogique – élève, enseignant, savoir – pour mettre en évidence les trois processus que constituent les relations entre ces pôles : processus enseigner (rapport enseignant-savoir), processus apprendre (rapport élève-

savoir) et processus former (rapport enseignant-élève). Ceci rappelle évidemment les trois pôles de la formation présentés par Barbier (1997) : autoformation, hétéroformation et écoformation, c'est-à-dire formation par le rapport à soi, par le rapport à l'autre et par le rapport à l'environnement et au monde. Et encore le rapport à soi qui ne tarde pas à prendre forme par « la spécificité d'un métier de l'humain, qui confronte à l'autre, donc à soi-même et à toutes les contradictions, ambivalences et incohérences de la condition humaine. » (Perrenoud, 1996, p. 18) Et si apprendre n'était pas exactement cela: se retrouver confronté à soi-même et à nos résistances, mais surmonter la souffrance qui en découle pour continuer, comme dit Meirieu, le processus jamais terminé de notre naissance: « émergence progressive d'humain, construction d'un sujet, élaboration d'un projet pour soi et pour le monde. » (Meirieu, 2002, p. 249)

C'est à cette exigence que je tente de répondre dans ma recherche. Si le discours pédagogique consiste à placer « au centre de son propos **la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur et le travail de l'éducateur sur cette résistance.** » (Meirieu, 1997, p. 55) et que cette résistance prend forme à l'intérieur du *moment pédagogique*, j'aimerais tenter un glissement pour inclure la personne de l'éducateur, moi-même en l'occurrence, à l'intérieur de ce processus d'apprentissage, puisque j'y participe avec tout ce que ça implique.

Chacun sait bien - et les didacticiens, comme les universitaires partisans de centrer la formation des maîtres sur les seuls contenus académiques universitaires, ne cessent de nous le rappeler - que « l'on enseigne toujours quelque chose »; et il est vrai que le verbe enseigner doit toujours avoir un complément d'objet... au risque d'être vidé de tout contenu. Mais, à y regarder de plus près, ce n'est pas un complément d'objet mais bien deux que doit avoir

ce verbe : « On enseigne toujours quelque chose à quelqu'un »... et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi, le verbe de tout contenu... ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une intéressante mais dérisoire satisfaction personnelle. Tel que nous le définissons, le moment pédagogique, c'est donc bien l'irruption de ce « quelqu'un », ce quelqu'un que nous oublions si facilement ou ramenons trop vite à un élément anonyme d'un ensemble indifférencié.

Meirieu, 1997, p. 58

Parce que si le *On* demeure lui aussi anonyme, le projet éducatif est compromis. *Quelqu'un enseigne toujours quelque chose à quelqu'un et les deux sont forcément en train d'apprendre quelque chose mais ni l'un ni l'autre n'a d'emprise sur ce que l'autre apprend réellement. Par contre, cette rencontre a le potentiel de devenir un lieu d'accompagnement aux résistances que provoquent l'apprentissage.*

Sois toi-même. Cherche ta propre voie. Apprends à te connaître avant de prétendre connaître tes enfants. Mesure les limites de tes capacités avant de fixer celles des droits et des devoirs des enfants. Parmi tous ceux que tu pourrais avoir à comprendre, élever, instruire, tu viens en premier. C'est par toi qu'il te faut commencer.

Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*

1.6 Lieu pédagogique en vue

Ainsi, je cherche à inventer un *lieu pédagogique*. Un espace où la mise en oeuvre de chacun soit possible, un espace habitable pour l'être en construction. Pour créer ce lieu, je dois investir des chemins de liberté, m'investir de l'intérieur pour espérer lui donner une

forme extérieure. Autrement dit, me créer et m'inventer pour pouvoir créer et inventer ce lieu. Anna-Teresa Tymieniecka a beaucoup réfléchi sur ce rapport entre l'intériorité et son déploiement à l'extérieur :

L'homme, qui tout d'abord s'oriente vers une action visant directement le monde et lui permettant de s'étendre au-delà de ses limites, est amené de par les exigences de cette action même, à rentrer en soi-même. C'est à l'intérieur de lui-même qu'il doit chercher à résoudre les problèmes, par sa façon particulière de participer au monde extérieur, par sa participation créatrice. Cette participation, qui se définit par le désir de dépasser les cadres actuels du monde, se heurte à deux obstacles : l'un posé par la convention, l'habitude, l'automatisme du monde établi, monde des choses, des êtres et de la nature; l'autre est l'obstacle intérieur que rencontre l'homme qui essaie d'accéder au plus fondamental et qui, tournant vers soi l'ensemble de ses facultés de participation au monde pour y trouver une solution, rencontre des exigences, des oppositions apparemment inconciliables.

Tymieniecka, 1972, p. 39

Ceci rejoint l'idée des cercles herméneutiques tels qu'en parle Jacques Daignault. Car si des philosophes, pour suivre son exemple, peuvent se permettre d'investir de façon magistrale la spirale ascendante et produire « des oeuvres remarquables d'intelligibilité [...] sans être] forcément, au plan personnel, à la hauteur de leur texte. » (Daignault, 2002, p. 174), de la même façon qu'« il arrive que la plongée en soi se fasse également trop vite pour maintenir le mouvement vers le haut. » (Daignault, 2002, p. 176) Bien évidemment, le pédagogue doit trouver un équilibre dans sa pratique qui lui permette de demeurer dans un espace à la fois d'intelligibilité et de présence et donc de garder vivant le « double mouvement: vers le bas, pour mieux sentir, et vers le haut, pour mieux comprendre - autrement, il n'y aurait aucune interprétation possible. » (Daignault, 2002, p. 175) Pas plus

qu'il n'y aurait de moment pédagogique possible non plus.

C'est pourquoi ma question de recherche s'articule ainsi:

Comment le processus d'investir des chemins de liberté me permet-il d'inventer un lieu pédagogique dans un espace d'incrédulité ?

Mes objectifs de recherche sont les suivants:

Explorer des chemins intérieurs de façon à pouvoir témoigner de ce processus ;

Explorer des chemins de liberté de façon à ouvrir des canaux d'expression de mes chemins intérieurs ;

Décrire comment se constitue mon lieu pédagogique.

1.7 Oui, mais comment ?

... C'est un véritable miracle de voir que les méthodes modernes d'instruction n'ont pas encore entièrement étouffé la saine curiosité intellectuelle; cette petite plante délicate, en plus d'encouragement, a surtout besoin de liberté; sans quoi elle s'étiole et ne manque pas de périr.

Albert Einstein

La méthode utilisée doit ainsi correspondre à trois critères de base : permettre un ancrage dans le moment présent, le lieu pédagogique étant relié de façon intrinsèque au

moment pédagogique; ouvrir un accès à l'intériorité, puisque la recherche vise prioritairement des mécanismes et des balises intérieures; et finalement laisser de la place à l'inconnu et à la découverte, sans lesquels l'idée de liberté perdrait rapidement son sens.

Craig introduit ainsi la méthode heuristique:

une approche en sciences humaines basée sur la découverte et mettant en valeur l'individualité, la confiance, l'intuition, la liberté et la créativité. Ce type de recherche part du principe qu'un individu peut vivre profondément et passionnément le moment présent, être complètement captivé par les miracles et les mystères tout en étant engagé dans une expérience de recherche significative.

Craig, 1988, p. 1

L'approche est type phénoménologique puisque tout constat théorique préalable peut à tout moment devenir une entrave au processus qui, en fait, cherche justement à débroussailler et démêler les idées reçues qui bloquent mes horizons. Ce processus rejoint Merleau-Ponty qui définit la phénoménologie comme « l'essai d'une description directe de notre expérience telle qu'elle est, et sans aucun égard à sa genèse psychologique et aux explications causales que le savant, l'historien ou le sociologue peuvent en fournir [...] » (Merleau-Ponty, 1945, p. I) Cette approche nous permet ainsi de porter un nouveau regard sur soi et sur le monde, un regard qui porte sur un accès direct à des *Gestalts*, des unités de sens, des « formes, des structures d'ensemble qui s'organisent sans le concours de l'intelligence. » (Meunier, 1969, p. 10) Ce regard nous projette en dehors des causalités et des habitudes pour mettre en évidence « la perception elle-même comme rapport primordial au monde. » (Meunier, 1969, p. 12)

La phénoménologie nous renvoie ainsi à la présence: « [...] être présent à ce que je vis, et au moment où je le vis, est une attitude d'ouverture qui transforme ce que je vis et me transforme à mon tour selon le sens de ce que je vis. » (Merleau-Ponty, 1975 dans Morais 1999, p. 20) Cette présence s'articule toujours en relation à l'événement qui se trouve à être « une épreuve dans et par laquelle nous nous apprenons nous-mêmes avec le monde. Cette communication symbiotique que nous entretenons avec le monde et les choses crée l'événement. » (Morais, 1999, p. 17) Si la phénoménologie nous renvoie ainsi à notre relation au monde, la présence apporte également la notion insistante de l'action, *une exigibilité, un « il faut »*. Celle de *l'avoir-à-former, de l'avoir-à-laisser-venir-la-forme*. (Honoré, 1992, p. 113) La présence devient une condition de *l'existence*, non comme un acquis, mais comme un *devoir-exister*: « À la fois se situer et se manifester dans le temps et dans l'espace. [...] En tant que nous sommes en projet ». (Honoré, 1992, p. 111) Difficile exigence que d'être présent dans notre relation à l'événement en même temps que par notre action. Marie-Christine Josso approche cette difficulté par « l'attention consciente figurant la présence active et intentionnelle » sur laquelle « repose une attitude réflexive capable d'intersubjectivité (qui implique centration sur soi et ouverture à autrui) ». (Josso, 1997)

1.8 Présence

André Paré (1993), en utilisant le modèle de la psychosynthèse, s'est penché sur la présence en éducation. Tout d'abord, il définit trois perspectives ou niveaux selon lesquels nous pouvons orienter notre présence, bien que ces niveaux soient toujours simultanément

présents. « Le premier correspond au *niveau des compétences*. C'est le niveau de l'action, de l'intervention immédiate. [...] Le second niveau apparaît comme celui des *rôles et des relations*. [...] Il s'agit d'un niveau qui descend plus profondément dans les structures de l'individu, dans sa personnalité et dans sa psyché. [...] Le second niveau permet de *situer en contexte* ce qui se passe au premier niveau. [...] Le troisième niveau est celui du *sens*, des *significations* plus profondes. C'est le *niveau spirituel*, le niveau du devenir [...] Il sert de contexte pour regarder ce qui se passe au deuxième niveau et lui donner un sens ». (Paré, 1993, pp. 19-23) Il n'est pas question ici de former une hiérarchie puisque chaque niveau a son importance qui lui est propre et que seule notre perception et notre intention nous fait voir un niveau et en masque un autre. « Être éducateur, c'est être *présent à ce qui est en train d'émerger* à travers un comportement banal, une crise, une difficulté. » (Ibid., p. 25) C'est une approche qui rejoint l'heuristique en ce qu'elle cherche ce qui émerge et qui aimera la phénoménologie en ce qu'elle nous invite à demeurer ouvert face à la situation.

Concrètement, la présence « devient une façon d'être, une façon de percevoir, une façon d'agir, une façon de *situer en perspective* ce qui se passe devant soi et en soi-même. » (Ibid., p. 30) Cette double présence est essentielle, car si l'éducateur « n'est pas en contact étroit avec ce qui se passe en lui, dans son corps, dans ses émotions, dans ses pensées, dans ses désirs, dans son imagination, dans ses intuitions, comment peut-il être vraiment disponible à ce qui se passe chez l'autre? » (Ibid. p. 31) Cette exigence, aussi imposante qu'incontournable, est encore une fois un plaidoyer solide pour la connaissance de soi, l'ouverture et autres qualités transcendantes qui sont demandées, sous toutes sortes de

formes, au pédagogue. J'y vois également un moyen concret d'actualiser la facilitation dans le sens où Rogers (1969, pp. 162-165) la définit et qui est très difficile à mettre effectivement en pratique.

Dans le cadre de cette recherche, la présence joue un rôle très important. Aussi, un lecteur serait en mesure de suivre la manière dont la présence se déplace avec plus ou moins d'emphase sur les trois niveaux décrits par Paré, de même que la mise en relation de ces niveaux et les tensions qui en découlent. Plusieurs réflexions élaborées dans ce texte en font d'ailleurs état implicitement. Il ne s'agit toutefois pas d'une recherche sur la présence en tant que telle. Il n'y a conséquemment aucune analyse proprement dite se rapportant aux niveaux de présence. L'enjeu majeur, pour ce qui est de la présence, se situe plutôt dans la recherche de comment, concrètement, je peux éprouver la présence, comment cela se vit et ce que j'en retire. La présence, ici, ne constitue pas un cadre théorique, mais bien plus une méthode. D'abord une méthode qui se suffit à elle-même : *Comment être présent, comment cette présence génère plus de présence et comment la présence aide à faire face aux enjeux que je rencontre dans la présence*. Ensuite, une méthode, à caractère heuristique, porteuse de savoir : *Qu'est-ce que je découvre et qu'est-ce que j'apprends de la présence ?* Il me paraît important de souligner le rôle de l'attention en tant que méthode qui mène à la présence, mais je préfère insister sur la présence elle-même, pour la dimension de « vécu présent » qu'elle incorpore, tel que le décrit Honoré. (op. Cit.)

« Concrètement l'attitude phénoménologique se développe en trois étapes successives

qui s'enchaînent dans le temps d'une quête de sens: *s'étonner, réfléchir et témoigner.* » (Morais, 1999, p. 20) Cette démarche colle parfaitement aux quatre étapes de la recherche que décrit Craig, à savoir la question, l'exploration, la compréhension et la communication (Craig, 1988, p. 15), d'autant plus qu'il insiste sur l'importance de « percevoir ma propre expérience aussi directement et fraîchement que possible. » (Craig, 1988, p. 37) Ce dernier présente d'ailleurs son chapitre méthodologique comme « une étape d'une phénoménologie de l'heuristique, une approche personnelle centrée sur la découverte amenant à comprendre comment les individus apprennent à se connaître et à connaître leur environnement. » (Craig, 1988, p. 3) et ce, à l'aide « d'étapes émergentes de procédure et de signification » (Ibid., p. 13), tout en tenant compte que les diverses étapes « ne sont pas des entités séparées dans le temps mais plutôt des processus de recherche inter-reliés et en devenir. » (Ibid., p. 19)

Ainsi, la présence au sein de mon expérience, incluant mon processus d'écriture, m'a amené à ce que j'appelle une *émergence phénoménologique réursive*, en ce sens que l'attitude phénoménologique mène à l'émergence de constats, d'idées et d'émotions qui sont eux-mêmes accueillis avec une attitude phénoménologique, toujours dans la présence. Le terme *récuratif*, un terme spécifique à la programmation qui désigne « une procédure ou un programme qui s'utilisent eux-mêmes dans un traitement. », met en évidence le réinvestissement constant à la fois de la présence comme méthode et de ce qui émerge comme matière à investir de nouveau. Comme l'indique Craig et Josso, une démarche de réflexion et de distanciation accompagnent ces moments d'émergence de façon à mener

l'émergence dans le moment présent à un processus d'émergence et de construction de sens, propre à une démarche herméneutique.

" Comprends-tu vraiment ce que tu lis ? "

...

" Comment le pourrais-je, si quelqu'un ne me guide ? "

Actes des apôtres, chapitre 8, versets 30-31

L'aspect herméneutique de ma recherche consiste donc à lire, c'est-à-dire à interpréter ce qui émerge de manière à construire du sens pour moi, en tant que praticien qui désire bâtir sa pratique, qui désire inventer un lieu pédagogique. Cette construction de sens devient en quelque sorte le pont entre mon investissement intérieur et mon investissement extérieur, un liant entre le monde intérieur de ce que je sens et pense d'une part, et le monde extérieur de ce que je fais, de comment je le fais et des rétroactions que je reçois, les relations qui évoluent. Comme l'explique Daignault (2002), mon investissement dans la spirale intérieure amène un réinvestissement dans la spirale extérieure et vice versa. Ce pont se construit sur les différents niveaux de la présence et de manière diachronique, mais toujours en tentant de garder une vue d'ensemble. Ces ponts se solidifient successivement et ancrent de plus en plus ma relation interne à ma pratique et mon vécu extériorisé.

1.9 Les outils

Ma démarche pour explorer et investir des chemins de liberté prend donc plusieurs formes selon les différents aspects de moi et de ma vie qui sont en jeu. Selon qu'il s'agit d'une poussée vers l'intérieur ou l'extérieur ou de l'élaboration d'une jonction entre les deux, selon que je suis à la recherche des détails ou de la globalité ou de points de correspondance. De manière générale, il y a les ouvertures, la création de brèches dans les certitudes et les idées reçues qui sont généralement à la base de nouveaux segments d'exploration. Il y a les moments de retour et d'analyse, de consolidation. Il y a aussi les moments de déploiement, où les nouvelles idées sont effectivement mises en action et confrontées à la réalité du terrain. Des moments pour se déposer, des moments de latence. Et la boucle continue.

Une partie de ma démarche a été d'investir le domaine du ressenti corporel par le biais de la fasciathérapie et de la pédagogie perceptive du mouvement. La fasciathérapie est « une thérapie qui s'adresse à un tissu particulier que l'on appelle le **fascia** [...] qui a la particularité de recouvrir toutes les parties anatomiques du corps [...] la particularité des ces tissus étant d'être connectés les uns aux autres. » (Bois et Leaõ, 2002, p. 7) Une des bases de cette thérapie s'adresse à la « rythmicité autonome, complètement invisible » (Ibid.) qui existe dans notre corps et la capacité de sentir ces mouvements nous enseigne beaucoup sur ce qui est vivant en nous. J'ai constaté au cours des années une relation directe entre les parties de mon corps où le mouvement est bloqué et les pensées et les émotions qui sont également bloquées en moi. Sans connaître cette pratique de façon générale, je sais que

Susan Sirois, ma thérapeute, inclut systématiquement la parole au sein de ses traitements. Susan nomme ce qui émerge et m'amène aussi à nommer de mon côté et donne aux traitements des allures de recherche heuristique. La pédagogie perceptive du mouvement est une approche complémentaire qui nous amène à ressentir et à activer le mouvement par divers exercices très lents où la proprioception joue un rôle de premier plan. Si la fasciathérapie m'a permis de faire émerger des thèmes importants, de me déposer dans des moments cruciaux et de débloquer certaines impasses, la pédagogie perceptive du mouvement m'a surtout accompagné dans des moments de latence et m'a apporté une solidité supplémentaire dans mes activités pédagogiques par un accès plus direct à la présence par le biais du ressenti corporel, le transfert étant plus aisé à faire que ce qui est vécu dans l'accompagnement thérapeutique de la fasciathérapie.

Certains thèmes ont émergé ou se sont clarifiés par certains rêves qui sont apparus à des moments clés. J'ai eu aussi l'occasion d'entretenir plusieurs discussions avec Danielle qui m'a accompagné de ses perspectives, de son expérience et de sa vision. Elle a été en tout temps ou presque ma première lectrice. J'ai aussi eu d'autres discussions avec d'autres membres de ma cohorte de maîtrise qui se sont trouvés plus près de moi pour toutes sortes de raisons, notamment Susan, que j'ai d'abord connue comme fasciathérapeute, et Jacques qui est intervenant en centre jeunesse en Gaspésie. La structure même de la maîtrise, soit un groupe qui s'accompagne tout au long des trois ans, a été un outil formidable dans la richesse des interactions qui ont souvent émergé de nos rencontres, comme l'énergie que nous étions à même de partager. La manière de vivre notre recherche avait ici toute l'importance qu'elle mérite, sachant que « Le savoir-être est préalable et nécessaire à un

savoir et à un savoir-faire. » (Fotinas, 1997, p. 121)

L'élément dont il est le plus difficile à rendre compte est, pour moi, la latence. Une des clés de ma démarche a été ma capacité à laisser germer et prendre forme ma recherche à l'intérieur de moi par des périodes de production clairsemées et astructurées, et surtout de reconnaître le moment de la récolte. Je pense que mon expérience de la création musicale m'a simplement donné la confiance que les périodes creuses en matière de production concrète étaient des moments où ma recherche me travaillait plutôt que je sois à la travailler. De la même façon que j'ai aussi développé un sens pour sentir la poussée de ce qui a besoin d'être exprimé. En bout de ligne, tout ce qui a été dit, pensé, rêvé et fait trouvait sa place dans l'écriture, qui elle aussi a pris plusieurs formes, de l'écriture automatique à l'écriture de chanson en passant par le récit de pratique et les *je me souviens*, l'expériographie.

1.10 Le journal d'itinérance

Pour la cueillette et l'analyse des données, j'utilise le *Journal d'itinérance*, soit un « instrument d'investigation sur soi-même en relation avec le groupe ». (Barbier, 1997, p. 268) C'est l'outil qui me semble le plus approprié pour accompagner une recherche heuristique et phénoménologique puisque dans sa première étape, appelée *journal-brouillon*, « Le chercheur [...] écrit tout ce qu'il a envie de noter dans le feu de l'action ou dans la sérénité de la contemplation [...] ce qui lui semble important dans sa vie reliée à celle d'autrui. [...] de n'importe quelle façon et sur n'importe quoi et n'importe qui. » (Ibid.,

p. 270) Ce qui est en accord avec la méthode heuristique qui demande « que je me plonge dans ma propre expérience privée et dans l'expérience des autres dans l'enseignement, que je tende à atteindre un contact direct avec le monde intérieur de l'enseignement et que, en vivant dans l'ouverture à l'intérieur de cette sphère, j'en arrive à la connaître dans ses détails de même que dans sa totalité. » (Craig, 1978, p. 9) de la même façon que les aspects autobiographiques du journal d'itinérance rejoignent ce que Craig appelle l'*expériographie*, « mettant ainsi l'emphase sur l'observation de processus intérieurs et subjectifs plutôt que des événements externes et objectivables. » (ibid., p. 92) Le but que je vise par cette approche est effectivement de faire ressortir le processus lui-même.

D'un point de vue plus technique, étant donné l'aspect décentralisé de mon travail entre les diverses écoles où j'enseigne et la maison où je travaille aussi, j'ai pris la peine de traduire un outil très intéressant, *Les cahiers collectifs*, qui est un journal accessible en ligne sur internet, dans ce cas-ci sur *Lévinux*: <http://notes.levinux.org>, ce qui me permet d'y avoir accès peu importe où je me trouve. Ce logiciel m'a permis de tenir plusieurs cahiers sur mes réflexions et ma pratique; j'y tiens aussi ma planification de cours et mon suivi sur ce qui se passe en classe. J'ai aussi développé un nouvel outil, les *Fichues lectures*, encore une fois hébergé par *Lévinux*: <http://psycho-socio.levinux.org/lecture>. Il s'agit d'une banque de fiches de lecture publique et interactive ouverte à tous, un outil de travail et aussi de partage. Ce logiciel s'est avéré un excellent motivateur dans la consignation de mes lectures puisque chaque ouvrage et chaque fiche ajoutés constituent une apport pour l'ensemble du projet.

C'est pourquoi lorsque j'entre dans la deuxième phase du journal d'itinérance, le *journal élaboré*, j'utilise la juxtaposition des éléments chronologiques du journal-brouillon et des éléments d'analyse qui ressortent par la méthode « d'écoute flottante de ce qui est déjà écrit » (Barbier, 1997, p. 271) pour demeurer fidèle au processus en évolution. « J'ai envie que mon lecteur ressente à la fois l'ordre et le désordre [...] l'interroger sur ses "allant-de-soi". » (Ibid.) Comme piste de relecture, je pars de la conception que l'enseignant peut se définir comme un accompagnateur de résistances. Cette vision rejoint d'assez près Meirieu (1997) de même que le rôle de *facilitateur* de Rogers qui observe dans un premier temps que « L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister. » (Rogers, 1969, p. 157) Puis, « le facilitateur est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage » (Ibid., p. 163) Il y a fort à parier que les enseignants gagneraient à s'accompagner mutuellement plutôt que d'attendre le moment de crise dont parle Perrenoud. Puisque ma démarche vise l'auto-accompagnement, je vais rechercher ma communauté d'enseignants à l'intérieur de mes écrits. La pertinence de ceux-ci sera ainsi validée par leur capacité à m'offrir des pistes d'auto-accompagnement. Quatre enseignants se sont présentés pour me faciliter la tâche : ce sont les enseignants du rapport à soi, du rapport à l'autre, du rapport à l'école et du rapport à mon action. C'est donc au travers de leurs yeux que je vais revoir mon parcours.

Finalement, j'arrive à la troisième phase, le *journal commenté* où mon texte est soumis à des lecteurs, à des membres de ma réelle communauté, de manière à raffiner l'intelligibilité du texte en arrivant à mieux cerner les enjeux qu'il véhicule et les réactions

qu'il provoque chez le lecteur: « Je suis à l'écoute de ses réactions et je ne cherche pas la polémique. J'essaie de comprendre ce qu'il veut me dire dans sa critique ou dans ses louanges. » (Barbier, 1997, p. 272) Un aspect très intéressant à ce propos des *Cahiers collectifs*, c'est que les cahiers peuvent être publics, privés ou semi-publics, réservés à des invités, ce qui m'a aussi permis de recueillir, tout au long de l'écriture, des commentaires de personnes à qui je donnais accès à mes cahiers, qu'ils pouvaient consulter tout au long de leur élaboration, et j'avais ainsi accès à leurs commentaires à mesure qu'ils étaient ajoutés.

Encore et toujours, l'attitude phénoménologique demeure présente dans l'élaboration et la relecture du journal d'un point de vue global et transcendant: « il nous faut retrouver un commerce avec le monde et une présence au monde plus vieux que l'intelligence. » (Merleau-Ponty, 1965, p. 93) et aussi dans l'écoute de mes réactions et de celles des autres: « l'introspection, en réalité, ne donne presque rien. [...] Chaque fois que j'arrive à des remarques intéressantes, c'est que je ne me suis pas contenté de coïncider avec mon sentiment, c'est que j'ai réussi à l'étudier comme un comportement, comme une modification de mes rapports avec autrui et avec le monde, c'est que je suis parvenu à le penser comme je pense le comportement d'une autre personne dont je me trouve être témoin. » (Ibid.) La phénoménologie favorise la compréhension intuitive émergeant de l'immersion dans son expérience avec laquelle elle est en parfait accord puisqu' « elle nous réapprend à voir ce monde avec lequel nous sommes en contact par toute la surface de notre être ». (Ibid., p. 96)

CHAPITRE II

EXPLORER LES CHEMINS

L'hypothèse donc d'une histoire qui, à travers toutes sortes de tâtonnements, de contradictions, de retournements, cherche son sens dans le royaume de liberté, est suffisamment fondée pour permettre à des hommes réalistes et audacieux de prendre le risque de l'espérance.

Giulio Girardi

2.1 *Présence en chemin*

J'ose croire que pour que ce texte soit d'une quelconque valeur en regard des intérêts que j'ai à l'écrire, je lui dois de demeurer présent à moi-même lors de sa rédaction. Autrement, le chemin que je prendrais pour l'écrire, l'élaborer, le penser et le mettre en forme ne pourrait être un autre chemin que celui auquel je suis habitué. Qu'y a-t-il de mal à cela ? Rien, sauf si je suis engagé dans un processus de changement, et c'est précisément ce dans quoi je suis engagé. Mon expérience m'a enseigné qu'à moins d'un effort constant et d'une vigilance de tous les instants, nous reprenons sans sourciller les mêmes chemins, les mêmes façons de faire, les mêmes façons d'être à la moindre occasion. C'est exactement ce

qui m'a amené à penser la vie comme un ensemble de chemins qui nous habitent et que nous habitons.

Du point de vue neurologique, comment nos chemins se constituent-ils et fonctionnent-ils ? « Notre conscience traite moins de 1% de toutes les informations qui parviennent à notre cerveau. Et la plupart de nos réactions à ces données restent inconscientes. » (Bennett-Goleman, 2002, p. 64) D'où non seulement l'existence de nos chemins mais aussi leur *formidable efficacité*. Efficacité qui est liée à nos habitudes, ce qui rend la conscientisation de nos chemins parfois assez difficile. « [...] nos habitudes de pensée, nos sentiments et nos réactions familières doivent leur existence à la simple répétition de connexions neuronales. [...] une impulsion insignifiante peut, par la seule force de l'habitude, creuser un sillon très profond.» (Ibid. p. 69) Ainsi, il existe véritablement des chemins au niveau neuronal et l'attention et la présence à notre manière d'être peuvent ainsi devenir un regard sur ces chemins, et sur la façon dont ils se manifestent concrètement dans notre vie. On comprend mieux toute l'énergie et la présence qu'il faut déployer pour mener à bien un processus profond de de changement : « Lors de l'apprentissage d'une nouvelle habitude [...] les zones cérébrales où s'élaborent les habitudes consacrent énormément d'énergie à l'établissement du nouveau circuit neuronal. Mais dès que l'automatisme est installé, ces mêmes zones auront besoin de très peu d'énergie pour exécuter la tâche. » (Ibid.) Nous devons faire face à un débalancement total : d'un côté l'habitude inconsciente, efficace et rapide; de l'autre, un nouveau chemin qui se construit avec beaucoup d'efforts, efforts qui sont annulés sitôt que l'ancien chemin déjoue notre vigilance, notre attention. D'où l'exigence de la présence. Sans compter que nous suivons

souvent dans ces cas un chemin qui n'existe pas encore.

Ainsi, si je pousse un peu plus loin ce regard que je porte sur moi-même, je constate qu'il ne s'agit pas là d'un chemin qui serait tout bonnement une route tracée à l'avance comme on en retrouve à tous les jours: sentiers, autoroutes, corridors, champs, ponts . . . mais plutôt des chemins qui sont porteurs eux-mêmes du sens, de l'intention, de la direction et des finalités de leur parcours à tel point que ceux-ci nous échappent presque complètement à moins de fournir les efforts dont je parlais. À tel point que j'en viens à considérer que ces chemins sont eux-mêmes l'intention, le sens, la manière qu'on a d'appréhender le monde. Ces chemins me font plus penser à des voies marines: rivière, fleuve, mer, ruisseau . . . porteurs de sens, porteurs de profondeur, porteurs de vie et de mort, coulant toujours de la même source au même lac, montant et descendant les mêmes berges quoique toujours changeantes et nouvelles, et en relation continue avec les autres éléments, même avec les astres et les saisons.

Ces chemins intérieurs qui sont peut-être les chemins relationnels entre mon corps, mes émotions, ma pensée, mon âme, les gens qui m'entourent, la vie qui m'entoure et me traverse, les constructions humaines et cosmiques sont bien trop fluides, mouvants, insaisissables pour être autres qu'aquatiques.

Plus précisément, ceci me ramène à l'amour inconditionnel que je porte à la mer, à son doux ressac et à ses vagues qui parfois bercent mon âme et parfois me secouent jusque dans ma fibre. Ceci me ramène à ma manière à moi de gérer ma vie, mon chemin devrais-je dire, qui a été pendant bien longtemps de laisser ce que je vivais en flottement. Je parle

au passé, mais je le vis encore au présent; façon de parler, car mettre sa vie, ses émotions en flottement, ce n'est pas exactement ce que j'appelle vivre au présent. C'est pourquoi je commence en (me) donnant le mot d'ordre: demeurer présent au travers du processus d'écriture, ne pas laisser mon intellect rationnel jouer au singe savant pour détourner l'attention du Yves qui flotte doucement hors des regards et hors de sa vie. Ceci me ramène aussi à l'idée de liberté qui m'est si chère : pour s'engager dans une voie d'efforts constants et de vigilance sans répit - dans l'idéal on l'a compris, et entendons-nous sur un point, l'idéal n'est autre qu'un construit mental sans aucune valeur en dehors d'elle-même - tout ceci implique forcément une visée qui en vaut la peine. Le but de tout ceci est la liberté, ma liberté.

Comment se traduit la liberté pour moi ? De quoi suis-je en train de parler ? Je parle de la liberté d'emprunter les chemins de mon choix. Certains chemins nous mènent dans des lieux psychologiques, émotifs ou existentiels que nous aimerions éviter alors que certains lieux, nous les désirons sans jamais y accéder. Ceci se traduit en vie de souffrances stériles plutôt que de joie, de paix et d'amour.

Ce matin, j'ai repris la lecture de Constantin Fotinas, *Bavardages d'un vieux prof avec son petit-fils*. Je suis persuadé que quiconque a déjà lu ce livre reconnaît des idées qui en proviennent depuis un bon moment. J'aime beaucoup lire ce monsieur Fotinas. Il semble avoir réalisé exactement ce que j'aimerais réaliser comme enseignant, car c'est bien ma profession, enseignant en musique au primaire. Je ne veux pas me borner à traîner dans ses jupes, d'autant plus qu'il n'en porte sûrement pas, mais il a le don de me donner la

permission de m'aimer quand je le lis, de me débarrasser plus facilement de mes chemins de rationalité pour vivre et sentir le moment présent. Merci, monsieur Fotinas, car sans cette lecture matinale, je ne serais probablement pas ici ce soir à écrire ce que je suis maintenant.

Finalement, ces chemins qui nous contrôlent sont-ils autre chose que nos barrières que nous avons dressées inconsciemment avec les outils que nous avons alors et suivant des chemins que d'autres nous montraient ? Des conditionnements issus de mécanismes de défense que nous avons développés. Ces barrières sont inévitables, nous leurs devons d'être encore en vie. Mais vient un jour où ces barrières nous empêchent de vivre, nous emprisonnent. Ces barrières moulent nos chemins plutôt que de nous laisser les mouler de nos intentions et de nos rêves. Alors la vie perd son sens et devient souffrances stériles. Du moins, c'est en gros comme ça que ça s'est passé pour moi.

Je parle de souffrances stériles non pas par théâtralité, mais pour bien situer cette souffrance dans ma vie. La souffrance est stérile jusqu'au moment où elle nous atteint suffisamment pour que l'on se mette en mouvement, pour que l'on s'engage dans un processus de changement. Je ne connais pas personnellement d'être humain qui ait décidé un beau matin ensoleillé, alors que tout va pour le mieux, de s'engager dans un processus de profond changement : être prêt à changer jusqu'au coeur de sa vie et de ses croyances. Je crois connaître par contre des gens qui refoulent leurs souffrances pendant des laps de temps tout à fait impressionnants.

« Dans la présence, nous éprouvons l'existence. Aux deux sens de l'épreuve. Nous en

faisons l'épreuve tout en la ressentant dans toutes les fibres de nous-mêmes. » (Honoré, 1992, p. 111) Ceci revient à un engagement dans le moment présent. Un engagement parce que la présence est le fruit d'un effort sans cesse renouvelé, mais aussi parce que nous acceptons de créer une ouverture pour sentir et goûter pleinement ce moment présent, sans pour autant savoir ou choisir de quoi il est fait : « Faire l'épreuve de l'existence, c'est à la fois la mettre à l'épreuve et nous éprouver nous-mêmes en tant qu'existants. Cette épreuve est vécue, là et maintenant, dans la présence. » (Ibid., p. 112) En d'autres termes, c'est un engagement à exister pleinement et même à me confirmer à moi-même ma propre existence pour me permettre par le fait même d'accéder à l'existence de l'autre et du monde.

C'est la qualité de mon expérience vécue à ce moment et en ce lieu, dans cet environnement avec les autres, que j'interroge. [...] En présence de cet événement qui surgit, est-ce que je ne dissimule pas son caractère dramatique pour ceux qui le vivent, dont moi-même, par une réflexion purement formelle en étalant ce qui survient comme un contenu, un fait à expliquer ? Est-ce que seule mon intelligence est en éveil dans le silence de mon esprit et de mon cœur ?

Honoré, 1992, p. 112

En d'autres termes, la différence entre une souffrance stérile et une souffrance génératrice de mouvement et de changement tient dans notre engagement à en vivre pleinement l'expérience et notre capacité à le soutenir. « Tout cela revient à la question de la modalité de mon agir, passif, réactif ou tendu vers son accomplissement. » (Ibid.) Il faut reconnaître alors que la présence n'est pas le fruit du hasard, mais d'une attitude construite qui nous permet de faire face au choix de demeurer présent lorsque la tentation, souvent inconsciente, de nous refermer se présente. « C'est au moment même où la

question survient en tant qu'elle mérite d'être pensée, que je suis présent. Alors s'établit la preuve de mon existence. » (Ibid.) C'est dans ce sens que notre existence n'est pas garantie. C'est toujours face aux aspects les moins avoués ou avouables que la question de notre existence se pose réellement. La question d'une existence complète, de tout ce que nous sommes.

Mais au même instant, une exigence s'impose : je suis moi-même à l'épreuve de l'existence. Suis-je en mesure, prêt, disposé à l'assumer, à la soutenir ? [...] j'ignore les conséquences possibles de cette adhésion au possible qui prend corps.

Honoré, 1992, p. 112

Il semble que nous soyons bien plus enclins à éviter la question, non pas par perfidie, mais par l'habitude de nos chemins. N'empêche que tôt ou tard, avec plus ou moins d'empressement, la question de la présence se pose à nous. « Puis-je soutenir cet effort ? En ai-je envie ? » (Ibid.)

2.2 *Changement de cap*

Cet état n'est pas le fruit d'un malheureux hasard ou d'une paresse excessive. C'est plus à mon avis une question de chemin. En fait, enligner sa vie sur de nouveaux chemins revient à peu près à s'enligner sur un nouveau courant marin sans carte en haute mer et, tant qu'à y être, dans le brouillard.

La crise que traverse l'école aujourd'hui, pense Gilles, se caractérise d'abord

par le manque de clarté à l'égard des directions ou des correctifs à prendre. [...] une crise de confusion, comme si l'horizon était bloqué. On ne voit plus clairement ce dont on parle. On voudrait agir, intervenir, donner quelques coups de barre, mais c'est le brouillard tout autour; [...]

Daignault, 2002, p. 165

Aujourd'hui à presque trente-et-un an, je regarde le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui, et il est aussi incroyable que véridique sans pour autant être vraiment particulier en soi. J'ai abordé très jeune la vie selon un angle rationnel et analytique où le rapport sensible avec la vie n'avait tellement pas de place que j'en ignorais l'expérience autre que superficielle. Non pas que je ne le vivais pas, mais plutôt que je m'arrangeais pour en avoir le moins conscience possible. Pour moi, l'intelligence rationnelle avait pour mandat de gérer les émotions qui finalement étaient plus près de l'instinct animal que de la spiritualité humaine et étaient source de désordre tant à l'extérieur (guerre, racisme, oppression) qu'à l'intérieur (peur, angoisse, haine). De plus, j'étais persuadé que les malaises et maladies corporels étaient aussi le fruit d'une mauvaise gestion des pensées et des émotions. En d'autres termes, j'étais persuadé d'une hiérarchie de pouvoir des idées sur la matière. Encore une fois, il ne s'agit pas d'un hasard puisque c'est exactement ce que l'école enseigne, c'est exactement ce qui est préconisé par la société occidentale.

Bien sûr, jamais un professeur n'a affirmé rien de tel en classe, jamais un politicien ou autre autorité socialement reconnue ne l'a affirmé non plus à ma connaissance. Mais c'est pourtant un des chemin qu'on nous indique et, qui plus est, sans jamais nous laisser supposer que des alternatives existent. On ne se retrouve pas sur un chemin cerné de

brouillard par hasard. Je ne cherche pas à accuser mes enseignants qui n'ont probablement pas eu plus de choix que moi. Tout le monde semble d'accord, et c'est pourquoi la lecture d'un Fotinas est tellement importante. On nous apprend toute notre enfance que ceux qui ne parlent pas, ne vivent pas leurs émotions et se conforment aux normes et aux demandes sont récompensés: des verts, des médailles, de belles notes, de beaux emplois. Bien sûr, que le Québec affiche un des plus haut taux de suicide au monde - le Bas-St-Laurent arrive premier - n'a rien à voir. Ceux qui se suicident sont sans aucun doute des gens mauvais qui n'écoutaient pas le professeur et qui dérangent les autres. Trêve de sarcasme, ceux qui se suicident ne seraient-ils pas plutôt ceux qui n'ont jamais appris à s'exprimer et qui, après avoir gentiment répondu à la commande, se réveillent un jour en s'apercevant que les récompenses promises ne sont pas toutes au rendez-vous ou qu'ils ne sont plus capables de répondre à la commande ? Et que leur manque-t-il alors ? Un nouveau chemin qu'ils ne connaissent pas, qu'ils n'ont jamais appris à chercher, dont ils ne se doutent probablement même pas de l'existence.

Bon, je m'étais promis de demeurer présent à moi-même et le lecteur attentif aura sans doute senti le glissement vers l'intellect. Ces frustrations demeurent quand même très proches de ce que j'ai vécu et vit quotidiennement comme humain et comme enseignant. Le jour où je me suis réveillé avec une vie vide de sens pour moi - la seule raison que j'avais alors de vivre était d'avoir une fille - j'ai commencé à chercher de nouveaux chemins, à tenter de sortir du brouillard puis lorsque j'ai découvert qu'il y avait effectivement d'autres chemins, j'en ai voulu à tous les éducateurs que j'ai croisés et qui avaient délibérément choisi d'ignorer les souffrances de leurs élèves pour s'attaquer

convenablement - c'est-à-dire uniquement - au « contenu », à la « matière ». Je réalisais que c'était un choix de leur part, aussi inconscient avait-il pu être. Mais comment se dire éducateur et ignorer tout cela ? Quel est l'intérêt d'enseigner à des jeunes qui se dirigent vers l'abîme ? Dans mon niveau au secondaire, le taux de suicide ne dépassait pas le 1% de toutes façons ...

Tout ceci pour dire la difficulté de trouver de nouveaux chemins, de renoncer à sa vision du monde durement acquise et de déjouer nos mécanismes de défense qui sont alimentés par nos peurs, souvent inconscientes et périmées et qui ont, eux, le mandat de nous déjouer nous-mêmes. Je replonge facilement dans mon intellect, en particulier quand je me sens menacé, face à l'inconnu, face à de nouveaux chemins. Mon mécanisme de défense le plus impressionnant consiste en une perte presque totale d'énergie aussitôt que j'entre en contact avec mes émotions, que j'en parle. J'en ressors complètement abattu. Et quand je m'appête à écrire sur ce que je vis ou que je sens, la perte d'énergie est encore plus spontanée et souvent je laisse tomber avant même de commencer. Pour être honnête, ma condition de présence à moi n'était pas prévue comme condition de cohérence, je me la suis invoquée pour me permettre de commencer à écrire. Voilà ce que j'appelle prendre un nouveau chemin.

Pourquoi tant de difficulté à parler et encore plus à écrire ? L'oubli est le meilleur allié du flottement. Flotter dans l'oubli: voilà un chemin que je connais bien. Il est tout de même rigolo de constater que c'est à prendre sans cesse les mêmes chemins qu'on en vient à se perdre. C'est que nous ne perdons pas notre chemin, c'est soi-même que l'on perd.

Lorsqu'il n'y a plus ou presque de connexion entre soi et ses chemins, entre la source de ce que l'on est et les eaux dans lesquelles nous naviguons.

Les événements ne viennent pas à domicile, les événements ne sont pas un service public comme le gaz et l'eau. Mais il y a des routes, des ports, des gares, d'autres pays que le chenil quotidien : il suffit un jour de ne pas descendre à sa station de métro.

Paul Nizan, *Aden-Arabie*

Alors nous décidons de partir, quitter ces chemins pour traverser le brouillard, comprendre de quoi est fait ce chemin en question, d'où il puise sa force, ce qu'il cache en ses profondeurs. La moindre piste est la possibilité d'un nouveau chemin qui ira remplir le vide qui nous habite et, à force de tâtonner, peut-être pourrons-nous nous rapprocher de notre propre source intérieure. C'est certainement l'espoir qui nous habite à ce moment et l'espoir est toujours à la mesure du désespoir d'où il émerge.

Je suggère que pour les éducateurs au sens large penser soit précisément produire de l'espoir. Affronter le chaos des misères et des souffrances, le regarder en face et plonger au fond de la boîte [de Pandore] pour y dérober un morceau d'espoir qu'il faudra ensuite rapporter sur un plan particulier, qui reste à définir, et qui pourrait bien être le plan de solidarité des communautés dont l'existence est vouée à l'émancipation de l'autre.

Daignault, 2002, p. 9

Pour ma part, j'avais quelques pistes; elles commencent tranquillement à se révéler comme des chemins. Bien sûr, quand une direction ne nous mène pas là où l'on voulait aller, prendre le chemin inverse est une bonne piste. Alors j'ai commencé à explorer le

domaine de la perception corporelle avec la fasciathérapie et des émotions avec divers suivis psychothérapeutiques. En général, la psychothérapie m'a aidé, mais mon intellect demeurait aussi trop près, pouvant filtrer et analyser ce qui se passait. Le corps par contre ne se laisse pas berner, comme je le croyais. L'intellect n'a pas accès à la perception corporelle autrement que pour l'écouter ou en détourner l'attention, ce qui se remarque très facilement. Tout ceci me ramenait à la présence à soi, au moment présent. Une belle révélation à ce sujet fut pour moi la lecture de Pema Chödrön, *Entrer en amitié avec soi-même*, qui aborde la question du moment présent sous l'angle du bouddhisme. Ce fut la première occasion pour moi de me donner le droit de m'aimer et je me rends bien compte aujourd'hui que ceci est possible seulement par la présence à soi.

2.3 *Le sens du chemin*

Quand aujourd'hui je m'interroge sur le sens que peut avoir ma vie, j'ai deux certitudes: le bonheur n'est possible que si je me sens aimé et la seule première personne qui peut me le permettre c'est moi-même. Le senti mène droit au corps qui est finalement la seule partie de nous dont on peut affirmer avec certitude qu'elle est intrinsèquement reliée à la vie terrestre. Il peut toujours y avoir un peut-être sur la vie de l'âme, de notre identité ou peu importe, mais sur le corps, il ne peut y avoir de doute, le corps est porteur de sens en soi, en relation avec notre capacité d'y être présent, en nous permettant de sentir notre présence au monde, les relations entre les parties de soi et notre relation au monde.

Il me semble que je peux passer de très bons moments sans pour autant être connecté

à ce qui se passe dans mon corps. Par exemple, lorsque je travaille à élaborer des applications informatiques, mon dada, tout se passe dans la tête, mais j'en retire un plaisir fou. Je suis même souvent plus expressif lorsque je réussis à résoudre un problème complexe de programmation que dans mon quotidien. Bien sûr, il y a là une aisance de naviguer dans des eaux connues, où mon intellect fonctionne à plein régime et où je suis seul. Par contre, je sais aussi qu'à moyen et long terme, tout ce plaisir ne laisse pas grand chose en moi, ne comble pas vraiment le vide existentiel qui m'habite et ne me procure pas non plus de vitalité. C'est une drogue qui développe mes connaissances, ma logique et même ma créativité, mais une drogue néanmoins, car elle me permet aussi de m'éviter en tant que personne complète et ressentante. Ce n'est pas mal. C'est ce que c'est.

Je m'aperçois de plus en plus d'ailleurs que les idées de bien et de mal sont totalement galvaudées de façon générale. Nous avons tous des traits de caractère, des visions du monde et de soi, des facilités et des difficultés. Les côtés de nous-mêmes que nous aimons sont indissociables de ceux que nous n'aimons pas. Il est illusoire de penser pouvoir conserver seulement nos bons côtés et jeter les mauvais. Ce sont les parties, les facettes d'un tout. Par exemple, j'ai beaucoup souffert de ma difficulté à entrer en contact avec le monde mais j'ai beaucoup appris en intériorité et en imagination. J'ai réussi à éliminer la haine de ma vie, j'en ai du même coup éliminé l'amour. Mes aptitudes pour ce qui est rationnel n'ont-elles pas quelque chose à voir avec mon malaise face à l'irrationnel ?

Le but de s'engager dans un processus de changement n'a rien à voir avec l'envie de devenir meilleur, plus si ou moins ça. Le but est de devenir libre. La liberté n'est pas le

bonheur. C'est la liberté de vivre le moment présent avec tout ce que l'on est, sans se sentir obligé de se juger, de se dénigrer, de se comparer. C'est la liberté de prendre le chemin de son choix dans des situations ou avec des personnes qui avant nous amenaient dans des espaces de malaise incontrôlable, de souffrance stérile.

Bien sûr, la vie ne devient pas plus facile automatiquement, mais elle se remplit de sens, car nous sommes capables de ramener ce que nous vivons à qui nous sommes et à le voir et le sentir pour ce qu'il est dans le moment où il est sans, par exemple, se couper de soi et nier ce que l'on vit. J'ai vécu de la gêne et de la culpabilité d'être imparfait pendant tant d'années. J'en vis encore. Mais ces états affectifs ne sont que des chemins qui se sont formés par besoin de protection. Si je ne fais pas attention, je les nie. Si je les laisse vivre et que je demeure présent aux perceptions qu'ils éveillent et provoquent dans mon corps, je ne me perds pas de vue et je peux voir les chemins se dessiner, l'ancien comme, parfois, les nouveaux.

2.4 ***Je me souviens***

Ceci me met non seulement en contact avec mes perceptions corporelle au moment présent, mais aussi avec la mémoire corporelle. Le corps se souvient, il se souvient même très bien. Il conserve en lui le tracé de tous nos chemins, il est une formidable carte. Le premier contact approfondi que j'ai eu avec la mémoire du corps remonte à l'apprentissage de la guitare. Alvaro Pierri, lors d'une classe de maître, disait qu'un geste répété 3 fois est neurologiquement imprimé. Le corps ne l'oubliera pas. C'est d'ailleurs un des principes

mis en oeuvre dans le programme de Pédagogie Perceptive du Mouvement (Bois et Leão, 2002, p. 23) Concrètement, lorsqu'on apprend une nouvelle pièce, le corps mémorise à la perfection chacun de nos mouvements dans tous ses détails, bien au-delà de notre capacité perceptive - pensons seulement aux implications de contrôler simultanément sonorité, intensité et rythme sur des laps de temps de l'ordre de la fraction de seconde en jouant les cordes de la guitare qui font entre 0,66 mm et 0,23 mm de diamètre. Quiconque a pratiqué un instrument suffisamment sais très bien qu'à partir d'un certain moment, les doigts jouent plus que nous-mêmes. Les implications pour l'instrumentiste sérieux sont majeures: si je répète un faux mouvement, le corps s'en rappellera toute sa vie. La seule façon de le corriger, c'est de demeurer vigilant à imprimer plus fort un autre mouvement. Je l'ai vécu il y a quelques années alors que j'ai voulu rejouer la Bourrée en mi mineur de Bach. C'est une des premières pièces classiques que j'ai apprises et je l'ai jouée abondamment avant de me mettre à l'étude sérieuse de la guitare. Évidemment, toute ma conception du jeu et toute ma technique s'est trouvée modifiée de fond en comble durant toutes mes années d'étude. Lorsque j'ai voulu la rejouer, je m'en rappelais à peine. Alors je lis et je joue et j'avance tranquillement lorsque SOUDAIN ! La pièce me revient au complet, je pouvais la jouer à pleine vitesse et tout mais à une condition: la jouer avec les mêmes doigtés que la première fois, qui n'avaient à peu près rien à voir avec ceux que j'avais pris pour la réapprendre. Ces doigtés étaient inefficaces et anti-musicaux, mais je me suis vite rendu à l'évidence: réapprendre de nouveaux doigtés s'avérait plus difficile que d'apprendre une nouvelle pièce.

La morale de cette jolie histoire ? Il est plus facile trouver de nouveaux chemins dans des situations étrangères mais, face à la mémoire du corps, nos chemins ont plus de chance

de prendre le contrôle. Par exemple, depuis que je travaille sur mes chemins, je fais face avec une assez bonne présence à l'angoisse des autres et même de moi. Je demeure angoissé, mais je peux laisser vivre cette angoisse et la reconnaître pour ce qu'elle est sans me faire emporter par un torrent jusque dans des zones de souffrance ou de flottement. En d'autres termes, je ne me juge pas et je n'ai pas à me couper du monde pour me protéger. Par contre, face à l'angoisse de ma mère, il m'arrive plus souvent de me faire emporter de la sorte. Sauf que j'en reviens plus facilement, j'ai trouvé le chemin du retour.

Un exemple banal. Je posais pour la première fois de la céramique en fin de semaine. Mon intellect dont je fais l'éloge depuis le début est très peu doué de sens pratique et mon côté lunatique m'amène parfois à faire des imbécillités notoires. J'étais très angoissé de faire une gaffe majeure, mais j'ai accepté de vivre cette angoisse. J'ai peut-être été le poseur de céramique le plus insécure et nerveux de l'histoire de la céramique, mais je suis demeuré de très bonne humeur et j'ai eu du plaisir à le faire. Si j'avais plutôt essayé de le cacher aux autres et à moi-même, j'aurais été mal à l'aise et honteux d'être aussi angoissé, je me serais coupé des autres et de moi, j'aurais emprisonné cette angoisse dans mon corps et elle y serait sûrement encore là. Et le corps se souvient.

2.5 *La clé de soi*

Je disais que lorsqu'un chemin ne mène pas où l'on veut, partir en sens contraire est à prime abord une bonne solution. Il existe aussi des chemins qui ont porté fruits où l'on peut être tenté de retourner. La musique m'a montré d'autres chemins. Ce fut la première union

globale de ce que je suis, d'un travail d'équipe de mon intellect, de mes émotions et de ma perception corporelle sans qu'il y ait hiérarchie de pouvoir. Il s'agit plutôt d'une hiérarchie de fonctions. Les divers moments où « ça lève », « ça groove », « ça sonne », où il y a transcendance du jeu mécanique, on y accède par la présence à soi et aux autres, que l'on soit soliste, membre d'un groupe ou auditeur.

La musique m'a aussi donné un lieu de création magistral. Un lieu où tous les chemins sont à faire. C'est sans aucun doute le lieu où j'ai appris à faire de la recherche en premier, dans le sens où la recherche est comprise comme un processus de création conscient qui crée ses propres conditions de cohérence et ses propres chemins. Bien sûr, il existe une multitude de chemins déjà tracés à tel point que l'on peut facilement douter qu'il y ait quoi que ce soit à ajouter. Mais le chemin recherché est d'abord et avant tout le sien propre. On explore toutes sortes de chemins, on joue avec, on les modifie, les adore, les rejette et ainsi, on arrive parfois à entendre des résonances qui viennent de l'intérieur. On trouve ainsi des pistes, des chemins pour s'approcher de soi, épurer les chemins qui viennent de l'extérieur. Tout ceci prend la forme d'inventer un langage, d'inventer son propre langage, c'est-à-dire sa façon de faire, ses idiomes, ses formes, ses idées . . .

En physique comme en d'autres domaines, ceux qui ont le plus puissamment éprouvé la jubilation de la création sont aussi ceux qui se sont le mieux dégagés des entraves du connu pour s'enfoncer dans le territoire inexploré qui s'étend au-delà des frontières de la banalité. Ce type de personnalité a deux caractéristiques. La première relève de la capacité de l'enfant à percevoir le monde tel qu'il est et non tel qu'il paraît au travers de ce que nous en savons. C'est la morale du conte "Les habits neufs de l'empereur".

Cette exigence n'est pas de tout repos dans la vie de tous les jours et la place de plus en plus importante qu'occupe la phénoménologie, comprise comme l'art de laisser ses *habitus* de côté, dans tous les champs de la connaissance est une réponse claire et sensée à ce problème. C'est l'histoire des *habitus neufs de l'empereur*. Mais, si la phénoménologie nous offre des outils concrets, il demeure un rempart beaucoup plus difficile à franchir :

La seconde caractéristique des vrais artistes et des véritables savants est la profonde confiance qu'ils placent en eux-mêmes. Cette confiance traduit une force intérieure qui leur permet de s'exprimer, assurés qu'ils sont, malgré les apparences, que la confusion est dans le monde et non en eux.

Zukav, 1979, p. 134

Si l'école peut sûrement faire mieux à propos de la première caractéristique, elle peut difficilement faire pire à propos de la seconde. Charles Caouette (1997) relève en effet que la grande majorité des élèves, autant ceux qui échouent que ceux qui réussissent au sein du système scolaire, développent une image négative d'eux-mêmes. Ensuite, comme le note Perrenoud, à la suite de Eggleston (1977) et Jackson (1968) à propos du *curriculum caché* de l'école, cette dernière apprend aux élèves « à se prêter à l'évaluation d'autrui » et « à satisfaire aux *attentes* du maître et des camarades, pour obtenir leur estime, leurs félicitations ou toute autre forme de récompense ». (Perrenoud, 1984, p. 244) Cela implique une construction de l'image de soi basée exclusivement sur la vision de l'autre et

non à l'intérieur d'un échange de regards. L'école apprend aussi « à vivre dans une *société hiérarchisée* et stratifiée, donc à vivre comme normales et légitimes l'inégale distribution du pouvoir et l'existence d'individus ou de groupes de statuts différents » (Ibid.) Donc, encore une fois, de s'en remettre à des structures extérieures, surtout que « C'est une hiérarchie de valeurs là où devrait être une hiérarchie de fonctions. » (Fotinas, 1997, p. 114) Ceci n'est pas sans conséquences graves pour l'image de soi : Tous les malaises ressentis dans l'école d'aujourd'hui, et partout dans le monde, viennent sans aucun doute - toutes les recherches l'ont démontré - de cette conception de l'enseignement qui nous vient des sociétés aristocratiques autoritaires des siècles passés. (Ibid.) Et si on ajoute à cela la place qu'on accorde au droit à l'erreur...

L'étude de la composition m'a donné aussi une communauté. Un lieu de rencontre avec d'autres qui partagent la même recherche. Peu importe les visions esthétiques divergentes et les prises de bec parfois obtuses, c'est un lieu où les libertés se rencontrent et tentent de faire du sens pour elles-mêmes. Quand j'ai abandonné l'étude de la composition pour l'éducation musicale, je le faisais pour me donner des conditions idéales pour élever ma fille qui venait de naître. Michel Longtin m'avait demandé ce que je comptais faire de ma carrière de compositeur immortel. Je lui avais répondu que pour l'instant, ma meilleure option pour devenir immortel était de m'occuper de ma fille. Je me disais de toutes façons que je n'avais pas à étudier la composition pour composer, ce qui a un certain sens. Je sous-estimais alors l'énergie et le temps que requiert la composition. J'ignorais surtout combien ma communauté allait me manquer.

2.6 *Le chemin des écoliers*

Toujours est-il que je suis devenu enseignant. Et voilà que me rattrape toute la vision de l'école que j'ai cultivée au cours de mes années comme élève et étudiant. Et voilà que cette vision entre en collision avec la vision de la vie et de la musique que j'ai. Et voilà que je tente de mettre tout ça en pratique en classe. Démêlons un peu tout ça.

Comme je le disais, je suis sorti de l'école avec de bonnes notes mais une bien mauvaise formation. L'école prétend vouloir former des individus globalement, mais s'en tient à former de la main d'oeuvre utile, des esclaves. Ça peut paraître énorme à dire comme ça, mais l'école, par son souci d'éviter toute question d'ordre intra et inter personnel, par son souci d'éviter les émotions, par son souci de maintenir l'éducation au corps et aux arts dans une optique de performance, par son souci d'implanter en nous une hiérarchie de pouvoir, par son souci d'ignorer la souffrance humaine, par son souci de comparer les élèves entre eux, de les récompenser et de les punir, l'école nous prépare à devenir esclave de nos peurs, de nos manques, bref de nos chemins et ainsi facilement influençables. Les enjeux économiques et politiques d'une telle pratique ne font pas l'objet de ma recherche, mais on ne peut non plus les passer sous silence puisque c'est leur plus grande force, l'évidence du silence. C'est là où tous nous nous laissons bernier. Même si rationnellement nous ne saurions l'admettre, nous avons l'impression qu'il existe des gens parfaits et heureux et que notre imperfection est notre juge et la cause de nos souffrances et que nous sommes coupables. En fait, nous sommes notre propre juge et notre propre bourreau puisque les autres autour de nous sont probablement trop pris dans leurs propres

souffrances pour avoir le temps de nous juger.

Voilà la mécanique silencieuse de l'école. Un élève est assis parmi les autres. Il vit de la joie, de la peur, des rêves, de l'inquiétude, des espoirs, des déceptions . . . mais il n'y a de place pour rien de tout cela . . . et tous les autres qui écoutent et travaillent . . . alors je fais comme eux . . . mieux vaut tout refouler que d'être différent . . . un élève dérange, il parle, il rit, il est fâché, il bouge . . . il y a sûrement une raison à cela mais nous faisons des maths alors le professeur l'avertit . . . tu auras un jaune dans ton agenda . . . oui, mieux vaut tout refouler que d'être puni . . . peut-être le professeur prendra-t-il le temps de parler avec l'élève . . . en dehors de la classe . . . cachons-nous pour vivre nos problèmes . . . c'est le professeur qui est responsable . . . si je refoule convenablement, j'ai le droit de me plaindre des autres qui me dérangent, je peux lever la main et dire : « madame, Anthony joue avec sa règle, ça me dérange » et Anthony aura un jaune . . . mais Anthony n'a pas de pouvoir sur moi parce que je ne dérange pas, je me tiens tout petit et tranquille et les problèmes des autres ne me concernent pas, ils sont du ressort du professeur, de l'autorité . . . mes problèmes non plus, par conséquent, ne m'appartiennent pas, les miens sont différents, car personne n'en parle . . . si j'en parle je devrai aller me cacher avec le professeur . . . je serai jugé, classé parmi les « élèves à problèmes » . . . j'aime bien mieux être vu comme un élève sans problème, même si au fond de moi je sais que je vis des problèmes, même si je n'ose pas me l'avouer . . . j'aime mieux ignorer ce fond . . . de toutes façons, quand j'y touche, ça m'attire des problèmes . . . s'il fallait que les élèves sans problèmes s'en aperçoivent . . . ils ne m'aimeraient plus, ils auraient le droit de me ridiculiser . . . ils auraient le pouvoir sur moi . . . et puis quand j'écoute et je travaille je suis récompensé !

ce qui me stupéfiait, c'était l'importance qu'avaient pour eux [les étudiants] les aspects relationnels dans leurs cours. Ils m'expliquaient leur gêne à s'exprimer vraiment devant les autres étudiants, leur peur de parler aux professeurs, leur impression que ce qu'ils avaient de mieux à faire, c'était de savoir ce que leur professeur voulait afin de s'y conformer pour obtenir les points nécessaires à l'obtention de leur diplôme ou à leur inscription à l'université. J'imaginai, en les écoutant, le déroulement de leur vie. De conformité en conformité, de soumission en soumission, dans l'attente d'un diplôme, d'un travail, d'une augmentation, des vacances, dans l'attente d'une « plus tard » toujours repoussé. J'en éprouvais une sorte de révolte et je me disais que, comme enseignante, j'avais ma part de responsabilité.

Condamine, 1997. p. 49

C'est cette responsabilité que je sens, que je porte. C'est cette responsabilité qui m'accompagne au quotidien dans ma pratique pédagogique. Et si on ajoute à cela la place qu'on accorde au droit à l'erreur...

J'écoutais, en même temps, comment ils exprimaient de façon contradictoire leur sentiment d'injustice à ne pas être reconnus, pas appréciés, et j'en étais touchée. En les entendant parler de l'école et de leur famille, je percevais les aspects transférentiels dans leurs rapports aux autres étudiants, aux enseignants et je constatais que j'étais longtemps passée à côté de cet aspect fondamental dans l'enseignement.

Condamine, 1997. p. 49

Mécanique silencieuse et inconsciente mais combien affirmée, réaffirmée et confirmée. Je me rappelle un samedi soir dans mon sous-sol, je venais de terminer une pratique de bodhrán et whistle - tambour et flûte irlandais - vers 10h00. La police cogne à ma porte: plainte d'un voisin. Jamais le voisin n'avait pris la peine de me parler, ses problèmes ne lui appartiennent pas, ils sont du ressort de l'autorité. C'est la première fois

que j'en ai pris pleinement conscience. Aujourd'hui je comprends mieux les implications: si mes problèmes ne m'appartiennent pas, je n'ai pas le pouvoir de les régler et donc un pouvoir franchement restreint sur ma vie et ceci est acquis, indiscutable parce qu'on ne peut même pas imaginer de le remettre en question.

En écoutant un reportage sur le suicide à Radio-Canada (Bouchard, J. 2002), j'ai été frappé par l'absence totale de l'éducation. On parle un peu de l'école à un moment donné pour parler d'un projet qu'un organisme a fait dans des classes. Mais c'est comme s'il ne pouvait y avoir de lien entre notre éducation et nos problématiques sociales ou personnelles. Des causes majeures du suicide qui sont identifiées: difficulté d'en parler, isolement face à nos problèmes (Nooon ! Pour Vrai ? Aucun rapport avec l'école en effet !) et impossibilité d'envisager de solution (de chemin, dirais-je avec un air hautain). On spécifiait par ailleurs avec beaucoup d'emphase que, contrairement à ce que l'on croit souvent, le suicide n'est pas un problème individuel mais social. Et où apprend-on les bases de notre société ? Peut-être au bout d'une corde.

Tout ceci me ramène plus ou moins directement à la possibilité de laisser entrer de la nouveauté en nous. De créer de nouveaux chemins. Or la création et la création musicale, ça me semble une voie de passage franchement intéressante. Même mieux. Je connais suffisamment ma matière pour permettre aux élèves de créer leur cours de musique, j'arrive à passer mon contenu et à développer les compétences liées à l'apprentissage de la musique avec toutes sortes de musique. Mais me voilà piégé. Je ne veux tellement pas être le marchand d'esclaves que je suis prêt à m'oublier pour laisser mes élèves libres. Et eux,

qu'en ont-ils à faire de cette liberté ? Rien.

2.7 *Sois donc reconnaissant*

Je réalise que j'ai basé une partie de mon action sur une croyance implicite, que les élèves devraient reconnaître que je les reconnais. Cette histoire de liberté est effectivement échafaudée en partie sur l'idée que les élèves vont reconnaître que je reconnais leur potentiel créateur, ce qui devrait les aider à reconnaître leur potentiel créateur pour eux-mêmes. Je me suis vite rendu compte que les élèves voyaient d'abord et avant tout un *professeur* et que plus ils sont âgés, plus l'image est ancrée. Ainsi, non seulement je vis avec la reconnaissance de la souffrance que certains élèves ont à être à l'école mais en plus, je n'obtiens rien en retour ? Un exemple. Lorsque je me suis retrouvé à enseigner à une classe de troubles graves d'adaptation, il y avait eu une sortie au parc en début d'année et en accompagnant ce groupe, j'avais été chaviré de voir leur complète incapacité à être ensemble, combien ils étaient tellement blessés comme individus qu'ils n'arrivaient qu'à se heurter et se blesser encore plus les uns les autres alors qu'ils auraient eu besoin plus que tous de solidarité, de se serrer les coudes. Cette rencontre coïncidait avec la première rencontre de notre groupe de maîtrise. Petit à petit, tout au long de la fin de semaine, je me suis mis à me crispier, au point d'être à peine capable de me tenir assis ou de tourner la tête, tellement tous mes muscles étaient coincés et je me suis trouvé incapable d'aller enseigner lundi. Voilà un exemple de ma sensibilité à reconnaître la souffrance des autres et de ma difficulté de vivre avec. *Finalement, l'incrédulité qui me fait mal, ce n'est pas celle du*

système, c'est celle des enfants.

Je pense que j'ai un deuil à faire à propos de l'idée que j'ai de l'enseignant. On imagine souvent le bon enseignant comme une sorte de gourou qui jouit pleinement de la reconnaissance de ses élèves. C'est peut-être effectivement une situation enviable, mais plutôt douteuse si je vise à aider les enfants à se forger leur propre liberté. Et ma capacité à reconnaître certaines difficultés ne me permet pas non plus de les reconnaître d'une manière complète et authentique pour autant. C'est que j'ai en premier lieu à m'accorder moi-même cette reconnaissance.

2.8 *Je suis mon enseignant*

J'ai négligé deux aspects essentiels: mon bien-être, respecter mes limites (en être au moins conscient serait déjà très bien) et on engage personne dans un chemin de devenir libre. J'étais conscient du paradoxe - enseigner à devenir libre - mais je n'arrivais pas à le résoudre.

Je faisais comme l'école: j'ai une intention qui n'a pas de bon sens, mais je m'obstine. Le paradoxe est généralement un signe que notre intention, le chemin que nous prenons, nous mène en une impasse parce que nous refusons de le voir pour ce qu'il est, un chemin construit avec nos croyances et notre intellect. En théorie ce peut être très beau, mais en pratique nous ignorons toutes les bifurcations et les possibilités, nous ignorons même que nous sommes définitivement arrêtés. Pour moi, cet arrêt a pris la forme d'un

désengagement de ma vie et de ma pratique d'enseignant. Non pas que cette pratique ne me tenait plus à coeur, mais j'étais incapable de m'investir pour la faire grandir, tout cela parce que je me butais sur mon concept d'enseignement idéal par peur de faire du tort aux enfants.

L'enseignant est une personne (Abraham, 1982, 1984) ! Encore faut-il qu'il le sache et l'assume dans l'exercice de son métier. Lorsqu'on travaille avec ses émotions, sa culture, ses goûts et dégoûts, ses préjugés, ses angoisses, ses désirs, ses fantasmes de pouvoir ou d'excellence, bref ses tripes et son inconscient, ses valeurs et ses rêves, il faut le savoir et contrôler les influences qu'on exerce sur les élèves.

Perrenoud, 1994, p. 191

Et jusqu'à quel point est-ce même possible, quand on considère que « non seulement on méconnaît le rôle de l'école dans la formation de l'habitus, mais les schèmes qui le constituent restent eux-mêmes partiellement inconscients, fonctionnant à l'état purement pratique. » (Perrenoud, 1984, p. 245) Il y a là un travail fondamental d'analyse qui demande à être fait avec lucidité et profondeur. De le reconnaître est déjà un pas dans la bonne direction.

De toutes façons, la solution est très simple. J'ai toujours cru que l'on enseigne non pas ce que l'on sait, mais ce que l'on est. Je tire cette croyance de mes années d'études. Je ne me rappelle pas vraiment ou très peu la matière qui me fut alors enseignée, mais je me rappelle mes enseignants, je me rappelle l'impression qu'ils m'ont laissée. Mon corps se rappelle. Je me rappelle mon enseignante de deuxième année qui me détestait assez pour avoir jeté à la poubelle la carte de fête que je lui avait offerte à peine une minute avant. Je me rappelle la sensation d'étourdissement que j'ai eue alors de voir ma carte dans la

poubelle au milieu de tous ces autres enfants pleins de joie de souhaiter bonne fête à leur professeur et d'être allé me rasseoir sans bruit, je n'y avais clairement pas ma place. Je ne m'en rappelle pas depuis très longtemps. Cet événement m'est revenu en mémoire il y a quelques années, alors que je faisais mon bacc en éducation . . .

Depuis la maternelle, je fonctionnais assez bien, je pense, à l'école, mais le sentiment qu'il m'en reste était surtout celui d'être là et de ne pas me sentir relié avec ce qui m'entoure, de me demander un peu mais pas trop ce que je fais là. En deuxième année, j'ai découvert que je pouvais être drôle, que j'arrivais à trouver ma place en passant des remarques loufoques ou ironiques. Il s'est surtout avéré que pour cette enseignante, sa survie était beaucoup plus importante que la mienne.

Il y a bien une partie de moi qui se ferait extrêmement plaisir de rencontrer à nouveau cette enseignante et de déchaîner sur elle la souffrance que le petit garçon de 8 ans a ravalée. Il y a une autre partie qui a du mal à s'imaginer quelqu'un souffrir suffisamment pour être aussi méchant envers un enfant de 8 ans. Il y a une autre partie de moi qui s'interroge sur le sens de la formation de l'école québécoise. Si je veux être présent à toutes ces parties en même temps, un dialogue s'engage, de rage, de compassion, de désespoir. Il en ressort un besoin, celui de se tenir droit. Pas la rigidité de celui qui se jure de ne plus jamais être blessé, plutôt une auto-détermination à me concentrer sur ce que je veux être sans attendre des autres qu'ils m'ouvrent la voie.

Si je suis la logique d'enseigner qui je suis, d'enseigner en explorant un chemin de devenir libre, cela me demande d'être ce que je suis lors de mon enseignement et non pas

d'exiger des élèves qu'ils soient ce que je voudrais qu'ils soient. Je faisais comme l'école: « Je sais petit homme ce qu'il te faut, tu dois être libre ! Allez ! Sois libre ! » On croit toujours savoir ce qu'il faut. L'humain n'a pas à être ceci ou cela, il n'a qu'à être. Si je veux parler de devenir libre, je n'ai qu'à créer une oeuvre de liberté par ce que je fais de ma vie. Que j'en fasse une maîtrise admirable n'a rien à y voir et grand bien m'en fasse. Mais créer une oeuvre éducative ne se fait pas seul, cela exige une communauté, que je trouve pas au sein de l'école.

2.9 *Une communauté virtuelle ?*

J'ai pourtant l'oeil sur une autre communauté depuis quelques temps. Je m'y intègre tranquillement. Celle du logiciel libre. Bien sûr que ça me parle. Le mouvement du *Free Software*, lancé par Richard Stallman en 1983 avec le projet GNU, prône le logiciel libre, c'est-à-dire que tous et chacun ont accès au code source qui compose l'application – ce que l'on nomme l'*Open Source*, l'accès à la source - et chacun a droit d'en user comme bon lui semble. En d'autres termes, la propriété intellectuelle du logiciel demeure intellectuelle et ne devient pas pouvoir économique mais plutôt une occasion de partage. La définition complète du logiciel libre se trouve à <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.fr.html>. Il existe des milliers de programmeurs à travers le monde qui forment une communauté dont le but est de réaliser cette oeuvre: donner à tous des logiciels libres, que chacun est libre d'utiliser, d'étudier, de modifier et de partager comme bon lui semble. On parle ici d'un système complet - du système d'exploitation aux applications de tous les genres - de très

haute qualité et pas seulement gratuit mais libre. La morale de l'histoire : *la liberté, c'est donner accès à la source.*

Pendant ce temps l'école, toujours à la fine pointe de faire plaisir aux systèmes en place, dépense des sommes astronomiques pour doter ses laboratoires de logiciels Windows, Explorer et Office de Microsoft, cette même compagnie qui, du haut de son monopole dont elle a suffisamment abusé pour être poursuivie en justice par le gouvernement, a déclaré : « Je ne peux pas imaginer quoi que ce soit qui pourrait être pire que cela [*l'Open Source*] pour l'industrie du logiciel et l'industrie de la propriété intellectuelle. » et « Je suis un américain, je crois en la manière américaine ». (Allchin dans Bloomberg. 2002) Les dirigeants de Microsoft savent de quoi ils parlent: il n'y a rien de plus menaçant pour le commerce que la liberté et il ne s'agit pas là de la manière américaine. Outre le fait que cette façon de faire est très coûteuse puisque l'utilisateur est constamment forcé de payer une licence pour chaque logiciel et ce sur chaque poste ainsi que pour chaque mise à jour, ces environnements de travail sont faibles en performance, en sécurité et en stabilité. Ils requièrent donc l'achat constant de nouvelles machines plus performantes et la roue tourne.

1. Toute technologie est porteuse de tendances assez fortes concernant son usage,
2. ces tendances entrent en relation avec les intérêts que poursuivent les collectifs ayant recours à ces technologies,
3. cette interrelation est porteuse de tensions créatrices et/ou destructrices des effets anticipés,
4. les collectifs aux prises avec ces tensions n'en sont pas forcément conscients,
5. *la mise en lumière de ces interrelations et de ces tensions est souvent l'effet inattendu d'une écologie plus générale des collectifs.*

Mais le plus déplorable dans tout ça, c'est que nous le faisons dans un milieu éducatif. En somme, nous enseignons aux élèves qu'il est préférable de payer cher pour un système de basse qualité d'une compagnie aux pratiques malhonnêtes, un système qui prône par ses fondements la surconsommation et l'exploitation par le pouvoir économique - et ainsi éviter d'être différent des autres - que d'utiliser un système gratuit qui est basé sur des valeurs de partage. On pourrait peut-être me répondre que les élèves n'en sont pas conscients. C'est vrai, mais il n'est pas nécessaire d'être conscient pour apprendre. Ce qui est appris inconsciemment, tellement il va de soi, est sans doute la forme la plus efficace et insidieuse d'apprentissage possible et semble toujours coïncider avec notre apprentissage de soumission au système qui détient le pouvoir économique. Non mais, tu parles d'une coïncidence !

Voilà, ça c'est l'analyse logique. Si je regarde à nouveau cette situation en demeurant présent à moi-même, il monte autre chose. Je sais bien que cette communauté est une communauté virtuelle et que ce n'est pas vraiment la communauté que je recherche profondément. Je sais aussi que dans les écoles, je suis vu plus souvent qu'autrement comme un marginal, ce qui est toléré puisque je suis professeur de musique - vous savez, les artistes . . . C'est probablement vrai que je suis marginal, mais cela ne devrait pas impliquer automatiquement qu'on marginalise ce que je suis et ce que je fais. Elle est là ma blessure. De me sentir marginalisé pour mes points de vue et ma façon d'être. Est-ce là aussi le traitement réservé aux élèves marginaux ? Ou est-ce réservé à l'enseignant ? Suis-je donc une menace ? Pourtant je ne prétends pas détenir la vérité, je prétends par contre avoir le courage de regarder en face ce qui ne va pas et d'essayer autrement. Est-ce pour

marginaliser aussi ce qui va profondément mal à l'école qu'on marginalise mes intentions au profit de ce qui ne va pas dans ma pratique ? Ou bien est-ce moi qui joue à la victime pour marginaliser ce qui ne va pas dans ma pratique au profit de mes bonnes intentions ? Toujours est-il que j'ai déjà parlé de GNU/Linux, ce système libre et les enseignants ont refusé de croire que ça pouvait exister ! On est loin de pouvoir aborder les conséquences éducatives. Et pourquoi est-ce si difficile d'aborder ces questions - nos idées et notre vision - à l'intérieur de l'école ?

*[...] dans l'enseignement, on vit très mal le **conflit**. N'être pas d'accord avec une idée ou une pratique, c'est très vite attaquer une personne, mettre en cause son honorabilité ou sa compétence. Comment s'étonner qu'on ne parle pas de pédagogie dans les salles des maîtres, pour se cantonner à des sujets moins menaçants ? Les enseignants ont-ils, au cours de leur formation, l'occasion de prendre conscience de la diversité des cultures, des idéologies, des façons de vivre, des intérêts ? De mesurer le choc inéluctable des chocs culturels, des conflits interpersonnels, des rapports de pouvoir ou de concurrence, dans une organisation comme dans la vie ?*

Perrenoud, 1994, p. 86

Ça me rappelle mon étonnement les premières fois que je suis arrivé à l'école comme enseignant. Ma directrice m'avait dit que mes collègues me considéraient trop distant, que je ne m'intégrais pas à l'équipe. Moi, j'étais trop gêné pour lui dire que je m'étais tanné très vite d'aller au salon du personnel pour y entendre presque exclusivement des *jokes de cul*.

Alors pourquoi je reste à l'école ? Parce que j'aime les enfants, ils sont merveilleux. Je les aime en fait beaucoup plus que les adultes. Et voilà Brel qui renchérit : « Et puis, les adultes sont tellement cons qu'ils nous feront bien une guerre ». (*Fernand*) J'étais prêt à

tout pour leur permettre d'entrevoir qu'il existe d'autres chemins, des chemins de liberté. Alors, qu'est-ce que je fais maintenant ? La seule chose que je peux : être présent à mes propres chemins sans craindre ou vouloir, car la crainte nous fige et le vouloir entraîne la crainte du futur incertain.

2.10 Retour sur la méthodologie

Le trajet parcouru du titre jusqu'à la question est un très bel exemple de mon sujet de recherche et de ma démarche. Ma recherche s'articule avec mes chemins. Il est de mon ressort de voir clairement ces chemins, d'en explorer de nouveaux, de revisiter ceux déjà en place et ceux oubliés et d'en témoigner. Mais mon témoignage n'est pas seulement un regard sur ces chemins, le témoignage est le chemin lui-même. De la même façon que l'oeuvre d'art n'est pas ce qu'on peut en penser, ressentir ou dire.

Deux axes méthodologiques qui se dégagent. Le témoignage de ma démarche concrète pour explorer mes chemins et les inventer; l'oeuvre en devenir et non celle qui en résultera. Donc, d'un côté, ce que je deviens, mon engagement à moi-même, et de l'autre les actions dans le monde, mon engagement au monde. Comment je m'investis de l'intérieur, comment je deviens libre dans mon expression et mon action.

Mon engagement à être présent à moi-même lors de l'écriture est un outil pour la démarche. À cet égard, comme le suggère Fotinas, la présence à l'écriture constitue une voie :

J'ai toujours rêvé d'écrire un livre dans le présent. Quel défi ! Un livre qui expose le présent de l'auteur, non pas un présent récent, vécu juste avant d'entreprendre l'écriture, mais le présent de l'écriture même; son vécu d'écrivain, ses sentiments, ses réflexions, ses sensations corporelles, pendant qu'il présente les faits et es événements qui composent son sujet. Sa personne face aux représentations mentales qui s'articulent dans sa conscience, leurs formes qui deviennent discours et leurs projections sur la feuille blanche qui passent par sa main et son crayon constituent toute une aventure existentielle.

Fotinas, 1998, p. 179

Ceci permet au lecteur de constater directement le processus en évolution, la mouvance de ses formes et de ses directions, l'errance de la recherche, plutôt que d'avoir accès à un compte-rendu distancié qui aurait vraisemblablement une forme fixe, statique. Ce qui en fait surtout un écrit performatif, en ce sens qu'il ne se contente pas de dire, mais aussi de faire ce qu'il dit par sa manière de le dire. Entre autres, ce que j'aime beaucoup de mon texte, c'est qu'il permet de constater comment mes idées s'articulent selon la qualité de ma présence lors de la rédaction. Mais la forme du texte ne peut être laissée au hasard, elle doit être indissociable de la forme qui émerge à travers le processus de recherche.

Ainsi, l'essor créateur en faisant reculer les limites du monde extérieur, répond à une poussée intérieure vers le dépassement non seulement des limites que le monde fixe comme cadre à notre expérience, mais avant tout, des moules que nous nous sommes forgés nous-mêmes par nos façons de sentir, de voir, d'évaluer ce que nous perpétons passivement comme les formes de notre participation au monde, à autrui, à notre propre intériorité. [...] En cherchant à le dépasser, c'est le monde que l'acte créateur vise mais en visant le monde, c'est par ricochet, au moi qu'il ramène, à cette intériorité d'où l'on était précisément parti.

Tymieniecka, 1972, p. 6

La démarche de création de soi, qui vise la création du lieu pédagogique, s'enrichit par la démarche de création du texte, dans la mesure où le texte demeure subordonné avant tout à la démarche globale de création et en constitue une manifestation concrète. C'est également dans ces conditions que le processus de création pourra exister jusque dans l'action pédagogique : « Comme Kant l'a bien vu, avec l'acte créateur, on entre en possession de l'ensemble de nos possibilités latentes, des ressources et des forces neuves, insoupçonnées, qui soudain jaillissent vivantes, libres, agissantes. » (Ibid.)

2.11 Chemin trompeur

*Le musicien est toujours suspect dès qu'il a l'intention
de se livrer à une introspection analytique*

[...]

*Soyez sans crainte ! Je suis assez sectaire pour ne pas
redouter le vertige.*

Pierre Boulez

Si je veux être honnête, il y a un chemin qui m'attire sans cesse depuis le début de ma recherche. La culpabilité. Un chemin qui est bien connu de tous, consciemment ou non. Je me suis tout le temps senti de trop un peu partout parce que je me sentais de trop avec moi-même. Je dirais que mes plus grands pas dans mon engagement sont ceux où je me permets d'être tout simplement sans jugement d'aucune sorte, sans critère de réussite ou de validation. En ce moment même, une partie de moi lutte contre ce que j'écris. Elle me dit:

« Voyons Yves, tu ne trouves pas que ça a l'air nono d'écrire ça? Écris-tu une maîtrise ou une chanson plate?» Avant je me sentais coupable d'être nono. Comment puis-je être assez imbu de ma personne pour vouloir faire une recherche sur la quête de liberté, sur mes chemins intérieurs, bref sur mon nombril ? Rationnellement, il y a deux voies possibles. D'une part, m'occuper de ma personne est franchement narcissique, compte tenu de toutes les nobles causes et toutes les actions importantes qu'il y a à soutenir à l'extérieur.

Il y a sur terre de telles immensités de misère, de détresse, de gêne et d'horreur que l'homme heureux n'y peut songer sans prendre honte de son bonheur. Et pourtant ne peut rien pour le bonheur d'autrui celui qui ne sait être heureux lui-même.

André Gide, *Nouvelles nourritures*

L'autre voie est de constater que toute culpabilité à ce propos est complètement infondée. En effet, il est facile de vouloir changer les systèmes et encore plus de les critiquer, mais comme on en vient toujours à le constater, plus ça change et plus c'est pareil. Après des siècles de grands éducateurs et de grands penseurs dans tous les domaines, les fondements de l'éducation sont encore très près de ce qu'ils étaient il y a plusieurs siècles malgré de nombreux changements en surface.

*il faut bien concéder que dans le domaine des pratiques pédagogiques, on parle beaucoup du **changement**, mais qu'on le distingue peu dans l'action pédagogique, sauf à considérer l'évolution à l'échelle de la décennie ou du demi-siècle. Ce qui accrédite la thèse d'une genèse de l'habitus comme intériorisation des contraintes objectives.*

Perrenoud, 1994, p. 30

À cet égard, Fotinas situe l'enjeu non pas en relation avec ce que nous pourrions changer à l'extérieur à nous, mais dans notre capacité d'opérer une métamorphose profonde et durable :

Ce n'est pas le monde qui ne change pas, ce n'est pas l'éducation qui refuse de changer. C'est l'intervention humaine, c'est nous-mêmes qui gardons notre monde inchangé. [...] Je vois clairement que nos révolutions ont échouées parce qu'elles ont été réalisées par des Centaures. [...] J'ose dire que nos prochaines révolutions doivent être faites par des Lapithes et être non violentes.

Fotinas, 1998, p. 147

En ce sens, tout changement profond ne peut advenir que s'il y a un changement profond des individus et c'est donc la responsabilité de chacun de s'y investir avant de vouloir changer quoi que ce soit ailleurs. Sinon, on se retrouve dans ma situation: j'offre de la liberté à mes élèves qui eux n'en ont rien à cirer, pire, elle les oblige à se prendre en mains et à assumer leurs choix. Mais ils peuvent s'en détourner facilement parce qu'ils savent très bien que c'est moi qui suis responsable. Alors ils peuvent bien s'en foutre, ils ne se sentent pas même concernés. J'ai des élèves de 6e année qui m'ont carrément demandé cette année: « Décide à notre place, tu vois bien qu'on est pas capables de se prendre en mains. » Une autre élève lui a alors répondu « Tu sais bien que tu seras la première à te plaindre de ce qu'il a décidé », et la première était effectivement d'accord là-dessus.

Donc, je conçois bien la nécessité de vouloir se libérer soi sans vouloir pour les autres. Mais alors, pourquoi cette culpabilité ? Elle jaillit aussitôt qu'il est question de me donner le droit d'être qui je suis. J'ai vécu des années d'enfer à souffrir d'être imparfait, à

vouloir cacher aux autres la moindre faille même au prix de me couper de moi-même. Et je sais que je ne suis pas le seul. Pour avoir parlé avec d'autres personnes, pour avoir assisté à des conférences, pour avoir lu des livres. Il semble que les deux seules voies possibles soient : réprimer ce que je suis ou ignorer ce que je suis. C'est en tous cas ce qu'apprend l'école. Pourquoi ? *Depuis des millénaires, le sentiment de culpabilité est utilisé comme moyen de contrôle social. (Ouaknine, 1995, p. 3)*

Alors j'espère.

CHAPITRE III

INVESTIR LES CHEMINS

À première vue, il semblerait que pour moi, être présent revient beaucoup à me plaindre et à critiquer. Oui et non. Nommer tout ce qui me dérange autour de moi est un premier pas. Ça ne me sert à rien de l'ignorer, pire, ça m'oblige à me couper de moi. Mais par la présence à moi-même, je peux ensuite arriver à nommer ce qui me dérange à l'intérieur de moi. J'explique le chemin. Nommer ce qui nous dérange à l'extérieur n'est pas menaçant, à la limite c'est réconfortant, désespérant, enrageant mais pas menaçant, car tant que c'est extérieur à soi, ça ne nous oblige pas à changer. Par contre, une fois que c'est nommé, nous sommes bien obligés d'admettre que ce qui nous dérange trouve forcément un écho, une résonance à l'intérieur de nous, sinon, on s'en balancerait bien. C'est en quelque sorte un mouvement préparatoire à trouver ce que l'on ne veut pas nécessairement voir en soi.

3.1 Quels chemins pour quelle liberté ?

Alors, qu'est-ce que je trouve en moi ? Si je tente de cerner ce qu'est concrètement la liberté pour moi. Si je tente de comprendre ce qui me nourrit dans mon investissement

dans le logiciel libre. Si je recherche ce qui se ressent en moi comme un manque ou comme un trop plein. La première impression qui m'a frappé ressemble à un paradoxe : en moi, le vide est lourd et le plein est léger. Ces sensations sont indissociables à tel point que je ne saurais dire laquelle me permet de reconnaître l'autre. Ressentir le vide qui m'habite, c'est ressentir aussi une pesanteur qui m'écrase. Un vide comme un trou noir, un trou qui est en fin de compte une masse incroyable qui avale tout, incluant la lumière. C'est-à-dire que ce vide est une incapacité à appréhender quelque chose qui m'habite autrement que par ses effets sur moi. Je ne peux le voir mais je peux sentir son influence et je sais que si je m'en approche trop, je serai englouti. D'un point de vue rationnel, je sais bien sûr que ce n'est pas vrai, une fausse croyance, un conte de fée. Mais je le sais. Je l'ai appris. C'est mon chemin. De l'autre côté, il y a cette pleine légèreté. Qu'est-ce au juste ? Ce plein, c'est la sensation de se sentir pleinement, sans entrave, de sentir ce qu'il y a de vivant en moi se déployer. La légèreté est le résultat de pouvoir me sentir porté par cette vie que je sens en moi, de me sentir relié à ce monde qui m'entoure, même si j'y suis relié par presque rien; ce n'est pas important, ce qui compte, c'est de le sentir. Et cette sensation ressemble à ce que je nomme liberté. Et cette sensation ressemble aussi à l'amour.

Alors c'est ça la liberté telle que je la ressens. La liberté de sentir que je suis porté par quelque chose de plus grand que moi, la liberté de sentir que je suis relié à ce monde qui m'entoure et, surtout, la liberté de ressentir l'amour de tout mon corps et de toutes mes fibres. Car l'amour peut être tout à fait partiel; je t'aime, mais j'ai peur que tu me quittes ou que tu ne m'aimes pas; je m'aime, mais j'ai honte d'être un lâche; j'aime la vie, mais j'ai peur de mourir ... Le sentiment de liberté accompagne donc ces moments d'harmonie de tout ce

que je suis.

En marge de cette recherche qui vise l'absolu, je m'intéresse au logiciel libre. J'en retire énormément de bienfaits. Un lieu où j'ai du plaisir à travailler, j'y trouve l'appartenance à une communauté qui se soucie de la liberté et du partage, une communauté basée fondamentalement sur l'entraide. Voici comment le fondateur de ce mouvement parle de de la création de son projet :

En 1971, quand j'ai commencé à travailler au laboratoire d'intelligence artificielle du MIT, j'ai intégré une communauté qui partageait le logiciel depuis de nombreuses années déjà. Le partage du logiciel n'était pas limité à notre communauté ; c'est une notion aussi ancienne que les premiers ordinateurs, tout comme on partage des recettes depuis les débuts de la cuisine. Mais nous partagions davantage que la plupart. [...]

Avec la fin de ma communauté, il m'était impossible de continuer comme de par le passé. J'étais au lieu de cela confronté à une profonde prise de décision. [...]

Plus tard, j'ai entendu ces mots, attribués à Hillel :

*Si je ne suis rien pour moi-même, qui sera pour moi ?
Si je ne suis que pour moi-même, que suis-je ?
Si ce n'est pas maintenant, alors quand ?*

C'est dans cet état d'esprit que j'ai pris la décision de lancer le projet GNU.

Stallman, 2001.

Il semble que certaines valeurs, une fois qu'on les a vécues, ne cessent de nous interpellier dans notre intégrité. Cela ressemble aussi à l'état d'esprit dans lequel je recherche une plus grande liberté. Et je partage aussi avec Stallman certaines idées fondamentales :

Quand les éditeurs de logiciels parlent de « faire respecter » leurs « droits » ou de « couper court au piratage », le contenu réel de leur discours passe au second plan. Le véritable message se trouve entre les lignes, et il consiste en des hypothèses de travail qu'ils considèrent comme acquises ; nous sommes censés les accepter les yeux fermés.

Stallman, 2001

J'y trouve aussi de la reconnaissance. Je travaille officiellement au sein de deux projets : GNU-Darwin et Camino, un de mes articles sur le sujet a été souligné sur le site O'Reilly Network (<http://www.macdevcenter.com>), sans compter les nombreuses communications très encourageantes que j'ai reçues et l'accueil chaleureux de mes contributions. Une partie de moi vit pleinement lorsque j'y travaille. Une partie. Ce travail intellectuel de développement de logiciel m'amène aussi à me retirer du monde, une façon élégante et efficace de me fuir. Alors j'y gagne et j'y perds à la fois. Ce n'est pas un problème en soi, c'est l'intensité avec laquelle je m'y perds qui est problématique. C'est un terrain de recherche très intéressant, car autant je m'y nourris, autant j'y risque de me perdre dans mes chemins glissants qui mènent à un trou noir déguisé en création et en communauté, n'est-elle pas virtuelle cette communauté ? C'est un beau terrain, car il ne pardonne pas. Si je glisse, je le sais rapidement, et c'est alors un bon moment pour me ramener à moi-même. Ce n'est pas facile, mais c'est éloquent. Par exemple, cet automne j'ai glissé fort : 2 mois plongé dedans. Mon esprit absorbé, le monde autour de moi de plus en plus flou et lointain. Quand j'en suis ressorti, ce fut pour me retrouver au même endroit qu'avant de plonger, face à ma relation à mon père. Cette relation me ramène à ma blessure de non-reconnaissance que je traîne avec peine depuis mon enfance, avec une peine niée.

3.2 *La réalité objective*

La liberté ne se limite donc pas à l'amour, mais aussi à la liberté de ressentir peine, colère et peur tout autant. La liberté n'est pas le bonheur, c'est la capacité d'être présent, de s'exprimer et d'agir en fonction de ce qui est là tout simplement. Ça me ramène à une conception phénoménologique, l'épochê. La conception que j'en ai me vient de mon expérience de l'acousmatique, cet art des sons qui sépare le phénomène sonore de sa source. Pierre Schaeffer qui a été le premier à élaborer une théorie de cette conception sonore parlait d'écoute réduite, c'est-à-dire réduite au phénomène tel que nous le percevons sans égards à ce que nous pourrions en savoir au préalable. Or, si j'applique cette méthode à moi-même, qu'est-ce que j'en tire et qu'est-ce que je veux dire ? J'ai souvent été témoin d'un blocage brusque lorsque des émotions montent, une coupure nette. En particulier quand ça touche à ma blessure de reconnaissance. J'ai appris à avoir peur des émotions, à éviter la peine. Maintenant, si j'adopte l'écoute réduite à ce que je sens, les raisons qui me font avoir peur sont écartées parce que je ne m'intéresse qu'à ce qui est ressenti pour ce qu'il est, c'est-à-dire à ce qui est là tout simplement. Ce n'est pas simple, c'est une position à adopter, mais je peux me servir de ce chemin que j'ai si bien exploré et investi depuis toutes ces années au cours desquelles j'ai pratiqué l'écoute réduite comme auditeur et comme compositeur. Ainsi, un serrement dans mon ventre devient un serrement dans mon ventre, qui a une masse, une forme, une couleur, une luminosité et un mouvement. Ça ne me donne pas de réponse rationnelle, mais ça me permet d'investir mes sensations avec une liberté que je n'avais pas. Ça favorise aussi le mouvement de ces sensations et le mouvement c'est la vie, la vie est en perpétuel mouvement et en perpétuel changement. Il

existe un cas théorique de l'absence de mouvement : c'est le zéro degré kelvin. Je ne crois pas que cela existe réellement, car même la profondeur de l'espace se maintient à 4° K, l'écho résiduel du Big Bang, semble-t-il. Je pourrais peut-être me réjouir de savoir que toutes les parties de moi sont donc forcément en mouvement, mais la réalité objective de soi réside dans ce que l'on sent. Quand bien même cent éminents médecins m'affirmeraient que je suis en pleine santé, si mon senti se résume à un vide existentiel, ma réalité objective n'aura que faire de ce réconfortant diagnostic tout comme il est possible de mourir dans la paix et la sérénité. Donc, les parties de moi que je sens immobiles ou que je ne sens pas m'informent sur ma réalité objective tout comme mes parties les plus vibrantes.

Bien sûr, parler ici de *réalité objective* a quelque chose de provocateur, mais ce n'est pas gratuit. Si je regarde la définition du petit Larousse, la première définition est « Qui existe indépendamment de la pensée. » (1990) Et c'est exactement ce qui est en jeu ici : s'informer sur sa propre réalité en amont de sa propre pensée. Alors à quoi ça rime ? À m'informer sur ma réalité objective à partir du moment présent sans tenir compte des pensées qui sont le résultat d'apprentissages dont l'origine est aussi douteuse qu'incertaine. Cela implique bien sûr que mes pensées deviennent inmanquablement des phénomènes au même titre que mes sensations corporelles et émotionnelles dans la mesure où leur contenu, le signifiant ne devient pas un outil d'analyse. Il le deviendra assez vite de toutes façons. Cette méthode devrait en fin de compte générer du sens de la même façon que l'écoute réduite peut en générer du point de vue de la perception auditive. En laissant de côté les idées préconçues sur la musique, le son devient porteur de sens en lui-même de par les attributs qu'on en perçoit et les divers sons entrent en relation et ces relations génèrent du

sens : de la même façon que l'expression et le partage de ses expériences entrent en relation avec l'expérience de l'autre et génèrent du sens, de la même façon que la mise en perspective de ses propres expériences. Des chemins vont se dessiner, se ramifier, se préciser. Non pas de façon métaphorique, mais d'une façon bien ressentie, une topologie de mon senti intérieur.

Et la liberté dans tout ça ? Le Prophète de Kahlil Gibran offre une piste très intéressante :

À la porte de la cité et au coin du feu dans vos foyers, je vous ai vus vous prosterner et adorer votre propre liberté.

Comme des esclaves qui s'humilient devant un tyran et qui le glorifient bien qu'il les détruit.

Oui, dans le jardin du temple et dans l'ombre de la citadelle, j'ai vu les plus libres d'entre vous porter leur liberté comme un joug et une menotte.

Et en moi mon coeur saigna, car vous ne pouvez être libre que lorsque le désir même de rechercher la liberté devient pour vous un harnais, et lorsque vous cessez de parler de la liberté comme d'un but et d'un accomplissement.

Vous serez libérés véritablement lorsque vos journées ne passeront sans un souci non plus que vos nuits ne passeront sans un manque et une souffrance,

Mais plutôt lorsque votre vie est ceinte de ces choses et que, pourtant, vous vous élevez au dessus d'elles nus et déliés.

[...]

En vérité, toutes les choses se meuvent dans votre être en une constante semi-étreinte, ce que vous désirez et ce qui vous terrifie, ce qui vous répugne et ce que vous chérissez, ce que vous poursuivez et ce à quoi vous voudriez échapper.

Ces choses se meuvent en vous comme des lumières et des ombres en paires qui se

cramponnent.

Et lorsque l'ombre s'estompe et n'est plus, la lumière qui s'attarde devient l'ombre d'une autre lumière.

Et ainsi votre liberté, lorsqu'elle perd ses entraves devient elle-même l'entrave d'une plus grande liberté.

Gibran, 1923, pp 51-54

3.3 *Retour sur la démarche*

Ma démarche jusqu'à présent a été la suivante :

- Vouloir sentir ma présence au monde;
- Vouloir m'investir de l'intérieur;
- M'apercevoir qu'il existe en moi des chemins qui me rapprochent ou qui m'éloignent de mon but;
- Me rendre compte que je ne suis pas libre face à ces chemins;
- Vouloir atteindre un état de liberté;
- M'interroger sur ce que je sens comme étant de la liberté, comment elle se manifeste dans ma vie;
- M'apercevoir que c'est une capacité de sentir pleinement ce qui vit et ne vit pas en moi.

À première vue, je tourne en rond. Mais une vue un peu plus profonde révèle que ces deux lieux de capacité à me sentir sont différents. Le premier est un objectif qui répond à un manque, à un besoin. Le second est un chemin en ce sens qu'il est porteur de l'intention, mais aussi qu'il est balisé. En d'autres termes, lorsque je me ressens pleinement, je sais que ma liberté est à l'oeuvre. Conséquemment, plutôt que de poursuivre un idéal de liberté, je peux investir ma liberté par mon senti. Si je sens un blocage, je peux identifier où ma

liberté est insuffisante. Mais alors, à quoi me sert la liberté ? N'aurais-je pas pu tout simplement en faire fi et me retrouver au même point ? Sans aucun doute. Mais ce n'était clairement pas mon chemin. Donc la liberté pour moi sans être un but comme tel est néanmoins un chemin que je dois emprunter, c'est un lieu d'investissement intérieur qui m'aide à investir les chemins de mon senti, c'est une perspective additionnelle qui me donne une vision plus complète de moi.

3.4 *Le cul-de-sac des écoliers*

Automne 2002. À la rentrée des classes, je suis prêt à m'engager pleinement dans ma pratique. Je prépare des projets, je m'organise comme jamais auparavant. Mais voilà, après deux toutes petites semaines d'enseignement, je dois me rendre à l'évidence que l'énergie n'y est pas. Je termine avec grande peine ma septième journée, complètement vidé. Je revois mon année précédente au cours de laquelle j'en ai arraché pas mal, terminant presque chaque journée fatigué, au bout de mes ressources. Si l'année commence ainsi, je suis foutu. Je décide alors d'aller voir un médecin qui me signe un arrêt de travail. Alors s'enclenche la course contre la montre. Je dois trouver hier ce que je veux faire demain ! Je m'aperçois que si je suis allé en enseignement, c'était pour subvenir convenablement aux besoins de ma fille qui venait de naître. Maintenant qu'elle est partie au loin vivre avec sa mère, il commence à être temps que je sache réellement ce que je fais dans ce système d'éducation que je désapprouve tout le temps. Et l'informatique, c'est tentant ... je m'amuse, je suis bon ... je me fuis ... Alors pendant ce temps de repos, j'ai décidé d'aller voir de plus

près cet intérêt pour l'informatique avec les résultats dont j'ai parlé plus tôt.

Mais de toutes façons, faire une maîtrise en pratiques psychosociales et étudier en informatique, ça ressemble encore beaucoup à ne pas vouloir s'engager. Et le temps presse, je sais que ce repos n'est pas éternel et je ne sais pas ce que je veux vraiment faire ! L'angoisse, l'angoisse, l'angoisse ! De toutes façons, je ne le saurai jamais si je n'essaie pas. Et puis si je ne suis pas si fatigué, enseigner ça peut être très plaisant, très nourrissant. Une chance tout de même que j'ai assisté au colloque annuel du bacc en psychosociologie. Ça m'a permis de goûter à ce que c'est que de travailler avec l'humain. Je l'avais perdu. J'ai bien compris que ça me faisait du bien, que ça me manquerait toujours si je me dirigeais en informatique. Et puis, j'ai du plaisir et du succès en ce moment, pourquoi changer la formule au seul endroit où ça va bien ? Bien sûr, je ne suis pas aussi bon que j'aimerais être parce que c'est un domaine encore nouveau pour moi, mais c'est comme si parce que je m'ennuie de ma blonde, je vais changer pour une autre qui est là plus souvent ! Alors c'est bien décidé, il faut que j'essaie et on verra. C'était d'ailleurs le thème du colloque : je cherche donc j'essaie. Ça m'a frappé de bon sens.

La différence est importante. Je me retrouve dans une situation inconfortable d'où je veux sortir, et il me manque du temps et des données (il en manque tout le temps). D'un point de vue rationnel, c'est très difficile, on manque toujours d'emprise sur les données, sur les variables, le contexte. À moins de se fixer un cadre et de s'y tenir, on fabule. Intelligemment peut-être, mais on fabule parce qu'on passe à côté d'une grande partie de son expérience objective. Et ce cadre, d'où tient-il sa valeur ? On ne s'en sort pas. Mon

expérience de cet automne a pu revêtir un sens seulement lorsque je l'ai examiné à partir de mon senti, dans une globalité non pas du problème, mais de ce que je suis.

Ça fait un bon bout de temps que je tourne en rond, dans mes spirales herméneutiques et de façon constructive, je l'espère, pour cerner les enjeux. Je vais maintenant observer de façon plus pointue ce qui se passe, comment ça s'est passé dans diverses situations et comment ça peut évoluer.

3.5 *Chemin pittoresque*

Par exemple maintenant. Je me demande par où prendre ça. Je pense à certains moments qui me sont significatifs. Mais je ne sais pas trop par où commencer. Je m'interroge sur la pertinence. Et puis me vient à l'idée une question à propos de bibliothèques dont j'ai besoin pour un projet de développement informatique d'une application audio. Je me demande quelle est la meilleure façon de procéder, si je devrais utiliser des versions toutes faites ou si je devrais les compiler, ça me donnerait l'occasion d'examiner le code source et aussi de les inclure dans GNU-Darwin. Je jette un coup d'oeil là-dessus. C'est une situation assez typique. J'ai toujours plusieurs projets de la sorte, plus ou moins grands ou longs, qui sont prêts à surgir de la sorte. Et c'est un monde de ramifications dans tous les sens. Alors ça n'a pas de fin en tant que tel, c'est à moi à définir des limites convenables selon le contexte. Mais limites ou pas, il y a toujours quelque chose à faire, il y aura toujours quelque chose à faire. Je pourrais passer 70 heures par semaine pendant toute ma vie et il y aurait plus à faire. Et chaque pas dans l'une ou l'autre

de ces directions m'amène au même carrefour. C'est ça apprendre. C'est l'avantage et l'inconvénient d'apprendre sans professeur pour nous dire ce qu'on doit apprendre. Mais là n'est pas la question, la question c'est que j'étais à un carrefour qui n'a rien à voir, c'est-à-dire la description d'expériences significatives pour ma recherche. C'est comme si ces questions et ces projets étaient constamment en attente d'un moment d'inattention pour prendre le relais. Et on dirait qu'une solution n'est jamais loin, une solution partielle évidemment. Alors je me situe continuellement entre deux solutions partielles qui me motivent à continuer, mais jamais à terminer. C'est l'intrigue de ce qui va se résoudre, de comment je vais le résoudre, dans mes projets informatiques qui me tient en haleine. C'est pour ça que j'ai été tenté très fortement de m'orienter en informatique, car je ne trouve pas la même continuité ailleurs. Je suis assez surpris d'observer que depuis que j'ai recommencé à enseigner, je m'amuse et j'ai du plaisir en classe mais, aussitôt ma journée terminée, je décroche et j'ai peu envie de préparer mes cours suivants. Ça me semble une question de projection, je suis capable de projeter des hypothèses et des solutions en informatique, mais pas en enseignement. J'ai déjà préparé des cours qui m'apparaissaient complètement inapplicables aussitôt que j'entrais en contact avec l'énergie du groupe. Je me demandais alors comment j'avais pu concevoir un tel cours.

D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours eu des cycles de pensée qui tournaient sans cesse dans ma tête. Longtemps, c'était la musique. C'est encore présent sauf que je ne m'y investis plus comme auparavant. Mais c'est encore là. J'ai toujours une musique ou une chanson qui me trotte dans la tête, toujours, sauf quand je m'investis ailleurs. En ce moment même, j'ai une chanson qui me trotte dans la tête, aussitôt que mon attention se

relâche, elle est présente. En fait, c'est comme s'il y a tellement toujours quelque chose d'intéressant dans ma tête que je ne suis jamais porté à aller voir à l'extérieur ou ailleurs en moi. De la même façon que mes pensées trouvent spontanément une voie intérieure plutôt qu'extérieure. Pour arriver à parler de ce que je pense, il faut que j'y applique un effort doublé d'une vigilance qui va capter la pensée avant qu'elle ne prenne le chemin intérieur. Ça provient de ma gêne, de ma peur d'être rejeté, mais surtout de ma peur de ne pas être parfait. Alors mes pensées traversent un chemin intérieur de raffinement, de contrôle de qualité, et si jamais elles en valent la peine, alors elles sont exprimées.

Ma seule voie de passage pour être spontané, c'est l'humour, en particulier l'absurde, parce qu'alors il n'y a pas de danger d'être imparfait, c'est absurde de toute façon. Mais ce n'est pas vrai. L'autre voie, c'est la confiance. La confiance en l'autre qui me permet la confiance en moi. C'est la réelle voie. C'est certain qu'en tant qu'enseignant, tout ceci n'est guère pour m'avantager. Par contre, il y a une aisance que je trouve avec les enfants, un plaisir de la spontanéité que je ne retrouve pas avec les adultes, comme si la spontanéité des enfants me permettait la mienne.

Comparaison. Lorsque je travaille ma maîtrise, je trouve cela très difficile. Comme je l'ai expliqué, mon énergie, ma vitalité est basse et je dois fournir un effort de présence pour en conserver un minimum. Sans compter mes "sous-routines" qui sont prêtes à prendre la place à la moindre occasion, ce qui est souvent le cas d'ailleurs. Parfois, entre deux phrases d'un même paragraphe, il y a quelques heures de programmation qui se glissent. Par contre, hier en terminant d'écrire, après une marche avec ma blonde et le

chien, après un bon souper, ma vitalité est devenue assez impressionnante. Je crois que ça a culminé alors que j'ai lu ce que je venais d'écrire à ma blonde, qui elle aussi fait sa maîtrise en pratiques psychosociales. Le fait d'écrire tout cela, si c'est harassant sur le coup, a un effet de revitalisation. Le fait de le partager aussi. C'est la reconnaissance non pas seulement de ce que je fais, mais de ce que je suis. Par contre, en programmation, si lorsque je suis à la tâche je peux devenir assez fringant, je suis souvent complètement vidé quand j'en sors. Ou plutôt coupé du monde, coupé de moi. En tout cas, sans grande vitalité. Ça me donne un élan, mais le travail sur mon être me nourrit. Alors je me demande s'il n'y a pas complémentarité. Au colloque de psychosociologie, je me posais la question de la persistance de l'élan. Je sentais l'énergie générée par le partage de l'ouverture d'un groupe. Et je me rendais bien compte que c'était ça la communauté que je recherche, une communauté dont les membres se nourrissent chacun de l'énergie des autres et ceci semble possible par l'ouverture de chacun. Se dévoiler comporte un aspect précieux, voire sacré. Se dévoiler face au dévoilement de l'autre et entrer dans une situation de partage nous met en contact avec quelque chose de plus grand qui nous porte et nous unit. Ça donne un élan fantastique, un élan à la fois vers soi et vers l'autre. Mais cet élan évidemment n'est pas éternel, alors comment travailler sa persistance ? Moi après un certain temps en société, j'ai besoin de me retirer, je suis ainsi. Même que le danger qui me guette est que lorsque je suis isolé, le besoin de rejoindre la société ne se fait pas toujours sentir.

Alors pour aller vers moi ou ma communauté, j'ai besoin d'un élan initial, à peu de choses près un coup de pied dans le cul. J'en ressors avec un élan final qui me porte à la foi

vers moi et vers l'autre. L'expérience que je viens de réaliser s'est déroulée ainsi : Je viens de terminer mon dîner, je prépare une sauce à spaghetti pour le souper et je n'ai rien de particulier à faire pour l'après-midi. Ma blonde va faire une sieste. Moi je me dis que je devrais travailler ma maîtrise, mais je me sens fatigué, ou plutôt vidé, sans vitalité. Une fatigue plus morale que physique je dirais et OH ! Surprise ! je travaille plutôt à compiler les bibliothèques dont je parlais hier. J'y travaille un peu et finalement, j'en ressors un peu déconnecté, mais quand même en forme, content d'avoir réalisé mes objectifs. Et puis me voilà à travailler ma maîtrise sans trop me battre avec moi-même, sans efforts démesurés. Il y a deux aspects qui se dégagent pour moi. Premièrement, je n'ai pas travaillé trop longtemps sur mes bibliothèques, ce qui fait que je n'en sors pas complètement déconnecté. J'ai la possibilité lorsque je fais un travail analogue de conserver une présence à moi. Ensuite, ma blonde s'est levée comme je terminais. Alors ne serait-ce pas plutôt elle qui me transmet son énergie ? N'est-elle pas celle qui me redonne de l'élan ? Je le crois, en autant que je conserve une présence à moi, sinon toute son énergie me passerait au travers sans que j'en capte le moindre signe.

3.6 Prendre la place de l'engagement

Un des aspects les plus importants qui tisse ma recherche depuis le début, c'est l'engagement. Quand je travaille sur mes projets de logiciels libres, je me sens vraiment engagé. Ça m'habite, je sens la responsabilité envers mes collaborateurs et envers les usagers, mêmes éventuels. Je trouve important de développer un projet de façon optimale

en fonction de nos ressources et des différentes personnes qui y travaillent ou qui l'utilisent. Par exemple, dans mon implication dans le développement de Chimera, j'ai mis beaucoup d'efforts à rassembler des gens qui étaient à prime abord très éparpillés. J'ai écrit des documents et j'ai publié des outils de façon à donner un lieu central aux efforts de traduction qui venaient d'un peu partout et n'importe comment. Aujourd'hui, mon implication est devenue minimale, mais chacun y trouve sa place, je crois. Ça ressemble à mon travail d'enseignant. Mon engagement premier est d'aider chacun à trouver sa place. C'est un pré-requis inévitable. Dans le cas de mon implication dans GNU-Darwin, c'est une situation opposée. Deux personnes ont tout bâti ou presque à elles seules, et je m'insère non seulement comme nouveau membre, mais aussi comme le plus débutant. Mon objectif demeure le même, mais la dynamique est inversée. À trois personnes pour un aussi gros projet, je ne suis pas de trop, mais c'est moi qui a de la difficulté à trouver ma place. Ça progresse lentement mais sûrement à mesure que je prends connaissance de tous les aspects et que je raffine mon travail. Si je compare à mon travail d'enseignant, je fais aussi face à ce même problème. J'arrive avec des idées et des objectifs, mais je suis le nouveau dans la place et j'ai une conscience qui manque encore de globalité.

Donc l'engagement est beaucoup une histoire de trouver sa place. De créer un milieu où chacun trouve sa place. La différence majeure entre mes communautés virtuelles et mes communautés scolaires tient au degré de liberté qui habite chacun. Comme l'équipe de KDE l'explique si bien, il n'y a pas de structure de pouvoir dans le logiciel libre. J'ai toujours eu de sérieux problèmes avec les jeux de pouvoir. Ceux-ci me semblent à coup sûrs une mauvaise approche en toute circonstance. Leurs effets sont pervers et ont tôt fait

de dénaturer la nature des activités qu'ils encadrent. Gadamer a fourni une très bonne explication de ce phénomène : « Dans une civilisation technique, il est en fin de compte inévitable que ce ne soit pas tellement la créativité mais la capacité d'adaptation qui prime. » (Gadamer, 1976, p. 18) Ce qui traduit parfaitement l'expérience des élèves : « Réussir à l'école, c'est d'abord apprendre les règles du jeu! » (Perrenoud, 1984, p. 249) Encore une fois, la qualité des individus est reléguée en arrière-plan, sinon mise au rancart.

Dans une civilisation technique, il est en fin de compte inévitable que ce ne soit pas tellement la créativité mais la capacité d'adaptation qui prime. Pour le dire d'une façon lapidaire: une société d'experts est en même temps une société de fonctionnaires. Car ce qui constitue le fonctionnaire, c'est qu'il se concentre lui-même sur l'administration de sa fonction.

Gadamer, 1976, p. 18

Effectivement, la qualité d'un *bon élève* ne réside ni dans son potentiel créateur, ni dans la qualité de sa vision du monde et des autres et encore moins dans sa sensibilité qui se révèle généralement comme un réel handicap, mais plutôt dans sa capacité à faire avec un maximum d'autonomie ce qu'on attend de lui. De la même manière, l'apprentissage n'est reconnu que lorsqu'il peut être mesuré et donc évalué. Le *bon enseignant* est donc celui qui gère avec le plus d'efficacité tout ce qui est mesurable et ne peut que difficilement faire autrement que de détourner son attention et son énergie de tout ce qui ne l'est pas. Et si on ajoute à cela la place qu'on accorde au droit à l'erreur...

Même lorsque la dialectique de ce développement devient perceptible à chacun, dialectique selon laquelle de moins en moins d'hommes prennent des décisions et de plus en plus d'hommes servent seulement l'appareil, la société industrielle moderne demeure quand même soumise à une contrainte objective immanente.

Ceci cependant conduit à la déchéance de la praxis aux mains de la technique, à la mainmise de la technique sur la praxis et - non par la faute de l'expert - conduit à la déchéance dans la déraison sociale.

Gadamer, 1976, p. 19

Ça c'est une chose. L'autre, c'est un rapport tordu à la liberté qui se dessine. J'ai besoin de liberté pour m'engager, je définis la liberté comme la possibilité de ressentir, là où je m'engage le plus c'est là où je me coupe aussi le mieux de moi et des autres, là où je ressens le moins. Ce qui est tordu je pense, c'est que j'ai exploré la liberté comme un état d'esprit, une attitude intérieure mais je ne l'ai jamais abordé en relation avec le pouvoir, ou plutôt face à ma relation au pouvoir.

Ce qui se propage nécessairement à travers ce monde qui devient artificiel, c'est la perte de flexibilité dans le commerce avec le monde. Quiconque utilise la technique - et qui de nous ne le fait pas - s'en remet à son fonctionnement et n'atteint par conséquent à la jouissance de ces étonnantes commodités et possibilités que la technique moderne met à notre disposition que par un renoncement majeur à sa liberté quant à son propre pouvoir d'agir. Deux choses se sont ainsi obscurcies: pour qui travaille-t-on alors ? et jusqu'à quel point les performances de la technique servent-elles la vie ?

Gadamer, 1976, p. 16

Quel est le rapport entre mon engagement intérieur et mon engagement extérieur ? Mon but est de m'engager de l'intérieur et je parle beaucoup de mon engagement extérieur, mais puis-je vraiment placer les deux l'un face à l'autre sans questionnement plus approfondi sur la nature de chacun ? Leurs fonctionnements m'apparaissent soudainement comme mutuellement exclusifs. Quand je m'engage dans le faire, c'est dans une situation

où le contact aux autres est limité à l'extrême. Quand je m'engage dans l'être, le faire perd son sens.

3.7 *Le petit et le grand*

Nouvelle approche, plus proche. Ça pourrait ressembler à « de quelle liberté puis-je jouir si je ne peux supporter de me sentir tout petit ? » Je suis récemment entré en contact avec une partie de moi où je me sens tout petit, minuscule. C'est étrange comme sensation, d'entrer en contact avec une partie qu'on a l'impression de connaître depuis longtemps sans vraiment avoir établi un contact clair, comme quelqu'un de son voisinage que l'on croise occasionnellement, mais qu'on ne prend pas la peine de regarder ou de voir. Comme un semi-rêve dont on se réveille avant de voir clairement le visage, et dans ce cas-ci, se réveiller ressemble plus à s'endormir.

En fait, c'est encore plus tordu que ça, je pense. C'est comme un trou noir. À première vue il n'y a rien, un vide. Mais si on remarque bien le mouvement des astres et de la lumière dans le voisinage, on se rend compte qu'il y a là quelque chose qui possède un pouvoir d'attraction incroyable, assez pour influencer le mouvement d'une très grande partie de l'espace, beaucoup plus grande que le système solaire, par exemple.

Il y a tellement de rien en moi
que parfois je me perds
Et toi, t'y retrouverais-tu ?
Dans ce labyrinthe fait de rien
qui me fait quelque chose

~ 1992

Ce que je veux dire, c'est que les meilleurs témoins de ce point minuscule que je n'arrive pas à voir, ce sont mes chemins qui m'en éloignent. Jusqu'au moment où je peux vraiment accueillir cette partie de moi. Quand j'en arrive à un paradoxe entre mon engagement dans le faire et l'être, c'est parce que mes chemins laissent de côté au moins une partie très importante de moi. L'informatique est ce lieu où j'ai de bonnes réussites, où je suis apprécié ... où je suis grand. C'est bien être grand, mais si pour y arriver il faut ignorer ce qu'il y a de petit en soi ... Quand je m'engage dans mon être, cette partie toute petite a enfin un lieu pour respirer mais pas encore pour trouver une expression.

Alors j'accueille. C'est une chose. De l'autre côté, il y a les autres chemins qui contournent, détournent, évitent. C'est une question d'équilibre mais encore plus d'accueil. Il n'est pas question de rejeter les chemins parce qu'ils rejettent, il est plutôt question d'inclusion de part et d'autre. J'ouvre une parenthèse.

(

Il me semble que beaucoup de personnes et de groupes se définissent selon des logiques d'exclusion. « Je ne sais pas qui je suis, mais je sais ce que je ne suis pas. » Sitôt qu'un conflit apparaît, qu'un problème se présente, on pense instinctivement à éliminer, couper, rejeter ... Pourquoi pas une logique d'inclusion ? De toute façon, toute chose peut avoir ses bons comme ses mauvais côtés. Voulons-nous exclure jusqu'à ce qu'il ne reste que du bon ? C'est ridicule. Séparer le bon grain de l'ivraie. Voulons-nous y arriver avec

des parties de nous-mêmes ? Voulons-nous y arriver avec des parties de l'humanité, de notre humanité ?

)

3.8 *La logique d'inclusion*

« Les relations ou équilibres biologiques et écologiques, on le sait aujourd'hui, sont fondés sur le pluralisme, la diversité et la causalité mutuelle, c'est-à-dire une *logique d'association et de complémentarité*. Elle s'applique aussi aux équilibres humains et sociaux. » (de Rosnay, 1977 dans Cros, 1981, p. 103) Avec la globalité du regard que nous sommes en mesure de porter sur notre monde, cette logique d'inclusion s'avère de plus en plus comme une valeur fondamentale et incontournable, en particulier si on prend la peine de faire le constat des conséquences tragiques de la logique inverse : « Tandis que la *logique de l'exclusive* conduit à des attitudes sectaires et intransigeantes et à une conception erronée de la lutte *pour la vie*, la *logique de la complémentarité* débouche sur la tolérance, le respect des idées et des cultures. » (Ibid. p. 104)

C'est ce qui sous-tend ma démarche présente. Arriver à l'équilibre du tout plutôt que de rejeter les parties qui semblent problématiques. Allier la force de ma pensée rationnelle à la fragilité de ce qu'il y a de plus petit en moi. Depuis trois semaines, ceci se concrétise en une démarche d'accueil. Accueillir ce qui se présente en moi sans aucune attente face à l'accueil qui m'attend à l'entour de moi. Par exemple, lors d'une récente réunion avec les

enseignants de mon école où nous avions comme mandat de réfléchir à la réussite éducative, j'ouvre avec cette question : « Comment se fait-il qu'à chaque fois que l'on parle de réussite, on passe sous silence le fait que le Bas-St-Laurent ait un des plus hauts taux de suicide au monde ? » Notez qu'avant, je l'aurais gardée pour moi, sachant bien que ça ne passerait pas. Et ... SURPRISE ... ça ne passe pas. On me répond que c'est hors contexte, que ceux qui se suicident ne sont sûrement pas ceux qui réussissent à l'école, que je suis trop sociologique. J'en profite pour rappeler les trois missions de l'école : instruire, qualifier et socialiser. À ce moment, je pourrais entrer dans l'argumentation pour démontrer la pertinence de ce que j'avance, les réflexions qui m'ont amené jusqu'ici me le permettraient tout comme le contact que j'ai eu avec le milieu de la santé mentale au cours des dernières années (ma blonde est intervenante dans ce milieu). Je me suis contenté d'arrêter là, j'ai quand même relancé à certains moments où le sujet posait des contradictions avec les arguments qu'on m'avait donnés mais sans insister. Pourquoi ? Tout d'abord, les attentes. Mon attente était de nommer ce qui était présent en moi, pas de convaincre ou de changer les autres, seulement d'accueillir. Et accueillir ce qui était présent en moi comportait aussi d'accueillir le malaise de me positionner clairement à l'encontre de tous les autres. Pousser et argumenter dans le malaise n'est certainement pas sain, car si ce malaise est partagé, et je suis sûr qu'il l'est, tout le monde tombe en défensive, en fermeture, et il n'y a rien de bon à en tirer. Et comment puis-je être sûr que le malaise est partagé ? Je n'ai pas demandé, mais il y a une grande différence entre un malaise de ne rien dire et un malaise de dire. Le malaise de dire est la difficulté de s'ouvrir à ce qui est dit.

L'autre jour, je suis allé rejoindre des amis que je n'avais pas vus depuis assez longtemps pour certains et depuis très longtemps pour les autres. Par contre un lien très fort nous unit encore, je le sais parce que j'ai été vraiment charmé de ma confiance à me dire et de mon engouement à le faire, comme si j'arrivais en disant : « Il y a bien longtemps mes amis mais vous comptez encore énormément pour moi, laissez-moi donc partager avec vous ce que je deviens durant cette absence ! »

Ces affirmations sont d'autant plus significatives que je suis quelqu'un de singulièrement renfermé, qui parle autant qu'un maître zen, sans pour autant en avoir la maîtrise, malheureusement. J'ai trouvé des voies autres, la musique qui m'a progressivement mené à la chanson, la programmation qui me mène progressivement au partage de ma vision de la liberté.

Récemment le fondateur de GNU-Darwin, qui se présente sous le pseudonyme de Proclus, a envoyé sur les listes de discussion du projet, comme à son habitude, des textes et des liens internet très idéologiques à propos de différents enjeux auxquels fait face le mouvement du logiciel libre. Ce qui fut différent cette fois-ci, c'est que quelqu'un a répondu que ces messages étaient déplacés et un autre s'est joint pour se plaindre de façon peu galante et j'ai alors pris la peine de répondre, dans l'ouverture bien sûr ! Il s'en est suivi une suite de messages entre Proclus et moi sur nos manières respectives d'entrer dans le monde en rapport avec nos attentes et les aléas du quotidien.

3.9 *Un fragment d'existence fragmentée*

Mon chemin habituel est de comprendre avant de sentir. Même de comprendre et de ne jamais sentir. Je pourrais donc commencer en disant ce que je comprends de la situation. Ça viendra. Tout d'abord, je pose un regard phénoménologique sur les deux derniers jours.

Samedi matin, le réveil-matin sonne. Je demeure collé aux draps, lourd et dans un demi-sommeil persistant. Jusqu'à la dernière minute. Je me lève finalement et j'arrive à l'UQAR pour le séminaire de la fin de semaine. Je suis particulièrement content de donner de mes nouvelles ce matin parce que j'ai effectivement des nouvelles intéressantes à raconter, j'ai hâte de les partager : il me semble qu'après avoir flotté longtemps, j'atterris enfin, je vais examiner ma pratique en classe et faire de cette cueillette de données mon point d'ancrage pour amorcer la suite de ma recherche. Ceci est amplifié par la lecture de Philippe Meirieu « la pédagogie entre le dire et le faire ». J'ai même un nouveau titre que j'aime beaucoup : « Agir dans l'incrédulité : investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique ». Je suis également à réécrire en grande partie mon logiciel des « fiches lectures » de façon à grandement optimiser le code et je trouve cette expérience très enrichissante. À chacune de mes interventions dans ce groupe, je ressens toujours l'impression d'être incapable de regarder où que ce soit quand je parle. Une certaine frénésie de prendre la parole accompagnée d'un regard tourné vers le bas. J'ai toujours l'impression d'avoir l'air complètement décroché.

C'est une très belle journée. L'ambiance est décontractée et les échanges sont très intéressants. Arrive un décrochage particulier. J'ai même une pièce dans la tête qui m'invite : le Prélude, fugue et allegro, BWV 998 de Jean-Sébastien Bach. Je me remémore des passages de chaque mouvement et je les savoure d'une manière très particulière, comme si je les jouais. Puis me prend vraiment le goût de jouer cette pièce. Je me demande si c'est réaliste compte tenu des nombreux mois que nécessite le travail d'une telle pièce, surtout en tenant compte que je joue de la guitare que de façon très ponctuelle depuis plusieurs années. Puis me vient une autre pièce que je savoure encore de la même façon, non pas comme si je l'écoutais, mais vraiment comme si je la jouais. La suite pour guitare de Jacques Hétu. Je joue des passages dans ma tête et je goûte pleinement les résonances et le phrasé, répétant certains passages en changeant des accents. J'ai vraiment le goût de jouer cette pièce, encore plus que le Bach. Je sais que j'ai déjà eu cette envie et que ça n'a rien donné de concret, mais cette fois je le sens vraiment fort et avec beaucoup de saveur.

Bon, je me réintègre au groupe et arrive Julien. Julien va bientôt être papa et sa recherche commence à se nommer ainsi : « Le coeur du père est aussi une mer ». S'ensuit une grande discussion sur le rôle du père, de sa place par rapport à la mère et à l'enfant de même que sur les rapports que Julien y entretient. C'est très intéressant. Une remarque me fait sursauter. Charles, mon ex-beau-père qui se trouve par le fait même à être le grand-père de ma fille, déclare que la situation où les pères n'ont que peu de place vient entre autres de ce que les pères ont accepté les restants qui leurs étaient proposés. Cette remarque provoque une assez violente contraction dans ma poitrine. Mon intellect prend la relève un peu comme celui qui s'aperçoit à son tour que la maison est en feu et se sauve. Je

me demande s'il pouvait penser à moi en disant cela, je me demande si c'est effectivement ce que je fais. Le goût qu'installe en moi cette question est ... ça ressemble au goût qui demeure dans la bouche après avoir touché de la langue les deux pôles d'une batterie de 9V, sauf que ce goût se trouve plutôt dans mon ventre. Un noeud dans un liquide jaunâtre.

À partir de ce moment, mon énergie tombe. Je me retrouve couché sur ma table à bayer aux corneilles, même si la discussion est toujours aussi intéressante à mes oreilles. Je ne suis plus vraiment là. Mais je ne suis plus vraiment nulle part non plus. Je rentre à la maison bien content d'aller me reposer. Et là, surprise ! Le fils de ma blonde, qui soit dit en passant n'habite plus chez nous depuis environ 7 mois, est là avec trois amis. Je me sens tout à fait envahi et impuissant à y changer quoi que ce soit. Je tente de « faire avec », mais très rapidement, je me retrouve grognon et maussade, et cela, toute la soirée. Je mets cet état sur le compte de la fatigue accumulée. J'appelle ma fille et ça me fait du bien de lui parler, elle est en forme et nous avons du plaisir à nous parler. En soirée, j'aide ma blonde à générer la table des matières pour sa maîtrise dans un nouveau programme de traitement de texte. Vers la fin, elle commence à être franchement incommodée par mon attitude, disant préférer s'arranger toute seule plutôt que d'avoir à se sentir coupable de me faire travailler contre mon gré et qu'elle croit que ça me dérange qu'elle termine sa maîtrise. Je conçois bien le caractère intolérable de la situation et, en réfléchissant, il me semble que j'ai dépassé mes limites, que je n'ai pas réussi à me déposer, mais que j'ai quand même tenté de l'aider. Je me couche en me questionnant : pourquoi suis-je trop bête pour arrêter quand je me sens mal, arrêter et trouver une solution dans le ici et maintenant pour me sentir mieux plutôt que de vouloir endurer ?

Je visite des gens dans un village isolé. Je ne les connais pas vraiment mais ils sont de la famille de mon père. Je les visite avec ma fille. Nous avons bien du plaisir mais à un moment, des gens que je ne connais pas viennent chercher la querelle avec moi pour une histoire dont je ne suis pas au courant. Ils sont très violents et mes hôtes les chassent. Un peu plus tard, alors que nous sommes dans un chalet encore plus isolé, je m'inquiète de les voir revenir car je ne me sens plus en sécurité. Je trouve une sorte d'arme à feu mais je sais qu'elle ne suffirait pas. Ces gens reviennent en plus grand nombre et m'emmènent avec eux jusqu'à l'orée du bois. Ils veulent « jouer » avec moi et l'un d'eux a une mitrailleuse. Je détale donc et je cours vers le chalet pour obtenir de l'aide mais je suis obligé pour cela de passer par un endroit découvert et je vois les balles filer dans toutes les directions.

Je me réveille. Je passe encore du temps, dans la sécurité de mon demi-sommeil, à continuer ce rêve, à chercher des issues. Ceci est assez étrange car je ne dors pas, mais je ne suis pas vraiment éveillé non plus. Ceci me rappelle une époque de ma vie où je faisais régulièrement des rêves dans lesquels on me poursuivait pour me tuer, mais ces autres rêves se passaient toujours dans un même lieu, dans un quartier précis d'une ville que je ne connais pas et aussi en lien avec une maison très précise elle aussi où j'entrais et d'où originait toujours la menace. Ce rêve me semble aussi nouveau que vieux.

J'aide un de mes amis à déménager, je me demande si ce n'est pas Jacques. Ce n'est pas vraiment un déménagement, car tout entre dans mon auto. Une fois arrivés, il y a une partie de ses affaires que je dois départager des miennes parce que j'ai fait des enregistrements pour lui et que son matériel est encore assemblé au mien. Je sais que certaines pièces d'équipement vont lui manquer et que je pourrais lui donner les miennes mais, après une hésitation, je décide de conserver tout mon matériel et je me sens un peu mal de cela, mais je sais que je n'ai pas à me sentir ainsi de conserver ce qui est à moi.

Dimanche matin, le réveil-matin sonne. Je demeure collé aux draps, lourd et dans un demi-sommeil persistant. Jusqu'à la dernière minute. Je me lève finalement et j'arrive à l'UQAR pour le séminaire de la fin de semaine. Je suis à peu près complètement incapable de suivre les discussions, je n'ai pas d'énergie, je végète sur ma chaise. Je suis assis à côté de Claudette et à la pause, je lui parle de mon premier rêve. Elle y voit un rêve de culpabilité. Si des gens m'en veulent, c'est que je suis coupable. Et ma façon de réagir est de me sauver.

Je commence à réaliser que le départ de Marilou a été plus lourd de conséquences que je ne voulais bien le croire. Mon décollage qui n'en finit plus correspond à son départ. Ce qui me confirme le plus dans mon hypothèse, c'est que lorsqu'elle est venue passer la semaine de relâche avec moi, la première journée je me suis retrouvé complètement déconnecté et, deux jours après, j'ai attrapé une grippe avec fièvre qui m'a sauté dessus en 8 heures. Reste à savoir pour la culpabilité. Ce que je sens, c'est que je suis coupable de me sauver. Je m'interroge aussi sur ce dont j'ai besoin ... besoin d'être, besoin de faire ... Toute solution ciblée m'apparaît peu réaliste ou trop arbitraire. En fin de compte, je crois que je dois tout simplement mettre en place une pratique qui me permettra de demeurer présent, ou tout au moins qui me garantira que mes décollages auront une fin dans les 12 heures plutôt que dans les 6 mois à venir. Je pense que je dois me mettre sérieusement soit à la méditation, soit au mouvement, en tout cas me réserver une période quotidienne de centration. Et cela accompagné de l'écriture. Je dois produire.

Je vais dîner avec Jacques. Je lui en parle. Sa perception est que lorsque notre enfant

s'en va, une partie de nous part avec lui, la partie de nous où nous avons accès par sa présence. Le lien aussi qui nous relie devient tellement étiré qu'il s'effiloche et qu'il perd sa fonction. Ça me parle. Je sens que ce lieu se trouve à ma gauche en haut de mon coeur. Je sens que c'est cette absence que je refuse de sentir et je me sens coupable de refuser.

L'après-midi est à peu près aussi pénible que l'avant-midi. Mais arrive un moment où Émile parle de rejet et Julie parle de comment on peut être son pire ennemi. Ça me rejoint beaucoup. Je réfléchis aussi au cycle dont Claudette m'a parlé : 7 ans, 14 ans, 21 ans, 28-30 ans. À 14 ans, ce fut la période du rejet. Je n'avais aucun ami dans l'école.

Je profite de la pause pour aller voir Jeanne-Marie et lui demander un accompagnement en mouvement parce que lors de traitements de fasciathérapie que j'ai reçus par Lucie, elle m'a fait faire du mouvement accompagné qui me permettait de vraiment entrer dans mes résistances plutôt que de les contourner. Elle avait remarqué ma tristesse et croyait déjà que je fuyais le vide provoqué par le départ de Marilou.

En fin de journée, je donne de mes nouvelles : je repars tout croche, je sais que la discussion autour du sujet de Julien m'a rentré dedans pas à peu près. Alors je repars tout croche, mais je sais pourquoi. En fait, je sais ce que je dois chercher, je sais comment le chercher et pourquoi je le cherche. En d'autres mots, ma méthodologie est claire. J'en profite aussi pour raconter un peu mon état grognon de la veille et de m'excuser auprès de Danielle. Julien me demande ce qui m'a tellement rentré dedans, et je dis que Marilou est partie depuis le mois d'août et que ... Il me vient une bouffée d'émotions qui me surprend, mais que je fais taire rapidement, pas vraiment volontairement mais quand même

consciemment, frappé d'un puissant interdit ... je n'ai pas vraiment mesuré les enjeux et les effets de ce départ pour moi.

Je dois chercher à demeurer présent en me centrant dans ma matière et en y associant une production. Je dois le faire ou sinon je suis condamné à errer dans un monde décroché de la réalité matérielle. Alors, est-ce que je le dois réellement ? Non, c'est un choix, mais un choix sur lequel repose la possibilité de vivre d'une façon plus complète, plus authentique.

En soirée, je vais souper avec Danielle au restaurant et nous abordons le sujet. Selon Danielle, il y a un moment dans ma vie où j'ai volontairement décidé de me couper du monde. Je me rappelle pour ma part clairement qu'en 2e année, j'avais pris la décision qu'il était mieux de ne rien dire à mes parents de mes difficultés plutôt que d'avoir en plus à vivre avec les réactions de ma mère qui me semblaient toujours démesurées. Le cycle de Claudette prend forme, 7 ans : rejet du relationnel, rejet de moi par le fait même. 14 ans : rejet social. 28-30 ans : divorce. 21 ans : premier rejet amoureux. Qu'en pense le petit garçon ? Est-il en colère ? L'adulte comprend bien sûr. Et où est le père dans tout ça ?

Ce qui me reste de plus fort dans tout ça, c'est que pour moi, la présence au monde est un travail quotidien. J'ai souvent dit que l'informatique est ma drogue. Je trouve le parallèle vraiment approprié. C'est une façon d'être bien et déconnecté du monde à la fois et c'est le symptôme d'un mal qu'on ne touche pas, qu'on fuit. Et l'importance de l'effort quotidien, le danger démesuré de glisser... Alors je m'engage à prendre un temps quotidien de centration, de retour à moi, de présence. Je sens aussi le besoin de laisser des traces,

d'écrire, de creuser, de bâtir. Et je vais jouer de la guitare, en commençant avec les deux pièces qui sont venues me chatouiller samedi, avec une intention particulière, soit d'aborder la pratique de l'instrument dans une continuité et une complémentarité avec mon travail quotidien.

La peine de ne pas être bon, pas être aimable, je ne sais trop, mais sinon pourquoi on me rejette sans cesse ? Alors je rejette les autres et je me rejette aussi, ça met ma peine en veilleuse. Mais quand je la sens, elle est là comme une grosse balloune, mais n'a jamais d'issues. Alors je me sens triste, mélancolique, mais il n'y a jamais d'issue. Je peine à écrire ces mots parce qu'au fond de moi, je suis certain que ça ne changera rien. N'y aurait-il pas un moment dans ma vie où je pourrais me dire : « Oui Yves, ce que tu es c'est bon, t'as le droit de t'aimer. » Je pense que c'est pas assez. J'ai besoin de me le faire dire, mais surtout de pouvoir le croire. Comme un événement heureux où les deux peuvent concorder. Mais un événement heureux ça ne fait pas sortir la peine. J'ai l'impression de l'accumuler depuis tellement d'années. Et toujours j'ai su, j'ai appris, j'ai fait comme une façon d'aller voir ailleurs parce que finalement, il n'y a jamais de porte de sortie. Ou quelques fois, sans vrai lendemain. Je pense que j'ai fait le deuil de faire le deuil de ma peine il y longtemps. J'attends d'être reconnu pour ce que je suis et je n'y crois pas non plus. C'est ça qui fait le plus mal, se débattre avec la vie tout en attendant l'impossible. Je me demande vraiment pourquoi j'écris ça. J'ai l'impression que si quelqu'un lit ça, il va juste avoir plus le goût de me rejeter. Peut-être que c'est mon goût à moi qui fait surface. J'ai écrit quelque chose déjà, j'ouvre un journal et je tombe directement cette ligne que je m'apprêtais à chercher pas mal plus longtemps que ça :

J'ai vraiment besoin de pitié, j'ai vraiment le goût de pleurer.

J'avais 20 ans. Il y a vraiment une association forte là-dedans. Pour avoir le droit de pleurer, il faut d'abord qu'on me prenne en pitié. Je trouve ça dur de réécrire ça, comme je me souviens combien j'ai trouvé dur de l'écrire il y a 10 ans. Quand on fait pitié, c'est qu'on a vraiment plus rien à perdre, qu'on est complètement démuné. C'est ça pour moi la condition minimale ? Ça se pourrait bien. Je suis pris entre la honte d'avoir de la peine et la honte de ne pas la vivre. En cherchant la phrase d'en haut, je suis bien tombé dessus

d'un coup, mais je me suis d'abord trompé de journal et j'ai retrouvé cette chanson :

*Salut mon ami
Je suis à la recherche d'un nouveau pays
Tout ce dont j'ai besoin sont des amitiés durables
Parce que le vieux pays vieillit si vite*

...

*J'imagine que je vieillis
De plus en plus immobile pour sentir mes os
Pourtant je sais que je suis encore très jeune
Mais le passé est tout ce que l'on sent quand on sent le besoin de s'asseoir*

Je n'ai jamais mis de date dans mes journaux, je devais avoir 21 ans. En cherchant une date, je tombe sur autre chose que j'ai recopié, donc que j'ai dû écrire aux alentours de 17-19 ans.

*J'ai le goût d'écrire
mais je sais pas quoi dire
Je suis fatigué au point de voir la fin
Même si j'ai dans moi tout ce dont j'ai besoin
Pour vivre éternellement
Ou pour pogner dans le ciment
J'ai besoin de rien
Juste une main
Même une main de nain
C'est amplement pour mes fins*

*J'ai le goût de courir
Mais je ne trouve pas mes jambes
Mes pantalons sont trop amples
À force de relaxer pour ne pas mourir
Pour vivre éternellement
Il faut savoir se voir
Or je préfère me taire
Même pour me faire croire
Que c'est amplement pour le moment*

Une souffrance lancinante qui se nomme différemment avec le temps mais qui

demeure bloquée.

Alors je vais en fasciathérapie, c'est toujours un bon endroit à aller quand ça bloque. L'idée que Susan se fait, c'est qu'il n'y a rien à faire. Il faut seulement accepter d'y être sans se couper. Elle a le don Susan d'enlever la pression.

CHAPITE IV

INVENTER UN LIEU PÉDAGOGIQUE

Nous arrivons finalement aux aléas du quotidien. Ma pratique d'enseignant. Depuis mes débuts, c'est la liberté qui m'anime dans ma démarche. Offrir aux élèves des ouvertures, des brèches dans l'impossible. Ceci passe bien entendu par l'acte créateur. Faire de l'espace d'enseignement de la musique un lieu d'interactions où il est possible de prendre conscience de son potentiel créateur en l'expérimentant. C'est ici que se trouve la fondation de mon approche pédagogique.

Pour moi, la musique est un système de cohérence inventé par l'homme mais QUI S'EST CONSTRUIT À PARTIR DE SON EXPÉRIENCE SENSIBLE. C'est pourquoi je n'enseigne pas le système tel qu'il est, mais plutôt la découverte d'un système à partir de son senti. Un système se construit à partir de ce que l'on ressent. Avant d'en être conscient, on se retrouve avec tout un système « par défaut » sur lequel nous n'avons aucune emprise, à moins qu'à notre tour nous construisions un système à partir de ce que l'on sent vraiment et profondément et que l'on soit assez rigoureusement personnel et naïvement audacieux pour toucher les autres au-delà des résistances implicites de leurs systèmes.

Je dis toujours qu'avant de pouvoir jouer de la musique, il faut d'abord qu'elle existe. Mais l'acte créateur transcende la musique. Ce peut aussi vouloir dire créer un environnement de travail, créer les conditions de vie qui nous semblent idéales, se donner le droit d'être dans sa différence et d'avoir des rêves. Alors il est là mon paradigme et mon paradoxe à la fois: je ne parle pas, je suis renfermé ... alors j'enseigne ce que je ne sais pas : à parler et à ouvrir ... en fin de compte, j'enseigne ce que j'apprends.

Peu importe, ce que je recherche, ma piste n'est pas liée à un fait musical mais à un moment particulier. C'est difficile à décrire, mais il y a des moments où il se passe quelque chose, où ce qui est vécu en classe a un impact sur ceux qui le vivent. Ce sont ces moments que je vise, là où la créativité se déploie, où quelque chose se crée.

Face à cet objectif que je poursuis comme enseignant, je vais poser un certain nombre de questions face à ma pratique soit :

- Comment je m'y prend pour arriver à mon objectif, quels dispositifs je mets en place ?
- Que se passe-t-il plus exactement lors de ces moments heuristiques ?
- Qu'est-ce que j'apprends au travers de tout ça ?
- Comment ma pratique et moi sommes transformés au travers de ce processus ?

4.1 *Entrez dans la danse !*

L'annonce ressemble en gros à ceci : la semaine prochaine, les cours d'éducation physique se passeront à l'extérieur alors nous aurons la possibilité d'avoir accès au gymnase pour créer une danse. La question qui se pose aujourd'hui est de savoir comment nous

voulons le vivre. Quelle musique choisirons-nous ? Comment formerons-nous les équipes ? Chaque classe aborde la question à sa manière. Pour ma part, je tiens surtout à prévoir les difficultés que peuvent entraîner certains choix de façon à aider les élèves à faire des choix dont ils seront contents. Les choix que nous faisons amènent des contraintes variées. Plus on choisit de chansons, moins ça laisse de temps à chaque équipe pour écouter la musique pendant le cours. La musique que l'on préfère écouter n'est pas nécessairement celle sur laquelle on préférera danser. Il est souvent plus gratifiant de rechercher un compromis plutôt que de tenir à avoir sa chanson préférée. Des équipes trop nombreuses de même que l'inverse apportent des difficultés. J'éclaire, mais je ne choisis pas. Certains apportent des solutions intéressantes : nous sommes peu nombreux, mais cela nous permet de travailler à la maison alors nous pourrions nous permettre de moins écouter notre chanson en classe, nous pouvons utiliser le magnétophone de notre classe et celui de la classe à Denise pour se donner plus de temps. Je ne choisis pas parce que la commande est celle-ci : si je vous laisse choisir, je vous remets en même temps la responsabilité d'obtenir en bout de ligne des résultats équitables pour chacun. Et si un élève se plaint que les choix ne font pas son affaire, je lui rappelle que c'est à lui à proposer de meilleures solutions.

De façon générale, les classes abordent la question selon deux modes : soit que la classe se concerte et je joue le rôle de modérateur, soit que la classe se fragmente rapidement parce que plusieurs élèves ont déjà une idée claire de l'équipe qu'ils veulent former, et alors mon rôle consiste plutôt à apporter mon aide de façon ponctuelle aux équipes et aux élèves. Je suis moins à l'aise avec la deuxième manière parce que certains

élèves peuvent rapidement arriver à ne pas se sentir concernés ou à s'égarer. Je pense que ce qui me dérange plus, c'est qu'il s'agit d'une méthode qui dénote une volonté de se détacher de la globalité de la classe. Je laisse faire parce que c'est nouveau.

À travers ça, selon le temps disponible, je commence aussi à donner des pistes théoriques sur les types de mouvements possibles en danse. Mon approche est d'amener les élèves à prendre en compte le corps dans sa globalité de même que dans les potentialités des diverses parties. J'invite donc les élèves à considérer des gestes pour chaque partie du corps et aussi à explorer comment ils peuvent en associer les mouvements.

Unes fois le processus enclenché, mon travail se déploie sur deux axes : l'académique et le relationnel. D'un côté encadrer l'apprentissage de la création et de l'exécution d'une danse, de l'autre encadrer le facteur humain qui ne manque jamais de surgir dans de telles circonstances.

4.2 *L'axe académique*

Ces cours sont pour moi une occasion d'élaborer le processus de création comme tel. Comment accueillir les idées, comment les organiser, comment se donner des modes de fonctionnement selon l'équipe pour que les idées puissent circuler et se déployer. Par exemple, j'ai donné l'exemple du football à une classe. Un jeu de football ressemble à une danse : position de départ. déplacements selon un plan, de courte durée. Le point focal de ces jeux est le cocus où l'équipe se regroupe, fait le point et élabore la prochaine étape. Un

autre exemple, la pauvreté : Lorsqu'une équipe a deux ou trois idées, ce n'est pas le temps de se demander si elles sont bonnes ou mauvaises, de la même façon que s'il ne reste qu'une banane à manger, on ne se demandera pas si on aime ça ou pas, on peut se permettre de jeter seulement quand on a un surplus. Cette idée va dans le sens qu'il est souvent plus efficace de travailler à améliorer une danse médiocre que de tenter de trouver une danse exceptionnelle du premier coup.

J'en profite aussi pour aborder l'étude de la forme musicale puisque les élèves y trouvent une application immédiate, c'est-à-dire que la forme peut servir non seulement de repères mais aussi d'inspiration. Alors je fais une analyse formelle des pièces sur lesquelles les élèves font leur danse et je ramène des éléments lors du travail. Lors du premier travail de retour sur les présentations, les deux éléments abordés sont : « Y a-t-il des mouvements que l'équipe ne fait pas et que je pourrais leur suggérer ? » et « Y a-t-il des moments où la danse ne va pas avec la musique ? » tout en spécifiant le pourquoi. Le but de cet exercice est d'amener les élèves à entrer par la porte de l'esthétique plutôt que celle du goût personnel qui s'arrête généralement à « j'aime » ou « j'aime pas ». Donc être capable de porter sa vision un peu plus en avant, un peu plus vers l'intérieur. Ceci implique beaucoup d'encadrement avant d'habituer les élèves à demeurer à l'intérieur de cet espace sans vouloir intervenir selon leurs goûts personnels et de vraiment diriger leurs interventions de façon à aider l'autre équipe dans l'élaboration de sa danse. La deuxième période de retour qui se situe en toute fin est axée plutôt sur : « Qu'avez-vous aimé le plus, y a-t-il quelque chose qui vous a paru particulièrement intéressant ou réussi, qui vous a particulièrement touché ? » Pour amener l'élève à ne pas seulement porter son attention sur ce qui ne va pas,

mais aussi à porter son attention sur ce qui est bon. Encore une fois, l'encadrement serré est de rigueur. Dans les deux cas, j'y vais moi-même de mon intervention personnelle, généralement en guise de conclusion.

4.3 *Axe relationnel*

Cette expérience pour une classe de se diviser en équipes pour inventer une danse se traduit toujours dans mon expérience à une gestion des relations entre les élèves. Il ne manque jamais d'éclater des conflits, des difficultés qui relèvent directement de l'être-ensemble. On pourrait penser à première vue que ces difficultés surgissent de la difficulté académique, mais ces difficultés affectent autant les équipes performantes que celles ayant moins d'aisance ou de plaisir à danser. En fait, il semblerait plutôt que je crée un lieu où les tensions du quotidien prennent forme. À ma connaissance, il ne s'agit jamais de nouveaux conflits, mais plutôt de conflits qui sont en veilleuses, parfois depuis des mois. Ces conflits sont presque toujours dans une dynamique de un à un et sont toujours la cristallisation de problèmes antérieurs.

Comme si le mode de fonctionnement de l'école consistait à placer les enfants ensemble et à s'assurer qu'ils ne disposent d'aucun espace pour vivre leurs conflits. Mon approche consiste toujours à peu près en cela : placer chaque élève en position de responsabilité face au conflit qu'il vit. Je répète souvent que « personne ne se chicane tout seul ». Puis amener chaque élève à considérer que l'autre élève n'est pas plus heureux que lui d'être en conflit. Finalement, amener les deux élèves à regarder la position à partir du

présent à la recherche d'une solution qui puisse satisfaire les deux. Ça ne fonctionne pas tout le temps parce que parfois la charge est trop forte.

Mais qu'est-ce qui construit cet espace ? D'un côté il y a l'ouverture propre à la démarche de création, la perte de repères. Mais il n'y a pas que ça, car la création musicale dans un cadre semblable ne produit pas le même espace. Il y a aussi le fait de mettre le corps en mouvement qui a sûrement un effet, l'élève en conflit adopte toujours la même attitude : l'arrêt complet, la raideur du corps. Mais il n'y a pas que ça parce que sinon, les cours d'éducation physique créeraient le même espace. Il y a aussi le dévoilement face aux autres, face au groupe qui semble une pression très importante, mais les effets de cette pression, si elle peut effectivement créer de la panique et du découragement ne fait pas ressurgir les conflits interpersonnels de la même façon. C'est bien sûr un aspect très délicat mais qui se situe ailleurs. Les exercices de présentation et de retour sont directement reliés à cet apprentissage et se traitent uniquement en groupe. Parfois ce n'est qu'une question de permission. De dire qu'une danse n'a pas à être ce que l'on ne veut pas faire, même si on pense que c'est ça une danse peut avoir un effet libérateur assez intéressant.

Les conflits sont plutôt de l'ordre de trouver sa place dans une équipe. Souvent les noeuds se situent autour du leadership. Un élève prend généralement la direction, les autres suivent avec plus ou moins d'implication tandis que d'autres se placent carrément en retrait. Certaines équipes y trouvent un équilibre, d'autres forment des noyaux, d'autres éclatent, d'autres s'effondrent. Si l'effondrement est lié à la pression associée à la performance, les noyaux et éclatements sont habituellement reliés aux relations entre quelques élèves de

l'équipe.

Je suis un peu tourmenté face à cet état. D'un côté je crois sincèrement que ces conflits et ces difficultés sont nécessaires, voire inévitables si je veux demeurer dans un espace d'ouverture. Quand une élève me dit que « c'est comme ça depuis le début de l'année » ou qu'un autre me dit que « ça fait depuis l'an passé que c'est comme ça », je trouve ça plutôt sain que ça crève enfin et que si la situation n'est pas nécessairement réglée, il y a au moins des choses qui sont nommées et certaines prises de conscience qui sont faites. Mais d'un autre côté, je fais face au danger de placer des élèves en situation d'échec d'une façon que je ne puisse récupérer. Si je les rencontre une heure par semaine et qu'un conflit éclate cinq minutes avant la fin du cours, je peux bien y revenir la semaine suivante, mais souvent c'est trop tard.

Et puis la progression inégale des équipes cause une autre forme de tension. Tandis qu'une équipe peut être en pleine ébullition une autre équipe peut commencer à manquer de souffle et le contraire peut se produire la semaine suivante, ce qui fait que c'est à peu près impossible de terminer sur une note positive pour chacun. C'est possible, oui, mais c'est un coup de chance, même avec une progression dans les consignes et les objectifs que je donne. Et si des élèves se sentent menacés parce qu'ils ne « performent » pas assez, ils ont souvent le réflexe de tomber dans leur propre logique de jugement et de l'appliquer aux autres et ceci a l'effet de les placer encore plus en position d'échec puisque le respect et le non-jugement des autres est toujours affirmé comme essentiel. Peut-être devrais-je plus insister sur le respect et le non-jugement de soi ...

L'idée du cocus de football allait bien sûr dans la même direction, leur donner des outils pour se donner des lieux de parole et d'écoute, un lieu où l'on se serre les coudes et où on a le droit de parler à son tour et où chacun écoute. Une des choses les plus difficiles pour moi, c'est de travailler avec les élèves qui se sentent menacés. Peut-être parce que comme enseignant je me sens aussi menacé ? Ces élèves tombent rapidement dans la justification et la fermeture. C'est difficile alors d'agir face à quelqu'un qui se sauve, pourtant, je suis bien placé pour comprendre ce dont ils ont besoin, ils n'ont besoin que d'ouverture, mais souvent j'ai une approche plus autoritaire même si ça ne fait aucun sens. Je me protège à mon tour, même si je ne suis pas menacé.

C'est là je pense que je me heurte. J'entends la confusion des élèves et je vois leurs efforts pour s'exprimer, mais si je ne demeure pas dans l'ouverture, ça me mène à une confusion où je suis pris entre la bonne marche de la classe et les besoins de chacun. Mon dernier cours avec une classe de sixième année a été très intéressant à ce point de vue. Il y avait du mécontentement par rapport au cours qui était très théorique. Moi je disais que plus on est efficace là-dedans, plus vite on pourra passer à autre chose, mais l'autre chose c'était de la flûte et les sixième années sont généralement tannés de la flûte. Sauf que je leur disais : « L'an prochain vous allez tous jouer des instruments à vent et ce travail que nous faisons cette année vous sera très utile une fois aux prises avec des instruments beaucoup plus compliqués. » Moi je tiens à un minimum de connaissance et de pratique pour chacun. Mais plusieurs disaient que le cours de musique est un moment pour eux où ils peuvent bouger et s'amuser alors qu'ils passent le reste de la semaine assis à écouter. Moi je disais : « Demandez donc à votre professeur d'avoir une période où vous pourrez

bouger plus puisque cette semaine c'est plus calme en musique. » Finalement, j'ai arrêté le cours (qui était pas mal arrêté déjà) et j'ai posé la question « Que voulez-vous donc comme cours de musique ? Moi, je tiens au minimum dont je vous ai parlé, mais qu'avez-vous de mieux à proposer ? » Alors quelques-uns et quelques-unes ont donné des suggestions. J'en ai retenu une qui convenait à mes objectifs, j'ai pris le temps de l'élaborer un peu et d'en faire une proposition pour tous, en précisant que ceux qui aimaient mieux ma proposition initiale étaient libres de continuer dans cette voie puisqu'elle était moins compliquée. Ceci a grandement allégé le climat de la classe, mais je sais bien que les cours qui s'en viennent ne seront pas faciles pour autant, car les projets sont souvent plus faciles à imaginer qu'à réaliser ... Toujours est-il que c'est ce moment d'ouverture face à la fermeture des élèves qui a permis leur ouverture. Là où je suis particulièrement content de moi, c'est d'avoir ouvert en demeurant campé dans mon point de vue, d'avoir ouvert en mettant quand même mes limites.

Autre point très intéressant. Après tout ce temps passé à ouvrir des lieux de création pour les élèves, je demeure souvent dans l'incertitude la plus totale quand aux résultats de cette démarche. J'y crois, mais je n'ai pas vraiment de repères pour l'évaluer, outre la qualité du moment en classe qui n'est pas toujours aussi génial que je le souhaiterais. Mais une chose se dégage clairement. Des élèves sont venus me voir déjà à quelques reprises dans le but d'ouvrir leur propre espace de création. Ça me touche beaucoup parce que j'aurais imaginé qu'ils aient beaucoup plus de temps dans leur classe régulière et que leur titulaire entretienne un contact privilégié avec ses élèves. Alors de voir une élève venir me demander du temps pour lire en classe une nouvelle qu'elle a écrite ou d'avoir une demande

d'élèves pour les aider à faire un film, je sais la différence que je peux faire, je sais que les élèves savent que ma porte peut toujours s'ouvrir pour faire place à ce qu'ils ont à dire, montrer ou créer.

4.4 *Bingo !*

Ce qu'il y a de bien avec le fait de poser des questions, c'est qu'on finit toujours par avoir des réponses. L'autre jour, c'est l'activité de fin d'étape (un bingo). En partant, je me demande sincèrement si l'objectif de cette activité n'est pas de pouvoir en priver les élèves qui se sont mal conduits plutôt que de donner un moment spécial aux élèves de l'école. Je monte alors dans la classe que je devrais avoir en musique pour les amener au gymnase pour l'activité et je tombe (le mot est bien choisi) sur un petit rituel interne. L'enseignant demande à chaque élève d'auto-évaluer son comportement au cours de la semaine. L'enseignant donne alors son opinion qui vaut environ à 3000 contre un (de toutes façons on n'a pas le temps d'en discuter) et, suite à cette « auto-évaluation », l'enseignant pose une punaise verte sur le « tableau de la fierté » à côté du nom de l'élève, s'il l'a bien mérité selon l'évaluation de l'enseignant. J'y remarque aussi la présence de quelques effroyables punaises rouges, qui se démarquent comme des tarentules sur un clavier d'ordinateur. En gros, ce que je vois, c'est un tableau de la honte, honte à tous ceux qui n'y accèdent pas ! Avant-hier, je demande à un enseignant de m'envoyer un élève à la récréation parce qu'il semble prendre plaisir à me déranger depuis quelques cours et que ça ne se replace pas. L'enseignant me dit que lorsqu'elle arrive à toucher sa corde sensible, cet élève travaille

alors très bien. La corde sensible en question est de lui rappeler que sa mère a été toute seule pour élever ses trois garçons et que ça ferait beaucoup plaisir à sa mère de savoir qu'il va bien à l'école. En d'autres termes, si j'arrive à le culpabiliser assez, il va mettre sa propre souffrance de côté et va péter plus tard, idéalement l'an prochain. Mais moi, ça ne me dérange pas parce que je vais l'avoir l'an prochain aussi.

Alors si c'est ça qu'il faut faire pour avoir une classe qui m'écoute, non merci. En fait, je les comprends les élèves de ne pas m'écouter plus que ça, ils n'ont pas de bâton au-dessus de la tête pour une fois (ou deux ?), ils peuvent bien en profiter.

4.5 *Interlude*

J'enseigne aussi la guitare depuis janvier (je vous l'avais-tu dis ?). L'autre jour, alors que je travaillais avec un trio, j'ai fait une pas mal belle intervention. Ce trio est composé de deux performants et d'une non-performante. Début des frictions, noyau d'insécurité. Et qui plus est, la non-performante est aussi très spontanée, très verbo-moteur, début de l'irritation. L'autre jour, alors que je travaillais avec eux, que la non-performante commençait à exprimer pas mal trop son insécurité au goût des deux autres, je parle en ces mots : « Tu sais Brigitte, c'est très dérangeant que tu parles à chaque erreur que tu fais, tu devrais plutôt tenter de te rattraper plutôt que de nous interrompre. » { Insécurité croissante et verbo-moteur correspondant, approbation tacite des deux autres. } Alors je dis : « Tu sais, c'est une très belle qualité ta spontanéité; moi par exemple j'ai beaucoup de difficulté à exprimer mes sentiments tandis que toi tu le fais facilement, c'est une très bonne chose. »

Et les deux autres de renchérir tranquillement : « moi aussi je refoule souvent, moi aussi je reste souvent pris avec mes émotions. » Ai-je besoin d'ajouter que la dynamique du trio a changé depuis ? J'ai besoin ? Alors j'ajouterai que la dynamique du trio a changé depuis. Pas l'harmonie parfaite, mais un plus grand accueil de chacun par chacun.

La semaine dernière, c'était comme un moment d'ouverture. Un m'arrive en me disant : « J'avais pas le goût de pratiquer alors j'ai composé une pièce. » Et je lui ai donné un cours de composition plutôt qu'un cours de guitare. Les deux autres arrivent et pratiquent un duo d'une horrible difficulté, je leur propose d'autres pièces qui ne leur disent rien, puis je sors deux chansons de Zachary Richard. Elles, qui n'ont jamais joué que de la musique classique, sont reparties les yeux brillants avec un projet et une complicité que je ne leur avais jamais vue. Alors quand je reviens cette semaine et que je les retrouve avec une superbe gavotte qui remplace les deux chansons, je sais que quelque chose n'a pas tourné rond durant la semaine et que je peux y mettre un nom à défaut d'un visage ou de quoi que ce soit d'autre : il s'agit sans doute du professeur de musique qui supervise les pratiques. Les réponses évasives et fausses des élèves à mes questions me le confirment encore plus que lorsqu'une d'elles m'avoue que « Gérard n'aime pas ça » et que « Gérard a dit que les accords ce n'est pas pour nous autres. » ...

Alors j'appelle le monsieur Gérard en question, histoire d'expliquer que s'il a quelque chose à changer, j'aimerais bien que ça passe par moi en premier. Et ça commence « J'ai bien dû leur donner une pièce, ils n'avaient rien à faire ! » Mais ils avaient bien leurs chansons ... Et là je me fait engueuler : mauvaise pièce, je les connais pas assez, ils ne sont

pas capables, je n'ai pas de partition ou de cassette pour les faire travailler, l'émotion n'y est pas ... Mais je ne lui ai rien demandé moi, juste un peu de respect pour mon travail et si ça ne marche pas tout de suite, c'est pas grave mais bon, ça se termine quand je suis convaincu que c'est fermé à bloc de l'autre côté et que ça ne vaut pas la peine. J'en parle alors à la responsable du programme à l'école et elle arrive à la même hypothèse que moi, qu'il s'est probablement senti menacé ou diminué de ne pas pouvoir aider les jeunes et qu'il a paniqué. Au moins, je sais qu'il n'y a rien que j'aurais dû savoir. Finalement, j'apprends dans l'après-midi que Gérard a retravaillé ces pièces avec les élèves hier ...

Ce que j'aime beaucoup dans ce travail, c'est l'angle par lequel je peux aborder la musique. Mon premier souci est de mettre en mouvement la musique, rendre le jeu vivant, aider l'élève à se connecter avec ce qu'il joue. Je le fais aussi avec les grands groupes, mais il y a beaucoup plus de bruit. Ici, dans une relation d'un à un ou de un à trois au maximum, c'est beaucoup plus direct. Par exemple, les élèves en général n'aiment pas faire les reprises, les répétitions dans un morceau, ils n'y voient pas l'intérêt. Alors je leur demande : « Quand tu répètes quelque chose, pourquoi le répètes-tu ? » Pour insister, parce qu'on a pas été compris, parce que l'autre n'écoute pas ou refuse d'obtempérer. Alors je renchéris : « Et quand ton père répète que tu dois aller te coucher, le répète-t-il de la même façon que la première fois qu'il te l'a dit ? » ou alors je répète une phrase en inversant l'expression et l'intention. Je travaille beaucoup avec le langage parlé pour établir des liens avec les phrases musicales.

Parfois aussi, j'utilise une approche plus théâtrale, je mets la pièce en scène. S'il s'agit

d'une Allemande (qu'une élève appelle « l'Africaine », alors je suis le roi qui entre dans la salle de bal pendant la pièce, si c'est une danse russe, je ponctue avec les « HEY ! » sur les levées, si c'est une pièce espagnole, alors il y a un taureau qui fonce, etc.

Mais en bout de ligne, les obstacles que rencontre un élève dans ses apprentissages, ce sont souvent des transpositions de ce qu'il rencontre de façon plus générale dans sa vie. Par exemple, j'ai une élève renfermée et gênée qui a toujours de la difficulté à déployer son son et de la dynamique. Alors je l'encourage, je l'accompagne comme je le ferais avec quelqu'un qui a peur. Je prends la tête, je multiplie les encouragements, je la laisse tranquillement me dépasser, je me tiens derrière elle, je reprends la tête un peu quand elle laisse tomber l'énergie, je lui demande de s'établir des balises.

Un autre est un perfectionniste et se sent mal aussitôt qu'il n'a pas le contrôle, c'est-à-dire tout le temps. Comme c'est un adulte, c'est plus facile de faire des liens avec sa vie puisqu'il est quand même conscient de sa situation, au moins dans une certaine mesure. Comme il m'arrive à chaque semaine en disant qu'il doit courir toute la semaine et qu'il joue comme quelqu'un qui a quelque chose à terminer, je l'amène à considérer la pratique de la guitare non pas comme un défi, mais comme une excellente occasion de changer de mode, de relaxer, d'avoir simplement du plaisir d'être là. Une fois, il me dit que c'est son rêve depuis qu'il est jeune de jouer de la guitare et qu'il se trouve drôle de commencer alors qu'il a si peu de temps à sa disposition. Moi je lui réponds que peut-être attendait-il justement de ne pas avoir de temps pour s'y mettre. En tout cas, je n'embarque jamais dans son mode d'apprentissage de vouloir tout contrôler. Je lui dis plutôt que moi, après 20 ans de pratique

et d'étude, j'ai encore beaucoup de place pour m'améliorer. Je lui dis que ce qu'il fait est très bon et que nous progressons lentement mais sûrement.

4.6 *Et maintenant, place au spectacle !*

À chaque classe le tour de choisir ce qu'ils feront comme spectacle de fin d'année. Il arrive bien souvent que bien des élèves veuillent faire de la danse, mais je sais que pour certains élèves, ce n'est vraiment pas intéressant et je sais aussi qu'un spectacle de danse seulement c'est pas très intéressant non plus. Alors je prévois donc de faire des midis-danse pour permettre à ceux et celles qui le veulent de présenter une danse au spectacle, ce qui me donne plus de latitude lors des choix de classe. En gros, ça ressemble aux choix de danse. En plus gros, l'enjeu est de taille pour les enfants : c'est l'image qu'ils vont donner au reste de l'école.

4.7 *Histoire de juste vouloir être juste*

Star Académie est en grande demande. Aussi une classe aimerait chanter et danser sur la même chanson qu'une autre classe a déjà choisie. Mon point de vue est que le fait d'avoir eu leur cours en premier ne justifie pas un premier choix, comme je l'avais mentionné à la première classe en question, d'autant plus que la deuxième classe est prête à partager la chanson. Il n'est pas long avant de voir arriver une enseignante quelque peu découragée par la grogne de ses élèves, alors je lui dis de me les envoyer. Alors arrive une dizaine d'élèves mécontents d'avoir perdu leur place de choix. Je leur explique mon idée de

la justice et de donner raison à ceux qui sont prêts à partager. Certains s'en vont lorsqu'ils constatent que je ne leur donnerai pas raison, d'autres comprennent et acceptent mon point de vue. Je les rassure entre autres en leur disant que la coordination des deux classes est de mon ressort et qu'ils n'ont pas à s'en faire avec cela. Toujours est-il que je brasse pas mal la deuxième classe au dernier cours parce qu'il y a du niaisage et beaucoup de perte de temps. Et puis une bande d'élèves enflammés des deux classes d'aller voir la directrice pour se plaindre formellement que je n'accepte pas leurs idées et que je les traite de lâches.

Après la surprise initiale, je discute avec la directrice et je réfléchis à ce qui a pu amener ce soulèvement. Je comprends plein de choses tranquillement. Tout d'abord, celui qui a porté plainte pour la classe numéro deux, je lui ai solidement dit de se taire à la suite de ses nombreuses réparties sans jamais lever la main et ainsi coupant souvent la parole d'un autre. Ensuite, que la classe que j'ai vue lundi matin soit soudainement mécontente de leur cours après le cours de la classe du mercredi matin m'en dit un autre bout sur la dynamique de tout cela. Ce que je réalise le plus, c'est que d'un côté, le fait de prendre la responsabilité de coordonner les deux classes m'a amené à prendre la responsabilité de tout le travail des deux classes sur mes épaules, ce qui explique non seulement la rigueur peut-être exagérée de mes commentaires à leur égard, mais aussi leur déresponsabilisation. Je réalise aussi combien le fait de donner de la place à leur parole et à leurs choix amène chez eux des attentes. Sans bien sûr que ces attentes soient pour autant connectées avec la responsabilité de faire ses choix. J'ai déjà décortiqué cette mécanique liberté / responsabilité, mais il me semble que l'attente, c'est ainsi que l'a nommée ma directrice, est quelque chose que j'avais sous-estimé. N'ai-je d'ailleurs pas moi-aussi des attentes ? « Je

vous laisse la parole et la possibilité de faire vos choix alors je m'attends à ce que chacun ait droit au respect et à l'écoute de chacun. » Alors c'est sous l'angle de l'attente que je vais aborder la question au prochain cours avec eux.

Je suis par ailleurs très content de ma discussion avec la directrice parce que ça m'a permis d'affirmer mon approche, mes valeurs, comment j'aborde ma pratique. J'ai d'abord ouvert sur le fait que dans mon expérience, un travail en danse amène toujours des réactions fortes et des chicanes. Il y a sûrement quelque chose de l'ordre de mettre le corps en mouvement dans un processus de création, c'est beaucoup de vulnérabilité d'un seul coup. Il y a toujours des élèves qui se retrouvent dans une situation où leurs idées ne sont pas acceptées. Sauf que cette fois-ci, puisque le travail se fait toute la classe avec moi, et bien, c'est à mon tour d'être le coupable. Ceci étant dit, je trouve que c'est quand même une bonne chose puisque cela permet de faire éclater des problèmes qui couvent souvent depuis longtemps, parfois depuis le début de l'année, parfois depuis plus longtemps, et qui ne trouvent d'autre place pour s'exprimer. De la même façon que je ne suis pas étonné de voir une classe de 6e année qui veut préparer une danse pour le spectacle et qui d'un cours à l'autre commence à se désorganiser et à paniquer. La directrice insiste beaucoup sur le fait que cela doit « me faire quelque chose », mais de mon point de vue, ce n'est pas mon spectacle et ça fait partie intégrante du processus. Sauf que pour le spectacle de fin d'année, c'est pire parce que l'enjeu, c'est l'image qu'on donnera à toute l'école. Et puis l'école est basée sur l'individualisme et la performance, alors je travaille toujours à contre-courant. La directrice convient qu'autrement, il n'y aurait plus d'évaluations ni de bulletins. Je lui explique mes modes de co-évaluations basés sur l'entraide qui consiste à trouver ce

qui permet d'aider et à trouver des points positifs sans égard au niveau relatif de chaque groupe par rapport à l'autre. Je la sens un peu mal à l'aise, comme manquant de repères : « Mais il y a quand même beaucoup de contenus à enseigner en musique ... » Oui, mais ces contenus sont toujours intégrés à une application directe sinon ils ne peuvent pas faire de sens pour les élèves ... et je ne peux pas juger le travail d'une bande de filles qui prennent des cours de danse la fin de semaine et une bande de gars pour qui faire une danse est un calvaire. Et puis les élèves savent que la musique n'est pas une « matière importante », des parents me l'on souvent fait remarquer poliment : « Tu sais, les enfants s'attendent à avoir du plaisir en musique, tu ne peux pas être trop exigeant ... » Là, je sens ma directrice plus qu'un peu découragée. Mais en conclusion et outre tous les détails, je suis surtout content d'avoir pu affirmer mon refus catégorique de la performance et de l'individualisme.

Prochain cours de la première classe (lundi matin). Alors je demande : « Qu'est-ce qui ne va pas plus précisément ? » C'est Jérôme qui dit « On trouve que tu cries trop et ça ne nous motive pas. » Puis il ajoute : « Tsé, il y a juste moi qui veut le dire. C'est moi qui va se faire chicaner. » Moi je suis d'accord, je crie trop. Je leur explique que je pense qu'en prenant la responsabilité d'organiser la rencontre des deux classes, j'ai aussi pris la responsabilité de chaque classe sur mes épaules, je ne voulais pas qu'une classe arrive mal préparée puisque je m'étais engagé à ce que le mélange se fasse bien. Mais vous vous doutez bien que quand je crie, c'est pas parce que je suis content, ce n'est pas non plus parce que vous m'avez écouté quand j'ai parlé moins fort. Quand quelqu'un parle sans respecter le droit de parole d'un élève ou le mien, je ne veux pas accepter cela. Quand quelqu'un manque de respect envers un autre, il m'arrive de réagir plus promptement et plus fort. Je

suis parfaitement d'accord pour faire de mon mieux pour arrêter de crier, mais je ne suis pas prêt à laisser passer des comportements de la sorte; alors, que pouvons-nous faire ensemble ? Les élèves conviennent qu'ils parlent trop et qu'ils vont faire attention. Et il y a eu un climat de calme assez exceptionnel pour le reste du cours. Il y a avait une résolution des élèves à assumer leur responsabilité et une résolution en moi à demeurer très calme. Et qui me coupe la parole quatre fois pendant le reste du cours ? Jérôme. Et à chaque fois je réitère : « Non, je n'accepte pas qu'on me coupe la parole. » Mais je demeure toujours très calme. Et quand Jérôme et une autre fille tiennent à un moment des propos blessants à une fille, je leur donne calmement une « fiche de signalement » qui sert à informer les parents de comportements inadéquats. Jérôme est habitué parce qu'il parle tout le temps et attaque souvent les autres avec ses paroles. La fille pour sa part est totalement abasourdie et se met à pleurer. La fille à qui s'adressait les propos blessants dit qu'elle ne se sent pas à l'aise et qu'elle n'a pas été blessée par les propos. Je réponds que moi aussi je ne me sens pas à l'aise dans cette situation, j'ajoute que c'est en effet exagéré de donner une fiche pour une seule erreur. Plus tard, lors d'un travail en équipe, je vais voir la fille qui pleure encore et je lui demande ce qui la touche à ce point, et de quoi elle a si peur ? « De rien, je ne le sais pas. » Quand je lui confirme officiellement qu'elle n'aura pas de fiche, elle se calme tranquillement et réintègre le groupe lentement. Mais ça m'agaçait de donner une fiche à Jérôme parce que j'avais l'impression de me venger contre celui qui avait osé parler. Je ne voulais pas non plus juste ne pas lui donner sans raison. Finalement, en fin de période, j'ai trouvé ma réponse, je dis à peu près ceci au groupe : « Ce qui fait que Jérôme a été le seul à parler pour la classe, c'est la même chose qui fait qu'il va recevoir une fiche. Jérôme parle

tout le temps et dit tout ce qu'il pense. Parfois ça fait notre affaire quand il parle pour nous et parfois ça nous dérange quand il nous coupe la parole. Mais on ne peut avoir l'un sans l'autre, et c'est la même chose pour chacun, soyez assurés que ce qui fait votre plus grande qualité fait aussi votre plus grand défaut, ça dépend de comment on le regarde. (Choc et stupeur dans la classe) Prenez par exemple un couteau, sans couteau nous ne pourrions pas préparer et manger notre nourriture aussi facilement, mais ça n'empêche pas que certains utilisent des couteaux pour blesser des gens. C'est la même chose pour nos qualités, elles ne sont ni bonnes ni mauvaises, ça dépend de ce qu'on fait avec. C'est pourquoi la fiche de signalement que je veux donner à Jérôme, je ne lui donnerai pas pour le féliciter et le remercier d'avoir utilisé ses qualités pour rendre service à toute la classe. » Et Jérôme qui dit (non sans fierté) : « Ça veut dire que je suis un couteau ? »

Et puis vient le tour de la classe du mercredi matin. Les raisons sont plus variées, plus d'élèves donnent leur opinion. Il faut dire qu'ils sont tous en 5^e année, contrairement à l'autre classe qui est composée d'élèves de 4^e et 5^e année. Le processus demeure à peu près le même sauf que c'est plus long de répondre à tout le monde. À un moment, certains s'impatientent et disent : « On a compris, on peut aller travailler notre danse. » Sauf que moi je dis : « Ça n'est pas la question, il était important que chacun puisse nommer ce qui le dérangeait, mais nous devons maintenant décider ensemble de ce que chacun est prêt à faire pour rétablir un climat plaisant pour chacun. » En bout de ligne, je trouve que cette « crise » a permis d'établir un climat beaucoup plus plaisant pour tous. Le système scolaire est généralement organisé de façon à éviter autant que possible les conflits, mais le conflit est un lieu d'apprentissage extrêmement puissant, souvent même incontournable :

Deux façons par lesquelles les enseignants peuvent établir des liens significatifs dans leurs relations avec les enfants sont la confrontation et la rencontre. La confrontation est une rencontre entre des personnes qui sont impliquées dans un conflit ou une controverse et qui demeurent ensemble, face-à-face, jusqu'à ce que les sentiments de division et d'aliénation soient résolus et remplacés par une acceptation et un respect authentique, même si les différences de croyances et d'attitudes peuvent demeurer. La rencontre est une rencontre soudaine, spontanée et intuitive entre l'enseignant et l'enfant dans laquelle on retrouve une sensation immédiate d'appartenance, d'harmonie et de communion.

Moutakas, 1966, p. 22

Il est évident que des deux possibilités, la confrontation est de loin la plus probable. Or, il existe aussi une peur de la confrontation. Non seulement chez les enseignants entre eux, comme le souligne Perrenoud (Op. Cit.), mais à tous les niveaux et de toutes parts. Or, comme pour ce qui est de l'excellence scolaire (Perrenoud, 1984), le conflit, bien réel, ne peut avoir, finalement, *l'importance symbolique et les conséquences pratiques* que l'on veut bien lui accorder. Si, par exemple, le conflit en classe est le signe pour l'enseignant que sa gestion de classe est déficiente, cela n'aura pas les mêmes conséquences que si c'est plutôt le signe que les élèves apprennent à s'affirmer et à être conscients à la fois de leurs propres besoins et des besoins de leurs camarades et qu'une démarche pédagogique est engagée dans ce sens.

Ce n'est pas aussi simple si ça vient de moi. Les élèves d'une autre classe de 5^e année sont très contents de ce qu'ils préparent et ont beaucoup d'enthousiasme, mais en même temps, ne se donnent aucune discipline, attendant toujours que ça vienne de moi tandis qu'eux affirment avec une certaine fierté qu'il sont très bavards. Le refrain de leur chanson

est : « On parle tout le temps, une maudite gang de tannants ... » C'est une idée qui leur est venue spontanément et qui leur a tout de suite plu beaucoup. Sauf que j'ai décidé de ne plus jouer à la police et je le leur dis clairement. Alors quand ils ne m'écoutent pas ou qu'ils ne s'écoutent pas entre eux, je les laisse aller un peu et si ça ne s'arrange pas (et ça ne s'arrange pas), je leur demande de s'asseoir en cercle et je tente de les amener à être solidaires de chacun, de leur objectif aussi. Je prends d'abord le temps de faire nommer à chacun ce qu'il ou elle souhaite vraiment pour le spectacle. Les réponses varient autour de « On veut bien travailler pour avoir une bonne présentation »; « On veut bien travailler, mais en s'amusant » et « On ne veut pas avoir l'air fou ». Alors je leur dis qu'on doit se donner des moyens pour y arriver, et le premier, selon moi, est d'assurer que chacun soit écouté quand il parle et que chacun ne parle que si tous l'écoutent et que si on s'éloigne de cela, on est en train de se perdre comme groupe. Le groupe considère majoritairement que c'est dans l'action que ça va mieux se passer alors je les laisse aller. Il ne se passe pas très très longtemps avant que je ne fasse rasseoir tout le monde. Je reviens avec ma méthode en disant qu'il faut des mécanismes clairs en place si on veut que le groupe puisse progresser ensemble. En bout de ligne, je constate que trois élèves viennent sans cesse troubler le groupe, alors je donne la possibilité au groupe de venir travailler sur l'heure du dîner en laissant de côté les élèves qui ne sont pas solidaires. Le groupe s'interroge sur deux garçons qui ont souvent été très dérangeants pour le groupe, mais on convient très rapidement qu'ils ont bien participé et même que l'un d'eux s'est sérieusement repris. Les trois autres sont laissés de côté alors que trois autres sont très contents d'avoir une façon de s'en dégager et de laisser ainsi leur timidité bien tranquille.

Je ne suis pas à l'aise avec ces procédés. L'exclusion est une punition très cruelle qui n'enseigne rien de bon. D'un autre côté devrais-je plutôt débarquer avec autorité et faire des menaces, prendre la responsabilité de la réussite de chacun sur mes épaules ? Je ne veux pas non plus laisser un groupe en situation d'échec parce que trois élèves prennent le plancher et foutent la pagaille parce que le groupe n'est pas assez solide pour les replacer autrement qu'en les excluant. De l'autre côté, des élèves qui s'excluent par timidité, je ne veux pas les laisser faire non plus.

La classe de 3^e année, c'est autre chose. Je trouve toujours que je n'ai pas le tour avec eux. Je suis trop rationnel, j'évalue mal leurs capacités ... Mais Danielle m'a donné l'idée d'utiliser mes bâtons de pluie et j'ai décidé de mettre l'idée en pratique avec eux. Je joue du bâton de pluie et eux font de la pluie avec leur flûte. Pas aussi évident que ça en passant ... seulement des petits sons doux et courts ... on pratique, on fait une pluie qui augmente et qui diminue et puis avec le bâton de pluie qui donne le ton, plus de pluie, moins de pluie et on ajoute le vent en bouchant le sifflet. Et je leur montre *l'Hymne au printemps* de Félix Leclerc. Mon idée, c'est qu'on va faire une tempête et qu'on va chanter ensuite les deux derniers couplets du printemps qui revient *Vois les fleurs ont recommencé*. Mais les élèves veulent chanter aussi les premiers. Alors c'est bon, on va chanter les deux premiers *Comme un vieux râteau oublié...*, on va faire notre tempête (*Notre tempête d'idées*, comme disent certains) et ensuite on va chanter les deux derniers. Et puis je leur demande s'ils ont des idées. « On peut prendre un tambour ... le guiro ... les cymbales » et la tempête prend forme. Et qu'en pensez-vous ? « Il y en a qui jouent trop vite, c'est pas beau ... quand ils ne vont pas tous à la même vitesse ça ne marche pas. » Et moi je trouve que ça marche très

bien, ça me fait du bien aussi, ça me réconcilie avec ce groupe d'âge. Je commence à avoir de bonnes idées pour l'an prochain ! Et si je n'en ai pas, je demanderai à Danielle...

Deux classes de 6^e année, aussi différentes que pareilles. Lors de la première rencontre, la première classe n'arrive même pas à une presque entente minoritaire. C'est vraiment tout croche, ça parle, ça s'envoie des vacheries, ça n'ose pas parler, je demeure en marge. Je leur ai dit : « Si vous ne saisissez pas l'opportunité de choisir, c'est moi qui choisirai et peut-être ne serez-vous pas très contents alors. » Eux, il s'imaginent le pire, qu'ils vont faire de la flûte ou quelque chose d'encore plus humiliant, mais ça ne les aide pas à s'entendre entre eux et mon aide est aussi peu appréciée que reçue. Fin du premier acte. La deuxième classe arrive et bien sûr, j'ai l'espoir secret d'obtenir des résultats. Ça vire en rond mais, cette fois-ci, c'est plutôt un mutisme général qu'un trop plein. Il semble que n'importe quelle suggestion est une fente dans son armure. Je propose *Lose Yourself* d'Eminem, qui est non seulement une des seules compositions de ce rapper peu subtile qui serait recevable dans un spectacle de fin d'année, mais le sujet aussi est très intéressant. J'en profite d'ailleurs pour saisir tout le monde en traduisant les paroles de l'introduction :

*Si tu n'avais qu'une seule chance
Pour atteindre ton rêve
La saisis-tu ?
Ou la laisserais-tu s'échapper ?*

Et j'ajoute : « Vous aussi vous êtes face à une chance, allez-vous la laisser passer ? » Bien sûr il y a un trou béant dans mon approche et un petit futé l'aperçoit immédiatement : « C'est bien beau, mais c'est pas la chance de notre vie là. » Mais je suis moi aussi un petit

futé : « C'est vrai, sauf que saisir des occasions ça s'apprend, comme n'importe quoi d'autre, et si vous attendez d'avoir l'occasion de votre vie pour tenter de la saisir, il se peut non seulement que vous ne sachiez pas comment faire, mais il se pourrait encore plus que vous ne la voyiez même pas passer et que vous l'attendiez toute votre vie en vain. » Accepté à l'unanimité. Le petit futé dit alors qu'on pourrait faire un discours sur l'importance pour les jeunes de sixième année de savoir saisir les possibilités qui blablabla, ça me fait un petit velours de savoir qu'il y a parfois des gens pour rire des autres à ma place. Fin de l'acte deux.

Je me présente donc la semaine suivante avec une proposition obligatoire pour la première classe de sixième année soit *Le blues du business man* qui est quand même une belle chanson. Alors, la classe en délire de la semaine dernière arrive à un consensus en 18,4 secondes et choisit *Amène-toi chez nous* de Jacques Michel (même s'ils pensent que c'est de Wilfred) avec paroles imprimées en main. Le temps qu'une élève aille faire des photocopies, je débusque les accords sur internet et c'est parti. Morale de l'histoire, rien de mieux qu'un ennemi clairement visible pour créer la solidarité. Fin de l'acte trois. L'autre classe travaille pas très bien, mais on est quand même plutôt coincés dans le local de musique et ça progresse de façon encourageante mais non sans beaucoup trop d'encadrement à mon goût. Fin de l'acte quatre. Alors que la première classe chante de mieux en mieux leur chanson (acte cinq), la deuxième arrive au cul-de-sac dont je parlais plus tôt. « Ça ne se danse pas cette toune-là ... On ne la voulait pas, c'est toi qui l'a choisie [!] ... Non c'est pas vrai on a tous voté pour [ah !] » Bref, cul-de-sac. Ça nous met à la dernière minute, mais j'ai confiance, je sais au fond de moi qu'ils vont rebondir. Fin de

l'acte six. Retour à la chanson, il y a des élèves qui se désengagent lentement puis rapidement. Je commence par sonder le groupe de façon méthodique et il ressort que trois élèves sont fermés à bloc. Je m'arrange avec eux, vous n'avez pas à participer au spectacle, mais vous avez quand même la responsabilité de ne pas déranger les autres et le devoir de travailler quand même. Ça ne s'arrange pas plus qu'il le faut et là je pète ma coche : « Je prends la peine de vous parler très correctement et d'en venir à une entente avec vous et, tout en me disant oui, vous ne respectez d'aucune façon notre entente, vous ne respectez ni le groupe ni moi ! » Je suis très clair à ce moment, ceux qui veulent pratiquer sérieusement se lèvent et les autres demeurent assis. Il n'en reste que deux, la troisième me dira plus tard qu'elle est affectée par quelque chose qui ne me regarde pas et je la crois volontiers. Il me reste à trouver ce que je vais faire avec mes deux gringos, dans le même optique que ceux de la classe de 5^e année de tout à l'heure, éviter l'exclusion tant volontaire qu'involontaire. Là où je suis plus fier de moi, c'est que j'ai réussi à embarquer le mouton noir de l'école pour l'organisation et le déplacement des instruments. Non pas que ça ait été tellement difficile, mais plutôt parce que j'y tenais et que ça aurait pu être impossible. Qu'est-ce qui l'a poussé à se proposer aussi rapidement ? Tout d'abord pour éviter de faire le spectacle. Refus de ma part, mais j'ai quand même réussi à l'embarquer. Pourquoi j'y tiens ? Il y a toujours des élèves qui deviennent des genres d'ennemis publics, qui sont de tous les avertissements et de toutes les sanctions. Alors, toutes les occasions de les reconnaître pour ce qu'ils sont, je les saisis. Comme je prends parfois, pas assez souvent à mon goût, la peine de noter à l'agenda une amélioration plutôt qu'une erreur ou un avertissement comme c'est souvent le cas. Je prends même un malin plaisir à demander l'agenda avec l'air un peu

bête et je ne porte guère attention aux justifications de l'élève. Je lui demande seulement de lire et je reçois un beau sourire, parfois mêlé d'incrédulité. Enfin, une surprise c'est une surprise.

Mais notre responsabilité se réduit-elle, pour autant, à extirper, à n'importe quel prix, la violence de l'école ou du quartier pour en faire des « havres de paix dans un monde de brutes » ? Souhaitons-nous tout simplement encourager la peur du gendarme chez les plus craintifs et la dissimulation chez les plus habiles ? Ou ne devons-nous pas plutôt, en cherchant à éradiquer les comportements intolérables, promouvoir simultanément des comportements socialement constructifs ? Car, si nous excellons à identifier « ce qu'il ne faut pas faire » nous peinons souvent à expliquer « ce qu'il faut faire ». Ainsi trouve-t-on souvent, sur un carnet de correspondance, l'annotation : « Élève qui perturbe gravement la classe »... et, fort rarement : « Élève qui a appris, ce mois-ci, à animer une réunion, à organiser une séance de travail de groupe, à venir en aide à un camarade en difficulté, à assister le documentaliste pour ranger les livres, à intervenir efficacement pour apaiser un conflit, etc. »

Cette incapacité à présenter une échelle de comportements constructifs en regard de nos interdictions signe notre véritable démission éducative : nous n'osons pas dire - peut-être parce que nous n'en sommes pas suffisamment certains - ce que nous souhaitons valoriser. C'est dommage. Car, si éduquer c'est sanctionner des comportements dangereux, c'est aussi suggérer et promouvoir concrètement des comportements qui contribuent à construire un « vivre ensemble » plus apaisé. Nous en sommes loin.

Meirieu, 2002, p. 213

D'une manière ou d'une autre, l'enfant comme l'adulte a besoin d'être reconnu dans ce qu'il a de beau et de vivant. Et pour ma part, c'est lorsque ça vient de l'élève de qui je m'y attends le moins que ma joie est la plus grande. C'est l'enfant prodigue qui peut à tout moment se pointer le nez dans ma classe. Vais-je le reconnaître malgré ses vêtements sales et son visage déformé par la faim ? Ou bien serai-je alors trop *occupé* ?

Ainsi, la phénoménologie ne saurait se transférer à l'être dans un comprendre, elle ne peut que le surprendre là où il se manifeste. Le processus de travail sur soi, lorsqu'il s'appuie sur la phénoménologie dans le sens du dévoilement de l'être, est donc inséparable d'une pratique.

Morais, 1999, p. 3

J'ai perdu le fil des actes, mais je me retrouve quand même avec l'autre classe de 6^e année. Je dresse le bilan, peu de temps devant nous et un cul-de-sac derrière. Une fille a apporté une pièce « qui se danse ». Moi aussi j'ai une proposition (encore une idée de Danielle) *Besoin pour vivre* de Claude Dubois. Il est adopté rapidement que presque toutes les filles vont faire une danse sur la nouvelle chanson et que le reste de la classe va chanter Dubois. L'ambiance est très bonne, le bon travail et plaisir que souhaitaient les élèves de tout à l'heure. À travers la pratique, on amène plusieurs idées pour rendre le spectacle plus intéressant. En fait, on a tellement d'idées qu'on a de la difficulté à pratiquer. Fin de l'acte manqué.

4.8 *Le corps se souvient*

Il y a deux semaines, lors d'un traitement consacré aux bras, Susan termine en disant qu'elle aimerait bien, lors de mon prochain traitement, travailler au niveau de la cassure que j'ai dans le dos, un point qui me coupe de ma verticalité. Quelques jours avant, j'avais eu à repousser un capotage de mon ex qui m'accusait d'avoir fait des choses qu'elle avait fabulées. Ensuite, je reçois un appel d'un représentant syndical qui veut me parler d'urgence. Ça me ramène à mes démêlés avec mon directeur il y a un peu plus d'un an. Ça

me serre dans le ventre. Ensuite, j'arrive à l'école de musique pour constater qu'un autre professeur a défait ce que j'étais en train de faire. Ensuite, ma directrice veut me parler, ce qui me ramène encore plus à l'an dernier. Je commence à *rusher* plus sérieusement. Vous connaissez déjà ces histoires, à part le syndicat qui tenait à ce que je sois présent à la réunion de changement de champs pour avoir mon poste au primaire en bonne et due forme et je pourrais ajouter que j'ai écrit une lettre des plus directes à mon ex, histoire de « normaliser » cette situation aussi. Et je me demandais aussi : « Depuis que Susan me connaît et me traite (des années), pourquoi veut-elle traiter cette cassure maintenant ? » Je pense que j'ai créé une ouverture, que j'ai amorcé une construction. Et ce n'est pas un hasard si je passe deux semaines à m'affirmer, à *me tenir droit*. À me tenir droit plutôt. C'est en gros ce qu'elle pense aussi quand je lui pose la question. Quand je me couche sur la table, mon épaule commence à me faire très mal, comme si je m'étais coincé quelque chose en me couchant. Mais ça c'est un petit tour, j'en suis certain. À chaque fois qu'il est question de traiter mon ventre, mes épaules me font mal, comme l'oiseau qui piaille autour de son nid vide quand le danger approche et va se réfugier dans son vrai nid bien caché ensuite.

Mais là, Susan commence à être franchement perplexe. Le dos est bien correct. Ça se situe dans le ventre, par devant mais tellement, tellement loin, loin, loin ... Une partie repliée sur elle-même qui a depuis longtemps baissé les bras, abandonné. Il y a bien une partie de moi qui trouve que ça n'a aucun bon sens, que je dois sortir de là, mais cette partie du fond de son creux dit simplement : « c'est beau, vas-y, ben oui ... » Et Susan est incapable d'aller la tirer ou la pousser, elle ne peut qu'investir une présence qui permettra

peut-être un accueil. Ce que je sens, c'est que ça va être très long, mais que je ne suis pas pressé. Susan a comme un flash. Je suis très jeune, autour de deux ans, ma mère voit mon intelligence et ça la rend insécure, menacée, elle sent le besoin de me rabaisser. Ça ne me parle pas trop trop. Je pars de mon expérience, de ce que je sais. Moi je me rappelle plutôt que ma mère me trouvait tellement toujours le plus beau le plus bon et le plus fin que lorsque je suis allé dans le monde, je me suis bien rendu compte que ce n'était pas vrai, que je ne pouvais pas faire confiance à ces louanges. Mais je me suis aussi aperçu avec le temps que si je suis le plus bon etc, cela n'est jamais suffisant pour me faire confiance. La crainte de ma mère, fondamentalement, c'est que je me détache d'elle, alors pas de confiance, pas de liberté, seulement des compliments qui cachent un rapport tordu, la raison fondamentale qui fait que je sais que je ne peux pas faire confiance à ma mère. À quoi ça me ramène ? Où es-tu papa ? C'est bien la première fois que j'entre en contact avec l'enfant qui sent qu'il ne peut faire confiance à sa mère, mais qui réalise aussi l'absence du père.

Je discutais l'autre jour avec Danielle et je lui disais qu'après une seule rencontre et souvent en quelques minutes, je savais exactement si je pouvais faire confiance à quelqu'un, et la plupart du temps, la réponse était non. Il y a bien quelques cas rares où je peux dire que je peux faire confiance dans une certaine mesure, mais c'est très rare. En général c'est tout ou rien et, en général, c'est rien. J'ai l'impression que c'est un habile tour de ma part pour m'éviter d'avoir à m'investir. Ce qui est bon, c'est que tout au long du traitement, la partie repliée et enfouie remonte tout doucement tandis que des couches s'accumulent sous le dessus de mon ventre, allant à sa rencontre. Mais quand Susan commence à me dire qu'effectivement, sans être nécessairement le meilleur, j'ai quand même des qualités, alors

soudainement elle perd tout contact avec moi. Comme si la ligne lui avait raccroché au nez en plein milieu d'une phrase. Je lui dis que c'est toujours comme ça (je me souviens, ça m'arrivait quand je jouais au hockey en 4^e année). Quand on me dit des compliments, je me coupe. Susan m'amène alors à réaliser que pour moi, un compliment est porteur d'une obligation implicite de perfection. J'ai réalisé depuis deux ans que j'ai le droit de ne pas être parfait, que c'est correct, mais les autres le savaient-ils ?

Et j'en ai oublié un bon bout, à un moment Susan commence à s'énerver : « Respire ! » Tout d'un coup, j'ai arrêté complètement de respirer. Pire encore, quand je commence à respirer, j'ai toute la misère du monde. L'air entre difficilement, je force pour que ça passe. Et ça reprend doucement, comme si je m'étais mis à respirer dans un coin poussiéreux, oublié et qu'après avoir bouché le tuyau, le plus gros évacuait tranquillement et que l'air pouvait à nouveau y circuler.

4.9 *La semaine du spectacle – enfin !*

Lundi matin, j'ai les deux classes regroupées pour pratiquer la chanson et régler des détails pour tout le monde. Ça ne va pas vraiment bien, mais je ne me plains pas, je demeure calme et serein, je les contemple perdre leur temps et en bout de ligne, la classe fait quand même le tour d'un certain minimum. Mercredi matin, je les retrouve encore ensemble pour pratiquer la danse cette fois. Nous nous rendons au gymnase, je les regarde parler pendant quelques minutes et nous retournons dans la classe. Ils me disent : « Tu ne nous as pas dit d'arrêter de parler. » « Ah oui ? Et il faut que je vous le dise ? Et bien

arrêtez de parler pour la prochaine heure. » Nous retournons au gymnase et ça progresse très lentement et laborieusement et une fille dit : « Tu ne nous a pas montré les bons gestes. » Alors je dis : « Vous avez raison, c'est sûrement de ma faute, organisez-vous sans moi. » Alors là, pour s'organiser, ils s'organisent, ça travaille fort, ça ne parle pas, de toute beauté.

Il y a deux sentiments qui m'animent à ce moment. Je suis content de les voir se prendre en mains et de s'organiser et en même temps, je les trouve vraiment ingrats. Pourquoi sont-ils complètement léthargiques et dispersés jusqu'au moment où je les laisse à eux-mêmes ? En même temps, je crois que ça prenait une telle confrontation pour leur permettre cette prise en charge commune. Je les laisse donc aller jusqu'à ce qu'ils commencent à stagner et je prends alors le relais jusqu'à la fin du cours.

Une partie de l'autre classe de 5^e année s'est regroupée sur l'heure du dîner à mon invitation pour faire quelque chose. Ça marche tout seul, tellement qu'à la fin je leur dis que ça va très bien et qu'on va pouvoir terminer la pratique en classe. « Mais les autres que feront-ils ? » Ils pratiqueront avec nous. « Mais ils vont encore niaiser et nous déranger ! » Je tranche ainsi : « C'est leur responsabilité s'ils nous ont dérangés, mais c'est aussi leur responsabilité de se prendre en main et s'ils travaillent bien et se rattrapent, je n'ai aucune raison de les tenir à l'écart. » Tout le monde est d'accord. Une fois en classe, je commence par sonder le groupe un peu et il y a des élèves qui ne veulent rien savoir. Alors je leur parle un peu de solidarité. La question n'est pas de savoir si vous aimez la chanson ou pas, la question est de savoir si vous êtes capables d'être solidaires de votre groupe, d'accepter le

choix de la majorité, sachant bien que vous n'aviez rien de mieux à proposer et sachant aussi que si c'eût été le cas, ce sont d'autres élèves qui auraient eu à faire preuve de solidarité puisque les choix qui plaisent à tous inconditionnellement sont quand même très rares. En bout de ligne, je suis assez surpris de voir des élèves réfractaires participer et même y investir une partie d'eux-mêmes. Le problème, c'est qu'ils le font pour naïser. Je saute sur l'occasion pour les féliciter de donner ainsi une touche personnalisée à l'ensemble et ça donne un bon regain d'énergie à ceux qui hésitaient comme à ceux qui le faisaient plus pour naïser.

En parlant de pièce qu'on aime ou pas, j'en ai profité pour donner ma position aussi. « Vous savez, comme enseignant, je pourrais décider des pièces que vous faites et choisir celles que j'aime. Il arrive bien que vous choisissiez des pièces que je n'aime pas, mais je demeure solidaire des choix du groupe. » Les élèves sont bien sûr curieux « Aimes-tu notre chanson ? Quelle pièce que tu n'as pas aimée ? *Lorie* l'an dernier ? » Je dis : « C'est sûr que je n'écoute pas *Mixmania* chez moi et si vous trouvez cette année que *Lorie* est quétaine, je le pensais déjà l'an dernier, mais que ce qui compte pour moi, c'est *ce que vous en faites* et que c'est ça que je trouve génial. » Je pense que ça leur a montré que chacun peut avoir un bout à faire, mais surtout ça leur a fait plaisir parce qu'ils voyaient bien que je ne leur disais pas des compliments gratuits.

Et les 6^e années. La bisbille pogne dans une classe, pendant que je traite avec deux récalcitrants et un élève sort de la classe en pleurant. Alors je tente de comprendre un peu ce qui s'est passé, de clarifier un peu la situation. Du niaisage de tapochage qui a mal

tourné entre deux élèves. J'écarte tout de suite la quête du coupable parce que je pense que « personne ne se chicane tout seul » et, de toute façon, ça ne m'intéresse pas non plus de faire le procès de quelqu'un qui n'est pas là et je suis aussi convaincu que ça ne donne rien de vouloir aller le chercher tant que la classe ne fait pas preuve d'ouverture. Alors je fais un gros discours comme ça me prend parfois. Je pense que ce type d'incident a besoin de certaines conditions pour se produire et ces conditions sont favorisées par votre propension à parler et surtout à vouloir souvent planter les autres par vos paroles. Souvenez-vous lorsque nous devions choisir une pièce pour le spectacle, vous aimiez mieux dire n'importe quoi ou rien du tout plutôt que de discuter sérieusement parce que vous saviez que c'était s'exposer à faire rire de soi ou à se faire dire que ce n'est pas bon. Mais aimez-vous vraiment cela comme climat de classe ? Qui est heureux dans une telle ambiance où chacun peut à tout moment se faire planter ? Bien sûr, c'est difficile de construire et encore plus de maintenir un climat de classe, mais ne pensez-vous pas que ça en vaut la peine ? Les élèves se comparent tout de suite aux autres : « Mais ça arrive dans toutes les classes. » Moi je ne peux vous parler que de mon expérience, ce qui se passe en musique. Oui il y a d'autres classes où le climat est plus rude mais pas toutes. Sauf que la question est : *Que voulez-vous pour vous et qu'êtes-vous prêts à faire, sachant que c'est difficile et toujours à recommencer ?* Un élève s'énerve un peu : « Pourquoi les cours de musique tournent tout le temps en discussions comme un cours de morale ? » Et il récolte un certain appui. « Moi, ça ne m'intéresse pas de travailler dans un climat de classe comme ça, alors je ne ferai pas semblant que ce n'est pas grave ou que ça va bien, je vais travailler à amener du changement tant que le climat sera malsain. » Une des solutions qu'on avance est de sortir

Michel, qui fait partie du conflit et qui a tout commencé (et qui est de façon générale le « méchant » de l'école). Moi je ne pense pas qu'il faille trouver un coupable, mais trouver des solutions collectives et je ne crois pas non plus à l'exclusion comme solution.

Nous ne trouvons pas de solutions, mais le climat de la classe est néanmoins beaucoup mieux, alors nous pratiquons la chanson

*Si le coeur te fait mal, si tu ne sais plus rire
Si tu ne sais plus être gai comme autrefois
Si le cirque est parti, si tu n'as pu le suivre
Amène-toi chez nous je t'ouvrirai les bras*

Jaques Michel

alors j'arrête tout et les élèves qui étaient impatients d'arrêter la morale et de pratiquer enfin leur chanson sont un peu contrariés. Moi je dis que je trouve ça un peu absurde de chanter une chanson comme ça pendant qu'un membre est en dehors en train de capoter. Tout le monde rit du ridicule de la situation alors j'ai l'ouverture dont j'ai besoin et je vais le chercher. Il est très craintif, mais je l'assure que tout va bien aller. Effectivement, tout va très bien. À la fin du cours, je demande aux deux élèves impliqués de rester en classe et un troisième veut rester parce qu'il se considère comme un témoin privilégié du conflit. Je ne veux pas de témoins, mais je l'invite à rester parce je sais qu'il est concerné par ce que j'ai à discuter avec les deux autres.

4.10 Confrontation et reconnaissance

D'un côté, Michel (l'agresseur), qui est l'ennemi public no 1 de l'école depuis qu'il a commencé à parler bête aux enseignants et à *foutre la marde* à gauche et à droite dans les cours et dans la cour de récréation. L'équipe-école avait gros à perdre dans ce match, l'image de pouvoir et de respectabilité ... qu'arrivera-t-il si on laisse un élève nous parler ainsi ? C'est le début de la fin. Alors il s'est joué une belle *game* de pouvoir sur son dos, à lui qui était déjà écoeuré de l'école, il a eu droit à toutes les sanctions et à très peu d'éducation. Il faut lui donner ça quand même, il a le tour de venir nous chercher en quelques secondes. De l'autre côté, Mathieu (l'agressé), auprès de qui j'ai déjà intervenu parce qu'il harcelait un autre élève. Et entre les deux, Julien qui a déjà eu des comportements assez désagréables envers d'autres élèves. Les deux élèves principalement concernés ici s'entendent très bien pour dire que cette histoire n'est que le prolongement d'une autre histoire qui est constituée d'attaques et de contre-attaques depuis un petit bout de temps.

Mon propos est le suivant : « Vous savez tous deux ce que c'est que de harceler et d'être harcelé. Toi Michel tu as eu tous les professeurs sur ton dos et tu as eu droit à toutes les sanctions ou à peu près n'est-ce pas ? (D'accord) Toi Mathieu, je t'ai vu à plusieurs reprises harceler Hugo, tu te souviens ? (Oui) Mais puisque vous savez bien tous les deux ce que c'est que de subir cela, pourquoi le faites-vous vivre à d'autres ? Et toi Julien, tu a déjà donné du trouble à Hugo toi aussi, non ? (Oui) Mais pourquoi le faites-vous si vous savez bien comment c'est moche ? Pour Michel, c'est une accumulation d'émotions qu'on a

gardées en dedans au lieu de les exprimer. Ça ressemble à des mots d'adultes mais, au moins, c'est clair. Pour Julien, c'est une façon de se faire respecter. Oui, sauf quel genre de respect est-ce que ça vous donne ? Un respect où on doit sans cesse être sur ses gardes et où on peut se faire planter à tout moment ? En tous cas, ce qui m'intéressait, c'était de changer une situation de confrontation en situation de reconnaissance réciproque. Tout ce que je sais, c'est que ces deux jeunes qui s'en voulaient « à mort » sont sortis ensemble de la classe et sont montés tranquillement rejoindre leur groupe.

4.11 L'oubli

Lors de ma description de pratique, j'ai tenu sous silence mes difficultés à me faire écouter des élèves. Pas volontairement, comme si j'évitais soigneusement d'y faire référence d'une façon ou d'une autre. Pourtant c'est quelque chose qui me préoccupe et sur lequel je travaille. Je me regarde toujours aller dans ces moments, j'essaie de nouvelles manières, mais ça demeure toujours le point le plus difficile de mon enseignement. Toujours des élèves qui parlent et parfois beaucoup trop pour que ça soit intéressant.

Je ne sais pas si cela arrive quand j'ai moins d'énergie ou si ça me draine, mais il y a un rapport à l'énergie qui se joue là. Ça rejoint une de mes blessures : la difficulté d'être entendu. La facilité à passer inaperçu même si j'essaie de parler. Ou tout au moins, c'est ainsi que je le ressens. Combien de fois j'ai tenté de parler dans un groupe et que quelqu'un d'autre se mettait à parler aussitôt et tout le monde écoutait l'autre à tous coups. Parfois, c'était comique. Parfois, quand je pense à ça, je me demande vraiment ce que je fais à

vouloir enseigner.

Et puis il y a la peine. Une peine qui s'accumule depuis tant d'années. Parfois, je la sens comme on sent les vagues sous un bateau...

Je ne peux que très difficilement observer cet aspect de ma pratique en plein feu de l'action. Le mieux que je puisse faire, c'est de demeurer présent à ces moments troubles. C'est ainsi que je m'offre la possibilité de m'accompagner dans mes propres résistances, de trouver la voie de passage qui m'échappe, et peut-être même avoir assez d'ouverture à ce moment pour recevoir l'aide qui peut provenir de la classe, d'un élève. Pour moi, l'invention d'un lieu pédagogique inclut la nécessité d'en faire un lieu vivant, un lieu où l'expression est possible, où le partage est encouragé, un lieu où le débordement est favorable à l'étouffement. En fin de compte, le lieu pédagogique n'a un sens que dans la mesure où il existe à l'intérieur d'un moment pédagogique. Je ne crois pas au contrôle qui est sain, je crois à la médiation, à la reconnaissance mutuelle. Bref, mieux vaut un trop plein qu'un trop vide. Je ne veux en aucun cas cesser de croire au potentiel créateur des élèves, même s'il semble parfois tellement atrophié, même s'il est exprimé parfois si maladroitement, même si je crois savoir *ce qui est bon pour eux*.

Ne nous laissons donc pas fasciner par tout ce qui nous permet d'étiqueter les personnes, de ranger les êtres dans des cases [...]

Éduquer, c'est tout le contraire : c'est autoriser chacun à contredire toutes nos prédictions : permettre au timide de parler et au bavard d'apprécier le silence de la réflexion, donner les moyens au bricoleur de trouver du plaisir dans l'abstraction et au spéculatif d'incarner ses projets dans le concret. On n'est jamais à l'abri d'une bonne surprise. Surtout si elle nous oblige à revoir nos jugements et à retrouver un jour nos enfants ou nos élèves là où jamais nous ne

les aurions imaginés.

Meirieu, 2002, p. 198

4.12 Lettre à mes élèves

Ce qui me fascine le plus comme enseignant, c'est de vous voir déployer votre créativité, votre imagination et vous voir bâtir la confiance en votre potentiel.

Pendant les mois durant lesquels je vous ai accompagnés, j'ai été témoin de réalisations au travers desquelles je pouvais vous reconnaître, des réalisations qui vous étaient propres et qui témoignaient de la force de votre travail d'équipe.

Je vous souhaite de continuer à découvrir les personnes qui vous entourent dans ce qu'ils et elles ont de plus beau.

Journal des finissants 2002-2003

CHAPITRE V

LE COURS DES QUATRE ENSEIGNANTS

5.1 *Ce que le chemin se révèle être*

Un chemin, c'est une façon de voir le monde, de réagir, c'est un point de vue épistémologique ou paradigmatique, c'est une façon d'être, c'est une direction, C'est une intention. L'adulte normal, au sens statistique du terme, vit sa vie dans des chemins qui pour la plupart ont été tracés pour lui par son éducation au sens général du terme. Ces chemins peuvent être des moyens de défense conscients ou non, des voies de réussite conscientes ou non et chaque chemin mène en un lieu à l'intérieur de lui qu'il connaît à un degré variable en fonction de la conscience associée au chemin qui y mène. Ces chemins comportent des culs-de-sac, des lieux encore inexplorés probablement à cause des résistances associées à ces voies. Ces chemins comportent aussi des lieux où nous ne voulons pas nécessairement aller mais, et c'est là que le chemin intérieur est intéressant et important, si notre chemin y mène, nous y allons peu importe que l'on le veuille ou non. C'est le chemin qui mène, un peu comme une glissade d'eau. Mieux on connaît les embranchements et les relations entre les chemins, mieux nous sommes en mesure de

bifurquer à notre guise, mais si le courant ou la pression devient trop forte, on perd le contrôle.

La beauté de la théorie de la relativité généralisée telle que l'a décrite Einstein, c'est de montrer que tout corps déforme l'espace et que les autres corps en voient leur direction modifiée non pas par attraction, mais parce que c'est ainsi que le chemin se dessine. Continuer tout droit demande un effort considérable quand l'espace, c'est-à-dire notre propre système de références, est courbe. Nous suivons donc la courbe tout en croyant avancer en ligne droite et nous nous demandons pourquoi tous les autres s'obstinent à tourner en rond.

Le chemin se révèle ainsi être multiforme, un lieu habitable d'une part, une habitude ou un schème (Bennett-Goleman, Op. Cit.) de pensée d'autre part, ainsi qu'un moyen de changement par sa capacité à nous renvoyer une image de soi.

Investir, dans ce contexte, c'est une démarche, un effort délibéré pour conscientiser ces chemins. Se donner des outils et travailler obstinément à les améliorer de manière à faire les liens qui ne se font pas habituellement, à se voir aller dans nos chemins, à être capable d'une attention consciente (Josso, Op. Cit.) face à nos manières d'être avec nous-mêmes et avec les autres et les événements. S'engager à regarder chaque détail jusqu'à ce que la globalité se révèle à nous, en d'autres termes, à en exploiter toutes les possibilités pour soi. Et la liberté de ce chemin, c'est ni plus ni moins que la capacité à l'investir, à y être présent et à le vivre pleinement.

Et cela pour arriver à inventer un lieu pédagogique. Non pas créer parce que cette invention se veut être le fruit de créations constantes. Je crée sans cesse des opportunités pour mes élèves de pouvoir créer des espaces de création. Tandis que la création s'incarne toujours dans une mouvance inachevée, l'invention a quelque chose de plus original et de plus achevé. La création est la manière d'être, l'invention en est une manifestation personnelle. La manière d'être est constitutive du lieu pédagogique. Ce lieu pédagogique est aussi multiforme que le chemin, c'est un chemin en tant que lieu habitable, où le bien-être de chacun est important; en tant qu'habitude, une somme incalculable d'habitudes qui régulent inmanquablement la vie scolaire; et là où il devient véritablement pédagogique, c'est par sa qualité d'être un moyen de changement de par l'image qu'il nous renvoie. Ceci peut s'opérer à partir de l'instant où je suis capable d'assez d'ouverture pour considérer chaque manifestation de la classe, de moi, d'un élève, du groupe, comme une occasion d'apprendre, pour lui, pour les autres et pour moi. Que d'occasions de s'enrichir mutuellement. Pussions-nous avoir suffisamment de liberté pour le vivre. Pussions-nous surtout avoir le courage de nous y investir.

5.2 *Le rapport à l'école*

Le premier constat qui ressort, c'est que l'école m'a enseigné plusieurs idées et valeurs qui se sont révélées, au fil du temps, carrément dangereuses pour moi : La supériorité de l'intellect sur d'autres parties de soi, la négation des émotions qui sont soit ignorées soit considérées comme une source de malaise, point; la promesse que répondre à la commande

est une façon viable d'aborder la vie. La mise en valeur de l'individualisme et de la performance; la loi du silence et de la culpabilité; les logiques de déresponsabilisation et d'exclusion. Ce que je remarque ensuite, c'est qu'il s'agit d'un choix de la part des enseignants. Un choix de ne pas chercher ou un choix d'ignorer, mais un choix tout de même. C'est pourquoi je dois moi aussi faire des choix en tant qu'enseignant. Ces choix me placent dans une position de marginalisation et ce lieu est souffrant, mais c'est vraisemblablement le seul que je puisse tenir de façon viable, sans trahir ce que je suis. Travailler selon une logique d'inclusion, inclusion des différences que j'entretiens avec les autres, avec le système et ainsi arriver à me positionner moi-même dans une logique d'inclusion pour moi-même, inclusion de ce que je suis dans ce que je fais.

Concrètement, j'ai commencé par ouvrir, ouvrir des espaces de liberté et de création, des espaces de parole et d'accueil. Je me suis aperçu qu'il me fallait aussi investir un rapport à l'autre pour y arriver, que je fais partie intégrante des conditions d'élaboration de mon lieu pédagogique et que mon rapport à l'autre en est le lieu d'élaboration.

5.3 *Le rapport à l'autre*

La constitution de mon rapport à l'autre n'est pas étranger à mon rapport à l'école. Ce rapport se construit dans un silence réciproque maintenu par une peur de se dévoiler, une peur de ne pas répondre à la commande et la culpabilité qui découle de cette peur innommable. L'idée que le fait de se dévoiler donne à l'autre le pouvoir sur nous. Et la difficulté de trouver ma place avec les autres.

J'ai quand même toujours cherché une communauté que je puisse accepter et qui puisse m'accepter sans compromis. Je l'ai trouvé en étudiant la composition à la Faculté de musique de l'Université de Montréal: « un lieu où les libertés se rencontrent et tentent de faire du sens pour elles-mêmes ». Ou un lieu où les marginalités de chacun trouvent une solidarité dans la recherche commune de ce qui tente d'exister en nous. En même temps, il semble que ce soit un lieu où il est possible de faire face au sur-moi collectif de la perfection qui nous hante. Les maîtres dans ce domaine n'étant finalement que les maîtres de leur propre subjectivité avec laquelle un dialogue est non seulement toujours possible mais, surtout, l'oeuvre musicale n'est autre, en ce sens, qu'une invitation en bonne et due forme à ouvrir ce dialogue. L'acte de création d'une oeuvre se révèle ainsi comme un pont entre l'expérience objective propre à chacun, là où des barrières que sont la peur, le jugement et la difficulté à entrer en relation authentique se dressent le plus souvent. La personne en processus de recherche est ainsi **reconnue** comme telle. Et la mécanique du silence, qui nous tient toujours en retrait de l'autre, est ainsi déjouée. Et c'est précisément l'existence de maîtres qui permet le dévoilement de chacun, puisque ces maîtres ne sont pas là pour nous juger ou nous dominer, mais pour partager. Alors pourquoi, dans notre apprentissage, faire autrement ?

C'est aussi dans cette optique que j'ai abordé l'éducation musicale, la mise en valeur d'un lieu de partage et de rencontre par la musique. Mais l'éducation au primaire et au secondaire manque grandement des conditions rencontrées à la faculté de musique et je ne suis devenu plus conscient de tous ces aspects que graduellement. Entre autres, le lieu de rencontre autour de la création est à bâtir au travers d'un lieu de rencontre possible des

personnes elles-mêmes, élèves et enseignant, un lieu pédagogique. Si les maîtres ne sont plus reconnus alors le pont est compromis, la médiation n'est plus garantie, la liberté n'est plus un objectif ni un moyen qui tient de l'évidence. C'est ici que la nécessité de la construction d'un nouveau rapport à l'autre devient essentielle, car le non-lieu de mon premier essai ne saurait en aucun cas se résoudre dans la recherche de lieux pré-existants puisque les lieux déjà visités sont porteurs de blessures.

De façon parallèle, je découvre une nouvelle communauté, virtuelle, qui partage mon goût de liberté par la création et qui assume, voire même revendique, sa marginalité et bâtit ainsi la solidarité. J'y vais chercher reconnaissance et réussite. Tandis que je récolte révolte, incompréhension et marginalisation au sein de l'école, cette communauté est nourrissante et guérissante. Mais elle est aussi virtuelle et vouée à ne pas rassasier mon besoin de communauté. Et il est fort possible que sa virtualité rende possible ma capacité à y prendre des initiatives aussi osées et à opérer des collaborations aussi improbables.

Mais en même temps, mes actions au sein de communautés virtuelles sont toutefois bien concrètes et mon engagement est bien réel. Et je suis en mesure de réinvestir dans mon action éducative. Je ressens aussi de plus en plus le besoin du partage avec les autres communautés qui me sont peut-être moins faciles d'accès.

Mais mon ouverture à l'autre demeure un sentier glissant et dangereux pour moi. J'ai beau mieux définir mon cadre auprès des élèves et des autres, je suis toujours frappé par la souffrance qui me fait toujours apparaître mon cadre comme injustifiable. J'ai beau accompagner patiemment l'ouverture, je fais toujours face à de la fermeture. J'ai beau

cultiver des lieux d'écoute, ce processus ne fait pas toujours sens pour les élèves. C'est normal que ça ne fonctionne pas tout le temps, mais ce que j'apprécie moins, c'est que c'est moi qui ne fonctionne pas tout le temps et je me retrouve face à des chemins qui mènent à une impasse ou en des lieux anti-pédagogiques. L'invention du lieu pédagogique est encore compromis par des chemins inadéquats. Alors je me dois d'apprendre un peu ... hem ... beaucoup sur mon rapport à moi-même.

5.4 *Le rapport à soi*

Le rapport à soi peut être varié, mais chez moi, il se cultive et s'explore par le biais de la présence à soi et le point de départ est un besoin de changement, un besoin de m'investir de l'intérieur. Mes repères sont mes chemins intérieurs, mes manières d'être dans ma globalité et la présence à moi-même se manifeste entre autres par ma capacité à observer ces chemins et leur mécanique, ma capacité à en faire un lieu de formation, un lieu pédagogique pour moi-même.

Cette approche est liée à ma manière d'être, qui est de facilement laisser mes émotions et ce que je sens plus généralement en flottement et de gérer ma vie avec une barrière de rationalité. Cette barrière entrave ma liberté de vivre pleinement ma vie et je cherche donc à investir des chemins de liberté, pour moi d'abord, pour que mes souffrances ne soient plus seulement stériles, mais puissent aussi devenir un lieu de formation, un lieu pédagogique.

Les chemins semblent avoir tendance à gagner en autonomie, à échapper à notre contrôle, l'habitude prend souvent le dessus sur notre capacité à effectuer des changements à l'intérieur de soi, il arrive même que nos chemins intérieurs nous deviennent étrangers. Et c'est précisément cette inconsistance entre soi-même et ses chemins qui nous donne le courage et l'espoir par la nécessité de changer, la nécessité de se globaliser.

Un des obstacles à cette globalisation de soi s'est révélé être ma conception du bien et du mal, que je ne pense pas avoir inventé en passant. On se retrouve facilement divisé entre ce que l'on trouve bien et ce que l'on juge mal sans prendre le temps de comprendre qu'il se trouve toujours quelque chose d'unique qui unit ces deux pôles et qu'ainsi, le rejet de l'un au profit de l'autre n'est qu'une illusion qui ne tient pas la route. Le chemin de liberté est ainsi de se libérer de ce clivage pour se donner le droit de vivre et ressentir pleinement l'ensemble de ce qui existe en soi. Aller chercher de la nouveauté à l'extérieur et dans notre environnement peut nous aider, mais cela s'avère insuffisant lorsque nous nous retrouvons dans des situations plus habituelles, là où nos habitudes ont plus de pouvoir sur nous. La possibilité d'avoir du recul est ainsi d'une grande importance dans l'actualisation du changement. La présence à soi est ainsi le repère le plus solide face aux événements qui nous bousculent et nous chamboulent, peut-être est-ce le seul.

En effet, la culpabilité, la honte d'être imparfait, comme la difficulté d'être marginalisé sont des exemples où le regard de l'autre s'avère difficile à vivre et où les repères extérieurs deviennent nos ennemis. Et cela me ramène à ma responsabilité propre de changer avant de chercher du changement à l'extérieur. On peut même en venir à

considérer les repères extérieurs comme un moyen d'identifier nos propres repères intérieurs, ce qui nous touche n'étant finalement qu'un miroir déformant, juste assez déformant pour que l'on puisse se voir sans se reconnaître immédiatement... Cela s'avère une bonne chose parce que face à soi-même, la tentation de détourner le regard est parfois forte, par manque de liberté.

C'est ici qu'une approche acousmatique de l'être prend son sens. Ce qui retient souvent notre liberté de se voir, de se sentir, de vivre pleinement le moment, ce sont des peurs associées à des souffrances passées. Aborder son vécu et son senti d'une manière acousmatique permet de les vivre tels quels parce que sans volonté de les comprendre rationnellement et ainsi sans les construits intellectuels qui nous en détournent. Et finalement, au lieu d'aborder un problème, on en arrive à s'aborder soi-même sans se saborder. Ouverture à la logique d'accueil et d'inclusion pour soi-même, recherche d'un équilibre entre l'être et le faire.

Un engagement de l'intérieur qui, enfin, plutôt que me propulser en moi ou à l'extérieur de moi, me permet de m'investir dans une action où je peux construire quelque chose de concret. Donner une forme tangible à mes chemins intérieurs. Mon engagement dans la communauté du logiciel libre en est une manifestation avec ceci de particulier, mon déséquilibre « naturel » y a sa place, comme c'était le cas lors de mes études en composition. Mais la relation à l'autre se révèle de plus en plus essentielle et je dois maintenant trouver l'équilibre dans une action qui s'adresse spécifiquement à l'Autre.

5.5 *Le rapport à mon action*

La première question se situe alors dans ma capacité à être pleinement ou non au travers de mon action. Parfois je m'habite pleinement dans mon action et cette action devient un lieu générateur de vitalité. Parfois, je ne suis pas pleinement présent à moi-même dans mon action et cette action devient un lieu nourrissant, mais qui me laisse vidé de ma vitalité à moyen terme. La voie de passage semble être liée au corps qui est lié à l'action « le corps se souvient ». La manière de mener l'action peut alors inclure le corps, les sensations et cela mène généralement à de meilleurs résultats, sinon à des processus plus enrichissants et plus viables à long terme. Comme, par exemple, en musique où la démarche est toujours guidée par la présence (dans l'idéal on s'entend), où le processus de recherche jouit d'un équilibre entre l'investissement intérieur et l'investissement extérieur.

La deuxième question se situe dans la possibilité d'inclure les idéaux de liberté dans l'action. La communauté du logiciel libre en offre un très bon exemple en développant des modèles d'actions qui se situent en marge des structures autoritaires et mettent en valeur le partage des idées et des ressources.

La vraie question est plutôt : « Suis-je capable d'une action qui inclut les deux ? » Une action dans ma globalité, une action empreinte de liberté et de partage, où l'énergie et l'engagement sont au rendez-vous. Suis-je capable d'inventer mon lieu pédagogique ?

Dans mon action pédagogique, ceci se traduit par un souci d'impliquer les élèves, de donner de la place à leur potentiel créateur, de leur permettre de construire leur liberté et d'y

faire face. Je leur expose des possibilités, des contraintes, des objectifs et des enjeux, mais je tente autant que possible de les laisser faire des choix, de les expérimenter, d'avoir le droit à l'erreur et à la parole. Je demeure ouvert à la nouveauté. Je fournis des outils concrets pour les aider à se frayer un chemin qui leur ressemble. Je tente aussi de garder les apprentissages théoriques le plus près possible de leur usage, de leur application pour que ces connaissances puissent devenir des acquis – le corps se rappelle – et puisse revêtir un sens.

Je mise aussi sur la validité et la reconnaissance - l'importance – d'un regard personnel. Aider surtout à non seulement approfondir ce regard, mais à l'ouvrir à ce qui est bon, à ce qui est constructif. Mais l'ouverture, s'il est un facteur essentiel dans l'élaboration du lieu pédagogique, comporte des dangers pour sa cohérence. Des attentes sont créées, des espaces où des débordements sont inévitables. Le dévoilement face à l'autre rend fragile sans garantir d'y trouver sa place. Certaines situations refoulées ne tiennent plus dans un tel contexte et si le maintien de telles situations est inacceptable, comment garantir que le lieu pédagogique demeure viable, ne devienne un lieu d'écueil ?

Peut-être vaut-il mieux ne pas trop insister sur certains aspects plus personnels qui attirent les résistances, sachant que l'élève va faire face aux mêmes difficultés peu importe le contexte. Peut-être devrait-on demeurer ouvert à ces difficultés et trouver la voie de passage musicale qui correspond ? C'est possible, en autant que cette façon de faire ne soit pas une excuse pour garder le silence. Encore mieux si l'apprentissage musical me permet de nommer indirectement, comme dans un miroir qui déforme légèrement ... En autant que

l'espace pour nommer demeure ouvert. Tant que la possibilité de voir l'autre demeure ...

Autant pour moi que pour les élèves.

CONCLUSION

Le chemin du milieu est le seul qui ne mène pas à Rome

Arnold Schoenberg

Ce qui m'a amené à faire une maîtrise, c'est le besoin que je ressentais de *m'investir de l'intérieur*, c'est-à-dire m'engager pleinement dans une action qui serait liée de façon authentique à mon être, un engagement authentique. J'avais déjà entrepris de prendre contact avec l'intériorité du ressenti corporel par la fasciathérapie, tandis que la composition musicale, comme l'étude de l'art en général, m'avais permis de développer une pratique de la phénoménologie. La rencontre de ces deux modes de perceptions dans la présence s'est en quelque sorte imposée d'elle-même. Plus encore, la présence s'est imposée comme le meilleur chemin, peut-être le seul possible pour moi à ce moment, pour entreprendre ma recherche. Cette présence m'a mené à une forme d'écriture qui s'est construite en forme de réseaux qui se commentent, s'éclairent l'un l'autre et se définissent ainsi progressivement. Les idées et les conceptions qui se présentaient à moi semblaient à prime abord se sauver l'une de l'autre plutôt que se compléter, mais j'avais manifestement besoin de tous ces détours puisque les chemins droits sont ceux qui sont déjà connus et toujours empruntés. Ainsi, toutes les idées qui me venaient à propos de l'extérieur, de mon entourage, se sont progressivement révélées être également des idées à propos de moi. De plus, j'étais aussi

en mesure de constater l'écart entre les chemins que ma pensée pouvait prendre à l'intérieur et à l'extérieur de la présence. Était-ce une pensée qui émerge du senti ou de constructions intellectuelles ?

Ceci est le chemin que j'investis pour avoir accès à quelque chose de plus grand que la seule analyse intellectuelle qui est souvent trompeuse et toujours incomplète quand on parle d'une situation impliquant des êtres humains. C'est ma manière de valider ce que Moustakas nomme l'intuition en tant qu'elle « rend possible la perception des choses comme des globalités. [...] Chaque acte qui vise l'intégration, l'unité, ou la globalité de quoi que ce soit requiert de l'intuition. » (Moustakas, 1990, p. 23) Moustakas décrit le processus qu'il nomme *s'habiter à l'intérieur (indwelling)*, lié à la recherche heuristique, qui permet de pousser sa recherche plus en profondeur et qui consiste en une intériorisation « pour chercher une compréhension plus profonde, plus complète de la nature du sens d'une qualité ou d'un thème de l'expérience humaine. » (ibid. p. 24) Ceci est effectivement proche de la présence, à part qu'il implique une persistance proportionnelle à la durée de la recherche.

Le développement de cette pratique a pu être réinvestie directement dans ma vie personnelle et dans ma pratique professionnelle au quotidien parce que les chemins intérieurs deviennent balisés et que nous sommes à même de les reconnaître ensuite dans différents contextes et de voir l'écart qui peut exister entre ces chemins. Par exemple, cette classe rébarbative, dissipée et colérique est aussi un ensemble d'élèves qui expriment maladroitement leur insécurité. Pour ma part, si je demeure présent au groupe, je vais

sentir cette insécurité et je peux alors m'empêcher d'intervenir pour ne pas échauffer ce mal d'être que j'entends et vois et la situation risque de se dégrader. Si, d'un autre côté, je demeure présent à moi-même, je saurai que je n'ai pas à accepter un tel comportement, je peux devenir contrôlant, sévère et encore une fois, la situation risque de se dégrader mais autrement et pour d'autres raisons. Si par contre je suis *réellement présent*, présent à la situation dans sa globalité, autant au groupe qu'à moi-même, alors je suis conscient des enjeux des deux côtés et je suis capable d'*ouverture*. Cette ouverture est la possibilité de voir la voie de passage qui me permet de répondre au besoin du groupe et à mon besoin en même temps, de maintenir la rigueur propre au projet éducatif en jeu sans pour autant avoir à être rigide. L'ouverture est nécessaire pour entendre constructivement les manifestations du groupe, pour entendre ce qui est dit réellement et pouvoir y répondre en étant conscient de la résonance que cela crée en moi, plutôt que par une réaction plus ou moins consciente à cette résonance.

Tout en prenant contact avec mes propres contradictions et en faisant l'effort de les démêler, mon regard face au système scolaire s'est aussi transformé. J'ai pu constater à quel point l'absence pour moi d'une communauté était un enjeu majeur. Depuis, sans pour autant avoir des attentes particulières, j'ai effectivement commencé à m'investir en ce sens, même si je suis conscient d'être à contre-courant. J'ai commencé à prendre ma place, c'est-à-dire à poser des actions et à prendre la parole d'une façon de plus en plus authentique. Ceci est devenu possible parce que, comme être présent me permet de voir la globalité, j'ai été en mesure de sentir que les acteurs que je côtoie, enseignants, directeurs et autres, veulent majoritairement et profondément le bien des enfants, même si ce que je vois

m'amène souvent à constater le contraire.

Par exemple cet automne, je me suis retrouvé face à un groupe qui avait une dynamique de dynamite, au point que j'étais presque incapable de leur enseigner quoi que ce soit, même au prix de nombreux efforts et d'inventivité pédagogique. Les autres spécialistes avaient des problèmes semblables et leur titulaire de classe commençait à voir la lumière au bout du tunnel vaciller sérieusement. Un soir, à la sortie d'un cours avec eux, je ressentais une paix assez particulière, compte tenu du fiasco que je venais de vivre. Cette paix n'était pas feinte, n'était pas une réponse à ma situation, mais émanait plutôt d'une question : *qu'est-ce que ce groupe est en train de m'apprendre ? Qu'est-ce que j'ai à apprendre de ce groupe ?* Par la présence, cette position intenable devenait nourrissante. Et quelle était la réponse vous demandez-vous ? Comme je le disais, cette paix n'était pas une réponse mais une question. Il n'était pas question ici d'analyser et de trouver, mais bien de demeurer présent dans l'ouverture à cette situation. Comme d'habitude, la première constatation a été d'accuser le système : Comment peut-on oser laisser des élèves dans une telle situation ? Ont-ils demandé à former ce groupe ? Allons-nous considérer tout bonnement qu'il s'agit d'un *groupe difficile* ou allons-nous accepter qu'il s'agit là d'une situation inacceptable ? Puis, la présence à la globalité m'a amené à voir non pas un manque de volonté, mais un manque de voie de passage. Il faut faire quelque chose, mais quoi ? Alors j'ai commencé à en parler à mon entourage, non pas pour me plaindre ou dénoncer, mais dans l'ouverture. Danielle m'a montré une voie et j'ai donc commencé à y réfléchir et surtout à en parler à l'école.

La constatation principale qui a émergé, c'était le rapport au pouvoir qui se jouait dans cette dynamique de groupe. La question était donc de casser cette dynamique dans laquelle les élèves s'emprisonnaient malgré eux en gardant en vue que le but de l'opération n'était pas d'inverser le rapport de pouvoir pour lui-même, mais plutôt pour permettre aux élèves et aux enseignants de se libérer. J'ai donc proposé une action concertée de tous les intervenants concernés de façon à créer une cohésion basée sur les meilleures connaissances de chacun, et c'est effectivement ce qui a été fait. D'un point de vue personnel, c'était ma vision de la liberté qui m'a permis de prendre ma place et de contribuer à la formation d'une communauté au sein de l'école, à concrétiser et à mettre en action l'équipe-école qui est tellement plus souvent une idée abstraite qu'un fait tangible.

Cette expérience met en relief la communauté que je me suis construite à la maîtrise. Car un des principes de cette maîtrise est l'interaction des membres de la cohorte, cette interaction est un élément incontournable de la méthodologie de ma recherche. Tout au long, une communauté s'est précisée au sein de la cohorte, et c'est vers eux que je peux interagir encore une fois à l'extérieur de la situation de la maîtrise en tant que tel. Et c'est cette richesse d'interactions que je peux ensuite amener à l'école pour construire là aussi une communauté. C'est quand même notable que ma démarche pédagogique soit basée sur l'interaction depuis plus longtemps et que je n'ai jamais pu réinvestir cette démarche avec mes collègues. D'un côté, mes expériences des trois dernières années au sein de la maîtrise comme mon processus de recherche m'ont permis de raffiner mon approche pédagogique. De l'autre, il faut quand même prendre en compte que ma position en était une de dualité, voire de dichotomie, avec le reste du système scolaire, incluant ses intervenants. En ce

sens, ma démarche de recherche m'a d'abord et avant tout fourni la solidité dont j'avais besoin pour affirmer mes idées et ma vision des choses dans un contexte de dualité. Cette prise de position authentique n'a d'ailleurs pas été sans heurts ou confrontations et comporte encore divers malaises. « Seulement le plus inhabituel des enseignants refuse d'être vaincu par les pressions émanant des parents, des administrateurs, des spécialistes, et des autres enseignants. La tâche de trouver une voie pour rejoindre le vaste potentiel de chaque enfant, de répondre chaleureusement, humainement, et tendrement, d'être sensible, est presque insurmontable. » (Moustakas, 1966, p. 21) Je sais pour ma part que sans communauté, je ne prétendrais plus être engagé dans ce chemin.

Parce que face aux résistances que nous rencontrons dans notre apprentissage quotidien comme enseignant, parfois seule la présence d'une communauté nous permet de trouver la voie de passage. Cette voie de passage n'est pourtant pas si obscure en elle-même : *Quel est cet apprentissage qui provoque ces résistances ? Qu'est-ce qui résiste ?* Et en bout de ligne : *À qui ou à quoi est-ce que je résiste ainsi ?* Si l'enseignant a effectivement à accompagner les résistances chez les élèves, et pas seulement les résistances qui sont directement en lien avec ses propres propositions pédagogiques, l'enseignant qui arrive à conscientiser concrètement ses propres apprentissages se retrouve en mesure de s'accompagner et, sous cet angle, les résistances peuvent devenir un allié dans ce processus de conscientisation. Et mieux encore, un tel enseignant peut même un jour, alors qu'il travaille consciencieusement et avec acharnement à s'accompagner, découvrir que ses propres élèves forment une communauté formidable et qu'ils sont eux-mêmes d'excellents accompagnateurs de résistances si seulement il se donne la peine de les écouter

dans l'ouverture et la présence. Finalement, si la difficulté jaillit du fait que je suis en apprentissage et que je me heurte nécessairement aux résistances que ce changement implique, la solution jaillit quant à elle de la conscientisation et de la contextualisation pour moi de ce même apprentissage.

Un dernier tour d'horizon de ma communauté

L'absence de sens, l'ab-sens, l'ablation du sens. C'est un mal effrayant en lui-même.

Mais est-il plus terrifiant que son acceptation ?

Le « fast-food » des utopies préfabriquées - c'est-à-dire des idéaux privés de leur valeur et rabaissés au plan des objectifs accessibles - dégoûte vite les jeunes. En dépit du fait qu'on leur cache les points de référence, les véritables horizons qui leur en donneraient la mesure, ils sentent quand même que ça ne va pas. Quelques-uns se révoltent. Mal. Plusieurs s'écrasent et subsistent. Mal.

[...]

L'absence de sens n'est plus un souci dominant, sauf pour de rares enseignants, comme lui - comme Germain - vite marginalisés.

Daignault, 2002, p. 167

Voilà exactement le lieu d'où surgit en moi un profond dégoût pour une société qui accorde tellement d'importance à des chiffres qu'elle est incapable de reconnaître ce qu'il y a de plus fondamentalement humain en chacun de nous. C'est dans ces moments que je ne veux plus que me déconnecter de ce monde ahurissant et complètement insensé. C'est dans ces moments que je dois, à mon tour, reprendre contact avec ce qu'il y a de plus fondamentalement humain en moi.

Ainsi, au-delà de l'effondrement de toutes les idéologies, de l'accélération vertigineuse de l'histoire, des crises de conscience et des doutes qui nous habitent, devons-nous refonder une éducation pour nos enfants en prenant

appui sur le seul phénomène qui reste, aux yeux de tous, fabuleux et fondateur, fondateur parce que fabuleux : la naissance.

Meirieu, 2002, p. 249

Comment pouvons-nous construire des empires économiques, politiques et scolaires sans à tout moment demeurer en harmonie avec notre meilleure raison de vivre, sinon la seule, qui nous pousse à naître et à être.

Mais oui, il n'y a que l'amour, l'amour inconditionnel qui peut nous sauver de tous nos problèmes, petits ou grands. C'est l'amour qui peut nous sortir d'une impasse existentielle. Quand on regarde la personne aimée, une tendresse immense jaillit de nos profondeurs, et d'un coup tout devient clair, tout devient simple, tout devient facile. On comprend tout ce qu'on connaissait déjà, tout ce qui était là depuis toujours. On comprend et on accepte sans raisonnement, sans avoir besoin d'un rationnel, sans ce blablabla qui nous jette dans la confusion.

Fotinas, 1998, p. 139

Pourquoi oublions-nous sans cesse à quel point l'amour est ce qu'il y a de plus beau en ce monde, c'est peut-être la seule raison valable pour éduquer, peut-être la seule voie viable également. Qu'attendons-nous pour la déployer ?

Il y aura peut-être une Faculté de l'amour à l'université : dans dix mille ans. Une faculté où l'amour en oeuvre siègera côte à côte avec la connaissance.

Daignault, 2002, p. 134

Il semble impératif qu'à tous les niveaux de formation et d'éducation, c'est-à-dire au

niveau de chaque individu, l'on s'interroge sur ce qui fait réellement sens au plus profond de nos vies. Que nous soyons non seulement capables d'y répondre, mais aussi d'y investir nos pratiques de façon cohérente. Bien sûr, cela implique de ne jamais réussir complètement, de vivre de multiples incohérences et d'être confronté quotidiennement à la souffrance des autres comme de la nôtre. Mais cela permet aussi l'espoir d'une vie authentique.

C'est pourquoi j'en arrive à définir le lieu pédagogique comme *Un espace de construction de l'être tant pour l'élève que pour l'enseignant où la souffrance autant que l'enthousiasme de chacun peuvent se rencontrer et faire sens*. Un lieu relationnel, donc, qui se définit en tant que perpétuelle mise en chantier du droit d'être individuel et collectif. Une question centrale habite ce lieu : Comment créer autant de liberté entre ce qui m'habite au plus profond et ce qui m'entoure ? Bien sûr, l'amour est une réponse, tout en sachant qu'il ne peut être question que tous mes élèves m'aiment ou réciproquement, mais en gardant toujours en vue et bien en tête l'espoir que chacun de nous puisse arriver à s'aimer soi-même et à se déployer authentiquement dans la reconnaissance de la communauté.

Sinon, à quoi bon éduquer ?

Sinon, à quoi bon vivre ?

BIBLIOGRAPHIE

Adorno, Theodor W. 1958. philosophie de la nouvelle musique. Traduit de l'allemand par Hans Hildenbrand et Alex Lindenberg. [s.l.] Gallimard. 222 p.

Amégan, Samuel. 1993. Pour une pédagogie active et créative. 2e édition. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec. 202 p.

Argyris, Chris. Schön, Donald A. 1974. Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass. 224 p.

Atlan, Henri. 1991. Tout non peut-être : Éducation et vérité. [s.l.] Seuil. 340 p.

Aumont, Bernadette. Mesnier, Pierre-Marie. 1992. L'acte d'apprendre. 2e édition mise à jour. Paris : Presses universitaires de France. 302 p.

Baïetto, Marie-Claude. 1982. Le désir d'enseigner. Paris : ESF. 167 p.

Baril, André. 2002. La rentrée scolaire et notre fragile monde commun. [en ligne]. (Page consultée le 2002-08-30). Adresse URL : <http://www.ledevoir.com/2002/08/30/8179.html>.

Beauchesne, André. Martineau, Stéphane. Tardif, Marc. 2001. La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement. Sherbrooke : CRP. 236 p.

Beaudoin, Huguette. 1988. Évaluation du processus d'expérience esthétique en situation d'éducation expérientielle au primaire : Modèle expérientiel d'éducation musicale. Québec : Faculté des sciences de l'université Laval. 266 p.

Bédard, Jean. 2003. Comenius : Ou l'art sacré de l'éducation. [s.l.] JCLattès. 326 p.

Bennett-Goleman, Tara. 2001. L'alchimie des émotions : Comment l'esprit peut guérir le cœur. Paris : Robert Laffont. 356 p.

Berger, Ève. 1999. Le mouvement dans tous ses états : Les recherches de Danis Bois. Paris : Point d'appui. 205 p.

Bloomberg News. 2001. Microsoft Executive Says Linux Threatens Innovation : (Update1) 2/14/01 4:57 PM. [en ligne]. (Page consultée le 2002-08-04). Adresse URL : <http://news.cnet.com/investor/news/newsitem/0-9900-1028-4825719-RHAT.html?tag=ltnc>.

Bohm, David dans @rchipress. 1987. La plénitude de l'Univers : Monaco, éditions Le Rocher. [en ligne]. (Page consultée le 2002-08-15). Adresse URL : <http://www.archipress.org/episteme/bohm.htm>.

Bois, Danis. 2001. Le sensible et le mouvement : Essai philosophique. Paris : Point d'appui. 146 p.

Bois, Danis. Leão, Maria. 2002. Post-Graduation Universitaire Pédagogie Perceptive du Mouvement. Université Moderne de Lisbonne : Collège International Méthode Danis Bois. 134 p.

Borges, Jorge Luis. 1957. Fictions. Paris : Gallimard. 185 p.

Bouchard, Josée. 2002. Pourquoi le suicide ?. Radio-Canada - Bas-St-Laurent. Rimouski : CJBR. émission radio.

Brett, Traduction: Karl Pradène. 2002. Qu'est-ce qu'un Logiciel Libre ?. [en ligne]. (Page consultée le 2002-08-04). Adresse URL : <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.fr.html>.

Buckendorff, Jennifer. 2002. An Interview with Tim O'Reilly. [en ligne]. (Page consultée le 2002-12-07). Adresse URL : <http://www.openp2p.com/pub/a/p2p/2002/12/03/timinterview.html>.

Camus, Albert. [s.d.]. Le premier homme. Paris : Gallimard.

- Caouette, Charles E. 1997. Éduquer. Pour la vie !. Montréal : Écosociété. 171 p.
- Caouette, Charles E. 1992. Si on parlait d'éducation : Pour un nouveau projet de société. Montréal : VLB Éditeur. 262 p.
- Charlier, Évelyne. Charlier, Bernadette. 1998. La formation au coeur de la pratique : Analyse d'une formation continuée d'enseignants. Paris-Bruxelles : De Boeck. 133 p.
- Chödrön, Pema. 1991. Entrer en amitié avec soi-même. Paris : La table ronde. 225 p.
- Comte-Sponville, André. 2000. Le bonheur, désespérément. Librio. [s.l.] Plein Feux. 87 p.
- Condamine, Andrée. 1997. Au risque d'être soi : Crise professionnelle: des enseignants se racontent. collection Libre cours. Ste-Foy : Septembre. 101 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2001. La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique. rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation. 97 p.
- Craig, Peter Erik. 1978. The Heart of the Teacher : A Heuristic Study of the Inner World of Teaching. Boston : Boston University, School of Education. 457 p.
- Craig, Peter Erik. 1988. La méthode heuristique : Une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. Traduction du chapitre de méthodologie. [s.l.] Traduit par A. Haramain. 81 p.
- Cros, Françoise. Adamczewski, Georges. 1996. L'innovation en éducation et en formation. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier. 210 p.
- Cros, Louis. 1981. Quelle école pour quel avenir ? : Les apports de la recherche à l'éducation : essai de synthèse. [s.l.] Casterman. 193 p.

Daignault, Jacques. 2002. (H)opéra pour Geneviève : Herméneutique, acousmatique et roman de formation. Département des sciences de l'éducation - Université du Québec à Rimouski. Rimouski : GREME. 215 p.

Daignault, Jacques. 2001. Éducation à la virtualité et aux valeurs de partage, d'accessibilité, de participation et de protection de l'environnement. [pdf]. (Page consultée le 2002-01-20). Adresse URL : <http://www.telelearning-pds.org/u/pjacq/linux-philosophie.pdf>.

Daignault, Jacques. 2002. La force des communautés virtuelles : créer en ne s'actualisant pas. [pdf]. (Page consultée le 2002-06-25). Adresse URL : <http://www.levinix.org/telechargements/virtuel-linux-iaacs.pdf>.

de Champlain, Yves. 2002. Apple in OpenSourceLand : ... and Free Software. [en ligne]. (Page consultée le 2002-11-29). Adresse URL : <http://www.osxfaq.com/Editorial/open/index4.ws>.

de Coulon, Jacques. Descamps, Marc-Alain. Dierkens, Christine. Fotinas, Constantin. 1993. L'Éducation Transpersonnelle. Laval : Trismegiste. 127 p.

Decobert, Nadine. 1998. Lettre à Franca : Journal d'une enseignante. Postface d'Émile Olivier. Brossard : Humanitas. 191 p.

Deledalle, Gérard. 1995. John Dewey. Pédagogues & Pédagogies. Paris : Presses universitaires de France. 125 p.

Deschamps, Chantal. 1987. L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique : Étude phénoménologique d'un moment du processus créateur. Thèse présentée à l'École des gradués de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. 313 p.

Deschamps, Chantal. 2002. Le chaos créateur. Montréal : Guérin. 168 p.

Develay, Michel. 1994. Peut-on former des enseignants ?. Paris : ESF éditeur. 156 p.

Doctorow, Cory. 2002. Can the Digital Hub Survive Hollywood?. [en ligne]. (Page consultée le 2002-08-15). Adresse URL : <http://www.tidbits.com/tb-issues/TidBITS-642.html#lnk2>.

Dolz, Joaquim. Ollagnier, Edmée (Éds). 2002. L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles : De Boeck Université. 232 p.

Doucet, Sophie. 2002. Oui, les jeunes sont égoïstes. [en ligne]. (Page consultée le 2002-06-18). Adresse URL : <http://www.ledevoir.com/2002/06/18/3321.html>.

Duburque, Bernard. 1990. L'effort. [en ligne]. (Page consultée le 2003-01-28). Adresse URL : <http://membres.lycos.fr/bdgaspar/effort.html>.

Festa, Paul. 2002. Microsoft ordered to carry Java. [en ligne]. (Page consultée le 2002-12-24). Adresse URL : <http://zdnet.com.com/2100-1104-978786.html>.

Fotinas, Constantin. 1998. Bavardages d'un vieux prof avec son petit-fils : Une révolution non-violente en éducation. Montréal : Écosociété. 277 p.

Fotinas, Constantin. [s.d.]. « Je chante la gloire de l'homme ». Dans Chabot, Colette. 1997. À moitié sage. Outremont : Quebecor. pp. 93-134.

Fotinas, Constantin. 1990. Le Tao de l'Éducation. Montréal : Libre Expression. 239 p.

Gaberan, Philippe. 1998. De l'engagement en éducation. connaissances de l'éducation. Ramonville Saint-Agne : Érès. 168 p.

Gadamer, Hans-Georg. 1976. « Qu'est-ce que la praxis ? Les conditions de la raison sociale ». Dans Couturier, Fernand et al. 1990. Herméneutique: traduire-interpréter-agir. Cap-St-Ignace : Fidès. pp. 13-34.

Gadamer, Hans-Georg. 1960. vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Paris : Seuil. 347 p.

Gibran, Kahlil. 1923. The Prophet. New York : Alfred A Knopf. 105 p.

Giordan, André. 1998. Apprendre!. Paris : Belin. 254 p.

Girardi, Giulio. 1979. une éducation pour libérer l'homme. Préface de Paulo Freire. Bruxelles / Paris : Éditions Vie Ouvrière / L'Harmattan. 199 p.

Gusdorf, Georges. 1963. pourquoi des professeurs ? : pour une pédagogie de la pédagogie. collection sciences de l'homme. Paris : Payot. 247 p.

Honoré, Bernard. 2001. Soigner : Persévérer ensemble dans l'existence. Paris : Seli Arslan. 256 p.

Honoré, Bernard. 1992. Vers l'oeuvre de formation : L'ouverture à l'existence. Paris : L'Harmattan. 250 p.

Honoré, Bernard et Maisons, Line. [s.d.]. « Pour une formation psychosociale des enseignants ». Dans Honoré, Bernard et Bricon, Joël. 1981. former des enseignants : approche psychologique et institutionnelle. Collection sciences de l'homme. Toulouse : Privat. pp. 181-197.

Houssaye, Jean. 1996. Autorité ou éducation ? : Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation. Paris : ESF éditeur. 190 p.

Houssaye, Jean. 1998. « Le rapport de l'enseignant à l'autorité ». Dans Migrants-Formation, numéro 112, mars 1998, pp. 118-133.

Houssaye, Jean. 1988. Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang SA. 267 p.

Houssaye, Jean. 1996. « Les trois facettes de la motivation : Propos recueillis par Jacques Lecomte ». Dans Ruano-Borbalan, Jean-Claude. 1998. Éduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation. (*Sciences Humaines*, hors-série n

Houssaye, Jean. 1992. Les valeurs à l'école : L'éducation aux temps de la sécularisation. Paris : Presses universitaires de France. 339 p.

Houssaye, Jean (Sous la direction de). 2000. Quinze pédagogues : Leur influence aujourd'hui. Paris : Bordas. 254 p.

Isabelle Paré. 2002. Travailleurs fatigués, danger! : Le manque de sommeil est responsable de milliers d'accidents, au travail et sur la route. [en ligne]. (Page consultée le 2002-06-18). Adresse URL : <http://www.ledevoir.com/2002/06/18/3372.html>.

KDE development team. 2002. The KDE development model. [en ligne]. (Page consultée le 2002-08-04). Adresse URL : <http://www.kde.org/whatiskde/devmodel.html>.

Krishnamurti. 1976. De l'Éducation. 6^e édition. Paris : Delachaux & Niestlé. 125 p.

La Mère. 1952. Éducation. 2e édition. Pondichéry : Sri Aurobindo Ashram. 57 p.

Landry, Yvan. 1983. Créer -> se créer : Vers une pratique méthodique de la créativité. Collection C.I.F auto-développement. Sherbrooke : Québec/Amérique. 447 p.

Leaõ, Maria. [s.d.]. Le mouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performer : méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois. Thèse pour obtenir le grade de Docteur en esthétique, science et technologie des arts option études théâtrales et chorégraphiques. Paris : Université de Paris VIII. 370 p.

Lerbet, Georges. 1997. Pédagogie et systémique. Pédagogues & Pédagogies. Paris : Presses universitaires de France. 126 p.

Maillhot, Carl. Manny Dominique. 1995. La V'limeuse autour du monde : Six années de navigation en famille, Tome 1. et Bas St-Laurent. Québec : groupe Nautique Grand Nord. 359 p.

Malet, Régis. 1998. L'identité en formation : Phénoménologie du devenir enseignant. Collection Histoires de Vie et Formation. Paris : L'Harmattan. 284 p.

Meirieu, Philippe. 1999. Apprendre... oui, mais comment ?. 1^{re} édition 1987. Paris : ESF éditeur. 192 p.

Meirieu, Philippe. 1999. Des enfants et des hommes : 1- La promesse de grandir. Littérature et pédagogie. Paris : ESF Éditeur. 133 p.

Meirieu, Philippe. 1992. Enseigner, scénario pour un nouveau métier. 1^{re} édition 1989. Paris : ESF éditeur. 158 p.

Meirieu, Philippe. 1996. Frankenstein pédagogue. collection Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris : ESF. 127 p.

Meirieu, Philippe. 1987. Itinéraire des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe ? 1. 2e édition. Lyon : Chronique sociale. 201 p.

Meirieu, Philippe. 1992. L'école mode d'emploi : des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée. 1^{re} édition 1985. Paris : ESF éditeur. 187 p.

Meirieu, Philippe. 1995. La pédagogie entre le dire et le faire : Le courage des commencements. Paris : ESF éditeur. 281 p.

Meirieu, Philippe. 1991. Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie. 2^e édition revue et augmentée. Paris : ESF éditeur. 198 p.

Meirieu, Philippe. 1987. Outils pour apprendre en groupe : Apprendre en groupe ? 2. 2e édition. Lyon : Chronique sociale. 301 p.

Meirieu, Philippe. 2002. Repères pour un monde sans repères. Paris : Desclée de Brouwer. 277 p.

Meirieu, Philippe. Develay, Michel. 1992. Émile, reviens vite... ils sont devenus fous. 2e édition. Paris : ESF Éditeur. 211 p.

- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard. 531 p.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1965. Sens et non-sens. Cinquième édition. Genève : Nagel. 331 p.
- Meunier, Jean-Pierre. 1969. Les structures de l'expérience filmique. Louvain : Librairie Universitaire.
- Ministère de l'Éducation. 2001. Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire - Enseignement primaire. Version approuvée. Québec : . 350 p.
- Morais, Sylvie. 1999. Une rupture de discours entre l'artiste et le pédagogue : Une expérience esthétique compromise ? : Essai phénoménologique. mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M. A.). Rimouski : Université du Québec à Rimouski. 118 p.
- Morandi, Franc. 1997. Modèles et méthodes en pédagogie. ouvrage publié sous la direction de René La Borderie. Paris : Nathan. 127 p.
- Morin, Edgar. 1999. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Seuil. 130 p.
- Moustakas, Clark. 1977. Creative Life. New York : Van Nostrand Reinhold. 114 p.
- Moustakas, Clark. 1990. Heuristic Research : Design, Methodology and Applications. Newbury Park : SAGE Publications. 129 p.
- Moustakas, Clark. 1972. Teaching as Learning : Becoming Alive and Free in Teaching. Formerly The Alive and Learning Teacher. New York : Ballantine Books. 208 p.
- Moustakas, Clark. 1966. The Authentic Teacher : Sensitivity and Awareness in the Classroom. Cambridge : Howard A. Doyle. 265 p.
- Moustakas, Clark. Perry, Cereta. 1973. Learning to be Free. Englewood Cliffs : Prentice-Hall. 184 p.

Office québécois de la langue française. 2003. Le grand dictionnaire terminologique. [En ligne]. (Page consultée le 2003-11-23). Adresse URL : <http://www.granddictionnaire.com>.

Ouaknine, Ouriel. 1995. Dans Présence, Volume 1, numéro 4, avril, p. 3.

Pacteau, Chantal. 1994. « Je serai ce que je suis à l'école ». Dans Ruano-Borbalan, Jean-Claude. 1998. Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Auxerre Cedex : Sciences Humaines Éditions. pp. 427-429.

Paré, André. 1993. « Présence en éducation ». Dans Intégration, numéro 17, Juin 1993, pp. 9-33.

Paré, André. 1993. « Transfert et contre-transfert en éducation ». Dans Intégration, numéro 17, Juin 1993, pp. 35-49.

PC. 2002. Hausse des meurtres entre conjoints. [en ligne]. (Page consultée le 2002-09-26). Adresse URL : <http://www.ledevoir.com/2002/09/26/9896.html>.

Perrenoud, Philippe. 1996. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF Éditeur. 198 p.

Perrenoud, Philippe. 1984. La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations. Genève : Librairie Droz. 326 p.

Perrenoud, Philippe. 1994. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Collection savoir et formation. Paris : L'Harmattan. 254 p.

Perrenoud, Philippe. 1995. La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF Éditeur. 205 p.

Picard, André. 2002. « Éducation, réforme et musique : des philosophies dissonantes ? ». Dans FAMEQ à la une, Volume 16, numéro 2, septembre 2002, pp. 5-7.

Picard, André. 2002. « Éducation, réforme et musique : des philosophies dissonantes ? : deuxième partie ». Dans FAMEQ à la une, Volume 16, numéro 3, Avril, pp. 4-6.

Picard, André. 2002. « Éducation, réforme et musique : des philosophies dissonantes ? ». Dans FAMEQ à la une, Volume 16, numéro 2, Janvier, pp. 5-7.

Picard, André. 2002. « Éducation, réforme et musique : des philosophies dissonantes ? : Conclusion ». Dans FAMEQ à la une, Volume 16, numéro 4, Septembre, pp. 5-7.

Pierrehumbert, Blaise. 1992. L'échec à l'école : échec de l'école ?. Lausanne : Dechalaux et Niestlé. 318 p.

Rancière, Jacques. 1987. Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. [s.l.] Fayard. 233 p.

Rapport Parent (rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec). 1964. Tome II - Les structures pédagogiques du système scolaire : A - Les structures et les niveaux de l'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec. 404 p.

Reboul, Olivier. 1980. Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement. Paris : Presses universitaires de France. 206 p.

Rémigy, Marie-José. 1996. « Quand les désaccords favorisent l'apprentissage ». Dans Ruano-Borbalan, Jean-Claude. 1998. Éduquer et Former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Auxerre Cedex : Sciences Humaines Éditions. pp. 185-187.

Retschitzki, Jean & Gurtner, Jean-Luc. 1996. l'enfant et l'ordinateur : aspects psychologiques et pédagogiques des nouvelles technologies de l'information. Liège : Pierre Mardaga éditeur. 208 p.

Rincon-Robichaud, Maria-Guadalupe. 2003. L'enfant souffre-douleur : L'intimidation à l'école. [s.l.] Les éditions de l'Homme. 170 p.

Rogers, Carl R. 1969. Liberté pour apprendre ?. Paris : Dunod. 364 p.

Rousse, François-Bernard; Fotinas, Constantin. 1980. Le Café-École : Vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Groupe d'Études sur les Systèmes Ouverts en Éducation. Montréal : Université de Montréal. 73 p.

Sartre, Jean-Paul. 1989. Vérité et existence. Texte établi et annoté par Arlette Elkaïm-Sartre. Paris : Gallimard. 141 p.

Schaeffer, Pierre. 1966. Traité des objets musicaux : Essai interdisciplines. Ouvrage publié avec le concours du service de la recherche de l'O.R.T.F.. Paris : Seuil. 672 p.

Signe, Christelle. 2002. La pensée. Mémoire pour l'obtention de la Post-Graduation Universitaire «Pédagogie Perceptive du Mouvement». Université Moderne de Lisbonne : Collège International Méthode Danis Bois. 291 p.

Solomos, Makis. 1999. « Schaeffer phénoménologue ». Dans François Delalande. 1999. Oùir : entendre, écouter, comprendre après Schaeffer. Bibliothèque de recherche musicale. Paris : Buchet/Chastel. pp. 53-67.

St-Arnaud, Yves. 1992. Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 111 p.

Stallman, Richard. 2001. The GNU Project. [en ligne]. (Page consultée le 2002-12-12). Adresse URL : <http://www.gnu.org/gnu/thegnuproject.html>.

Steiner, Rudolf. 1999. L'éducation de l'enfant. Un choix de conférences et d'écrits. Paris : Triades. 163 p.

Townend, Pete. 1971. Baba O'Riley. MCA Records. [s.l.] The Who. CD.

Trocmé-Fabre, Hélène. 1987. J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie. 3e tirage. [s.l.] Les éditions d'organisation. 291 p.

Tymieniecka, Anna-Teresa. 1972. Eros et Logos : esquisse de phénoménologie de l'intériorité créatrice. illustrée par les textes de Paul Valéry. Louvain : Nauwelaerts. 127 p.

Vallières, Carole. 2002. Santé: La paille dans l'oeil. [en ligne]. (Page consultée le 2002-09-07). Adresse URL : <http://www.ledevoir.com/2002/09/07/8540.html>.

Van de Wiele, Didi. 2002. Bâtir sa vie... surtout vers la fin : L'aventure culturelle d'une senior. Préface de Claire Héber-Suffrin. Paris : L'Harmattan. 78 p.

Watzlawick, Paul (Sous la direction de). 1988. L'invention de la réalité : Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions au constructivisme. Paris : Éditions du seuil. 373 p.

Widlöcher, Daniel. 1962. Le psychodrame chez l'enfant. Paris : Presses universitaires de France. 152 p.

Witte, Brian. 2002. Judge Compares Microsoft to Tonya Harding. [en ligne]. (Page consultée le 2002-12-06). Adresse URL : http://story.news.yahoo.com/news?tmpl=story2&cid=528&ncid=528&e=2&u=/ap/20021206/ap_on_hi_te/microsoft_sun.

Zaccaï-Reyners, Nathalie. 1995. Le monde de la vie : L'édification du monde sociohistorique selon Wilhelm Dilthey. Paris : Les éditions du cerf.

Zukav, Gary. 1979. La danse des éléments : Un survol de la nouvelle physique. Titre original : The Dancing Wu Li Masters. Paris : Robert Lafond. 334 p.

Zulliger, Hans. 1972. l'angoisse de nos enfants. Mulhouse : Salvator. 175 p.