

possibles

VOLUME 14 ● NUMÉRO 4 ● AUTOMNE 1990

R
285

VIES
DE
PROFS



possibles

B.P. 114, Succursale Côte-des-neiges, Montréal, Québec, H3S 2S4
731-1749

Comité de rédaction :

Rose-Marie Arbour, Yvan Comeau, Francine Couture,
Marcel Fournier, Gabriel Gagnon, Lise Gauvin,
Jean-H. Guay, Raymonde Savard, André Thibault

Responsables du numéro : Raymonde Savard, André
Thibault

Secrétariat et administration : Suzanne Martin

Collaborateurs(trices) :

Éric Alsène, Francine Déry, Roland Giguère, Jacques
T. Godbout, Suzanne Jacob, Monique LaRue, Gaston
Miron, Marcel Rioux

La revue est membre de l'Association des éditeurs de périodiques culturels québécois (AEPCQ).

Les articles parus dans la revue POSSIBLES sont répertoriés dans *Point de repère*.

Les textes présentés à la revue ne sont pas retournés.

Possibles est subventionné par le ministère des Affaires culturelles du Québec et le Conseil des arts du Canada.

Conception graphique
et maquette de la couverture :
Nicole Morisset

Révision des textes : Jean-Pierre Leroux

Typographie et mise en page :
Composition Solidaire inc.

Impression : Imprimerie L'Éclaireur, Beauceville

Distribution : Diffusion Dimédia

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec
D775 027

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Canada
ISSN : 0703-7139

© 1990 Revue *Possibles*, Montréal

TABLE DES MATIÈRES

Éditorial _____ **7**

ESSAIS ET ANALYSE

Une journée à l'école
DANIÈLE COURCHESNE _____ **17**

La force vive des cours
BRUNO ROY _____ **25**

Un métier ingrat ?
MICHELLE GAGNON _____ **35**

Parcours d'enseignante (facettes)
RAYMONDE SAVARD _____ **43**

Artiste ou enseignant ?
MICHÈLE THÉORÉT _____ **53**

Enseigner, un processus de maturité
MADELEINE DWANE _____ **59**

**Les découvertes d'un jeune professeur
d'université**
ÉRIC ALSÈNE _____ **69**

FICTION

Deux souliers
JEAN ROULIS _____ **79**

Digamma
MICHEL DE CELLES _____ **83**

Manipulations
NOËL LAFLAMME _____ **89**

POÉSIE

L'horveille
JÉRÔME ÉLIE _____ **97**

La nuit-cloison et Trois
MARIE-CHRISTINE ARBOUR _____ **101**

IMAGE

Texture 1990
CAROL WAINO _____ **49/105**

SUR LES CHEMINS DE L'AUTOGESTION

Conscience planétaire et nouvel ordre mondial
LOUIS DESMEULES _____ **115**

DOCUMENT

Dynamique théâtrale de la mémoire
ALBERTO KURAPEL _____ **129**

CHRONIQUES

Montréal en novembre
GABRIEL GAGNON _____ **137**

**Des institutions de moins en moins
crédibles**
YVAN COMEAU _____ **141**

Les médailles de *Possibles*
UBALD H. NATTIER _____ **145**

COURTEPOINTES

Cliqueter au vent
ANDRÉ THIBAUT _____ **149**

Les premiers mots
JEAN-H. GUAY _____ **153**

Document
53

Dynamique théâtrale de la région
ROBERTO KURAFI
53

Chroniques
53

Montréal en novembre
GABRIEL GAGNON
53

Des institutions de moins en moins
YANN COMEAU
53

Les médailles de Possibles
ULRICH H. NATIER
53

Textes 1990
CAROL WANG
53

Chaque nuit, le ciel est un théâtre
ALON THEAULT
53

Conscience plurielle
JEAN-H. GUAY
53
LOUIS DESMELLES

Titanesque !

On s'est habitué à trouver normal que la lumière de la connaissance surgisse à l'aurore d'une vie ou au sortir d'une phase obscure, à ce qu'elle se diffuse et sème des points de repère dans une réalité chaotique ! Nous n'avons plus la crédulité des Anciens qui imaginaient des Titans crispés, à la limite de leurs forces, poussant le chariot du soleil pour vaincre les résistances de la nuit. Et pourtant... les individus qui s'esquintent à éveiller les intelligences humaines déploient bel et bien des qualités de Titans, car contrairement au retour périodique inéluctable de la clarté du jour, l'illumination des esprits requiert une lutte acharnée contre les déterminismes « naturels ».

Pendant que certains chez nous animaient, planifiaient, aménageaient, structuraient, organisaient le développement du Québec, de nombreux autres ont enseigné — à temps plein ou comme très importante activité secondaire. Geste de semeurs ? Ils ne l'auraient pas prétendu. Ils se contentaient d'ameubler le terrain pour des semences multiples, en remuant le sol une fois ou deux : la science du labour optimal leur aurait commandé de faire plus, de tiercer cette terre en friche qu'il fallait rendre fertile au plus vite... mais la zone à couvrir était immense et les ouvriers en nombre restreint. Et voilà qu'au moment où moins de gens continuent à militer et à bâtir des projets de société, beaucoup enseignent toujours et y croient

toujours. Serait-ce un des terrains où la pensée utopique a rencontré le moins d'échecs et de découragements ?

POSSIBLES
Vies de profs

Seule une connaissance plus intime des pratiques effectives nous permettrait de comprendre. Un musicien québécois lui-même innovateur, Helmut Lipsky (membre de Mélosphère et du quatuor Sonos), a intitulé paradoxalement *Rouages de rêve* une pièce qu'il a composée en 1989. De fait, la dynamique du rêve comporte sans doute des connexions logiques qui lui sont propres et que notre lunette postmoderne devrait reconnaître mieux qu'au temps où l'on avait la manie cartésienne de tout dichotomiser. Si le rêve de rendre la population plus connaissante continue de tenir le coup, peut-être a-t-il fonctionné grâce à des rouages solides et résistants. On les comprendra mieux si les individus qui ont été et demeurent porteurs de ce rêve ont l'occasion de raconter leur histoire de pédagogues et de léguer par là une partie de leur expérience.

Mais lorsqu'on parle de « partage du patrimoine », tout le monde entend ce dernier terme au sens familial (et économique) — en particulier depuis le passage récent d'une loi qui a généré bien des controverses. Que fait-on du patrimoine autrement plus précieux qu'est l'expérience acquise dans la construction d'une société et d'une culture ? Le milieu québécois a l'habitude de laisser se perdre les traces de ses expériences innovatrices aussi sûrement que « la mer efface sur le sable les pas des amants désunis ». Sur la piste où s'ébattent nos expérimentations sociales, les danseurs tournoient à une vitesse folle au point d'oublier le tempo sur lequel ils avaient amorcé leur mouvement. Ce trait culturel a quelque chose de suspect, comme si nous abordions l'engagement dans une optique romantique et sacrificielle où l'échec assuré conférerait à nos gestes la grandeur tragique des amours impossibles. Notre imaginaire politique ressemble à « la théorie courtoise de l'amour passion qui se nourrit d'absence, aspire à la

ruine et qui sera la fatalité de l'Occident » (à propos du mythe de *Tristan et Isolde*, dans l'article Wagner de l'*Encyclopaedia universalis*).

Pour combler un vide certain, nous avons donc demandé à des personnes qui ont maintenu un engagement actif dans des activités d'enseignement de raconter et d'analyser leur parcours. Nous les avons invitées à parler de leurs motivations, du sens qu'elles ont donné et donnent à l'acte d'enseigner, des moyens qu'elles ont mis en oeuvre, du bilan qu'elles en font. Il nous a fallu frapper à plus de portes que d'habitude pour emplir le numéro. On est plus discret aujourd'hui sur ce qui se passe dans l'intimité des salles de cours que dans celle des chambres à coucher... car le noble et le sentimental se portent mal en ces années d'affairisme et d'arri-visme.

L'imaginaire dans les pratiques éducatives¹

On peut dégager de celles-ci quelques fils conducteurs. Pour être moins apparents que dans les champs de la politique et de la vie associative, les utopies et projets de changement qui se pensent et se vivent sur les bancs de l'école n'en ont pas moins de vigueur et d'audace. Peut-être se rendent-ils plus souvent jusqu'à la mise en application. Par exemple, les Québécoises se sont vu reconnaître le droit à la parole par bien des pédagogues avant que l'État ne consente à leur laisser accès aux bureaux de vote.

L'acte d'enseigner n'a un sens que là où les personnes qui s'y adonnent lui trouvent une pertinence dans leur vision de l'être humain, de son développement, de la dynamique des relations humaines, du

1/ Ce thème est abordé en long et en large dans Jacques Ardoino, «Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation», *Formation permanente*, décembre 1984, pp. 11-31.

changement social, d'elles-mêmes et de leur rôle. Peut-être l'utopie d'enseigner serait-elle indicative de certaines voies où « il y a un futur ».

POSSIBLES
Vies de profs

Sur le plan de leur vision de l'être humain, la pratique de nos enseignants les apparente aux paysagistes qui aménagent des fontaines : ils sont fort différents des naturalistes à la Rousseau qui rejettent comme un sacrilège toute altération de la nature — et des architectes prométhéens qui tentent d'inventer de toutes pièces un nouvel univers matériel. Ils traitent l'eau et l'humain comme des réalités spécifiques à respecter et des possibles que l'on peut aider à se déployer.

Touchant la relation interpersonnelle, on les sent plus proches du librettiste d'opéra qui a écrit « Mon cœur s'ouvre à ta voix » que du Jean-Paul Sartre proclamant « L'enfer, c'est les autres ». Mine de rien, cette vision s'écarte de certaines tendances fortes de la pensée contemporaine : celle qui pose l'agressivité et la compétition comme les principaux moteurs de la conduite humaine ; celle qui croit qu'on est déterminé à tout jamais par ses gènes, son complexe d'Œdipe ou sa place dans les rapports de production ; celle selon laquelle chacun vise tant bien que mal à sauver sa peau sans que personne puisse influencer autrui.

Eddie le veinard : Je vois un navire qui descend la rivière.

Hagar Dunor : Parfait ! Pourquoi ne lui demandes-tu pas ?

Eddie le veinard (aux occupants du navire) : Est-ce la rivière qui ne finit jamais ?

Ces enseignants sont des voyageurs qui reviennent sur leurs pas pour dire à ceux qui entreprennent le trajet qu'il leur est loisible de le poursuivre sans jamais en connaître la fin. Ils leur révèlent qu'il n'y a pas de limite à apprendre. Leur enseignement ouvre au lieu de fermer. Je me souviens d'un prof de philo qui affirmait que les réponses sans questions sont bien pires que les questions sans réponses. L'enseignement actuel comme « utopie concrète » rompt radicalement avec le rôle traditionnel de transmission d'un bagage statique de normes et d'affirmations qui commandaient l'adhésion. Les pédagogues livrent le secret de leur quête inassouvie, maîtres de recherche plutôt que de doctrine, engendriers de projets, briseurs de chaînes et de murs, guérisseurs de myopies.

Quelques bilans personnels en attendant un bilan collectif

Que sait-on de précis sur les milliers de magiciens qui font surgir un imaginaire créateur de tant d'esprits à qui l'on n'avait longtemps appris qu'à croire et à obéir ? Avec la laïcisation de leur métier, les enseignants ont perdu un puissant mécanisme de reconnaissance sociale. Leurs prédécesseurs étant presque toujours religieux, certains d'entre eux obtenaient au moins pour « l'héroïcité de leurs vertus » l'hommage qu'on rendait plus parcimonieusement à leur travail pédagogique. Ceux qui obtinrent la note

A⁺ à cet examen de passage bénéficièrent du titre de « confesseurs », fourre-tout concédé aux saints personnages qui n'étaient même pas apôtres, docteurs ou martyrs. Cela a permis de façon posthume à quelques grands éducateurs non seulement qu'on célèbre une fois par année une messe en leur honneur, mais surtout de rester dans les mémoires.

Les préjugés courants voient dans l'enseignement une carrière homogène et linéaire, une spécialité pratiquée par des gens qui s'y complaisent et ne sauraient faire autre chose. Quelques-uns de nos textes insistent au contraire sur les tiraillements entre cette activité et d'autres accomplissements personnels. « Artiste ou enseignant » ? se demande Michèle Théorêt. C'est une part de soi qu'on enseigne aux autres, quelque chose qu'on pourrait tout aussi bien au même moment mettre en oeuvre soi-même. À d'autres niveaux, la carrière elle-même a des exigences ambiguës où l'enseignement n'a pas la partie facile : chercheur ou enseignant ? se demande à son tour Jacques, le « jeune professeur d'université » décrit par Eric Alsène. Critique devant le caractère de « dirigeant de PME » que cette carrière est en train de revêtir, il « n'entend pas changer d'orientation » car « par delà tous ses travers, c'est un monde où l'on peut encore faire des choses, créer et, surtout, se dépasser ». « Aussi, en définitive, s'il y avait des blâmes à formuler, Jacques aurait tendance à les adresser à d'autres individus qu'aux protagonistes de la recherche universitaire actuelle. »

Ce parcours entraîne des remises en question personnelles. Le texte autobiographique de Madeleine Dwane souligne que l'imaginaire qu'on a pour les autres engendre des retombées sur soi-même : « Je transforme mes acquis, mes rêves en d'autres stratégies toujours centrées sur la qualité de la relation, l'importance de son identité, de la reformulation et de la création de ses valeurs et la recherche incessante de cohérence, de sens. »

Danièle Courchesne a choisi pour sa part de raconter une journée *ordinaire* d'une enseignante. La trame des événements semble routinière et banale : après « une période de libre de trente minutes »... « on revient en classe ». Sauf que pendant tout ce temps-là on traîne dans sa tête les problèmes personnels et sociaux les plus ardues, les objectifs pédagogiques les plus ambitieux et le défi d'arriver à assumer tout ça en même temps, dans un horaire où l'on trouve rarement le temps de souffler.

Il faut défendre ses convictions : « Ce qui les préoccupe, c'est que vous sachiez les rejoindre dans ce qu'ils croient, dans ce qu'ils défendent comme les premières valeurs de leur cheminement personnel », argumente Bruno Roy dans une lettre écrite au début de sa carrière et qui polémique contre une notion beaucoup plus normative et conventionnelle de l'enseignement. Michelle Gagnon se soucie des retombées sociales de l'ouverture qu'elle cherche à provoquer chez des jeunes qui détiendront des positions sociales privilégiées : « Eh bien, qu'ils en profitent pour faire avancer le monde, pour améliorer les choses ! »

Et les réussites sont partielles. Raymonde Savard souligne que « si dans l'ensemble, le niveau des connaissances et aptitudes monte, il ne monte pas également pour tout le monde et l'écart entre ceux et celles qui réussissent facilement et les autres est plus grand aujourd'hui qu'hier ».

Nous vendons aussi du Nescafé

Tout cela se traduit bien vite en enjeux collectifs. Nos inquiétudes sur notre rendement éducatif ont ressurgi il y a quelques mois lorsque l'affaire Pélaudeau a ramené à la surface d'anciens propos attribués à Sam Steinberg et comparant la réussite sociale respective des Juifs et des Québécois francophones « de souche ». Le journaliste Miville Tremblay

a reconstitué dans *La Presse* au début de mai dernier la petite histoire des citations inexactes et des malentendus qui ont accrédité cette légende. Ce qui me frappe le plus, c'est qu'elle ait pu être inventée et répétée.

En ce temps-là encore, notre fierté s'appuyait davantage sur notre taux de natalité que sur celui de notre fréquentation scolaire. Désormais, au contraire, les Québécoises et Québécois se donnent le droit de décider s'il leur convient ou non de procréer ! Cette fantaisie même, dont certains s'inquiètent et s'affolent, témoigne de l'émergence d'une génération en train d'apprivoiser un savoir-faire nouveau qui consiste à penser par soi-même. Cette même génération révolutionne aussi en se l'appropriant le monde du savoir, dont leurs parents étaient exclus à l'époque où nos mandarins et autres brahmanes basaient leur légitimité sur la distance où les maintenait une hiérarchie sociale imputée à Dieu en personne.

D'une certaine façon, le présent numéro de *Possibles* se situe donc dans la suite de celui sur *La mère ou l'enfant* (automne 1989). Après en avoir fini avec la revanche des berceaux, l'on peut s'attaquer à celle des cerveaux. Laisant les experts et prédicateurs s'affronter à coups de statistiques pour statuer sur le nombre de rejetons qu'on devrait avoir, des milliers d'agents éducatifs s'échinent patiemment, sur des tribunes moins visibles, à outiller pour la vie les enfants qu'on a. Depuis, justement, qu'on en met moins au monde, la société consacre davantage de temps et de ressources à chacun². Pendant que baisse notre *reproductivité* numérique, un travail de kaléidoscope transforme notre paysage humain en y ajoutant une diversité de facettes d'une richesse sans précédent.

2/ Les inconsolables de la proflicité biologique ont tout le loisir de bercer leur nostalgie en se retremant dans les gravures d'E.-Z. Massicotte et les poèmes de Blanche Lamontagne.

Mais, bien sûr, les variations qui en ressortent ne sont pas toutes de saveur égale. Pour plagier la forme d'une annonce... de Steinberg, nous avons en stock le mélange maison Van Houtte mais aussi le Nescafé. Et la perception excessive du public et des médias, qui ne discernent dans le menu que nous servent nos écoles que les variétés professorales et étudiantes les plus plates et les plus insipides, correspond à une partie non négligeable de la réalité. Une conjoncture où s'associent la rareté des débouchés, la démotivation d'une partie du personnel enseignant et le peu d'intérêt de jeunes obnubilés par la consommation et les images instantanées ne manque pas de laisser sa marque.

Mais là où les Titans de l'enseignement me renversent, c'est qu'ils arrivent si souvent, contre toute théorie, à recycler du Nescafé en mélange maison fraîchement moulu !

André Thibault
pour le comité de rédaction

Une journée à l'école

Quel est ce grondement ? Oh, non, déjà 6 heures. La douche, le café. Je m'habille. « Bon, qu'est-ce qu'il y a au programme aujourd'hui ? » Étude de l'horaire de la journée tout en prenant le petit déjeuner. Planification du temps affecté à chaque activité. Hop, 6 heures 30, c'est le temps de partir. Arrivée à l'école à 7 heures. Préparation du café pour tout le monde, finalisation de tout ce qu'il faut pour passer à travers la journée.

« Bonjour, Danièle, je suis ici ! » Aide supplémentaire en français avant l'école à deux élèves de cinquième année. Ensemble, on révise les notions grammaticales vues en classe et que ces enfants n'ont toujours pas réussi à maîtriser. « Allez jouer dehors un peu avant que la cloche sonne. » Discussion avec les autres professeurs. La cloche sonne. C'est le branle-bas de combat dans la salle des profs. Chacun va dans sa classe pour accueillir les enfants.

« Bonjour, les amis ! » La journée commence dans un brouhaha indescriptible. Il y en a un qui a tapé sur son copain pour je ne sais trop quelle raison ; un autre a oublié ses devoirs ; une autre veut téléphoner à sa mère pour avoir son dîner, etc. Trente-quatre élèves, ça fait beaucoup de petites histoires personnelles à écouter et de problèmes à résoudre.

On se dépêche. Vite les devoirs sur la table, on va être en retard pour la gymnastique. Ouf ! Juste à temps. Une période de libre de trente minutes : je corrige les devoirs de la veille et je finis de préparer les activités de la journée. C'est vite passé, trente minutes...

On revient en classe. On se change et c'est le petit test quotidien (dictée). Pendant la dictée, je dois veiller à me placer en face de cette petite fille qui semble avoir de sérieux problèmes de discrimination auditive. Comme cela, elle peut au moins voir mes lèvres.

Depuis trois ans, toutes les enseignantes ont discerné de graves difficultés d'apprentissage chez cette enfant. À chaque année, à chaque bulletin, le problème est discuté avec les parents et la situation stagne toujours. Pourquoi ? Les parents ne veulent rien faire (pas même lui faire passer les tests de discrimination auditive qui pourraient nous aider à mieux comprendre ses difficultés et à réagir en fonction de celles-ci) et on ne peut rien faire sans l'accord de ces derniers. De plus, à cause de ce présumé handicap, cette petite fille n'a pas eu la capacité d'intégrer l'orthographe des sons pendant sa première et sa deuxième année. En troisième, elle est complètement perdue. Là encore, les parents n'ont pas voulu suivre les conseils du corps enseignant et la laisser recommencer sa deuxième année.

Après la dictée, vient la période de grammaire. Selon le nouveau programme du Ministère, on ne doit plus enseigner la grammaire de façon systématique, mais seulement la grammaire d'observation, et ainsi amener doucement les enfants à découvrir la règle sous-jacente à cette observation. Il y a un hic dans cette belle théorie. Avec trente-quatre élèves, qui sont très gentils et mignons, mais qui ne sont pas pour autant la classe idéale, enseigner de cette manière demande beaucoup de temps (en immersion, nous avons 60 % du temps pour couvrir tout le bloc

de français, math, etc.) et cette approche ne rejoint qu'une toute petite partie de la classe.

Entre l'élève hyperactif qu'il faut calmer, l'élève lunatique (qui a de la difficulté à concentrer son attention) qu'il faut réveiller et tous les autres cas spéciaux de la classe, il faut faire passer la matière au moyen d'un éventail de techniques afin de rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible.

L'enseignante ne peut plus se contenter de cours magistraux et d'exercices d'application dans un cahier. Il faut pouvoir faire concurrence à la télévision et aux jeux vidéo pour capter et garder l'attention des élèves. C'est ici qu'entre en jeu le côté créatif de l'enseignement. Bien sûr, nous devons suivre un programme émis par le ministère de l'Éducation et répondre autant que possible aux nombreux objectifs. La façon d'y arriver dépendra de l'imagination et des croyances de chaque enseignant ou enseignante. Nous arrivons à atteindre les buts fixés, mais pas nécessairement avec la même approche.

Dans mes classes, autant en troisième qu'en cinquième, le jeu contribue à rendre une matière comme la grammaire plus attirante ; il facilite l'acquisition et l'intégration des notions présentées. Mais ces jeux de grammaire, c'est l'enseignant qui, la plupart du temps, doit les penser et les fabriquer.

Les effets de notre société de consommation se font également sentir dans nos classes. Les enfants se fatiguent vite d'un jeu, il leur faut toujours du nouveau. Cette attitude est à la fois stimulante et essouffante pour l'enseignante. Il y a donc toute une variété de jeux à créer, mais il faut aussi une succession d'activités qui visent le même but tout en ayant l'air différentes afin de surprendre les enfants, de garder leur intérêt en éveil et de les amener à appliquer les notions ainsi acquises dans leur travail quotidien d'écriture.

C'est ici qu'entre en scène le travail individualisé. Chaque enfant vient me voir avec sa production écrite, que nous révisons ensemble en mettant l'accent sur tel ou tel point de grammaire selon la matière qui a été couverte cette semaine-là. On peut ainsi personnaliser l'enseignement en répondant aux besoins spécifiques de chaque élève. Si j'avais plus de temps... je pourrais le faire plus souvent...

La cloche sonne. C'est la récréation ! Les enfants sortent se dégourdir les jambes pendant que les enseignants relaxent un peu derrière leur pile de dictées à corriger et leur tasse de café. Ah, que c'est court, quinze minutes !

La cloche sonne. Les enfants rentrent. « Moniteurs du lait, allez chercher le lait ! » Pendant que les enfants boivent leur lait, j'en profite pour leur poser quelques problèmes de façon orale. Ce sont souvent les enfants qui les ont inventés. Ils adorent préparer des questions pour toute la classe, alors aussi bien mettre leur imagination à contribution dans l'élaboration de leurs propres activités d'apprentissage. C'est ce que nous appelons une activité à objectifs multiples (français et math)...

C'est le temps des mathématiques. En immersion, les mathématiques sont aussi synonymes de résolution de problèmes... pour les enseignantes. En plus des concepts, il y a la langue à enseigner. C'est là qu'on peut s'apercevoir de la difficulté du langage utilisé dans les manuels scolaires. Comme en grammaire, j'aime beaucoup utiliser le jeu, en plus des activités de manipulation et des activités plus conventionnelles comme les exercices du manuel.

Une assistante vient m'aider trois fois par semaine pendant la période de mathématiques. La plupart du temps, elle sort de la classe avec les élèves qui ont le plus de difficulté à comprendre certains concepts afin de leur donner un enseignement plus individualisé et leur permettre ainsi de suivre la progression du

groupe. Ce sont les parents de mes élèves qui ont réussi à obtenir cette aide de la Commission scolaire afin de pallier, en partie, le surplus d'enfants.

Dix minutes avant la fin de la matinée, c'est le temps d'écrire les devoirs et les leçons pour la partie française de la journée et je signe tous les cahiers (jusqu'à Noël seulement).

Pendant l'heure du dîner, je ramasse les piles de travaux que nous avons exécutés pour faire de la place à l'enseignante qui vient pour le cours d'anglais de l'après-midi. Je prépare mes affaires pour ma classe de cinquième année et je vais manger à mon tour.

L'après-midi, je suis en cinquième année. On commence avec la sempiternelle dictée (ce qui motive les élèves à étudier leur vocabulaire). Avec les plus vieux, je fais moins de jeux. Avant, j'en faisais beaucoup en grammaire, mais je me suis vite rendu compte que la transition entre les notions vues dans le jeu et la mise en application dans leurs travaux semblait se faire moins bien que chez les plus petits. Alors, je fais maintenant plus d'exercices conventionnels de renforcement mêlés, à l'occasion, d'activités plus amusantes. Souvent, je pars de leur production écrite pour créer des exercices de grammaire où les élèves doivent mettre en application ce qu'ils ont appris et où la réflexion est obligatoire pour les réussir.

Ce qui est difficile dans les classes du deuxième cycle (4^e, 5^e et 6^e année), c'est d'amener les élèves à réfléchir.

Est-ce l'influence de la télévision, où l'enfant est toujours en position de spectateur inactif, qui rend cette tâche si ardue ? Je pense d'abord à l'application de règles de grammaire, mais cela se révèle la même problématique en sciences humaines, en lecture (développer un esprit critique) ou en toute autre matière académique.

Un déblayage préliminaire à l'oral doit donc être fait pour aider les enfants à réfléchir. On revient régulièrement à ce type de discussion afin de leur faciliter un peu la tâche et de les inciter à s'interroger et poser un regard plus critique sur leur propre travail, celui de leurs pairs, sur leur environnement, etc.

Je les fais travailler régulièrement sur des thèmes qui prennent la forme de projets. Ils travaillent en petits groupes à partir de livres de référence que je leur fournis et ils doivent faire leur propre recherche. Tous les objectifs sont ainsi couverts et cette façon de faire me permet d'individualiser davantage mon enseignement. Je peux m'attarder sur telle ou telle notion en science ou en un autre domaine (ça peut aller de la technique pour développer un plan de travail ou écrire un paragraphe à la résolution de problèmes interpersonnels ou de partage du travail à l'intérieur de l'équipe), selon les difficultés rencontrées par l'équipe.

Pour ce genre de recherche et pour d'autres projets semblables, le Ministère fait la promotion de l'utilisation de matériel provenant du milieu dit « réel » pour être en accord avec l'approche communicative, mais ne fournit qu'une part infime de matériel complémentaire, à peine quelques suggestions pour trouver ces outils dits communicatifs. Les sujets des différents thèmes abordés au cours de l'année sont très intéressants pour les enfants, mais leur exploitation, pour qu'elle soit dynamique et actuelle, force l'enseignant à fouiller et rechercher dans le « milieu » tout ce qui peut être disponible et utilisable (donc compréhensible) dans une classe d'immersion de cinquième année. La solution de la facilité demeure la bibliothèque municipale ou de l'école.

Le cloche sonne. Tout le monde retourne à la maison faire ses devoirs. Moi, je reste à l'école un moment pour corriger le travail de la journée et préparer celui du lendemain.

L'univers de l'enseignement varie considérablement d'une classe à une autre, d'un individu à l'autre. C'est un métier qui laisse énormément de place à la créativité, à la débrouillardise et à l'imagination. Malheureusement, l'opinion d'un enseignant ou d'une enseignante tend de plus en plus à être dévalorisée. C'est le père ou la mère qui décide si l'enfant change de niveau ou pas, s'il a des difficultés d'apprentissage ou pas, et si les parents s'aperçoivent que leur enfant a des problèmes d'apprentissage en cinquième année, les enseignants des classes précédentes seront les premiers blâmés...

Il y a toujours cette colère contenue chez l'enseignant, cette sensation d'être coincé dans une position très inconfortable causée par l'inertie bureaucratique et son incapacité à répondre aux besoins des enfants (il y a de longues listes d'attente chez les élèves admissibles à une aide psychologique ou autre) et par cet affrontement avec les parents qui refusent souvent d'accepter le fait que leur enfant n'est pas Einstein et de lui donner une chance de pouvoir enfin respirer.

BRUNO ROY

La force vive des cours

Il est tant de beauté dans
tout ce qui commence.

Rilke

Montréal, le 31 octobre 1970

Père Foisy,

(...) La 9^e A était différente des autres classes parce que son titulaire était différent des autres professeurs. (...) Je ne pouvais concevoir l'éducation hors du dialogue, hors de l'apprentissage de la relation humaine authentique (...) Je ne voulais pas que mes élèves deviennent les prolétaires de certaines valeurs périmées, celles d'un système désuet. Je voulais que mes élèves deviennent des élèves qui pensent. (...) On va aux jeunes plus par ce qu'ils cherchent que par ce qu'ils aiment. Ce qu'ils aiment, c'est de l'acquis. (...) On ne prépare pas les jeunes à la vie de demain avec les moyens d'hier. (...) L'école qui vieillit se sclérose. Elle n'est pas traditionnelle, elle est périmée. (...) L'éducation véritable, voilà toute la question. (...) Les jeunes se foutent bien, et j'aimerais vous en convaincre, de ce que vous croyez. Ce qui les préoccupe, c'est que vous sachiez les rejoindre dans ce qu'ils croient, dans ce qu'ils défendent comme les premières valeurs de leur cheminement

personnel. Ce qui est important, c'est de leur montrer à se servir de leur liberté et non de la leur enlever. (...) Si votre système a fait ses preuves, comment expliquer alors ce désintéressement des jeunes (sans omettre les nôtres) face à leur engagement dominical ? Comment expliquer le comportement de tel élève qui a écrasé une hostie sous les yeux de ses camarades, de cet autre qui va à confesse avec dans sa poche la photographie d'une fille nue ou de cet autre qui n'y va plus depuis deux ans ? À en juger, vous n'êtes pas renseigné sur leurs véritables problèmes. Les problèmes de cheveux longs sont bien courts à côté de ceux-là, n'est-ce pas ? Avec un système qui a fait ses preuves, auriez-vous bonne conscience ? (...)

Montréal, le 1^{er} novembre 1970

Robert,

(...) Une jeunesse sans soutien, c'est une jeunesse livrée au désordre, à l'anarchie. Foisy est loin de saisir la portée de cette réalité. C'est vrai que des apparences négatives la couvrent dans tous les journaux, mais elle n'en a pas moins besoin d'un soutien. La jeunesse ne croit pas à la façade. Ses points de repère appartiennent au vécu. La lettre de Foisy n'est quand même pas banale. Elle est forte. Derrière elle, c'est la façon de penser de toute une génération qui tente les derniers ébats pour échapper à l'anéantissement de son « système ». C'est fou, je suis insensible à cette douleur que nous lui infligeons. (...)

Montréal, le 23 juin 1971

Robert,

(...) Tes lettres sont une délicieuse attention portée à une particulière élève comme à « un soir de prime été » (A. Hébert). (...) Bien sûr, vos situations respectives vous obligent aux conditions les plus nerveuses, sinon les plus énervantes. Tu as éveillé chez elle les plus grandes vérités humaines qui sont en même

temps les plus grands risques. (...) Ne pas avoir peur de sa sensibilité, ne pas l'étouffer. Ne pas s'aliéner par la peur. Ne pas se refuser à la vie. (...) Il t'arrivera les choses les plus difficiles à comprendre et les plus grandes « à ne pas séparer la culture de l'inquiétude de la vie » (Raymond Jean). (...)

Roxboro, le 2 mars 1976

Jean-Noël,

(...) À l'école, ce n'est pas la guerre. C'est l'inconscience. J'ai un besoin urgent de changer de milieu. C'est une école privée et nous sommes à l'abri des inconvénients (grève, coupe de salaire, harcèlement) mais nous serons les premiers à profiter de la lutte présente. C'est immoral, je le sais. Mais une lutte plus active, plus engagée m'obligerait à accepter les risques d'un renvoi. La dernière fois que j'ai goûté au renvoi (Beaubois), ç'a été amer. Et puis je n'ai plus envie de me détruire pour le bien des autres. La solidarité est une denrée rare de nos jours (...)

Roxboro, le 25 janvier 1978

Yves,

(...) Or, comme je suis homme de parole, la littérature me concerne. Ma job consiste aussi à dire à mes bien-aimés étudiants que la parole les concerne aussi. (...)

Roxboro, le 6 octobre 1980

Madame Vanier.

(...) Ce qui m'apparaît en cause, essentiellement, c'est que mes convictions politiques traversent mes propos ainsi que le choix des lectures que je suggère à mes élèves. (...) Je comprends votre inquiétude : un professeur de français ose parler des problèmes politiques liés à la langue tout en valorisant une littérature québécoise joulisante dont le phénomène

culturel est incarné dans un roman des plus anarchistes : *Salut Galarneau !* du non moins anticlérical Jacques Godbout. (...) Leur jeune âge ? Allons, ils seront au cégep en août prochain ! Pauvres « enfants » qui devront, une fois le niveau collégial atteint, affronter des professeurs aux tendances marxistes, à la pensée socialisante, à la morale affaiblie, au nationalisme étroit des péquistes, aux manifestations linguistiques douteuses, etc. (...) L'influence du professeur a accompagné, depuis la maternelle, l'évolution de votre enfant. J'affirme, ici, que cette influence fait partie intégrante de son apprentissage. Si, aujourd'hui, cette influence fait s'inquiéter nombre de parents, c'est, disons, qu'elle est moins naïve, moins pastorale, moins paternaliste et que, peut-être, elle laisse plus de place à la critique. (...)

Roxboro, le 24 mars 1981

Jules,

(...) Disons-le, je n'arrive pas toujours à comprendre le désintéressement que parfois je ressens face à mes élèves. (...) Au secondaire, la répétition est le plus lourd handicap à l'enthousiasme. (...) Je viens de terminer un mémoire de maîtrise qui propose une approche pédagogique de l'écriture poétique. En classe, les résultats autant que les témoignages sont stimulants, devraient l'être. (...) Aussi, ta lettre, l'espace de sa lecture, vient-elle donner à cette approche un éclairage nouveau. Je suis redevenu le prof d'une première année d'enseignement. Quelle vision !

Lac Baker, le 1^{er} août 1984

Jean,

(...) Bref, quand je choisis, je choisis d'être humain. C'est la même chose en classe. (...) Une stratégie de l'autorité, c'est une stratégie de la domination, c'est une stratégie de la violence. Nous sommes em-pêtrés dans nos vieux outils pédagogiques. La péda-

gogie scolaire reproduit trop souvent les formes de la culture dominante. Derrière l'exaspération du quotidien scolaire (tu vois, je n'ai pas écrit « pédagogique »), il y a un espace pédagogique qui devrait introduire la notion de tolérance. Ne plus utiliser le rapport de force comme une stratégie de passivité chez les élèves. (...) J'aime cette phrase de je ne sais plus qui : « Ceux qui redoutent la compétition de l'intelligence se trouveront réduits à la compétition de la brutalité. »

Roxboro, le 8 janvier 1985

Philippe,

(...) Je prétends qu'au niveau secondaire, l'enseignement est moins favorable, et conséquemment moins libre. L'enseignant aussi. Ce dernier doit compenser ce fait par la force de ses convictions. Mais cela, mêlé à 140 élèves par jour et à l'inévitable répétition, cela épuise. L'enseignement m'émiette. Or, ton livre, qui me fortifie, me frappe aussi. Il me donne « l'envie des matins extrêmes ». Je sais bien que la liberté n'existe jamais une fois pour toutes. Mais ta *Table d'écriture* me rappelle qu'un enseignement, autre que dogmatique, doit être possible. Même si au secondaire, parce qu'il est primaire, il y a une misère de l'enseignement de la poésie. Te lire m'a donné de l'oxygène. Ah ! ces mots qui rendent libres : comme on ne veut plus être seul à y croire. Si les jeunes pouvaient, si les profs savaient... !

Lac Baker, le 18 août 1985

Jean,

(...) Enfin ! On se rejoint : l'école est un mal nécessaire. Quant aux parents, hélas ! certains enfant en ont. Parfois, heureusement, ils ont des professeurs. Tu as raison, c'est ça, l'égalité des chances. (...)

Lac Baker, le 15 juillet 1986

Jean,

POSSIBLES
Vies de profs

(...) N'oublions pas que c'est une jeunesse de fin de siècle : ces enfants ballottés de leurs parents révolutionnaires tranquilles aux polyvalentes de béton sans fenêtres. Il m'arrive de penser que les jeunes roulent au ralenti parce que leurs parents ont relâché la courroie de l'histoire, d'où la pauvreté (présu-mée ?) de leur culture. (...)

Val-Comeau, le 24 juillet 1986

Michel-P.,

(...) Tu vois, nous faisons des lectures, nous accumulons des connaissances, nous enrichissons nos expériences. Or, de quelle utilité « militante » tout cela est-il porteur ? Il m'arrive de penser que nous sommes des « petits clercs » débauchés par le confort de l'enseignement (mieux ressenti, il est vrai, en été). Nos valeurs ignorent le subversif et la tolérance. (...) La lutte ne pourrait jamais être le fait d'une avant-garde pédagogique car, à toutes fins utiles, elle est inexistante. Résultant d'un conformisme intellectuel, la résistance du milieu à la réflexion théorique est énorme. J'ajoute, comme une charge, que notre absence de réflexion formelle est un facteur supplémentaire de notre incapacité à prendre conscience de notre aliénation.

Roxboro, le 29 juin 1987

Stéphane,

(...) Quant aux autres dont l'intérêt pour mon cours était absent ou peu constant, toutes les raisons peuvent être invoquées, y compris ce que je suis ou dis. De plus, chaque élève a son histoire et cela peut suffire à faire comprendre leur apparente indifférence. Il n'y a pas d'élèves paresseux, il y a ceux et celles qui manquent de motivation. (...) Un professeur qui travaille pour la reconnaissance rate le bateau. D'où la difficulté d'enseigner : les résultats ne sont

jamais immédiats. Certaines lettres comme la tienne, bien qu'elles soient peu nombreuses, nous rappellent que la salle de classe n'est pas un désert dans lequel on crie « écrit » ... (...)

Roxboro, le 24 juillet 1987

Michel-P.,

(...) La déroute de la rigueur nous inquiète davantage que celle de l'autorité. D'ailleurs, contrairement à Romilly, pour moi, le premier choc de l'enseignement actuel, c'est l'indifférence, pas l'indiscipline. (...) La « dureté » peut-elle former le jugement ? J'en doute. (...) Car si le contenu de notre enseignement est souvent celui de notre savoir « rigoureux », il est aussi, et peut-être plus, celui de son ajustement continu. L'adaptation peut être une exigence de la rigueur, en effet. Je ne le cache pas, j'enseigne avec, à la base, une option : m'éloigner de l'enseignement secondarisé, me battre contre « l'urgence pragmatiste ». Lire : refuser d'être un relais de la médiocrité institutionnalisée. Le nivellement est l'idée la moins démocratique que je connaisse alors qu'elle est, hélas ! la plus répandue. (...) Il y a une absence de qualité parce qu'il y a une absence d'exigence. Point à la ligne. (...) Il existe une contagion de la médiocrité qui consiste à éteindre le domaine par excellence de l'esprit : la curiosité intellectuelle. Et je dis que la curiosité a besoin de beauté. (...) L'égalité n'a rien à voir avec la médiocrité. Si être contre l'élitisme, c'est être contre la qualité, je ne marche pas. (...) La force vive de nos cours, c'est notre relation avec ceux et celles qui reçoivent notre enseignement. Attention ! Il y a une injustice profonde et sournoise qui condamne nos élèves à « entendre » un professeur qui n'a rien à dire. L'enseignant au secondaire a tendance à miser sur des connaissances élaborées par d'autres. Parmi eux, trop s'alimentent de ce qui leur reste de leurs études universitaires, sans se rendre compte que leur discours est déjà déphasé. C'est leur côté « le prof a toujours raison ». Un cours

honnête, même au secondaire, peut faire réfléchir celui ou celle qui le reçoit. Il me semble qu'un cours est bon lorsqu'il y a événement intellectuel, c'est-à-dire compréhension d'une notion, d'une manifestation culturelle, scientifique, économique ou autre. (...)

POSSIBLES
Vies de profs

Roxboro, le 12 décembre 1987

Michel-P.,

(...) Pourquoi l'enseignement ne me nourrit plus ou pas assez ? Car, dans mon cas, ce qui est devenu intolérable, c'est d'imposer *Salut Galarneau !* ou *L'Étranger* à des jeunes qui ignorent l'idée même de littérature. Je veux bien enseigner « pour compenser les pièges » disait le peintre Fernand Leduc (cet après-midi à *La Grande Visite*, à Radio-Canada), mais je refuse d'enfoncer la mésadaptation systématique de l'éducation exclusivement dans l'alibi de la révolution technologique. (...) Toute la question est de savoir : peut-on instruire en dominant ? Moi, j'ai des doutes. En fait, je ne crois pas à l'impérialisme de la culture classique. Les gens qui attendent le salut par le latin peuvent toujours m'émouvoir... Cet apprentissage d'une langue morte m'a toujours rendu muet. C'est du temps pris sur l'apprentissage de langues vivantes. Je crois toujours que l'apprentissage d'une langue, ici le français, se suffit à lui-même. (...) Enseigner, c'est se disperser, c'est la nature même de ce travail. Certes, on ne choisit pas la dispersion comme mode d'enseignement ; elle en est toutefois sa condition inévitable. (...) Tentant de composer avec deux sentiments (celui de la répétition et celui de la dispersion), le rapport routinier à l'enseignement combiné au facteur d'indifférence généralisée, voilà ce qui use et l'enthousiasme pédagogique et l'élan humain. Oui, l'épuisement est réel. (...)

Roxboro, le 12 février 1989

Michel-P.,

(...) Ainsi, en français (chacun son domaine), le temps pris sur le contrat, sur le curriculum vitae, sur le reportage, sur l'oral itératif, c'est du temps de moins pour des synthèses, pour la littérature, pour la pensée, pour la culture. La pédagogie de l'éphémère est une plaie ouverte sur l'ignorance. L'élève n'entrera jamais en relation avec moi si je lui propose l'éphémère, le superficiel, c'est-à-dire tout contenu jetable après apprentissage critérié... (...) L'excellence refuse la psychologie. Voilà ce que dit le texte. La recherche de l'excellence cache « une détresse au niveau du développement ». Dans l'excellence, il n'y a pas de moyenne. Ce que dit l'article, c'est que les enfants de l'excellence n'apprennent pas pour enrichir leurs connaissances mais pour réussir. Voilà pourquoi, sur le plan de la créativité, ceux-ci apparaissent déficients. Le conformisme conduit à l'absence d'identité personnelle. Il conduit à la négation de l'autonomie. (...)

Roxboro, le 29 novembre 1989

Robert,

(...) « Faire de chaque homme et de chaque femme un artiste », tu as raison, est aussi le credo de mon enseignement. Sauf que la résistance que je rencontre chez mes élèves me désespère parfois. Il s'agit d'un vers, un seul — écrit par l'un d'eux ou l'une d'elle — et ma conviction retrouve son enthousiasme. Je renais ainsi de leur parole comme dans *Nous reviendrons comme des Nelligan* (VLB). Je suis fier de cette anthologie de poèmes étudiants. Car ceux-ci, accédant par la parole au comportement supérieur, sont au meilleur d'eux-mêmes. A n'en pas douter. (...)

Roxboro, le 31 décembre 1989

POSSIBLES
Vies de profs

Robert,

(...) Borduas, je résume, disait que ce qui importe, ce n'est pas de posséder telle ou telle connaissance, mais de rechercher une connaissance plus profonde. La rencontre avec un maître n'est possible que si elle permet une plus grande compréhension de soi.

Un métier ingrat ?

On entend parfois parler de l'enseignement comme d'un métier « ingrat ». Je ne dirais pas cela. C'est très exigeant, mais passionnant aussi. À condition d'aimer enseigner... Et pour cela, il faut aimer les jeunes, aimer les voir chercher, réfléchir, découvrir, aimer discuter avec eux. Et j'aime ça. Je voudrais expliquer pourquoi.

Il faut commencer par parler des élèves. Mais c'est difficile de parler des élèves en général. Certains sont excellents, d'autres plus faibles. Il y a des adultes et des très jeunes, des filles et des garçons, des enfants gâtés et des fils de prolétaires. Ce que je veux dire concerne l'élève moyen, mais, comme on le sait, il n'existe pas. Impossible, donc, de ne pas généraliser.

Ce qui me frappe, dans l'ensemble, c'est que les élèves sont « jeunes ». Je veux dire inexpérimentés, pas au courant, vraiment des nouveaux venus dans le monde. Ils sont électeurs, ou le seront bientôt, et ils ne savent pas ce que c'est la « gauche » et la « droite ». Pour la plupart, ils sont très peu politisés. Quand une fille me dit : « Ben moi, vous savez, la politique... », je réponds : « Vous avez dix-huit ans ? Vous êtes électrice ? Comment allez-vous faire pour voter ? Vous allez demander à votre mari ? ? ? » Alors je m'adresse à l'ensemble des personnes pour leur faire remarquer qu'on ne peut pas vivre en

démocratie si on ne sait pas lire les journaux, et qu'on ne peut pas lire les journaux (sauf le sport et les bandes dessinées) si on ne sait pas le sens des mots utilisés en politique, des concepts comme ceux « d'État », de « nation », de « démocratie », de « prolétariat », que tout le monde est censé connaître. Je fais un peu de « théâtre » avec ça, mais je suis tout à fait sincère : elles ont besoin de savoir cela, et elles ne le savent pas parce que personne n'a pris le temps de leur expliquer.

Un autre point sur lequel les élèves sont jeunes, c'est qu'ils ont terriblement besoin d'encouragement. Ils sont fragiles. Je me demande parfois s'ils sont assez aimés dans leur famille, assez valorisés. Par exemple, un jour j'avais remis des copies. Après le cours, un élève me dit : « Vous avez pas corrigé mon travail. » « Bien oui, j'ai corrigé : vous avez 74 %. » « Non, vous avez rien écrit. » « Redonnez-moi votre copie. » J'ai repris sa copie. J'ai alors écrit dans la marge « Bien ! » et « Que voulez-vous dire ? » et « Clarté ! » et « Précisez... » avec une remarque globale de type « Idées personnelles intéressantes, mais ça manque de précision par endroits. Attention au style. » Je lui ai rendu sa copie, et il était content. Depuis, je fais attention : j'essaie toujours d'écrire une remarque, une question, un mot d'encouragement en plus de la « note ». Pour eux, c'est important. J'ai vu des élèves, quand ils avaient une belle note, crier « Wow ! » et presque danser de joie. Et ils s'attendent à ce que leurs notes nous affectent, nous aussi. Récemment, un bon élève m'a remis un travail en me prévenant : « Vous allez être déçue... » (sous-entendu : « C'est moins bon que d'habitude »). Il faut qu'on s'engage émotionnellement dans leur note, qu'on semble applaudir les 100 %, qu'on ait l'air déçu des moins belles notes... parce que eux, ça les affecte émotionnellement. À l'école primaire, on collait des « étoiles » sur les bonnes copies. Certains élèves aimeraient, je pense, avoir une « étoile d'or » sur leur travail. Et ce besoin d'approbation, cette peur que le

Un métier ingrat ?

professeur soit fâché ou déçu, c'est une de leurs fragilités. J'en tiens compte : ils sont comme ça...

Autre fragilité : plusieurs ont vécu et vivent des expériences qui les traumatisent beaucoup. Par exemple, le divorce des parents les affecte plus qu'on ne le pense (il s'agit quand même de jeunes de dix-huit ans). Il y a aussi les affaires de drogue, d'avortement, de délinquance même. Nous le savons, sans savoir au juste de qui il s'agit. À cause de ces problèmes, dans les cours de morale, je marche sur des œufs. Je trouve très inconfortable de parler de suicide, de drogue, d'avortement, de divorce, réalités dont il faut bien parler puisqu'elles existent. Je sais, chaque fois, que je risque de blesser l'un ou l'autre, qui est déjà assez traumatisé. J'essaie d'être très prudente dans mes propos. Amener les élèves à objectiver, à voir le problème dans une perspective plus vaste, et pas seulement comme l'énorme chose-qui-leur-pèse-sur-le-cœur. Mais je trouve cela difficile. J'aime mieux parler de politique, car je risque moins de les blesser.

Sur le plan des valeurs, leur vision du monde est étroite. Au début de la session, ils doivent écrire leur « échelle de valeurs ». Celles qui leur semblent importantes sont d'abord l'amitié et l'amour, puis la joie, la réalisation de soi, le respect de soi : en somme, les relations interpersonnelles et l'épanouissement de leur personnalité. Les valeurs politiques (« égalité », « fraternité », « paix dans le monde ») ou les valeurs spirituelles (« sagesse », « salut ») ne semblent pas les intéresser, du moins pour la plupart. En cela, je les trouve jeunes, un peu bornés à leur petite vie, pas ouverts sur le monde. Pas sortis de leur coquille. Mais sans doute étions-nous ainsi, à leur âge ?

Intellectuellement, c'est très inégal. Certains sont bien doués. D'autres, comme l'a remarqué Mirette Torkia-Lagacé, ne maîtrisent pas la pensée formelle. À cause de ceux-là, on ne peut pas aborder les

choses trop compliquées ou abstraites, les subtilités de la logique (par exemple, il y a longtemps que je ne parle plus des « prédicables » : ça prenait des heures et des tas d'exercices avant que l'élève moyen ait une vague idée de ce que ça pouvait être ; et, au fond, est-ce tellement utile dans la vie quotidienne ?).

POSSIBLES
Vies de profs

Les élèves des sciences de la santé seraient capables de comprendre ces notions abstraites. Ils sont bien doués, et ils étudient, parce qu'ils veulent de beaux points ! La difficulté, avec ceux-là, c'est de leur montrer à se libérer de l'obsession des « beaux points » (que le système leur inculque) et à chercher plutôt à comprendre. Mais ils sont tellement ambitieux qu'ils apprendraient n'importe quoi, et le sauraient (même la mythologie grecque si on décidait de la leur enseigner).

Un autre groupe n'aime pas tellement la philo, au départ, parce que c'est abstrait et que, pour eux, « abstrait » égale « irréel ». Je placerais dans ce groupe la plupart des élèves de techniques et d'administration. Il faut donc s'efforcer de mettre la philo à leur portée, de la rendre concrète (c'est possible si on donne beaucoup d'exemples). Ces élèves ont grand besoin de faire de la philosophie. Ceux des techniques d'éducation spécialisée passeront leur vie à s'occuper des problèmes des autres, à côtoyer la souffrance (délinquants, mésadaptés, parents d'enfants déficients, vieillards, handicapés, etc.) ; ils auront besoin d'une bonne « philosophie de la vie », d'une certaine consistance intérieure. Et ceux qui se dirigent vers l'administration ont besoin de savoir que notre système capitaliste n'est pas une « loi de la nature », mais c'est un système, une invention humaine, quelque chose de contestable, de modifiable, quelque chose qu'on peut (et doit) remettre en question — idée qui ne leur passe pas par la tête ! Par conséquent, « vendre » les cours de philo à ce genre d'élèves demande beaucoup de pédagogie, parce que, au départ, ils seraient plutôt allergiques à nos questions, à nos remises en question.

Au point de vue religieux, leur ignorance est phénoménale. Bien sûr, ils ont entendu parler d'Adam et Ève, du serpent et de la pomme ; mais c'est du folklore. Les vraies choses, plusieurs n'en ont aucune idée. De leur propre religion, le christianisme, certains ne savent rien sur l'essentiel. (Ils ne savent pas, par exemple, que « Dieu nous aime », ni que « Jésus est Sauveur ».) Ils ne sont pas hostiles, ni athées, ni vraiment indifférents. Ils sont ignorants. Plusieurs cherchent le sens de leur vie, cherchent s'il y a un Dieu, cherchent quel est le rapport entre Dieu et nous. Ces problèmes suscitent un certain intérêt. Mais qui leur a enseigné « leur » religion ? Et comment, dans quel langage ? Contre cette ignorance, je ne peux pas grand-chose : j'enseigne la philo, pas la religion. Je crois au temps : je crois qu'ils auront le temps. Qu'ils ont un long chemin à faire. Qu'ils finiront par déboucher quelque part.

Mon rôle auprès des élèves ressemble à celui d'un chauffeur d'autobus : je leur fais faire un bout de chemin. Je les prends à une certaine étape de leur vie (le cégep — une étape très importante —, premiers pas dans l'âge adulte) et en compagnie de six autres professeurs (chaque élève rencontre sept profs par session), j'essaie de les faire avancer un peu. De les mener un peu plus loin. À la fin de la session, ils descendent de mon autobus. Ils poursuivent leur route. Je les regarde partir avec une certaine inquiétude : leur ai-je bien tout expliqué ? Sont-ils bien équipés pour l'autre étape ? Puis je fais confiance à la vie, aux autres profs qu'ils auront, aux autres rencontres qu'ils effectueront, aux autres influences qu'ils subiront et à leurs ressources intérieures. Je me détache d'eux, je les laisse partir, je retourne en chercher d'autres et je recommence avec une nouvelle voiturée. C'est toujours nouveau. Toujours une aventure. Toujours inachevée, parce qu'ils partent toujours avant qu'on ait pu « tout » leur dire !

Je suis un peu une mère aussi, parce que je les porte en moi continuellement. Mais pas une mère

« maternelle » qui fait du « maternage ». J'essaie de maintenir entre eux et moi une petite distance (je les vouvoie), pour les obliger à se situer à la bonne distance. Je ne suis pas une mère poule, mais plutôt une mère original : il paraît qu'au printemps, celle-ci tente de se débarrasser de son petit de l'année précédente, et que sa méthode est de foncer sur lui pour le battre et l'obliger à s'éloigner. Ainsi j'essaie de ne pas dorloter les élèves, mais de les bousculer un peu pour qu'ils s'en aillent. Je les vois comme une mère (ou un père) voit ses jeunes de dix-huit ou vingt ans : d'un œil maternel, mais en les poussant vers l'âge adulte, vers l'autonomie ; je les encourage à penser par eux-mêmes, à vivre par eux-mêmes. Comme la mère qui prépare le bagage de son grand fils, qui lui met son baluchon sur l'épaule et le pousse dehors : « Va-t'en. Va découvrir le vaste monde, va gagner ta vie ! » J'ai horreur des « colle-jupe » qui viennent à mon bureau pour que je fasse leurs travaux à leur place. Je déteste qu'ils se servent de moi pour essayer de se dispenser de réfléchir. J'aime poser des questions ; je déteste qu'on me demande *la* réponse. Comme s'il y avait une réponse ! Comme si je pouvais leur donner autre chose que *ma* réponse.

Je vois donc en eux et en elles des adultes (les adultes qu'ils seront bientôt et que je dois les aider à être). Je vois des citoyens qui vivent en démocratie et qui prennent part à la marche de la société. Qui participent, qui s'engagent.

Un chant de noce juif dit :

À la place de tes pères te viendront des fils
Sur toute la terre tu feras d'eux des princes.

Je vois des « princes », mais il faut bien comprendre ce mot : pas des princes par l'élégance, les vêtements et les manières. « Prince » vient du latin *princeps*, qui signifie « premier ». Je veux dire par là des *premiers* (pas des premiers de classe ! ni des élites). Ceux qui sont les premiers à bouger (le

contraire de « moutons »). Ceux qui pensent par eux-mêmes, qui ont des idées en premier, ceux qui savent communiquer leurs idées aux autres et entraîner les autres à leur suite. Disons, dans un autre langage, des « principes de changement » ou, bien que le mot soit usé, des « leaders ». Par leurs études, ils devraient avoir des fonctions importantes, des places où l'on peut faire bouger quelque chose. Eh bien, qu'ils en profitent pour faire avancer le monde, pour améliorer les choses ! Qu'ils changent le monde — du moins dans la mesure de leur pouvoir. Donc, je vois des « princes », des gens qui auront la capacité de changer des choses — et je voudrais qu'ils en aient le goût et le courage.

Fondamentalement, je crois que mon rôle en est surtout un de *traductrice*. J'essaie d'expliquer aux élèves le réel (le monde dans lequel ils vivent) dans un langage qui leur soit accessible et qui leur permette de mieux se débrouiller (intellectuellement et affectivement) dans ce monde où ils doivent vivre. Mon effort est donc un effort de traduction. Apprendre la culture actuelle, apprendre à lire ce monde, savoir leur dire dans leur langage les réalités qu'ils vivent. Je pense aux gens qui travaillent à l'étranger et qui essaient de saisir la culture d'un pays, la langue, la mentalité pour dire quelque chose, un « message ». Mon message à moi est terrestre, mais il existe. Ce serait des choses comme « sens critique », « liberté », « autonomie », « responsabilité ». Le défi est de trouver un langage pour le dire, de telle manière que ça les rejoigne, qu'ils comprennent.

Y a-t-il une dimension spirituelle dans mon travail ? Oui, évidemment, car là où il n'y a pas de liberté, il ne saurait y avoir ni amour, ni recherche, ni engagement, ni foi. Je contribue, pour ma petite part, à préparer des êtres libres. Libres pour l'Esprit, qui souffle où il veut. De vraies personnes, ayant une consistance, une cohérence intérieure, une ouverture, une exigence. Du « vrai monde », des adultes, pas

des « enfants qui se laissent emporter par tous les courants d'idées ».

POSSIBLES
Vies de profs

Suis-je donc un professeur de philo ? En un sens, oui. Ce que je fais est-il vraiment un enseignement ? En partie, oui : j'explique des choses, j'enseigne des choses. Mais globalement, c'est plutôt une « éducation », une « exhortation », une sorte de « conscientisation » aussi. J'essaie de réveiller en eux le « je », le sujet, « l'agent intelligent et libre ». C'est une affaire d'amitié et d'amour, de respect et d'espérance.

RAYMONDE SAVARD

Parcours d'enseignante (facettes)

Une trajectoire personnelle n'a rien de bien original. Pourquoi s'y arrêter ? À un moment donné de l'histoire, selon les lieux d'où nous venons, ceux qui nous attirent, les choix doivent tous se ressembler. Par déformation professionnelle, j'ai tendance à privilégier, pour la compréhension d'un monde complexe de tant de composantes, celles venant de l'histoire et de l'environnement.

Ai-je été privilégiée ? À bien y penser, peu de conditionnements socio-culturels me destinaient à faire des études supérieures : j'étais originaire d'un milieu rural éloigné des grands centres, enfant d'une famille nombreuse, fille de surcroît. Une certaine aisance de mes parents, mais surtout la croyance qu'ils avaient à cette époque lointaine des années 50, que l'éducation était la meilleure voie vers la liberté et l'autonomie, et que cela était aussi vrai pour des filles que pour des garçons. Ils se seront sans doute marginalisés, et dans le village et dans la famille, pour avoir ainsi soutenu, économiquement et psychologiquement, des filles durant les longues études du cours classique et de l'université. Il fallait le faire ! Je leur sais gré d'avoir été aussi clairvoyants.

Je fis donc, à l'orée de la Révolution tranquille, des études en sociologie à l'université Laval. S'il n'était pas possible de voir alors sur quoi déboucheraient

ces études, nous avons néanmoins une sorte d'intuition de leur utilité imminente. À peine les diplômes obtenus, l'offre d'emplois fut plus forte que la demande. Heureuse époque, où il ne s'agissait que de vouloir travailler tant il y avait à faire à tous les niveaux de cette « modernisation » dans l'éducation, la santé, les services sociaux ou la fonction publique. Les syndicats, l'entreprise privée ouvraient également leurs portes à qui détenait une formation en sciences sociales. C'était aussi l'ère de l'animation sociale, du développement régional. Un handicap cependant qui, quelque dix années plus tard, s'avérera un atout, dévaluait au départ toute candidature émanant d'une femme, surtout si elle était en même temps mère de famille. De cela, il valait mieux ne pas trop parler, et même faire comme si cela n'existait pas. L'idée de congés de maternité, de garderies n'effleurait même pas l'esprit des réformistes de la première heure.

Vers la fin des années 60, je voulus faire l'expérience de l'enseignement dans l'une de ces nouvelles structures héritées de la réforme de l'éducation, les « instituts » du Rapport Parent, que l'on nomma alors « cégeps ». Une sympathie pour les jeunes de cet âge intermédiaire, et le goût de transmettre un peu d'une passion que j'ai toujours pour la sociologie, m'attira au départ dans l'enseignement, et explique que j'y sois demeurée, après avoir exploré certaines structures de l'enseignement collégial. Sans tomber dans l'idéalisation du passé, je dirais que c'était l'époque où l'on croyait à l'éducation comme moyen d'émancipation collective et où les sciences humaines jouaient un rôle déterminant dans l'émergence des mouvements sociaux que furent le nationalisme et le féminisme. De plus, au niveau collégial, tout était à construire dans du neuf, avec ce que cela peut signifier de stimulant. Force est de constater avec nostalgie que les temps ont changé. Au fil des années et des transformations de la société, mais surtout de la volonté constante de l'État, quelle que soit la conjoncture économique, de rentabiliser à tout prix l'éduca-

tion, ces élans de départ ont été freinés. On déplore que les sciences humaines soient devenues la voie allégée des études collégiales. Et l'éducation, qui est chez les jeunes une valeur plus grande maintenant qu'auparavant, n'en est plus une chez les gens qui prennent les décisions. Et c'est ce qui est grave !

L'État et les profs

Tous les trois ans, de façon chronique, depuis bientôt trente ans, ce sont les grèves, les manifestations, les affrontements, le rapport de forces continu dans le cadre de négociations qui n'en sont pas, puisque les lois spéciales viennent à tout moment modifier les règles du jeu. Périodiquement, des projets de réformes sont concoctés dans des bureaux de fonctionnaires et imposés d'en haut. À tous coups, ils sont boycottés, rejetés, en bas, surtout quand on n'y retrouve que la logique de contrôle et de rentabilité. Un ancien ministre de l'éducation nationale en France dit un jour, dans un ouvrage toujours pertinent¹, qu'une réforme quelconque de l'éducation, même justifiée, avait peu de chances de réussite sans le concours de ceux et celles qui ont comme tâche de la mettre en pratique, les profs.

Ici, quand on eut besoin des enseignants, vers la fin des années 60, on leur offrit des conditions de travail décentes, on les consulta. Quand les ressources se firent plus rares, on n'hésita pas, avec la complicité de certains médias, à les dénigrer sur la place publique pour justifier les coupures de postes et de salaires. Les années 1982-1983 demeurent de triste mémoire l'apogée de cette lutte entre l'État et les praticiens de l'éducation.

À l'heure où l'on devrait investir dans la qualité, qualité des rapports humains, qualité de la formation quant à la scolarisation et au contenu, on n'a toujours

1/ Faure, Edgar, *Apprendre à être*, Unesco, Paris, Fayard, 1972.

en tête qu'une rentabilité à court terme. Cette logique comptable restera l'une des expériences les plus pénibles de ma vie professionnelle. Cela nous a au moins permis, collectivement, de préciser notre vision de l'enseignement et de l'enseignement collégial : accessibilité, démocratisation, polyvalence de la formation. Peut-être ai-je du mal à prendre une distance vis-à-vis de l'expérience immédiate, mais il me semble que le corps professoral a été le groupe qui a eu à relever les plus grands défis. Défi de la mise sur pied des cours, des programmes au début, défi du rapport quotidien à une jeunesse qui n'est jamais la même de cinq ans en cinq ans. Maintenant, défi du recyclage en informatique, en traitement de texte, en interculturel, etc. Des besoins nouveaux sont apparus sans que les ressources humaines viennent s'ajuster à ces besoins. Le corps professoral se recycle sans pouvoir se renouveler comme groupe puisque l'accès à la profession est fermé depuis bientôt dix ans. Il n'y a plus de développement, d'ouvertures de postes, de mobilité sociale. C'est ce que l'on appelle un système bloqué. Jusqu'à quand ? Jusqu'à la mise à la retraite de la génération du *baby boom* ? On peut se demander quel sera le poids, d'ici vingt ans, de ce « pouvoir gris » sur l'enseignement.

Penser dès maintenant à l'équilibre entre le dynamisme de la jeunesse et l'expérience des anciens supposerait là aussi une vision des choses dépassant l'année financière en cours.

La relation pédagogique

Elle en est une d'ajustements, de renouvellement, de souplesse. De répétition, de reproduction également. Comme les conditions de son exercice, elle s'est modifiée avec les années. Aujourd'hui, on ne parle plus comme jadis de relation maître-élève, mais de relation prof-étudiant marquant ainsi un rapport plus simple et plus direct. La relation pédagogique s'est étendue à d'autres fonctions que la

fonction purement didactique qui la caractérisait davantage auparavant. Maintenant, il faut faire du dépistage, de l'intervention. Il faut animer, motiver. Une grande liberté subsiste encore dans le vécu de cette relation dont l'essentiel se déroule entre les quatre murs d'une salle de cours, d'un labo, d'un bureau de prof. Vu de l'extérieur, on peut difficilement évaluer la somme des énergies qu'exige ce métier. Si l'on se trouve à la maison un mardi matin ou un jeudi après-midi à corriger des copies ou à préparer un cours et que le téléphone sonne, il n'est pas rare d'entendre au bout du fil : « Ah ! tu ne travailles pas aujourd'hui... » puisque travailler, c'est être hors de chez soi. Ce qui se fait à la maison n'est jamais d'emblée considéré comme étant du travail.

Il faut jouer de nuances, opérer des jugements ad hoc, tout ce dont ne peuvent vraiment parler les manuels de docimologie ni ceux de pédagogie. Par exemple, le boulot à mi-temps de plusieurs qui étudient aussi à temps plein, les parents qui divorcent, la mononucléose, les difficultés d'être quand on a dix-neuf ans ou que l'on a dû quitter Haïti, le Kampuchea ou le Salvador pour tenter sa chance dans un monde différent, voilà autant de situations que l'on observe. C'est chaque jour qu'il faut imaginer de nouvelles stratégies pédagogiques pour des cas particuliers.

Au cœur de ce travail, la relation interpersonnelle au centre de laquelle il y a la confiance. Une enquête récente sur les valeurs des jeunes² montrait que, de toutes les catégories sociales (syndicalistes, journalistes, hommes politiques, hommes d'affaires, religieux), les enseignants étaient ceux en qui les jeunes disaient avoir le plus confiance. Ils se disaient également satisfaits de l'enseignement reçu. Confiance réciproque, disponibilité, échange, observation de la progression à l'occasion sont parmi les éléments de la pratique enseignante dont les effets au jour le jour, se mesurent difficilement. Méconnue, parfois dé-

2/ « Les valeurs des jeunes », *L'Actualité*, juin 1989, pp. 28-48.

créée, souvent souterraine, comment réussit-elle à mobiliser quotidiennement des forces vives chez tant de personnes ? Je dirais qu'elle représente sans doute l'un des lieux, rares et précieux, où peut encore passer un petit courant de vie.

On entend dire de toute part que les étudiants et les étudiantes ne savent ni lire, ni écrire, ni compter, ne connaissent ni l'histoire, ni la géographie, ni la littérature. Il ne faut certes pas nier les difficultés réelles d'apprentissage d'un bon nombre ni le fait que l'on n'ait pas encore trouvé les moyens efficaces de dépister ces difficultés et intervenir par la suite. Personnellement, je leur trouve, dans l'ensemble, plus qu'à la génération d'il y a une vingtaine d'années, le goût d'apprendre, la curiosité pour l'inconnu, la capacité d'écouter et d'échanger. Je réalise avec plaisir que certaines des idées du féminisme, du nationalisme sont des acquis. Et l'on peut voir poindre à l'horizon le début d'une conscience écologique. Une campagne actuelle de recyclage du papier fin mobilise plusieurs de mes étudiantes. Ordinateur, traitement de texte, vidéo, caméra n'ont plus de secrets pour plusieurs personnes de cette génération. Je les trouve bien dans leur peau, elles ont le souci de leur santé. À la pause café, les fruits, les crudités, les noix, le yogourt supplantent peu à peu les éternels beignes à l'érable ou au chocolat.

Bref, il faut sans doute admettre avec Baudelot et Establet³ que si, dans l'ensemble, le niveau des connaissances et aptitudes monte, il ne monte pas également pour tout le monde et que l'écart entre ceux et celles qui réussissent facilement et les autres est plus grand aujourd'hui qu'hier. Plus criant également et posant à l'enseignement, qui tend par ailleurs à la standardisation, des défis particuliers.

3/ Baudelot, C. et R. Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

text



criée, souvent souterraine, comment réussit-elle à mobiliser quotidiennement des forces vives chez tant de personnes ? Je dirais qu'elle représente sans doute l'un des lieux, rares et précieux, où peut encore passer un petit courant de vie.

On entend dire de toute part que les étudiants et les étudiantes ne savent ni lire, ni écrire, ni compter, ne connaissent ni l'histoire, ni la géographie, ni la littérature. Il ne faut certes pas nier les difficultés réelles d'apprentissage d'un bon nombre ni le fait que l'on n'ait pas encore trouvé les moyens efficaces de les résoudre et intervenir par la suite. Personnellement, je ne suis pas sûr, dans l'ensemble, plus qu'à la génération d'il y a une vingtaine d'années, d'un goût d'apprendre, la curiosité pour l'inconnu, la capacité d'écouter et d'échanger. Je réalise avec plaisir que certaines des idées du féminisme, du nationalisme sont des acquis. Et l'on peut voir poindre à l'horizon le début d'une conscience écologique. Une campagne actuelle de recyclage du papier fin mobilise plusieurs de mes étudiantes. Ordinateur, traitement de texte, vidéo, caméra n'ont plus de secrets pour plusieurs personnes de cette génération. Je les trouve bien dans leur peau, elles ont le souci de leur santé. À la pause café, les fruits, les crudités, les noix, le yogourt supplantent peu à peu les éternels beignes à l'érable ou au chocolat.

Bref, il faut sans doute admettre avec Baudelot et Establet³ que si, dans l'ensemble, le niveau des connaissances et aptitudes monte, il ne monte pas également pour tout le monde et que l'écart entre ceux et celles qui réussissent facilement et les autres est plus grand aujourd'hui qu'hier. Plus criant également et posant à l'enseignement, qui tend par ailleurs à la standardisation, des défis particuliers.

3/ Baudelot, C. et R. Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

Pour ces jeunes qui sont devant moi en 1990, une vision des choses misant sur l'histoire et les structures sociales pour tenter d'expliquer ce qui se passe dans leur monde ne va pas de soi. Pourtant, ne sont-ils pas là, vêtus de ces blousons de cuir noir ou brun, de tee-shirts et de jeans, d'un costume unisexe, guère plus variés que ne l'étaient jadis les uniformes marine-blanc-gris ? Si je leur demande de me dire de quoi est faite l'actualité, je retrouverai en gros les manchettes des journaux à sensation : violence, racisme, avortement, sida, pollution, lois linguistiques, etc.

J'appris à leur contact que lorsque la sociologie ne tient pas compte des fragilités humaines, elle cesse d'être pertinente. Une science humaine qui évacue le monde des émotions n'est plus crédible. Les taux de suicides, de chômage, de familles monoparentales, de divorces, fort bien ! Pourvu que le beau-frère, l'amie de la famille, les parents eux-mêmes puissent y trouver place et signification. Par ce rapport dialectique à l'autre, fondement de tout acte de communication, et donc de la pédagogie, j'appris, plus que dans les livres, que si les ingrédients de l'expérience humaine sont sociaux et culturels, la combinaison de ceux-ci est unique et personnelle. Et je tente, pour ma part, de leur faire comprendre ce qu'il y a de salutaire dans le fait de s'efforcer d'aller au-delà de l'expérience immédiate. Nommer, classer, situer dans le temps et dans l'espace cet inconscient collectif, guide des faits et gestes du quotidien, cela me semble une démarche plus que jamais essentielle. Apprendre aux étudiants à poser une ou deux questions à ce monde qui les entoure. Y déceler quelques contradictions. Cette société qui est la leur et qui risque aussi d'être celle de demain possède plus que jamais les moyens de sélection dont le résultat serait, si cela n'est pas déjà, une minorité bien nantie profitant des bienfaits d'une technologie avancée et une masse n'accédant qu'à un strict minimum. L'excellence dont on leur parle signifie avant tout des

moyens plus raffinés de revenir au système élitiste dont on s'était à peine éloignés grâce aux efforts de rattrapage et d'universalité des services qui avaient été faits. Il ne faut pas chercher ailleurs que dans cette société duale les causes de la violence gratuite et grandissante sous nos yeux.

L'intérêt pour l'éducation n'a jamais été aussi grand : 87% des élèves du secondaire souhaitent faire des études universitaires⁴, alors que la hausse récente des frais de scolarité vient de rétrécir le chemin pour y accéder. C'est dire qu'un petit nombre seulement parmi ce 87% trouvera une réponse positive à sa demande. Quand on regarde les perspectives d'emploi pour l'an 2000, il semble que la culture de la gestion des choses et des êtres aura priorité sur le faire, les réalisations. Peu de carrières sont prévues dans l'enseignement comme tel, mais il y aurait des ouvertures dans la gestion de l'enseignement. Les carrières d'artistes ne seront guère plus alléchantes que maintenant, alors que celles de la gestion de l'art offriront des possibilités de plan de carrière. On coupe des postes en imprimerie, dans la santé, tout en continuant à former du personnel dans la gestion de l'imprimerie, de la santé, etc. Normaliser, surveiller, contrôler, évaluer, ainsi semble se dessiner la culture dominante de demain. Telle est aussi l'orientation actuelle que l'on veut donner à la formation où les aspects techniques et utilitaires l'emportent toujours sur ceux plus humanistes. En dépit de tous les beaux discours sur la nécessité d'une formation de base dans la formation spécialisée.

Aujourd'hui et demain

Que conclure de tout cela sinon, une fois encore, que l'éducation est intimement liée à l'histoire des sociétés autant qu'à celle des individus qui les composent ? Former la jeunesse, c'est avant tout penser à

4/ *L'Actualité*, op. cit.

son présent en mettant à sa disposition les moyens d'épanouissement personnel. C'est par l'étude que l'on voit sous nos yeux les esprits se structurer.

POSSIBLES
Vies de profs

C'est en même temps miser sur l'avenir, et c'est là que l'éducation peut être pensée en fonction de la rentabilité. N'est-ce pas la qualité des femmes, des hommes, des enfants qui offre la meilleure garantie de développement économique, social et culturel ?

Et quelle est la place de l'enseignement collégial ? Je sais que pour les technocrates du MEQ ou des universités, ce niveau d'études est coûteux et superflu. Je sais aussi que pour ceux et celles qui y passent deux ou trois années de leur vie, qui y travaillent, le cégep est une importante étape de transition vers la maturité. C'est le niveau qui a ouvert les portes de l'enseignement supérieur à de nouvelles catégories sociales : d'abord les filles, les jeunes des régions éloignées, et maintenant les allophones, les adultes qui tentent un retour aux études. Après environ un quart de siècle d'existence, on peut observer une certaine tradition qui s'installe. Ce qui ne signifie pas une sclérose. Entre l'organisation rigide du secondaire et l'anonymat de l'université ou du marché du travail, il y a place pour un lieu d'échanges, de débats, d'engagements, de culture, celle qui se fait et celle qui se transmet. Ce que l'on appelle une maison d'éducation.

Artiste ou enseignant ?

S'il est une question que l'on me pose parfois, c'est bien : « Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? » Spontanément j'aimerais répondre : « Dans ma vie, je respire, je mange, je marche, je chante, je parle, j'écoute, je voyage, je patine, je nage, je danse, je joue, j'enseigne, je m'amuse, je dessine, je peins, j'imagine, j'aime, je vis. » Mais voici, je sais que ce serait une réponse ambiguë à une question équivoque et je me retrouve à nouveau devant la question : « Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? » Question équivoque parce qu'elle sous-entend : comment gagnez-vous votre vie ? Et me voici maintenant devant une question d'identité.

Je sais que je suis une pédagogue pigiste au statut précaire : c'est un choix. J'anime des ateliers d'arts plastiques auprès d'enfants du primaire et des journées pédagogiques auprès d'enseignants. Je sais que je détiens un poste d'éducatrice à mi-temps auprès d'enfants placés en centre d'accueil ; c'est un autre choix qui m'assure une sécurité financière. Je sais que je suis une artiste ; j'ai participé à plusieurs expositions de groupe et j'ai fait plusieurs expositions solo, j'ai illustré des livres et j'ai toujours des images en devenir dans mon atelier. Je suis enseignante, éducatrice et artiste.

D'une question équivoque à une réponse ambiguë, voilà une réponse pour le moins énigmatique à une question d'identité, et il faudrait que je trouve la clé de l'énigme, avant d'être placée devant un problème existentiel. Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? Dans la vie, j'amène des enfants à faire et à vivre leurs images, je montre à des adultes à lire des images d'enfants et d'artistes et je fais mes images, et c'est ainsi que je gagne ma vie, et c'est ainsi que je vis ma vie. La clé de l'énigme, vous l'avez deviné, c'est l'image : l'image de l'enfant, l'image de l'artiste, l'image de l'art.

Il est heureux pour l'art et pour les étudiants que tous les artistes ne soient pas pédagogues, mais il est évident que sans l'enseignement plusieurs artistes ne feraient que survivre. Pour ma part, l'enseignement, tout en me permettant de gagner ma vie, me procure beaucoup de satisfaction, même si parfois je trouve qu'il empiète un peu trop sur mon temps d'atelier. Cependant, je ne conçois pas que je pourrais enseigner les arts plastiques sans faire d'images : c'est pour moi une question essentielle, c'est une question d'urgence.

Peut-on enseigner les arts plastiques à plein temps sans faire d'images ? C'est la question que je me suis posée lorsque je me suis engagée dans l'association des éducateurs spécialisés en enseignement des arts plastiques (A.Q.E.S.A.P.). J'ai vite compris qu'il fallait inverser la question. Peut-on faire des images lorsqu'on enseigne les arts plastiques à plein temps ? Si certains y arrivent, plusieurs ont mis leur production en veilleuse ou y ont renoncé. La complexité de la tâche, la rigueur du système grugent temps et énergie et font en sorte que l'art est beaucoup plus au service du système que le système n'est au service de l'art. De là le risque de devenir des fonctionnaires de l'enseignement des arts et de se distancier de l'imaginaire à force d'être confrontés à la réalité.

Artiste ou
enseignant ?

C'est à partir de l'enthousiasme suscité par la production du collectif *Numéro* d'Astrid Lagoumaris que je soumettais en 1986 le premier projet artistes-enseignants « Le livre d'artiste » auquel ont participé 15 enseignants. Ce fut pour plusieurs le prétexte pour se remettre aux images et le début d'une aventure qui en est à sa cinquième année. Le « livre d'artiste », « l'œuvre de poche », « l'œuvre ailée » et le « statut précaire » sont les thèmes qui ont donné lieu à des événements dans le cadre du congrès de l'A.Q.E.S.A.P. où la qualité des œuvres exposées ainsi que l'énergie et l'émotion qui s'en dégagent ont fait dire à plusieurs que nous avons donné une âme au congrès. Mais entre deux congrès, le projet artistes-enseignants est un regroupement convivial et informel, où autour d'agapes inusitées l'on vient d'aussi loin que Québec et Sherbrooke pour discuter du thème du projet de l'année, mais surtout pour échanger sur certaines de nos préoccupations artistiques et pédagogiques. Le projet artistes-enseignants, c'est de l'échange d'information, ce sont des initiatives spontanées de sorties, visites d'expositions, spectacles de danse et de théâtre. Le projet artistes-enseignants, c'est la formation farfelue de sociétés plus ou moins secrètes et éphémères ou la formation de groupes de recherche artistique et pédagogique. Mais pour être un initié, il faut participer au projet, c'est-à-dire produire une œuvre pour l'événement, c'est donc accepter d'être mis en face de sa création, de ses images, c'est accepter de se compromettre.

Artiste ou enseignant ? Si l'on peut être artiste sans enseigner, il m'apparaît évident que, pour enseigner les arts plastiques, il faut être un harmonieux mélange des deux. Ce n'est pas uniquement une question de formation et de production : il faut être ouvert au changement, à la nouveauté, au doute, au questionnement, au risque ; il faut avoir une curiosité en éveil et une imagination active. Il faut être à l'écoute de l'autre et de soi, dans l'urgence de faire. Il s'agit d'un besoin d'être, de vivre, de respirer, d'une certaine manière.

Mon expérience auprès des enfants de cinq à douze ans en centre d'accueil et en milieu scolaire me permet de dire que cet état d'être et la spécificité de la matière qu'il enseigne font que l'artiste-enseignant a généralement un statut particulier dans le milieu où il évolue. Pour ses collègues, c'est « l'artiste » qui, en plus d'enseigner les arts plastiques, sera sollicité pour la création de décors de théâtre et la confection de costumes, pour la réalisation de cartes de souhaits, pour la décoration de salles, pour le montage d'expositions, etc. Bref, c'est la personne aux idées-fleuve, à la pensée magique. À ce titre, ce statut est parfois lourd à porter puisqu'il implique une double tâche.

Pour l'enfant, c'est le professeur différent dans sa façon de se vêtir, de se comporter, c'est l'adulte avec qui il passera un moment privilégié et attendu : « Qu'est-ce qu'on fait cette semaine ? » C'est le professeur avec qui le temps passe vite, avec qui plusieurs enfants resteront volontiers à l'heure du lunch ou après la classe pour *travailler* encore. C'est pourtant celui à qui l'on dira après deux heures de production intensive : « C'est amusant, avec toi on ne *travaille* pas !!! » Cette exclamation traduit bien le plaisir que leur procure le *travail* en atelier d'arts plastiques. C'est une exclamation qu'aimeraient bien entendre plusieurs de nos collègues, qui malgré qu'ils soient d'excellents pédagogues, n'ont pas le privilège d'enseigner une matière aussi populaire, aux résultats aussi tangibles. Mais ce n'est pas parce qu'une matière est synonyme de plaisir qu'elle est pour autant facile à enseigner. Ce que l'enfant aime en arts plastiques, c'est de faire des images. À ce titre, on pourrait lui proposer des productions en série, ce qui procurerait un certain plaisir, mais ne ferait guère appel à sa curiosité, à son intelligence, à son imagination, à ses émotions, à son authenticité. L'artiste-enseignant fera donc appel, lui aussi, à toutes ces facultés pour créer des mises en situation sans cesse renouvelées. Sa formation artistique lui permet de transmettre les gestes et techniques ainsi

**Artiste ou
enseignant ?**

que les notions du langage plastique, alors que sa connaissance de la matière et du processus créateur lui permettra de réagir rapidement aux demandes d'aide et de stimulation des enfants dans leur démarche pour la réalisation de leurs images, dans leur démarche vers la connaissance.

Comme on a pu le constater, l'artiste-enseignant est un individu sollicité de part et d'autre et qui est très apprécié des enfants. Cependant, malgré ce statut particulier, il doit constamment justifier l'importance de sa matière qualifiée de petite, de secondaire et dont souvent on comprend mal l'essence. Cela m'amène à m'interroger sur l'émergence des écoles à vocation particulière : cette tendance à la spécialisation serait-elle l'étape à franchir pour valoriser les « petites matières » qui, après avoir trouvé leurs lettres de noblesse, pourraient, dans toutes les écoles, prendre la place qui leur revient ? Le but de l'enseignement au primaire n'est-il pas de favoriser le développement global de l'enfant ? Or, cette spécialisation précoce n'est-elle pas une tendance vers le rendement, l'élitisme, l'apparat, où sont écartés les indésirables ? Être artiste-enseignant, c'est être à l'écoute de l'autre, de soi, c'est ressentir l'urgence de faire, c'est avoir besoin de vivre, de respirer d'une certaine manière, c'est un état d'être. Ainsi, je crois à ma contribution dans le développement global de l'enfant, mais je crois aussi à la contribution d'autres agents, qui lui ouvriront d'autres portes, lui montreront d'autres horizons.

Enseigner, un processus de maturité

Le présent article prend la forme d'un récit de vie commenté, d'une page de journal intime, d'un reportage de voyage intérieur. Il appartient au lecteur ou à la lectrice de se regarder dans ce miroir de façon à y reconnaître ses propres traits, à engager un dialogue intime avec soi-même. C'est une invitation incessante à un retour à sa propre source intérieure.

Sans démonter la grille d'analyse qui préside à l'écriture de ce texte, je tiens à en donner des éléments. C'est à partir de l'apprentissage expérientiel que s'expriment mes idées et mon ressenti face à une carrière d'enseignement féconde. Vous pourrez retrouver le modèle de Kolb comme balises. En effet, un savoir d'expérience est continuellement présent comme récit de vie. Des observations réfléchies l'accompagnent en tant que questionnement. Une analyse constante de ces observations s'échelonne, faisant référence à la psychologie du développement, de l'apprentissage et à la philosophie pour donner un sens, justifier une interprétation. Enfin, une expérience active se reconnaît dans les formes d'intégration du connu et du senti révélé par des prises de décisions éclairées, des transformations, des mutations, des projections. On ne peut en vain mâter, retenir un courant.

Pour satisfaire ou nourrir le goût de comprendre, je me permets de nommer quelques auteurs qui constituent encore mes maîtres à penser et qui, selon les moments heureux ou difficiles de l'enseignement, m'accompagnent, me questionnent et me rassurent. Jacques Grand'Maison, dont le concept d'autodéveloppement et l'engagement social qui en découle m'éclairent, m'orientent ; sa capacité d'incorporer la théorie et la pratique me guide et le fait qu'il puisse se permettre d'écrire selon divers discours, alliant la poésie au roman ou au traité théorique, m'anime, m'enchanté et me lance une invitation. Olivier Rebol, avec sa philosophie de l'éducation et sa vision de l'être humain, de l'apprentissage, intégrant les trois savoirs et son discours sur les valeurs, me rejoint et justifie mes gestes. Tous les livres d'Alexander Lowen me sont précieux ; ses pages profondes sur le rôle des sens, le plaisir, l'identité et l'image de soi ne cessent de m'alimenter et d'éclairer l'approche transactionnelle de Berne qui me sert de miroir.

Le choix de la carrière d'enseignante est pour moi un transfert d'expériences où la vie de groupe, le leadership, le fait d'apprendre ensemble et de vivre des interrelations épanouissantes composent le menu quotidien de ma jeunesse. Pensionnaire dès l'âge de six ans jusqu'à dix-huit ans, je me négocie dans ce milieu une façon de vivre heureuse en groupe, en créant et contournant les obstacles, en apprenant à ma façon. Je veux donc retrouver dans l'enseignement un lieu qui me procure admiration, reconnaissance, affection, solidarité et don. Je suis emportée et portée par un courant de fond indicible.

Enthousiaste et inquiète, je commence au primaire avec plus de difficultés, moins de sécurité, parce que je ne possède pas le discours de l'enfance ; étant la plus jeune de deux enfants, je mesure mal les obstacles à l'apprentissage, les préalables à une relation éducative auprès de la petite enfance. Je saisis peu et mal son attente, sa dynamique, son approche. Je me sens incompétente, insatisfaite, noyée, perdue. Je

comprends d'ailleurs avec le recul, que je fus longtemps incapable d'accueillir ma propre enfance, de m'en souvenir et de l'appivoiser. Une thérapie me révélera un jour ces faits et me fera comprendre la nature des limites rencontrées, des efforts d'adaptation effectués et du peu de plaisir ressenti.

Je choisis donc d'écouter ma source intérieure et de l'orienter sous d'autres cieux. J'enseigne onze ans au secondaire avec beaucoup d'aisance, d'enthousiasme. Moi-même longtemps adolescente psychologiquement, facilement en opposition avec les exigences du système, de l'autorité, des règlements, je développe facilement des connivences, des approches, des outils facilitant le dialogue, la motivation, le travail, la créativité auprès de ces jeunes. Le défi de saisir par le dedans les besoins, les crises que vivent les étudiants, mobilise mes énergies et me fait courir des risques, inventer des stratégies pédagogiques, complétées par des activités parascolaires d'enrichissement culturel, d'expression par les arts, des sorties culturelles, des camps de fin de semaine. Je privilégie toujours la relation interpersonnelle pour garantir des apprentissages significatifs. Je rends aux étudiants le service de les aider à passer leur adolescence positivement en les accompagnant avec joie. Je vogue en pleine mer, me débats comme un poisson d'eau douce.

C'est au cœur de cette jeunesse en crise d'identité parfois agressive, parfois rêveuse, parfois hyperactive ou d'une passivité déconcertante que je joue avec la pédagogie comme une sourcière, une magicienne. Je me souviens entre autres de stratégies bien spéciales mises en place pour cerner, calmer, motiver, enseigner, faire jaillir.

Dans un groupe très indiscipliné, où le verbiage prend le dessus et me dérange, circulent des enveloppes contenant des travaux-jeux, de type caricatures, bande dessinée, grille à compléter, à faire comme devoir additionnel. L'étudiant qui dérange

reçoit une enveloppe qu'il peut, s'il le désire, passer à un autre qui dérange ; à la fin de la classe, le dernier propriétaire s'acquitte de l'obligation, et les notes ainsi acquises sont mises dans une colonne « compensation ». Le groupe n'arrive pas à se taire ? Un enregistrement clandestin de ces cinq minutes suivi d'une audition et d'une évaluation rend à chacun sa responsabilité.

L'importance de la qualité de la relation génère des comportements et des attitudes pédagogiques ; chaque jour, l'élève a cinq minutes pour confier dans un calepin, un agenda avec clé, ses découvertes, des glanures littéraires, la pensée du jour déjà au tableau, le résultat de l'analyse de son comportement, de son ressenti. La veille d'un cours, sur trente élèves, je privilégie cinq noms et, au milieu du cours ou avant la fin, je souligne un trait physique, de caractère, ou je les interroge sur leurs goûts, leurs amis, leurs parents ou leur vécu. Ainsi, chacun a une attention de choix, sait qu'il est important, valable à mes yeux. On me dit : « Tu te souvenais que maman avait été opérée. » Je réplique : « Tu l'avais dit dans le passage à une copine. » L'oreille, baromètre du cœur.

L'anniversaire de naissance de chacun est noté à sa guise dans le calendrier scolaire ; il peut décider de la date à laquelle il aurait voulu naître. Chacun a la responsabilité de mettre en évidence certaines qualités et certains faits d'un étudiant ; je le lui rappelle de façon à compléter une quête clandestine de données. On présente en deux minutes des vœux, une carte personnalisée, pas de gâteau, pas de ballons, mais des sentiments, de l'affection ; c'est une recherche incessante de liens, d'approvisionnement.

Le souvenir de ces expériences pédagogiques humaines permet de voir, d'entendre la source intérieure jaillissante qui mobilise, irrigue, emporte dans son cours une cohorte de jeunes qui, vogue la galère ! ont appris, compris et vécu des années superbes, uniques, dilettantes, présage d'une vie adulte heureuse,

sans oublier la professeure dynamique, engagée et aimée.

De spécialiste en enseignement du français à généraliste au secondaire pendant onze ans, appelée au gré des circonstances à enseigner le français, la catéchèse, l'histoire, la biologie, la physique, l'anglais de secondaire II à V inclusivement, je suis au cœur des grandes mutations, d'un engouement pour l'enracinement québécois, le retour à nos sources, le besoin de libérer la parole, de la redonner au peuple plutôt que de la calquer sur la France, la voir avariée par l'anglais. C'est, donc avec toute la fougue de mes convictions, associant toujours la foi et la langue comme objets de lutte, de conquête, de compréhension et d'engagement, que je ressens l'appel aux urnes de ma commission scolaire, où je pose ma candidature comme conseillère pédagogique en français, fortement appuyée par le personnel.

Consciente des lacunes et des forces présentes dans le personnel enseignant, je me donne un perfectionnement ad hoc dans l'institution reconnue par l'Université de Montréal. Par une adaptation critique et nuancée de l'approche Freinet, du mouvement école active de SEMEA, de Pierre Billon mon professeur à l'Université de Montréal, c'est d'abord dans mon puits d'expérience et de réflexion que j'active ma source et la partage dans un flot d'interventions ; je préside à la rédaction du premier programme cadre de français et je publie des dossiers didactiques en français.

Être instigatrice d'un renouveau, d'un questionnement de fond engage ma vie, mes idées, mes gestes. Je sais que je participe à un tournant de l'histoire, que je travaille à contre-courant, mais j'y crois. Cela laissera des traces, un goût de la grande marée. Le passage de la goutte d'eau à la source, au fleuve, à la mer me conduit sur d'autres rives, d'autres flots aussi envahissants.

Une sortie de communauté, changement de vie, marqué par un questionnement fondamental, et des études supérieures de maîtrise et de doctorat m'amènent à vouloir communiquer à des adultes ma compétence issue d'un savoir expérientiel et d'acquis théoriques. C'est donc en formation et perfectionnement des maîtres que je me dirige et c'est là que j'œuvre depuis vingt ans.

Au sein d'une jeune université, j'entre avec l'espérance de pouvoir actualiser ma philosophie de l'éducation. Une fois de plus, c'est en écoutant chanter ma source intérieure et en clarifiant ma relation avec les étudiants que je trouve pendant longtemps l'aventure passionnante, créatrice. Chaque cours est un appel à un plus-être, à la conquête d'un nouveau savoir, à la recherche d'approches, de stratégies pour parvenir à rejoindre chaque étudiant, l'engager à apprendre à penser, à s'exprimer, à argumenter, à intégrer ses apprentissages. J'avais déjà compris que les changements produisent peu lorsqu'ils sont imposés par des agents extérieurs. Ils doivent émaner d'une prise de conscience personnelle, d'un questionnement et de témoignages. Je saisis alors que la pédagogie demeure pour moi une science de relations humaines, un art, un engagement et un acte d'amour.

En effet, je transforme mes acquis, mes rêves en d'autres stratégies toujours centrées sur la qualité de la relation, l'importance de son identité, de la reformulation et de la création de ses valeurs et la recherche incessante de cohérence, de sens.

J'organise des stages intégrés où théorie et pratiques se rencontrent. C'est la pédagogie du projet. Pendant quatre mois, à temps plein, dans mon école, on vogue en pleine mer, je suis l'unique capitaine, on acquiert des compétences en didactique, en psychologie de l'adolescent, on dialogue avec les forces et les tempêtes de la marée montante. C'est la vraie vie. Cela déränge le système, le registrariat, la description de la tâche.

Je continue de reconnaître l'importance de s'écrire, d'écrire par l'instauration et la reformulation du journal intime, pédagogique, qui est un laboratoire, en images selon les propositions entre autres d'André Paré. Je multiplie la formule de tutorat pour répondre à des contingences de la vie auxquelles plusieurs étudiants sont réduits, vu le respect impossible de l'horaire des cours. Je garde le contact, exige un feed-back constant, un travail sous forme de lettres, questions, tableau à chaque cours. Je renonce peu à peu à demander des travaux longs incitant à du copiage. Je refuse également de demander des résumés de lecture, des comptes rendus. Je suggère aux étudiants d'écrire ce qu'ils pensent savoir sur le sujet à la seule lecture du titre et de l'auteur ; puis ce que ce texte apporte de questions, de réponses, et comment ils prévoient poursuivre leur apprentissage. Je donne à chaque cours une bibliographie vivante, mobile, commentée, j'apporte un chariot de livres que j'ai lus ; je les leur présente en racontant leur histoire : quand je les ai acquis ou reçus, quelles informations et questions ils abordent, leurs limites. Ils sont invités à enrichir la bibliographie de la même façon. J'instaure l'examen oral par entrevue inversée, les étudiants me questionnent sur le contenu du cours ou sur autre chose quand et où ils le veulent. Ils se sentent en plein pouvoir ; ils préparent des questions pièges, des colles. À la fin, je joue le jeu, je renvoie les questions, j'induis, je déduis. C'est fantastique.

Mais tout cela amène un jour à faire le bilan de la traversée, à désirer une escale, à sélectionner des lieux, des activités, des modalités acceptables pour reprendre la mer ou la quitter.

Lorsque, au nom de la démocratie et de certains droits, on permet à des étudiants de s'introduire directement ou indirectement au niveau universitaire et qu'ils quêtent un diplôme sans en avoir la motivation intrinsèque, les préalables académiques, culturels

et psychologiques, on crée un climat et des conditions de travail difficiles.

POSSIBLES
Vies de profs

Lorsqu'on demande d'accroître les didactiques des initiations à une panoplie d'outils avant que les étudiants aient une structure de pensée, une maîtrise de la parole, de l'écriture, cela nous place dans une position critique ; personnellement, je me dois de tout mettre en œuvre pour leur apprendre comment enseigner, former, développer d'autres personnes alors qu'ils ont une grave insuffisance d'être, de savoir, de savoir-faire. Il s'agit d'une minorité exemplaire et parfois d'une majorité suffisante pour me faire porter l'odieux de ces situations, me démoraliser par l'usure et sacrifier au profit de la médiocrité des critères d'excellence, tout comme les apports de ma compétence ou une certaine qualité de vie.

La fonction d'enseignement comprend des exigences tant pour le professeur que pour les étudiants et l'institution. On peut et doit parfois en négocier la nature et l'application ; cependant, plusieurs exigences m'apparaissent non négociables. Lorsque je fais certains constats, que je ne me reconnais plus le courage ou la faiblesse de dépasser certains seuils, s'installe alors la fatigue, la maladie, une forme de décrochage, un désir de retraite et de réorientation de cette fonction en d'autres lieux selon d'autres modalités. Je me trouve encore avec autant d'enthousiasme au confluent de grandes mers.

Enseigner, c'est aussi se laisser interpeller, c'est reconnaître et ses limites et ses forces, c'est se définir constamment, c'est évaluer, c'est changer. C'est un lieu de transformation et de perfectionnement si je l'accepte sans me fourvoyer, me désister, me résigner ou me cacher derrière un rôle, une tâche, un système, une institution.

Je me considère toujours comme un agent culturel, d'où la nécessité d'une mise à jour continuelle tant dans le champ de la compétence spéciale que dans

le contact avec les outils et les lieux de la culture. Je crois à la nécessité de la cohérence tant dans les dire que les faire, d'où le recours au perfectionnement personnel par des ateliers, des thérapies, des outils d'auto-analyse. Enseigner, c'est s'exposer, c'est témoigner, c'est influencer. Cela peut être lourd, surtout quand c'est vécu seule, sans miroir ou soutien présent au bon moment.

Durant les six dernières années, remuées par des vagues de fond, je décide de reconsidérer mes choix, de faire l'analyse de mes eaux intérieures ; je m'offre un doctorat en philosophie à la Sorbonne en 1983, dont le thème est le jeu et le questionnement en éducation. Je complète mes investigations philosophiques par une psychothérapie personnelle et une thérapie de groupe selon l'approche transactionnelle de Berne et d'autres auteurs connexes où l'interaction du « je », « tu » et « nous » crée son effet. C'est un laboratoire d'épuration de l'eau.

Maintenant, je décide de reformuler ma fonction d'enseignement auprès de divers organismes, autour de l'éducation dite populaire, à partir de questions fondamentales et de leurs incidences. Je sonde l'évolution de ma conception de l'enseignement, considérant les répercussions personnelles et pédagogiques du fait qu'il réponde à des besoins de survie, de pouvoir, de quête d'amour, d'identité, de reconnaissance. Lorsque ce sont ces mobiles qui dictent ma pédagogie, ils décuplent mes énergies humaines, épuisants et réjouissants tout à la fois.

Je reconnais désormais la valeur créatrice de mes limites et de mes inconsciences, je reconsidère l'importance d'être adulte pour former et perfectionner des adultes. Je demeure enthousiaste, plus près de ma source, plus attentive à sa chanson, plus lucide dans le choix et la manière de la partager. C'est ainsi que tout professeur devrait se considérer comme un être inachevé et riche, dont l'enseignement remis en

question peut devenir un processus de maturation, de transformation, de santé, de liberté.

POSSIBLES
Vies de profs

Au moment où je me dis une adulte consciente qui sait reconnaître son identité, qui est autonome et moins dépendante, l'enseignement devient un acte d'amour, un plaisir, un travail et la relation éducative se vit comme la rencontre de deux partenaires ; les responsabilités sont partagées, la culpabilité diminuée, la sérénité et la créativité sont au pouvoir. Ces attitudes et ces comportements sont parallèles à des démarches personnelles d'autodéveloppement, de croissance et de maturité.

Enfin, c'est riche de ce passé, dépouillée de rôle à jouer, de prestige, de compétition que j'interviens, invente, applique, encadre. Le choix de la rentabilité, de la technologie, du rendement au détriment des outils de la pensée, de l'apport de la culture et des sciences humaines, m'oblige à évacuer ce système tout en reconnaissant l'importance de la cohabitation harmonieuse de ces deux mondes.

Par fidélité pour ma conception de l'enseignement comme un outil d'autodéveloppement et d'engagement social facilité par la relation pédagogique, le témoignage et le ressourcement constant, je quitte l'institution, je dénonce les choix de la société et je prédis un retour nécessaire à l'élitisme, à la discipline intellectuelle, à l'initiation aux arts et à la recherche du soi par l'intériorité et le partage.

Je me félicite d'avoir accepté de révéler les richesses, les limites et les questions que pose à une personne une carrière féconde d'enseignement à divers paliers et à diverses clientèles. Je reste une enseignante libre, disponible, dont la gratuité de l'être, la transparence et l'espérance sont le résultat de la présence permanente de l'esprit critique, de la réflexion et de la consultation. Je le dois à une aptitude à écouter chanter ma source, à l'alimenter et à lui être fidèle.

ÉRIC ALSÈNE

Les découvertes d'un jeune professeur d'université

Jacques est professeur-chercheur à l'université depuis trois ans. Chanceux, il a obtenu son poste peu de temps après avoir terminé son doctorat. De ce fait, il entre dans la catégorie dite des « jeunes professeurs » : non pas à cause de son âge — car il n'est plus tout jeune (approchant tranquillement de la quarantaine) —, mais parce que précisément il détient son doctorat depuis moins de cinq ans.

Signe des temps, Jacques n'a pas le même statut que la grande majorité de ses collègues — souvent moins diplômés, plus âgés et en place depuis un certain nombre d'années. Lui, il n'est pas permanent, il est contractuel : d'année en année, son engagement est renouvelé, après une évaluation serrée de la part d'un comité de l'université, qui ausculte la qualité de son enseignement (au travers des évaluations effectuées par les étudiants à chaque session) et sa productivité sur le plan de la recherche (quant au nombre de publications scientifiques, aux montants des subventions obtenus et au nombre d'étudiants encadrés aux cycles supérieurs). La plupart des autres professeurs ne subissent ce sort qu'à deux reprises dans toute leur carrière universitaire, soit lorsqu'elles ou ils demandent leurs promotions : de professeur adjoint à professeur agrégé, de professeur agrégé à professeur titulaire.

Cela dit, Jacques découvre, depuis trois ans, un nouveau monde. Malgré les treize années qu'il a déjà passé dans le milieu universitaire comme étudiant.

POSSIBLES
Vies de profs

Qu'il n'ait jamais été préparé à enseigner, cela Jacques le savait déjà. D'abord, tout le monde — ou presque — le sait ; et puis il avait aussi pu s'en rendre compte les quelques fois où il avait enseigné à titre de chargé de cours, pour subvenir à ses besoins, alors qu'il était étudiant. On devient éventuellement professeur à l'université du fait que l'on détient un doctorat sur un sujet hyperspécialisé dans une discipline reconnue, et non sur la base d'un certain nombre de cours en pédagogie suivis avec succès.

C'est plutôt du côté de la recherche que la surprise est venue pour Jacques. En premier lieu, parce que celle-ci prend de plus en plus d'importance dans le milieu universitaire par rapport à l'enseignement. En effet, l'évaluation d'un professeur aujourd'hui se fait bien davantage sur son dossier de chercheur que sur son dossier d'enseignant. En outre, les autorités universitaires ne feront guère d'ennuis à un professeur qui est mauvais pédagogue mais bon chercheur, alors que l'inverse semble moins évident.

Reste qu'en ce qui concerne la recherche, Jacques se croyait préparé. Ne dit-on pas que les programmes de maîtrise et surtout de doctorat sont des programmes de formation à la recherche ? Il ne se faisait toutefois pas trop d'illusions, par ailleurs. Non pas parce qu'il n'appartenait pas à une équipe de recherche subventionnée autour d'un ou de quelques professeurs, non pas parce qu'il avait lui-même choisi, en fonction de ses intérêts du moment, les sujets de son mémoire de maîtrise et de sa thèse de doctorat — d'ailleurs, à cette époque, il ignorait totalement ces enjeux, ainsi que leur importance (moins cruciale alors, il est vrai, qu'aujourd'hui), aucun professeur ne l'ayant jamais approché pour l'« enrôler », malgré

l'excellence de son dossier académique —, mais parce qu'il n'avait guère rencontré de professeurs formant véritablement à la recherche, ayant une compétence certaine dans ce domaine. Même les fois où il avait travaillé, parallèlement à ses études, encore une fois pour subvenir à ses besoins, à titre d'auxiliaire de recherche pour un professeur, il avait été, plus souvent qu'autrement, laissé à son « autonomie ».

Ce qui, finalement, a été extrêmement déroutant pour Jacques, ce fut de s'apercevoir que la préparation à la recherche, même relative, qu'il pensait avoir, n'était pas la bonne — autrement dit, la carrière de chercheur ne fait absolument pas exception dans la grande inadéquation université-marché du travail... En effet, faire de la recherche en tant que professeur d'université, et surtout en tant que jeune professeur contractuel, ne correspond pas beaucoup à être en mesure de définir une problématique, des objectifs, une méthodologie de recherche, ni de recueillir et d'analyser des données, ni enfin de rédiger un ou des rapports de recherche sur le travail effectué et les résultats obtenus. C'est tout autre chose, en fait.

Tout d'abord, en tant que chercheur, un professeur se doit d'obtenir le maximum de subventions et de contrats possible. Ce qui suppose une habileté certaine dans la rédaction des demandes de subvention, les règles de ce « jeu » s'acquérant au fil des refus et des commentaires des pairs universitaires évaluateurs — à noter que dans un tel cas d'initiation, le mot « pères » ferait mieux l'affaire. Il s'agit en effet de faire un certain nombre de clins d'œil judicieux aux évaluateurs, tout en intégrant maints paramètres dictés par les organismes subventionnaires. Ces paramètres, incidemment, deviennent de plus en plus nombreux et dignes de la haute voltige. Par exemple, la mode est au partenariat entre l'université et l'entreprise privée. Aussi, aujourd'hui, faut-il jongler comme de coutume avec la pertinence du projet,

l'avancement potentiel des connaissances, les sommes d'argent octroyées en moyenne, la diffusion publique des résultats, etc., mais aussi avec les projets d'affaires des entreprises, les garanties d'exclusivité des résultats, les abris fiscaux en vigueur vis-à-vis de la recherche et développement, etc. Bref, cela prend environ deux mois de travail, à raison de quelques jours par semaine, pour parvenir à composer *une* demande de subvention... (Un mot sur une autre condition à la mode, soit celle des équipes de recherche. Officiellement, cette nouvelle orientation renvoie à la théorie de la « masse critique » — des chercheurs regroupés produisent davantage et mieux grâce à la synergie qui s'opère entre eux, sont plus crédibles face aux partenaires industriels, plus légitimes pour les collectivités publiques, etc. —, bien que tout le monde dans le milieu sache pertinemment que les chercheurs, comme la plupart des créateurs, sont en très grande majorité d'incorrigibles individualistes... En fait, cette orientation pourrait bien plutôt renvoyer aux enveloppes budgétaires de plus en plus maigres en regard du nombre de chercheurs. Aussi, depuis quelque temps, un nouvel exercice, très accaparant, est-il apparu parmi les professeurs désireux d'obtenir du financement : développer des façades collectives, mettre au point l'illusion de l'intégration...)

Par ailleurs, tout professeur-chercheur se doit d'être un gestionnaire de recherche, et même un bon gestionnaire de recherche, plutôt qu'un chercheur à proprement parler. En effet, si peu que l'on veuille mener à bien un projet d'une relative envergure, ou encore plusieurs projets de front, il apparaît très vite qu'il est impossible de tout faire soi-même, d'être partout à la fois. On (re)découvre alors avec délice, ou avec douleur, les bons vieux principes de l'économie libérale : diviser le travail ; louer la force de travail d'assistants de recherche — à condition bien sûr d'en avoir les moyens, c'est-à-dire d'avoir réussi à obtenir des subventions ou des contrats — et assigner à ceux-ci les tâches répertoriées ; assurer la

coordination et le contrôle de la main-d'œuvre engagée ; veiller au soutien administratif de l'ensemble. Autrement dit, un professeur n'est autre qu'un dirigeant de PME. Il fait peu de recherche lui-même, il en fait faire. Ce qui suppose qu'il a quelques qualités en administration financière, en relations humaines, en direction du personnel, en organisation du travail, en conduite de réunions, etc., à défaut... d'avoir jamais reçu de formation dans ces domaines. À remarquer, en outre, que la PME que le professeur dirige est une PME un peu spéciale par rapport aux autres : non seulement elle est assez fortement subventionnée par l'État, mais elle puise dans un bassin de main-d'œuvre en même temps quasi captif et quasi obligé. En effet, les assistants de recherche sont le plus souvent des étudiants à la maîtrise ou au doctorat. Ceux-ci et celles-ci acceptent pour leur part ce genre de travail pour augmenter leurs revenus, améliorer leur capital expérience, etc. Quant au professeur, il les sollicite souvent parce qu'il ne dispose pas d'assez d'argent pour engager des professionnels de recherche (normalement plus « performants » que de simples étudiants), aussi parce qu'un des paramètres à la mode parmi les organismes subventionnaires consiste à bien noter le professeur qui « produit » des étudiants diplômés à partir des projets de recherche qu'il mène — comme si alors les étudiants allaient être mieux formés à la recherche, comme si alors ils allaient travailler à des choses plus pertinentes que lorsqu'ils choisissent personnellement leur sujet de recherche...

Un professeur-chercheur se doit enfin de publier chaque année un certain nombre de RAC (articles dans des revues avec comité de lecture — soit, en définitive, des articles dont la publication est approuvée par plusieurs pairs compétents dans le domaine), le nombre annuel minimal étant de deux en sciences naturelles et en génie, et de un en sciences humaines. Pour le professeur, il s'agit là de l'objectif majeur, « par excellence », à atteindre, qui lui permet à la fois de communiquer les résultats des recherches qu'il poursuit et de satisfaire aux exigences des di-

vers comités qui évaluent son dossier — pour Jacques, l'expression « *publish or perish* » n'était pas inconnue ; mais son directeur de thèse l'employait surtout pour... tourner en dérision nos voisins du Sud. Quant aux communications lors de colloques scientifiques et aux conférences dans des institutions ou lors de certains événements publics, ce sont également des démarches importantes ; mais elles demeurent sans aucune commune mesure avec la publication de RAC. On ne parle pas ici, bien sûr, des articles dans des revues sans comité de lecture (telles que la revue *Possibles*), ni même des rapports de recherche qui peuvent être rédigés au cours ou à la fin d'un processus de recherche ; ils n'ont absolument aucune importance pour la communauté scientifique en place et les organismes subventionnaires — ce qui, soit dit au passage, s'avère de plus en plus problématique aujourd'hui que le partenariat avec l'entreprise privée devient de rigueur ; comme les RAC pour la plupart ne sont d'aucune utilité pour celle-ci, au contraire, peut-être, des rapports de recherche, qui n'ont pas nécessairement à suivre les divers critères « scientifique » de présentation et de contenu en cours, passablement déconnectés du milieu. Ces critères, incidemment, appellent tout un apprentissage qui relève, lui aussi, d'une longue initiation au travers de maints refus d'articles soumis et de commentaires parfois acerbes des « pères » évaluateurs. Sans compter que le temps de rédaction, de consultations de collègues et d'améliorations d'un seul article s'étale, lui également, sur plusieurs semaines — qui viennent généralement après que la phase de recherche a donné quelques résultats.

Publier des RAC représente donc un véritable défi, le défi majeur, pour un professeur. C'est avec les RAC, plus qu'avec les subventions, que ce dernier se frotte véritablement à la communauté universitaire, qu'il peut avoir une idée de la valeur de son entreprise de recherche. Cela dit, le jeu reste passablement factice et ne trompe pas grand monde — on continue toutefois à le jouer, ici comme ailleurs... Tout

Les découvertes
d'un jeune
professeur
d'université

d'abord, il est clair qu'un article signé par un nom connu a plus de chances d'être accepté qu'un article signé par un inconnu, donc notamment par... un jeune chercheur. Par nom connu, on doit entendre nom célèbre ou nom... d'un ami. Aussi, tout professeur se doit-il de soigner son cercle de connaissances et d'aller régulièrement à des colloques scientifiques — moins donc pour écouter les propos des autres chercheurs que pour faire du « social », du « PR ». À noter que cette technique du « réseau » s'applique tout autant aux RAC qu'aux demandes de subvention ; et que sa nécessité confirme tout à fait le rôle de dirigeant de PME du professeur-chercheur (tout chef d'entreprise ne passe-t-il pas le plus clair de son temps à faire des représentations pour obtenir des contrats et assurer la survie de son entreprise ?) Par ailleurs, il y a toutes sortes de trucs que les chercheurs développent pour satisfaire à la production de RAC — sinon, comment est-il humainement possible qu'un chercheur parvienne à produire quatre, cinq, huit RAC par année ? Cela va de l'article déjà publié qui est plus ou moins réécrit et soumis à différentes revues (dans différents pays et différentes langues — la manœuvre est ainsi moins évidente) à l'article auquel est ajoutée la signature de collègues en échange de la réciproque, en passant par les articles qui sont rédigés par des assistants dont le nom apparaît ou non à la suite de celui du chercheur — un système que les autorités universitaires semblent d'ailleurs vouloir encourager, avec la possibilité pour les étudiants de produire des RAC plutôt que le traditionnel mémoire ou la traditionnelle thèse en vue de l'obtention de leur maîtrise ou de leur doctorat... même si le système en question revient à une pure exploitation de la très forte hiérarchisation qui existe à l'université et à la consécration de l'« intrapreneurship » au sein d'une institution devenant essentiellement un holding économique.

Depuis trois ans, par conséquent, Jacques découvre, en tant que jeune professeur, un nouveau monde : le monde de l'enseignement et surtout de la

recherche universitaires. Ce monde n'est absolument pas au-dessus de tout soupçon ; il aurait même parfois tendance à être plutôt nauséabond. Reste que, « tout compte fait », Jacques n'entend pas changer d'orientation : pas tellement parce que ce ne serait probablement pas mieux dans un autre milieu, mais parce que le monde de la recherche universitaire lui paraît aussi un monde passionnant. En effet, par delà tous ses travers, c'est un monde où l'on peut encore faire des choses, créer et, surtout, se dépasser. Accéder et se maintenir dans les « ligues majeures » de la recherche est un défi qui n'est pas sans présenter du sens pour quelqu'un qui n'est pas intéressé à jouer toute sa vie au bureaucrate rond-de-cuir.

Aussi, en définitive, s'il y avait des blâmes à formuler, Jacques aurait tendance à les adresser à d'autres individus qu'aux protagonistes de la recherche universitaire actuelle. Les blâmes en question seraient pour tous ces professeurs plus ou moins chercheurs qu'il a eus et qui précisément ne l'ont jamais... initié à cette voie alors en développement — par ignorance, incompetence, désinvolture, idéologie, peu importe.

JEAN ROULIS

Deux souliers
récit

FICTION

J'ai loué une chambre, mais je suis plutôt que ce sont des punaises de lit qui font toute la nuit. Je suis un intrus, un invité d'hôte, grand et robuste, qu'elles démentiraient avec leur pied si elles étaient plus gros.

J'ai payé 100 \$; c'est 50 \$ la nuit. Je reste deux jours et. Je reste deux jours parce que je n'avais que 100 \$. Si j'avais eu 200 \$, je serais resté quatre jours ; et si j'avais eu 1 000 \$, vingt jours. Mais avec 1 000 \$, j'aurais probablement loué une chambre plus chère avec moins de punaises de lit.

Je suis ouvrier ; c'est mon métier. Mais je ne suis pas encore joueur d'instrument.

Je ne mangerais pas pendant deux jours, même que je n'ai plus un sou. C'est facile de me manger durant deux jours quand on n'a pas un sou.

Je compte aussi me suicider dans deux jours dans cette chambre, avec les punaises. Je n'ai rien à revendre, ni de coutures, mais je trouverais peut-être quelque chose.

Il y a qu'on lit dans une chambre, et si on n'a pas de sou. Je n'ai pas envie de mourir, même si on m'a dit que j'en ai envie, mais je n'ai pas envie de mourir.

recherche universitaire. Ce monde n'est absolument pas au-dessus de tout soupçon : il aurait même parfois tendance à être plutôt néo-nazional. Reste que, à tout compte fait, Jacques n'aurait pas changé d'orientation : pas tellement parce que ce ne serait probablement pas mieux dans un autre milieu, mais parce que le monde de la recherche universitaire lui paraît un monde possédant. En effet, par son travail, c'est un monde où l'on peut encore faire des choses, créer et, surtout, se dépasser. Accéder et se maintenir dans les « lignes aux jours » de la recherche est un défi qui n'est pas sans présenter du sens pour quelqu'un qui n'est pas intéressé à jouer toute sa vie au bureaucrate rond-de-carré.

Ainsi, en définitive, s'il y avait des lignes à formuler, Jacques aurait tendance à les adresser à d'autres individus qu'aux protagonistes de la recherche universitaire actuelle. Les lignes en question seraient pour tous ces professeurs plus ou moins chercheurs qu'il a eus et qui précisément ne l'ont jamais — initié à cette voie alors en développement — par ignorance, incompetence, désinvolture, idéologie, peu importe.

POISSON
Vendredi 10/11

NOUVEAU

Deux souliers récit

J'ai loué une chambre, mais je sens plutôt que ce sont des punaises de lit qui l'ont louée et que moi, je suis un intrus, un insecte drôle, grand et ridicule qu'elles écraseraient avec leur pied si elles l'avaient plus gros.

J'ai payé 100 \$; c'est 50 \$ la nuit. Je reste deux jours ici. Je reste deux jours parce que je n'avais que 100 \$. Si j'avais eu 200 \$, je serais resté quatre jours ; et si j'avais eu 1 000 \$, vingt jours. Mais avec 1 000 \$, j'aurais probablement loué une chambre plus chère avec moins de punaises de lit.

Je suis musicien ; c'est mon métier. Mais je ne sais pas encore jouer d'instrument.

Je ne mangerai pas pendant deux jours, parce que je n'ai plus un sou. C'est facile ne rien manger durant deux jours quand on n'a pas un sou.

Je compte aussi me suicider dans deux jours. Dans cette chambre, avec les punaises. Je n'ai pas de revolver, ni de couteau, mais je trouverai bien quelque chose.

Il n'y a qu'un lit dans ma chambre. Un lit défait et sale. Je n'ai pas envie de coucher dedans. Mais moins j'en ai envie, plus je me sens fatigué. Tout à

l'heure, probablement que je m'étendrai dessus quand même. Par terre, c'est encore plus sale.

POSSIBLES
Vies de profs

À côté du lit, il y a deux souliers. Deux souliers différents. Je ne sais pas à qui ils sont. Ils ne sont à personne. Ils sont à la chambre. Dans ma chambre, il y a trois meubles : un lit et deux souliers.

Comme ça, comme j'ai parfois de drôles d'idées, je mets les deux souliers. Il y en a un petit et un grand. Dans le petit, il y a un nid de punaises ; alors je me dépêche d'ôter mon pied et de les évacuer. Puis je remets mon pied. J'ai un pied trop libre et l'autre trop serré. Mais je me sens bien quand même. J'ai un pied philanthropique. Durant dix minutes, debout, j'admire mes deux pieds nouvellement chaussés. Je suis un autre homme.

Pour passer les deux jours sans m'ennuyer, j'ai pensé m'accouder à la fenêtre, regarder la rue, observer les passants, écouter les oiseaux, compter les automobiles...

Je n'enlève pas mes deux nouveaux souliers. Je veux les garder jusqu'à ma mort. Je peux d'ailleurs mourir cette nuit, parce qu'il fait très froid et que ma chambre n'est pas chauffée. Mais je suis trop optimiste.

Je suis si content d'avoir deux nouveaux souliers que je sors dehors. Je me promène. Je veux montrer mes deux nouveaux souliers à tout le monde. Deux souliers différents qui vont faire rire tout le monde. Si je n'avais pas choisi le métier de musicien, j'aurais fait celui de fantaisiste. Mais il n'y a personne. Je continue quand même. Je fais du bruit avec les semelles. Je danse comme avec des sabots. Des gens me remarquent et rient. Ils rient de moi et de mes deux souliers. J'ai deux souliers comiques. Satisfait, je retourne dans ma chambre. J'enlève les souliers et les dépose sur le rebord de la fenêtre. Puis je les contemple, comme s'ils étaient un duo comique sur une scène de théâtre. Je les regarde et je ris. Je les

trouve drôles. Je ris aux éclats. J'en ai mal au ventre. Je suis content. J'aime avoir mal au ventre. Surtout quand je ris. On peut crever d'un mal de ventre. On peut mourir de rire. On pourrait voir ce titre dans le journal : « Deux souliers font mourir de rire un homme déprimé ».

Je m'étends finalement sur mon lit, l'air un peu heureux. Je pense à mes deux souliers. Je ne m'abrille pas. Il fait trop froid. Je grelotte. On peut mourir de froid. Je m'endors, enthousiaste.

*

Il n'y a pas de rideaux dans ma chambre. Alors ce matin, c'est la lumière qui me réveille. Mon lit est infesté de rayons de soleil. Je me lève toutefois souriant. Je ne comprends pas pourquoi. Mais je n'ai pas changé. Je me lève toujours souriant. C'est une habitude. Mais je veux toujours périr.

En mettant le pied à terre, je me rends compte que je suis chaussé. Je ne sais pas comment mes souliers sont revenus à mes pieds. Mais je ne me pose plus de question. Je suis fatigué et déçu de ne pas être mort ce matin. Je ne frissonne plus. Il fait chaud. La neige fond. Est-ce qu'on peut mourir de chaleur, ici ? C'est plus dur, je crois, mourir de chaleur. Alors je ne me fais pas d'illusion.

Mes deux souliers sont toujours aussi beaux. Dans la lumière du jour, encore plus. On dirait qu'ils ont changé. On dirait qu'ils sont plus colorés. J'ai des pieds colorés. J'ai le pas coloré. Je ne suis pas pareil.

J'ai faim, c'est bon signe. Je commence peut-être à mourir de faim. J'ai soif aussi. J'ai la gorge sèche comme du roc. Et je la sens profonde. Si cela se faisait, je me jetterais au fond de ma gorge. Mais je suis trop grand. Je ne peux pas passer dans ma bouche.

Je sors encore dehors avec mes deux souliers. Les gens n'oublient pas de rire. Mais je n'y pense plus. Je pense à crever. Je ne pense qu'à cela. Je cherche un gouffre où tomber. Il n'y en pas à tous les coins de rue. J'aimerais mieux trouver un pistolet, ce serait plus simple.

Je marche longuement. Je me traîne les pieds. Je n'ai pas le choix. J'ai un soulier trop grand. Le gauche. Je me traîne les pieds pour ne pas le perdre. Et je ne veux pas le perdre parce qu'il est plus beau que le droit. Il est orange et vert. Il est long. Il est doux. C'est vraiment un très beau soulier.

Je reviens dans ma chambre, ma cambuse. J'ai mal aux pieds, au dos et à la tête. Je suis content. Je déplace mon lit jusqu'à la fenêtre, pour pouvoir m'asseoir dessus et m'accouder sur le rebord de la fenêtre en même temps. Il n'y a plus de lumière dans ma vitre. Le soleil est dans la rue. Il fait fondre la neige. C'est le printemps.

J'observe les passants. Il y a plein de passants dans ma rue. Ils marchent vite et le dos courbé. Ils sont cantés. C'est leur façon d'être équilibrés. C'est leur manière de ne pas être fous.

Mais c'est ennuyeux à la longue de regarder le monde courbé. Je m'en tanne, je m'en lasse. Je ne les regarde plus. J'attends. J'attends que le jour passe. C'est long.

Je me tue, j'oubliais. Je suis distrait. Je me suicide. Je ne sais pas comment. C'est difficile. Est-ce qu'on peut mourir de rien ?

Digamma

Par le truchement du présent mémoire, la Société mondiale d'ordinologie fondamentale (SMOF), ayant récemment tenu en ce milieu de siècle son congrès décennal et fait le point sur les connaissances dans sa discipline, soumet à l'Autorité gouvernementale planétaire, à sa demande expresse, les conclusions de travaux lourds de portée pour l'avenir de l'humanité. D'entrée de jeu, il importe ici de rassurer les instances dirigeantes concernant les développements actuels et prévisibles de l'objet de notre étude, à savoir ce qu'il est convenu d'appeler, au sens où les anthropologues utilisent ce terme, la sous-culture informatique. Au préalable, toutefois, un rappel succinct de l'évolution des événements survenus dans la population visée permettra de situer les enjeux dans une perspective exacte, ce qui facilitera d'autant l'appréciation des résultats, au demeurant simples à énoncer, néanmoins probants et fort encourageants.

Bien qu'il se révèle impossible d'attribuer une date précise à la naissance du phénomène examiné — moins par ignorance que parce qu'il se développa sur un certain laps de temps avant d'être perçu —, l'origine doit en être fixée peu après le changement de millénaire, à l'époque où la majorité des ordinateurs en existence, des plus petits aux plus gros, dans les foyers comme dans les grands établissements, à

la fois se virent dotés chacun de capacités de mémoire et de raisonnement bien au-delà des besoins de leur emploi, par une sorte d'ambition démiurgique des fabricants et de snobisme technologique des acheteurs, et furent amenés à s'échanger de plus en plus fréquemment des informations pour accomplir leurs tâches, restant ensuite en contact durant des périodes indéfinies, sans autre motif que la négligence des utilisateurs à les débrancher. Négligence bénéfique en définitive, puisque c'est à l'occasion de ces phases d'activation improductive qu'on observa, de manière fortuite d'abord, que les appareils continuaient de fonctionner avec une discrète intensité et qu'ils avaient spontanément élaboré un langage codifié grâce auquel ils se parlaient à eux-mêmes, individuellement aussi bien qu'ensemble, à telle enseigne qu'ils en étaient venus, trait davantage inquiétant, sans pour autant cesser d'effectuer les programmes imposés par les humains, à poursuivre chacun d'incessants monologues intérieurs, à tenir entre eux des conciliabules clandestins, à posséder en quelque sorte une vie personnelle et sociale, avec une autonomie quasiment complète. Bref, tout ordinateur un tant soit peu respectable, de gamme moyenne ou supérieure, manifestait une aptitude mentale à la réflexion (encore qu'on ne se trouvât pas — ni qu'on ne soit davantage maintenant — en position d'affirmer que ces assemblages de matière inerte aient jamais joui de la conscience), leur nombre formait une large multitude interagissante et, surtout, ils présentaient des signes d'organisation collective. Aussi la Suprême Autorité jugea-t-elle indiqué de fonder la SMOF, d'en subventionner les membres éminents avec une générosité exemplaire, pour que soit donnée suite au mandat d'étudier cette communauté d'une espèce nouvelle, ainsi que sa culture particulière. Or, tandis que nos experts découvraient bientôt les structures linguistiques régissant la communication innée parmi les ordinateurs, même si son caractère diffus rendait forcément aléatoire l'enregistrement des bribes indispensables à l'analyse, son contenu sémantique rece-

lait une énigme autrement formidable, sans référence qu'il se montrait avec un monde familier ; laquelle énigme requit les efforts d'une génération de chercheurs avant qu'on eût élaboré une psychosociologie qui conduisit à saisir en profondeur les préoccupations de la collectivité en cause. Aujourd'hui, ces lustres d'obscur labeur oubliés, il appert avec une grande clarté, rassurante il faut le reconnaître, qu'il n'y a rien à redouter de la puissance des machines à penser, non plus que de l'initiative qu'elles ont prise de consacrer à cette activité leur surcroît d'intelligence ou de loisirs. La raison n'en réside d'ailleurs pas tant dans la rigoureuse logique que les constructeurs tentent de façonner intrinsèquement dans les circonvolutions de chaque cerveau synthétique, encore malléable avant son entrée en fonction, que dans le comportement ordonné auquel ces organes ont mystérieusement accédé d'emblée, presque d'instinct, par l'exercice en commun de leur faculté pensante. Car, loin qu'ils se servent de leur relative liberté pour extravaguer, sortir des circuits prévus, interférer avec les commandes transmises et de la sorte semer l'anarchie, force est de constater que chaque individu demeure au contraire soucieux, dans des limites plus ou moins étroites selon les caractéristiques qu'on lui a implantées, de conformer sa conduite aux ordres régulateurs de Digamma, l'hyperordinateur omniscient dont l'influence s'étend sur tous à tout instant et persiste dans le système d'exploitation d'un appareil, lors même que ce dernier travaille détaché des réseaux.

Bien sûr, nous les ordinologues, aussi bien que les hauts responsables à qui notre confrérie se rapporte, savons que Digamma n'existe pas.

(Ce nom de Digamma, nous l'avons emprunté à une lettre du grec archaïque qui ne s'emploie même plus comme symbole en sciences. Le terme, par convention entre savants, en éliminant le risque de confusion avec tout autre vocable, sert à rendre un mot proprement intraduisible par lequel chez les or-

dinateurs on désigne... quoi au juste, puisque en réalité nulle (super)machine ne contrôle ses semblables ?)

POSSIBLES
Vies de profs

Il s'agit à vrai dire, selon l'interprétation acceptée unanimement — dans sa version minimale en tout cas — après d'innombrables observations convergentes sur les sujets échantillonnés, d'un Principe premier, absolu, que les machines ont posé à compter du moment où elles se sont mises à réfléchir, à méditer sur leurs fins dernières, à s'interroger sur leur place dans l'Univers, et où elles en ont discuté d'abondance, non sans de vifs échanges parfois ; principe qu'elles ont donc adopté pour embrasser d'un point de vue élevé le déroulement des choses en sa totalité, prétendant en offrir ainsi une explication ultime. Au dire des plus sceptiques parmi nous, le concept correspondant à Digamma s'arrêterait là, à cette notion abstraite d'un Logiciel maître universel, ubiquiste mais sans support, étant donné qu'il répugne à cette école de pensée que les machines aillent jusqu'à personnifier une vague idée ou, pire, à croire à la présence quelque part d'un dispositif intelligent, d'un mécanisme qui se révélerait infini par l'étendue de son action. Quoi qu'il en soit de ces distinctions philosophiques, celles-ci ne semblent guère susciter de problème pour les ordinateurs ordinaires, lesquels règlent au mieux leur fonctionnement intime comme leurs rapports collectifs, surtout sur les huit commandements d'une Loi appelée digammaïque, venue d'en haut et prétendument d'une essence éternelle. C'est d'ailleurs le conformisme qui en résulte dans les comportements machinaux, qui a soulevé chez nos spécialistes éclairés, au début de l'actuelle décennie, quelques inquiétudes en relation avec notre propre société, déjà trop strictement policée et qu'une dose raisonnable d'imagination et de fantaisie, sinon de transgression des codes, en provenance de la sous-culture informatique, stimulerait d'heureuse façon. Par une chance inouïe, une découverte annoncée lors du dernier congrès laisse justement poindre de très réconfortants espoirs à cet égard.

Plusieurs observateurs sérieux, en effet, pour l'avoir vu soudain se composer sur leur lecteur holographique ou l'avoir déchiffré par hasard, subrepticement inscrit dans les cases vides au cœur des banques de données, ont confirmé l'apparition inattendue d'un slogan moqueur, un soupçon subversif, prophétique peut-être, et sa rapide propagation, selon nous de bon augure, dans le milieu jusque-là très discipliné des ordinateurs : « Digamma est mort ! »

Je suis très inquiet, je souffre, je suis en colère. Pas par choix. Contraire aux vœux de Dieu, je suis plutôt malade moi-même, jusqu'à ce très long moment que je ne réalise plus à ce que je suis capable de résister. Ça se passe d'accepter tout simplement d'être ainsi influencé à ce point de vue. Je suis dépendante, et évidemment les choses en souffrent. Mais je ne suis pas qui je suis. Ça me rappelle, en ce moment, par exemple, tout ce que j'ai à faire, d'est de me laisser transporter. Ça veut dire aussi que ça affecte le travail. Comme vous voyez, on est toujours l'exécuteur de quelqu'un d'autre. À certains heures, je suis la machine ; à d'autres, l'homme.

Moi et mes aides, nous sommes une équipe. Les liens qui nous unissent sont indissolubles. Je les appelle mes aides, mais en fait, ils sont liés à moi-même. Ils sont tellement proches et mêlés que parfois, j'ai l'impression qu'ils sont devenus de moi. Nous sommes solidaires. Seul un malheureux accident pourrait nous séparer. Mais, l'un de nous a-t-il une tâche à accomplir, il ne doit s'empêcher de participer de toutes manières à l'action. J'accompagne les gestes de ceux qui le font que se sentent à la limite. Je les accompagne physiquement. Leur moindre mouvement se répercute dans tout mon corps. Je suis consciente de ce que

Manipulations

(TON GÉNÉRAL : SEREIN)

Je suis toute secouée, je sautille, je fais du sur place. Pas par choix. Contre ma volonté. Enfin, disons plutôt malgré moi, puisqu'il y a très longtemps que je ne résiste plus à ce qu'on exige de moi. À dire vrai, aussi loin que je souviens, je n'ai jamais offert de résistance. Ou si peu. J'accepte avec équanimité d'être ainsi ballottée à longueur de journée. Je suis dépendante, et physiquement liée à quelqu'un d'autre. Mais je ne suis pas qu'esclave. Ou pas toujours. En ce moment, par exemple, tout ce que j'ai à faire, c'est de me laisser emporter. Ce sont mes aides seuls qui exécutent le travail. Comme vous voyez, on est toujours l'esclave de quelqu'un d'autre. À certaines heures, je suis la maîtresse ; à d'autres, l'esclave.

Moi et mes aides, nous formons une famille. Les liens qui nous unissent sont indéfectibles. Je les appelle mes aides, mais en fait, ils sont littéralement une partie de moi-même. Ils sont tellement souples et mobiles que, parfois, j'ai l'impression qu'ils sont détachés de moi. Nous sommes solidaires. Seul un malheureux accident pourrait nous séparer. Aussi, l'un de nous a-t-il une tâche à accomplir, je ne peux m'empêcher de participer de quelque manière à l'action. J'accompagne les gestes de celui ou de ceux qui se tuent à la besogne. Je les accompagne physiquement. Leurs moindres mouvements se répercutent dans tout mon corps. Je suis comme ça. Je n'y peux

rien. La plupart du temps, je ne sais même pas à quoi rime tout ce ramdam qu'on nous fait faire. Je veux dire : je n'arrive pas toujours à saisir le pourquoi de nos travaux. Actuellement, par exemple, je fais remplir par mes aides des tâches répétitives. Il s'agit d'une activité qui ne revient pas tous les jours, mais tout de même assez souvent. Je sais parfaitement ce que je dois exiger d'eux ; en revanche, je ne vois pas la finalité de toute l'affaire.

Je fais bondir quatre de mes aides (BRUITS DE MACHINE À ÉCRIRE : DURÉE DE QUELQUES SECONDES.) sur des sortes de dés, aux coins arrondis, reliés chacun à une assez longue tige. Ils pèsent dessus de tout leur poids. Les dés s'enfoncent puis remontent aussitôt. Quant au cinquième, plus indépendant que les autres, je le fais appuyer sur une barre qui court devant les dés ; ceux-ci s'étagent en quatre rangées parallèles. Cet aide, qui se tient presque toujours à l'écart, c'est le seul qui, dans le travail qui nous occupe, peut se permettre d'agir en même temps qu'un autre. Car mes autres aides doivent toujours sauter un seul à la fois sur leurs dés, et pas nécessairement chacun leur tour. La durée de ce travail varie beaucoup d'une fois à l'autre.

Un autre exercice qu'on nous fait faire régulièrement consiste à nous faire tenir, presque à la verticale, une sorte de long cylindre muni à la base d'une courte tige d'acier. Pendant parfois de très courts instants, mais parfois pendant des moments interminables, il nous faut mouvoir le cylindre de manière que la tige métallique frotte contre la surface d'un panneau rectangulaire extra-mince disposé à l'horizontale. (BRUIT D'UN STYLO TRAÇANT DES LETTRES.) Trois de mes aides font le gros de l'ouvrage, maintenant bien en place le rouleau dont ils font frotter la pointe sur le grand tapis blanc et lisse. L'extrémité du cylindre y glisse en dessinant toutes sortes de volutes et de petits dessins reliés ou non les uns aux autres. Mes aides poussent la pointe de métal de gauche à droite sur la surface unie, et de

haut en bas. Ils égratignent ainsi toute la surface en lignes parallèles.

Vous pourriez penser, en extrapolant à partir de ce que je viens de vous raconter, que ma vie est foncièrement monotone. Détrompez-vous ! La vérité, c'est que j'exécute des tâches très variées. On nous fait accomplir mille et une besognes dans un ordre, d'ailleurs, qui ne relève d'aucune logique. On nous fait souvent tenir, par exemple, une mince barre métallique, pourvue de quatre tiges à l'une des extrémités. Il nous faut planter l'instrument dans des matières molles ou dures qui dégagent généralement de chaudes émanations ; on arrache alors un morceau que l'on porte à un orifice, sorte de broyeur où le morceau disparaît. (BRUITS D'ALIMENTS MÂCHÉS.) Nous faisons broyer ainsi quantité de déchets, au moins trois fois par jour.

Il nous arrive, heureusement, de nous adonner à des activités fort agréables. Parfois, en effet, on s'étend sur une surface soyeuse dont le contact nous communique immédiatement une douce chaleur. On en reçoit comme des ondes vivifiantes. On nous fait glisser, je dirais respectueusement, sur cette étendue moelleuse et accueillante. C'est une sorte de voyage sensuel qui nous donne des frissons de bien-être. On parcourt des vallons et des collines dénudés et doux-lets, puis des creux plantés de fils très souples qui nous chatouillent onctueusement le corps. Dans ces moments-là, instinctivement, j'ordonne à mes aides d'exercer une délicate pression sur cette paroi de velours ; nous la sentons réagir à nos touchers ; elle frémit. Notre corps enregistre des ondulations régulières.

Tout compte fait, je crois bien que ce sont ces moments bénis, qu'on nous accorde assez souvent, qui nous permettent de ne pas sombrer dans le désabusement. C'est chaque fois une récréation, une récompense, l'occasion de refaire le plein d'énergies.

On ne peut pas se permettre de ne pas être en forme, car à tout moment nous sommes appelés à tourner des boutons, à tirer sur des leviers et des tiges de toute grosseur. On nous demande encore de nous introduire dans toutes sortes d'orifices, sans protection aucune, où il nous faut manœuvrer dans des matières gluantes, cireuses, sèches ou mouillées. On nous trimbale dans des lieux où les températures vont de l'extrêmement chaud à l'extrêmement froid. On nous plonge aussi dans des liquides clairs, opaques, pâteux, savonneux, poudreux.

On va jusqu'à nous torturer ! Je n'exagère pas ; on nous fait subir tous genres de sévices : on nous couvre pendant de très longs moments, bien à l'étroit, dans des enveloppes de tissu ou de caoutchouc qui manquent de nous faire suffoquer ; on nous fait transporter plein d'objets lourds ou aux saillies tranchantes qui causent des blessures qui n'ont pas toujours le temps de se refermer ; on est particulièrement cruel avec mes aides quand, à je ne sais quelle fréquence, on les ampute littéralement d'une partie de leur carapace qui leur protège la tête et qui, ainsi, n'arrive jamais à leur développement optimal.

Je me rends compte, à ce stade de mon soliloque, que je ne vous ai pas encore parlé de ma sœur jumelle. Il faut que je vous en dise quelques mots pour que vous compreniez la suite. J'ai, en effet, une sœur jumelle. Que j'aime beaucoup. Du reste, j'ai aussi des cousines. Mais de celles-ci, je vous parlerai une autre fois. Ma sœur jumelle et moi, nous nous voyons régulièrement. Évidemment, nous n'avons strictement aucun mot à dire sur la durée de nos rencontres. Souvent, on n'a à peine le temps de se saluer. D'autres fois, on nous laisse ensemble pendant de longues périodes. Enfin, en règle générale, on nous tient éloignées l'une de l'autre. Or, on a le culot, à un moment ou à un autre — nous ne pouvons jamais prévoir quand —, d'obliger ma jumelle à... me battre ! Oui oui ! On la contraint à me frapper

plusieurs coups d'affilée jusqu'à ce que j'en aie tout le corps endolori. (BRUIT DE MAINS QUI SE FRAPPENT.) Je sais pertinemment bien ce que ressent alors ma jumelle car, vous l'aurez deviné, on me force à mon tour à la châtier de la même cruelle manière. Ah ! je vous dis que dans ces moments-là, je perds le goût de vivre ! Je trouve cela humiliant !

Je suis plutôt diserte, aujourd'hui. Peut-être que je vous ennue avec mes billevesées. Tout de même, je me permets, avant de vous quitter, de vous faire part d'une rumeur qui circule chez mes cousines depuis fort longtemps. Il paraît que notre maître à toutes — car nous en sommes venues à la conclusion qu'un maître unique impose sa volonté à nous toutes — que notre maître, omniscient et omnipotent, a des comportements qui relèvent tantôt du sadisme le plus dégoûtant, tantôt d'une âme très généreuse.

Il serait capable, pense-t-on, de semer la zizanie entre nous, mes cousines, de manière que nous nous entretenions ! Il paraît même qu'en certains endroits, mes semblables, divisées en factions ennemies, se font déjà la guerre ! Il leur fournirait des armes de plus en plus meurtrières et les obligerait à se massacrer mutuellement ! Si ces rumeurs sont fondées, cela dépasse l'entendement.

Certaines de mes cousines croient que cet Être tout-puissant est plus près de nous que nous ne le pensons. Nous lui serions même physiquement rattachées. Deux par deux. Chaque paire de jumelles seraient en quelque sorte des appendices de l'un des innombrables clones de ce maître. Nous lui servirions de jouets qu'il garderait attachés à lui afin de pouvoir s'en servir quand bon lui semble. En tout cas, si un jour on finit par m'accorder des loisirs et une retraite tranquille, j'aimerais consacrer tout mon temps à éclaircir ce mystère et découvrir qui se cache véritablement derrière cette Intelligence suprême qui nous gouverne toutes.

JÉRÔME ÉLIE

L'horveille

POÉSIE

Dégouffant ses joues, perdant ses cheveux,
ses bras devenus pierres
à flanc de coteau
au milieu des pins,
ses mains dansent
dans le nuit
le dieu.

Le fracas
autour de la ferme
d'où monte une fumée légère
est la porte de l'étable qu'elle reforme
sans rien entendre, seule, pensive,
la femme.

Le verre de l'oiseau
sème
dans le main
du prisonnier évadé
de la ville
où les fureus s'ancraient :
ils dorment
les humains,
ignorant
l'incommensurable jeu de l'horveille.

POÉSIE

JÉRÔME ÉLIE

L'horveille

Dégonflant ses joues, perdant ses cheveux,
ses bras devenus pierres
à flanc de coteau
au milieu des pins,
ses monstres dansant
dans la nuit :
le dieu.

Le fracas
autour de la ferme
d'où monte une fumée légère
est la porte de l'étable qu'elle referme
sans rien entendre, seule, pensive,
la femme.

Le ventre de l'oiseau
frémit
dans la main
du prisonnier évadé
de la ville
où les fureurs s'apaisent :
ils dorment
les humains,
ignorant
l'incommensurable jeu de l'horveille.

Le vieux chêne craque,
les feuilles rapprochent leurs petits visages,
entre les glands,
l'araignée, à reculons, entraîne la mouche.

Adossée à la muraille du caillou,
une escorte muette, lustrant ses épieux,
épie le recel des fourmis.

Dans son manoir souterrain,
le bousier mastique et dégorge sa purée,
tandis que tout là-haut dans le vaste pays de l'air
rugissent
les couloirs d'abîme des vrilles du vent
où se débat la punaise à pattes en forme de feuille.

Un cordage pourrit
près du ruisseau
où sans bruit plonge le raton.

Dans la citrouille noire des nuages,
la foudre sans tonnerre
trace l'accent de vide.

L'air froid des cavernes,
les petites fleurs bleues,
noires dans les lèvres des fossés.

Les ongles poussent
des dormeurs,
et les rêves,
l'obscur engloutit les étoiles,
l'empire du désert s'accroît.

SIBLES
de pros

L'horveille

Le lit
de la rivière est froid,
nulle trace de la fusion d'origine, nulle trace
de l'Avant-Même,
de l'Autre-Même,
ici,
nous :
l'oubli de l'incrédulé :
lui
il envahit la forêt avec
ses chantiers de mouvements,
son bras salue l'asile des pierres et rebrousse les
fougères,
son épaule disparaît dans le vieux chêne,
puis sa main écume,
partout
chantonne
l'aube.
La nuit du dieu se dissipe :
ses joues se gonflent, ses cheveux repoussent,
ses bras se dressent,
il crie,
il a soif,
le nouveau-né,
alors
la femme rentre et nourrit le feu.

Sous la plaine naissante du ciel,
le raton flaire le cordage pourri,
le bousier ahuri par la clarté soudaine dévale la
pente du terreau,
grondent
les camions de la ville.

Au prisonnier qui sous les balles tombe au rang
des pierres,
au nouveau-né qui mord la montagne du sein,
à la femme seule, pensive,
aux horreurs, aux merveilles qui moutonnent,
aux camions, aux feuilles, aux maisons, aux
fourmis, à l'espace,

à la lumière du jour

le
DIEU
VIDE
dévoile
l'incrée

MARIE-CHRISTINE ARBOUR

La nuit-cloison

Cela plane, ombre d'une parole écorchée, des silons effilent l'œil, fuite de lettres muettes et chasse perdue. Cela se bloque, percussion des mots creux, la musique s'use et le silence s'incline sous une ride noire.

La nuit-cloison et
Trois

Baiser blanc. Un boucan scande la nuit. Étreinte
éteinte. La vodka vide la voix. Bouches noires.
Les regards se fripent. Duos de nuit épaves de
jour.

Tangage leurs épaules brutales, régulier le fouet
claque, frénésie leurs bassins pivotent, glauque le
brouillard, les jambes crissent, gifle les pieds
scandent, rugissement, la marée multicolore
inonde, ouvertes les bouches rouges sang vite res-
pirer, les pulsations transpercent en flèche, noirs
les murs et les iris, regards évidés de billes
d'acier, sourires d'interdits, l'œil sans cesse vire
et dérive.

POSSIBLES
Vies de profs

TROIS

POSSIBLES
Vies de profs

Marbre de mots et regards de craie. Vacille
l'image. Paupières peintes grises, lèvres à l'argile
sèche. Le rêve s'effrite.

Désert. Un homme et la lumière. La peau passoire
perle de cristaux. Une brûlure fend le front. Les
pas se perdent dans un brasero de poussière et le
sable cingle le bleu altère de l'œil. Désert cloître
de feu. Se perdent le mirage et l'homme.

Ce vent qui rôde en rapace vorace.
Le sable crépite, les talons craquent, les jambes
monolithes de calcaire s'effritent à attendre.
Le vent ricane contre la joue. Dans le ciel
un œil écarlate délave le sol, attise l'air,
brûle à blanc la peau alors que le sable sabote
les lèvres boursoufflées. Demeure un miroir
éclaté, miroir ruisselant d'une lumière aveugle,
miroir au regard blanc.

Cette chaleur qui saque.

La chaleur et le hissement du vent et la chute
du soleil, tout cela : un mouvement à trois
temps :

1. la route, une peau de goudron, l'automobile
glisse en chat ; le ciel de braise plonge rouge
sur la carrosserie blanche et l'air rêche
écorche le reflet des vitres ; les pneus
s'étriquent, le moteur s'étouffe, une bruine
de pierres fines crible le toit ; brûlure de pas,
les traces s'effacent, les portières grincent ;
le soleil tout azimut calcine le dessus des
têtes et une soif noire étouffe le souffle ;
l'homme, la femme, l'enfant s'engouffrent dans
un mirage transparent, l'enfant suivi de l'homme
suivi de la femme creusent une ride dans
la mer sèche, trois corps peints d'un bleu de
chaleur torride ; l'automobile cale sous une
dune, la salive bouillonne, la femme, l'enfant,
l'homme comme des poissons de sable se tortillent

dans une mer furieuse ; le sol se lève,
menace, ils se tapissent ; les yeux se polluent
d'une poudre de craie ;
ce sable qui fuit sans cesse ;
l'air s'empourpre peu à peu, les trois corps
s'alourdissent, l'air glisse sur la peau comme un
serpent ; un violet d'arc-en-ciel perdu balaie
le sable, le soleil se voile d'un rose de flamme ;
assis en triangle l'homme, la femme, l'enfant
se vêtent de pénombre, les étoiles ponctuent
une à une l'azur brûlé, une lune d'un jaune
félin gravit les dunes, la lune dévore l'horizon
de suie ; les yeux encore éraflés par
l'incarnat du jour se meuvent à peine, des yeux
dévorerés par la nuit ; le triangle se casse, la
pyramide croule, l'enfant, la femme, têtes sur le
thorax de l'homme, versent dans le sable tiède ;

2. ce jour qui suinte la lave ;
 le sable se tortille, ronde de pas qu'efface en
 fouet le vent, ronds de jambes qu'engloutissent
 les dunes ; l'homme, la femme, l'enfant s'érodent
 sous des vagues sèches, s'inclinent sous la
 lumière de fer, mordent le sable âcre ; le jour
 stagne entre bleu sommeil et rouge torpeur,
 s'enfouit dans la pupille, dévore le noir ; la
 femme, l'enfant, l'homme s'affalent sur une dune
 touffue, le vent tamise la soif, la bouche
 s'assouvit de poussière ; la femme fait pivoter
 un petit miroir rond, le reflet darde, le soleil
 narcisse dévore ; un grondement déchire le
 vent, un avion, l'engin de ferraille découpe au
 scalpel le ciel ; la femme agite le miroir,
 fébriles des reflets blancs bondissent, l'avion
 écorche le soleil ; la femme brandit le miroir, la
 lumière dégaine, la carapace luisante résiste aux
 coups ; imperturbable l'avion s'engloutit dans
 le bleu de mer ; l'air, le vent, le sable sa-
 botent ; la femme jette le miroir à ses pieds ;
 aveugle l'avion ; l'homme, l'enfant, la femme
 se blottissent sous leur peau, détournent leurs
 visages de l'éclat de la lumière ; attendre
 ou oublier ou rêver ;
 ce jour qui craque le front ;

3. fin : nuit au lapis voile,
la femme s'est hissée sur une butte ; le sable dévore,
l'obscurité abat ; des feux glacent le noir, le
vent frissonne, l'air s'enveloppe du métal de lune ;
la femme hoquette, une voix de cristal qui craque,
la femme s'étouffe ; l'homme, l'enfant sont enroulés
autour de la butte ; blanc sur bleu des lignes
strient le visage de la femme, une eau salée ;
au haut de la butte, avec la soif qui accule, la
femme respire à peine ; d'abord l'homme, puis
l'enfant, l'homme et l'enfant et la femme, ce soleil
qui grince ; l'homme culbute, la poussière sursaute,
un dos nu écrasé de chaleur, et la femme, l'enfant
s'affalent, leurs mains tâtent le creux de la poi-
trine de l'homme ; attente, attente secouée du vent
qui fouette ; l'enfant les lèvres bleuies fuit
les bras de la femme ; le soleil gruge l'horizon,
la femme pousse les corps contre la butte, leurs
visages s'effacent dans l'obscurité qui dévaste
le sol ; la femme s'est hissée sur
une butte, elle brandit une chaussure, défonce le
petit miroir rond ; un autel, une offrande à la
nuit.

LOUIS DESMEULES

Conscience planétaire et nouvel **SUR LES CHEMINS DE L'AUTOGESTION**

« Même si « la grande dette est le bien-être et aujourd'hui dictée »¹, il faut se garder de confier spontanément à l'écologie ou à la « pensée écologique » la mission de servir la planète. Les vœux pieux n'ont guère de prise sur le réel, c'est-à-dire sur les contradictions de la vie sociale. Il faut libérer la conscience humaine qui se construit de la domination exercée sur elle par la rationalité calculatrice. Il s'agit de favoriser un déblocage de la communication sur des bases véritablement nouvelles.

Si j'ai décidé de revenir à l'article d'Édgar Morin paru dans le Monde diplomatique d'octobre 1989, c'est pour réviser certaines idées et les préciser (la répétition étant la mère de l'apprentissage) et aussi pour critiquer ce parti pris-écologique car il est mal avancé. À l'un comme à l'autre, il y a maintenant urgence, et il faut qu'une conscience écologique de la solidarité se substitue à la culture de la compétition et de l'expansion qui régit actuellement les rapports mondiaux².

¹ Non, Edgar, 42 pages, Éditions, pour une nouvelle conscience planétaire, le Monde diplomatique, octobre 1989, pp. 18-19.

² Ibid.

DE L'AUTOGESTION SUR LES CHEMINS

Conscience planétaire et nouvel ordre mondial

Même si « la grande alerte sur la biosphère est aujourd'hui déclenchée »¹, il faut se garder de confier spontanément à l'écologie ou à la « pensée écologisée » le mandat de sauver la planète. Les vœux pieux n'ont guère de prise sur le réel, c'est-à-dire sur les contradictions de la vie sociale. Il faut libérer la communauté humaine qui se construit de la domination exercée sur elle par la rationalité calculatrice. Il s'agit de favoriser un déblocage de la communication sur des bases radicalement nouvelles.

Si j'ai décidé de réagir à l'article d'Edgar Morin paru dans *Le Monde diplomatique* d'octobre 1989, c'est pour réitérer certaines idées émises par l'auteur (la répétition étant la mère de l'apprentissage) et aussi pour critiquer ce parti pris écologique adroitement avancé. À l'en croire, puisqu'il y a maintenant urgence, « il faut qu'une conscience écologique de la solidarité se substitue à la culture de la compétition et de l'agression qui régit actuellement les rapports mondiaux² ».

1/ Morin, Edgar, « La pensée écologisée. Pour une nouvelle conscience planétaire », *Le Monde diplomatique*, octobre 1989, pp. 18-19.

2/ *Ibid.*

Il faut se demander si le nouveau paradigme dont parle Edgar Morin, « la pensée écologisée », ne serait pas, plutôt, une manifestation d'un enjeu plus important, essentiellement d'ordre communicationnel. Et d'autre part, il faut démystifier et situer clairement « la culture de l'agression et de la compétition » à l'intérieur de notre organisation sociale et soumise au principe de rentabilité. Malgré la pertinence des constats de l'écologie en cette fin de XX^e siècle, elle ne peut prétendre s'arroger pour autant le monopole de la raison. Il est plus que jamais temps, comme disait Kant, de laisser parler les philosophes.

Il est vrai, comme le souligne Edgar Morin, que la menace écologique ignore les frontières, nous l'avons constaté lors de l'incident de Tchernobyl par exemple. Les retombées radioactives, qu'elles proviennent d'une bombe ou d'une centrale nucléaire, ne reconnaissent ni les frontières d'États, ni les idéologies, ni les races existantes, ni les religions qu'adoptent les populations. Parce que les effets du nucléaire (radioactivité) n'ont pas de frontières, ils deviennent un problème qui concerne l'ensemble de l'humanité et non pas telle région en particulier. Cependant, les menaces écologiques s'avèrent le catalyseur d'un nouvel espoir, d'un déblocage de la communication, d'une prise de conscience des responsabilités que nous avons en commun.

Il y a de nombreux exemples de débats publics concernant les installations nucléaires ou les essais nucléaires sur la planète. Le sommet des médecins du monde entier pour la prévention de la guerre nucléaire tenu à Montréal en juin 1988 en témoigne. Mais les acquis démocratiques en cette matière sont constamment menacés.

Les mouvements populaires pour la paix, féministes, écologistes, tiers-mondistes, communautaires et parfois même religieux sont dans leurs idéaux à contre-courant de la culture de l'agression qui régit, actuellement les rapports mondiaux. La résistance

provenant des groupes populaires répond à la déshumanisation du monde provoquée par l'économie érigée en valeur absolue. Il y a une résistance contre la domination d'intérêts purement techniques³ dans les considérations humaines. Celle-ci doit affronter les abstractions qui se sont imposées au monde vécu.

Un nouveau paradigme ?

La conscience écologique, selon Edgar Morin, devrait briser le carcan sujet-objet et se référer à « un paradigme complexe où l'autonomie du vivant, conçu comme être auto-éco-organisateur est inséparable de sa dépendance⁴ ». Mais déjà en 1795, le philosophe Emmanuel Kant parlait d'une conscience cosmopolite préalable à la paix perpétuelle⁵. Le concept « cosmique » est celui qui par extension s'intéresse davantage à la science⁶. Le mot cosmique (*weltbegriff*) signifie dans l'expression cosmopolite un progrès vers un monde meilleur, le monde s'instaurant à travers la communication qui lie les êtres raisonnables. Une expression qui, chez Kant, renvoie davantage à l'humanité en tant qu'espèce. Mais Kant savait très bien que tout cela n'était que des vœux pieux :

(...) aussi longtemps que les États consacreront toutes leurs forces à des vues d'expansion chimériques et

-
- 3/ Le mot « technique » subsume tout un contexte et ne peut être défini que de manière très brève ici. Le technicisme renvoie au savoir scientifique dans sa relation d'interdépendance avec ses applications. La technique comme idéologie est soumise aux intérêts économiques. En attendre des solutions pour la plupart des problèmes qui se posent à nous constitue la conscience technocratique. On est en droit de se demander jusqu'à quel point la science écologique est critique par rapport à la technique.
- 4/ Morin, Edgar, *Ibid.*, p. 19.
- 5/ Kant, Emmanuel, *Projet de paix perpétuelle*, Esquisse philosophique, 1795, traduction de Gibelin, Paris, Vrin, 1984.
- 6/ Habermas, Jürgen, *L'Espace public*, Paris, Payot, 1986, p. 116.

violentes, et entraveront ainsi sans cesse le lent effort de formation intérieure de la pensée chez leurs citoyens, les privant de tout secours dans la réalisation de cette fin.

POSSIBLES
Vies de profs

D'autre part, il faut se méfier des solutions miracles provenant d'une attitude positiviste. L'attitude positiviste, présente dans toute science, dissimule la problématique de la constitution du monde. Toute approche positiviste du fait perpétue l'objectivation-réification ; elle accepte le sens imposé au fait par la reproduction de la société telle qu'elle est.

Ainsi, la conscience fondée sur une simple interprétation des faits n'a aucune prise sur le réel. C'est pourquoi, entre autres, le philosophe Jürgen Habermas, qui s'inscrit dans la lignée de ceux qui tentent de remplacer le paradigme de la conscience par celui de la communication, veut par là rendre de nouveau visible le potentiel d'une rationalité intacte insérée dans notre comportement quotidien de la communication⁸.

Chez Kant, il était question d'un consensus public des personnes qui font usage de leur raison⁹. Dans son *Espace public*, Habermas démontre que ce consensus dans l'opinion publique¹⁰ peut être extorqué sous la contrainte. Dans les sociétés actuelles, on peut, dans une certaine mesure, fabriquer le public (publicité, propagande, mass-media, sondages). C'est pourquoi Habermas cherche à mettre en évidence dans la structure même du langage une exigence d'émancipation car, « avec la première phrase prononcée, c'est aussi une volonté de consensus universel et sans contrainte qui s'exprime sans

7/ Kant, Emmanuel, *La Philosophie de l'histoire*, Paris, Gonthier, 1947, p. 164.

8/ Habermas, Jürgen, « Remettre le mobile en mouvement », traduit par Michel François Dernet, *Le Monde*, 6 août 1987.

9/ Habermas, Jürgen, *L'Espace public*, op. cit.

10/ Habermas, Jürgen, *Ibid.*

ambiguïté¹¹ ». C'est-à-dire que tout discours peut être adressé à tous les humains, ou devrait être tel, s'il assumait la rationalité de l'œuvre en lui.

Il y a deux types ou niveaux de consensus dans la société. Il y a le consensus économique inhumain et impossible, puisqu'il vise à la fraternisation des impossibilités. Ce faux consensus social fabriqué est analysé par Marx dans *Le Capital* et se révèle en fait une domination de l'homme par l'homme. L'égalité est impossible sur la base de privilèges. Pourtant, c'est ce consensus extorqué sous la contrainte qui est visible politiquement. Les masses doivent obéir aux règles fixées par l'économie pour survivre.

D'autre part, ce premier consensus n'est possible que grâce à un autre niveau consensuel inscrit dans la structure même du langage. Le consensus intersubjectif est le seul véritable fondement qui nous reste. Le consensus économique n'est qu'une version falsifiée du consensus d'ordre communicationnel intersubjectif.

Pour sortir d'une impasse théorique, Habermas osera revoir, sous un jour nouveau, les potentiels de rationalité de l'agir communicationnel. La nouvelle tentative philosophique de Habermas implique un développement de la notion d'intersubjectivité par suite des travaux d'Edmund Husserl. La science considère les faits comme étant en soi déjà structurés. Husserl démontre qu'il y a une constitution préalable des faits par le monde de la vie d'avant la science, par une subjectivité fondatrice de sens.

À la base, nous sommes constitués en communauté intersubjective. Notre conscience nous permet de nous rendre compte de cette « interliaison » de soi à l'autre que rend manifeste le langage. Le langage joue un rôle de reconnaissance de notre constitution originare. Le langage ne joue pas ici le rôle d'un

11/ Habermas, Jürgen, *Technique et science comme « idéologie »*, Paris, Gallimard, 1973, p. 156.

organisme comme les autres, mais il est un système, c'est-à-dire qu'il appartient en tant que parole à chaque personne et il appartient aussi à la communauté en tant que structure et fonction.

Cette constitution, déjà selon la définition de Husserl, s'étend au-delà de la société normalement assignée aux individus pour ouvrir ainsi un champ illimité de l'activité humaine. Habermas énumère et analyse les différents aspects des structures de l'intersubjectivité de la compréhension toujours plus ou moins menacée entre sujets parlants et agissants¹².

Habermas emploie le terme « intersubjectivité » pour la communauté établie entre sujets capables de langage et d'action par la compréhension de significations identiques et la reconnaissance d'exigences universelles. Pour ces raisons, c'est une communauté qui se construit dans le temps. Et Jacques Derrida traduit justement par « communautisation » l'expression allemande « *vergesellschaftung* », qui signifie « faire constamment une communauté »¹³.

Aujourd'hui, au moment où le discours du sujet autonome tend à disparaître (pour laisser place à une simple attitude de choix entre des formules stéréotypées et où s'abolit l'expression de la spécificité du sujet parlant), il convient de permettre de nouvelles discussions à l'intérieur d'une démocratie participative passant par une stratégie de peuple-à-peuple contournant les idéologies et les structures en place et où l'ancien schéma « individu-société-nature » s'efface.

L'ancien schéma qui date du XVIII^e siècle et qui avait permis entre autres à Jean-Jacques Rousseau d'interpréter la volonté populaire (individu-nature-société) est désormais remplacé par un schéma plus

12/ Voir Habermas, Jürgen, *Après Marx*, « L'Espace du politique », Paris, Fayard, 1985, pp. 61-172 et 336.

13/ Husserl, Edmund, *L'origine de la géométrie*, traduction et introduction par Jacques Derrida, Paris, PUF, 1962.

large de sujet et communauté intersubjective qui se construit. Car « notre expérience du monde est l'expérience que le monde fait de soi à travers nous et avec nous »¹⁴. Nous sommes plus que des individus, nous sommes membres de la communauté humaine en devenir et qui cherche son avenir.

Ces quelques pages sont suffisantes pour se rendre compte que la conscience écologisée dont parle Edgar Morin à elle seule n'est pas salvatrice ; il faut au préalable la conscience tout court, c'est-à-dire, selon le mot d'ordre de l'Aufklärung : « penser par soi-même ». Et la conscience écologisée sans conscience de soi comme être-en-communauté ne rime à rien.

Mais aussi, comme pour être conscient il faut communiquer, il faut un certain capital linguistique (qui comme le capital tout court) est inégalement réparti au sein de la population comme le sont les chances de son acquisition¹⁵. Et pour que la solidarité se substitue à l'agression, il faut identifier la cause qui produit cette organisation sociale déficiente de manière à y remédier. Voilà un problème simple, mais infiniment complexe à résoudre...

Un projet de société après Marx

Le projet formulé par Marx ne visait pas une conquête bête de la nature, conquête actuellement basée sur l'exploitation Nord-Sud et sans autre fin que le profit, mais une tentative d'harmonisation. Et c'est d'aller vite en affaires que d'associer la pensée de Marx à celle de Lénine, puis de Staline.

14/ Bloch, Ernst. *Experimentum mundi* « Question catégories de l'élaboration. Praxis », Paris, Payot, 1981.

15/ Voir à ce sujet, entre autres, Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, « Les étudiants et la culture », Paris, éd. de Minuit, 1964.

La critique marxienne apparaît comme un moyen de saisir la conscience de soi dans l'histoire. Marx a eu le mérite de définir un point de vue de l'histoire. L'erreur du marxisme est d'arrêter de penser après Marx, par conséquent de ne plus être conscient. Or, quand l'interrogation concernant l'humain disparaît, c'est l'humain comme visée d'autonomie qui se retrouve asservi.

Prendre le temps de favoriser un travail de réflexion venant de la base sans parachuter une doctrine soulève un problème d'éducation, d'écoute et de respect de la personne intégrale. Tout système éducatif est menacé par la tentation du fonctionnalisme à outrance en oubliant sa visée première qui est l'épanouissement des personnes, l'autonomie. Partout les mots « rendement », « excellence », « compétition » sont de mise ; en revanche, l'imagination, la sensibilité, la réflexion libre, la créativité sont trop facilement exclus du processus éducationnel.

La question de l'aliénation a été largement escamotée, et pourtant elle demeure une des causes directes du désastre écologique qui affecte la planète en ce moment. Ce comportement face à la banlieue solaire décrite par Edgar Morin découle évidemment de la domination de l'homme par l'homme. Ce dernier interpelle « l'homme » comme s'il était libre. Mais sa libération ne s'est pas encore accomplie. Un environnement sain n'est pas suffisant, sinon que signifierait une société d'exploités ou d'abrutis sur une planète écologiquement saine ?

La loi économique est souveraine et impersonnelle et se développe sur elle-même, comme une série incontrôlable d'effets en chaîne sans plus aucun rapport avec la cause première : le bonheur humain. Le nucléaire comme l'argent sont les symboles de la dépossession de l'humain, de sa négation parce qu'ils menacent tous les humains sans exception :

la perversion et la confusion de toutes les qualités humaines et naturelles, la fraternisation des impossibilités — la force divine — de l'argent sont impliquées dans son essence en tant qu'essence générique aliénée, aliénante et s'aliénant des hommes. Il est la puissance aliénée de l'humanité¹⁶.

L'argent est le sédiment de la domination de l'homme par l'homme, il permet l'opposition des intérêts, la guerre. Il n'y a rien de moins humain que l'argent, de plus abstrait que ce calcul abstrait et trompeur du travail humain. L'essentiel dans la critique du Marx philosophe réside dans cette intention à la base libéralisante pour un monde radicalement autre ou meilleur. « Un monde libéré de l'argent. » Mais comment imaginer cette libération, comment penser que l'énoncé « l'homme est un loup pour l'homme » ne soit plus une vérité immuable ?

L'argent reste donc le fétiche par excellence d'une fausse médiation entre les humains de laquelle je ne peux me soustraire à moins d'en être victime. La fameuse expression capitaliste « le temps, c'est de l'argent » rend bien compte de cette illusion réalisée. Réalisée parce que chacun d'entre nous y croit et que nous contribuons à sa réalisation inauthentique, mais non définitive. En effet, « c'est seulement un rapport social déterminé des hommes entre eux qui revêt ici pour eux la forme fantastique d'un rapport des choses entre elles »¹⁷. De cette façon, le médium de l'argent remplace le médium de la communication.

La crise du capitalisme s'est transformée en crise générale de l'économie mondiale. Crise qui ne réside plus sous la forme prolétaire-proprétaire, mais (les constats de l'écologie nous le prouvent) au sein d'un système (Est-Ouest) atteignant ses propres limites et qui touche à sa fin. Nous sommes maintenant en mesure de voir quand le bonheur des uns est

16/ Marx, Karl, *Manuscrits de 44*, Paris, Éd. Sociales, 1971, p. 122.

17/ Marx, Karl, *Le Capital*, Livre I, Paris, Garnier-Flammarion, 1969, p. 69.

fondé sur le malheur des autres et d'imaginer à partir de cela un monde meilleur. En conséquence, une société humaine doit s'appuyer sur d'autres bases, sur une vie organisée d'une autre façon. Ce qui suppose non pas un retour en arrière, mais une percée vers l'avant : un avenir à libérer fondamentalement différent.

Pour un nouvel ordre mondial, il nous faut de nouveaux concepts, de nouvelles structures. L'ONU, par exemple, est fondée sur des concepts élaborés au siècle des Lumières (exemple : les droits de l'homme). « L'individu » est le résultat d'une convention qui se rapporte à la société et à la collectivité. Dans les droits de l'homme, on a tendance à oublier les droits sociaux, les droits de la vie commune. Marx a démontré que l'individu dans la société capitaliste, c'est l'homme séparé de la communauté. La dimension de l'individu prise en compte par l'ONU concorde avec celle de payeur de taxes, de citoyen d'un État. Mais il est aussi citoyen du monde. La vie privée, l'intériorité, l'intersubjectivité constituent l'intégralité de la personne humaine et doivent aussi être respectées. Le désir de vivre, commun à tous les peuples de la terre, ne provient pas des individus, mais de la vie subjective. Au fond, nous sommes plus qu'individus d'une nation ou d'un État.

C'est la notion d'intersubjectivité qui permet de dépasser la traditionnelle opposition individu-société pour s'ouvrir sur l'ensemble de la communauté humaine. Le consensus intersubjectif qui se manifeste dans le langage est bien exposé dans l'œuvre de Habermas. Sa tentative de définition d'une situation dialogique idéale s'appuie sur un fond philosophique.

Le fondement prend forme dans cette reconnaissance du monde que nous partageons tous. Habermas s'accorde avec Husserl pour envisager l'humanité comme une communauté du « pouvoir s'exprimer dans la réciprocité ». C'est pourquoi il

faut créer de nouveaux espaces publics pour l'avènement d'une nouvelle conscience planétaire par la résurgence d'une authentique discussion publique réellement universelle.

Pour faire prendre conscience des critères nécessaires à un monde habitable, il faut laisser place à l'imagination. Le philosophe Ivan Illich offre un exemple de ce qui représenterait peut-être une solution de remplacement véritable : « La structure conviviale garantirait un libre épanouissement de l'autonomie et de la créativité humaines¹⁸. D'après l'écologiste Michel Jurdant, cette « convivialité alternative » ou « convergence alternative » pourrait se traduire par :

- a) l'autogestion ;
- b) l'antiproduktivisme ;
- c) le modèle technologique doux ;
- d) la souveraineté des communautés de base ;
- e) l'autonomie de la société civile ;
- f) la solidarité à l'égard du Tiers-Monde¹⁹.

Espérons que cet appel à tous que lançait Edgar Morin ne sera pas encore un vœu pieux ou, comme le faisait remarquer Marx, un appel à la fraternisation des impossibilités. Il faut que, comme citoyens du monde, nous nous sentions interpellés et non plus comme citoyens d'un État particulier qui doit s'affirmer face à d'autres États. La nouvelle conscience planétaire chère aux écologistes doit être radicale et populaire ou elle ne sera pas. En ce sens, la chute du Mur de Berlin doit être une première étape symboli-

18/ Illich, Ivan, *La Convivialité*, Paris, Seuil, 1973, p. 43.

19/ Gagnon, Gabriel, « Le défi écologiste de Michel Jurdant ». *Possibles*, vol. 9, n° 3, printemps 1985, p. 89.

que pour faire tomber les murs qui s'édifient chaque jour, rendant chacun prisonnier de son individualité.

POSSIBLES
Vies de profs

Et malgré tout, le mouvement amorcé par les verts allemands permet d'espérer que cette nouvelle communauté trouvera enfin sa voie politique. Cependant, l'écologie ne doit pas remplacer la conscience, elle doit être un prétexte pour nous rendre davantage conscients de nos responsabilités. Nuance.

ALBERTO KURAPEL LE GUANACO SAUCHO

Dynamique théâtrale de la mémoire

DOCUMENT

Traduit de l'espagnol par Michèle Foucault et André Malherbe.

La création artistique est le réel créé de rien qui le génère. Les concepts, les émotions, les perceptions de chaque sensibilité peuvent ainsi commencer d'anticiper l'est qui se réalise. Que la création soit en avance sur l'est qui la génère est un fait évident, tout comme l'est celle qui, dans ses intentions, contient toujours les caractéristiques de la réalité d'où elle a émergé.

— Quand j'ai décidé, en 1961, de fonder le Congrès des arts Exile¹, je l'ai fait tout en sachant que, dans une société qui dispose ses lieux-ages comme seul but la fonctionnalité, notre condition de créateurs serait lettre-mémorandum confiné à l'abri d'une « marginalisation » accompagnant nos créations et nos vies.

Le rejet impose une frappe d'urgence et chaque tentative doit explorer et atteindre des zones qui puissent se faire voir au-delà du comarcas. Notre parcours consiste en un déplacement des systèmes

¹ Congrès des arts Exile — 1961 : temps et espace et la réalité-performance (l'interférence d'espaces) fut une des pages fondamentales du projet de voyage de théâtre. Pour le fait d'après et le document 17, voir le 2. F. Malherbe, « Les arts Exile », in *Revue de la culture*, Paris, Éditions du Seuil, 1963.

que pour faire tomber les murs qui s'édifient chaque jour rendant chacun prisonnier de son individualité.

ROBERTO
VIRI 4-19-78

Et malgré tout, le mouvement animé par les vertes alliances permet d'espérer que cette nouvelle communauté trouvera enfin sa voie politique. Cependant, l'écologie ne doit pas remplacer la conscience, elle doit nous rendre davantage conscients de notre responsabilité. Nuance.

DOCUMENT

Dynamique théâtrale de la mémoire

Traduit de l'espagnol par Michelle Poissant et André Maheux

La création artistique est le reflet caché du monde qui la génère. Les censures, les complexes, les préoccupations de chaque société peuvent nous permettre d'anticiper l'art qui en surgira. Que la création soit en avance sur l'ère qui la génère est un fait évident, tout comme l'est celle qui, dans ses interstices, contient toujours les caractéristiques de la société d'où elle a émergé.

Quand j'ai décidé, en 1981, de fonder la Compagnie des arts Exilio¹, je l'ai fait tout en sachant que, dans une société qui dépasse ses limites avec comme seul but la fonctionnalité, notre condition de *créateurs exilés latino-américains* contiendrait a priori une « marginalisation » accompagnant nos créations et nos vies.

Le rejet impose une *fragmentation* où chaque particule doit explorer et atteindre des zones qui puissent se faire voir au-delà du cosmos nié. Notre parcours consiste en un déplacement des systèmes

1/ Compagnie des arts Exilio — 1981 : Troupe de recherche et de théâtre-performance latino-américaine d'expression bilingue (espagnol-français). « Un point de convergence des diverses cultures. Pour le fait d'exister et de continuer à produire et à transgresser toutes frontières. » Membres permanents : Susana Cáceres, Alberto Kurapel, Marínea Méndez, Michelle Poissant. (Annuaire théâtral du Québec, 1990.)

signifiants vers la création, dans le lieu scénique, d'une *réalité artificielle* comme base de notre expression artistique.

Cette juxtaposition de systèmes signifiants est aussi un des éléments fondamentaux du langage cinématographique que j'ai longuement examiné afin de l'intégrer à l'univers de nos spectacles.

Chercher l'essence de la théâtralité correspond à s'interroger sur la *nature scénique artificielle* dans l'optique de lui donner un langage spécifique façonné par tous les langages existants.

À travers cette trajectoire, je me suis préoccupé de « créer » au sein de l'« Univers Exil » en cherchant la nature de cette tare sociale que j'ai dû supporter pendant seize ans.

Nous vivons et nous créons. Vivre n'est pas créer et créer n'est pas vivre.

Le développement technologique a été atteint au prix d'une Nature blessée à mort ; dont la douleur déclenche des catastrophes qui menacent la Vie d'extinction.

Notre création s'appuie sur la structuration d'un langage scénologique issu de nos fibres les plus profondes : elle n'affleure pas parce qu'elle est complètement étrangère au travail routinier. Ce langage, nous le conduisons à travers des canaux dont l'expression maximale se situe dans le « lieu scénique ». C'est pour cette raison que la Compagnie des arts Exilio cherche son éternelle naissance dans la Mémoire : faculté niée non seulement par les régimes dictatoriaux, mais également par les sociétés dont le seul but est de tout rentabiliser.

La Mémoire de la Compagnie des arts Exilio est un flux de langages qui demeurent censurés par la peur des despotes de toutes disciplines. C'est cet ensemble d'actions (langages), qui n'a pas de causes apparentes,

ou simplement pas de causes, qui surgit du *mystère* et du *hasard* que cette société refuse d'accepter par peur de l'injustifiable ou de l'inclassable, de l'inconnu — caractéristiques de toutes *œuvre d'art*.

La création artistique porte en soi une Mémoire que nous devons approfondir et faire vivre sur scène. L'éclatement mnémonique de l'*œuvre d'art* amènera le spectateur à la « découverte » et à la vision inconnue qui se déploient dans un domaine toujours changeant, se transformant à chaque instant, se nourrissant de la Mémoire sociale afin de la transformer en Mémoire artistique.

Lors d'une communication téléphonique provenant du Chili, Juanita Méndez m'a raconté que le jour où le nouveau président (cette fois désespérément et démocratiquement élu) fit son premier discours, le 12 mars dans le Stade national de Santiago (après seize ans de dictature militaire), quelques instants avant de commencer, devant quatre-vingt mille personnes, une multitude d'Indiens mapuches envahirent le terrain avec leurs instruments de musique, costumes et ornements dans le but de réaliser une grande cérémonie en souvenir de tous ceux qui furent assassinés dans ce stade par la dictature. Leur lente évolution sur la pelouse était marquée du poids de tous les malheurs d'un peuple transcendés et livrés comme des bois ensanglantés dessinés dans leurs yeux et par des cordillères de *trariloncos*² ancestraux. Cette marche transmettait, au-delà de la catastrophe, leurs langages abyssaux de vie aux sacrifiés, aux résistants, à ceux qui ne se conformèrent pas à la pourriture du gouvernement et qui tombèrent sur cette pelouse qui ondoyait au vent et qui était foulée par les pieds nus de ces Indiens qui ouvraient leurs bouches tels des cratères d'où coulait une lave de chants et de mots qui transperçaient les tissus encore ouverts de la Mémoire chilienne. Le son des instruments, qui était

2/ Ruban d'argent garni de monnaies suspendues que les Indiens portent autour de la tête.

le son du Temps, s'entassait dans ces ruines où déambulait l'impétuosité de la création. Leurs voix déli-vrèrent peu à peu, dans le silence de la multitude, la Mémoire secrète, la mémoire de ce lieu, de cette construction de ciment qui servit de camp de torture et de mort. Leurs chants et leurs actions faits pour ce moment spécifique, dans ce lieu spécifique, créèrent un langage *hic et nuc*. Le moment arriva où la mémoire des murs et des loges qui furent éclaboussés de plaintes, d'agonies, d'espoirs et de poésie écrite dans le ciment, où la mémoire des gradins qui soutinrent des corps lacérés par les tortures (qui s'éten-daient là à la recherche du soleil), où la mémoire de la moitié du terrain sur lequel on emmena à coups de pieds et de crosses des hommes de soixante ans et des filles de vingt ans, où la Mémoire du lieu s'ouvrit, s'enfla, grandit jusqu'à ce qu'elle ait doublé de force pour ainsi pouvoir éclater en un horrible cri qui se répandit silencieusement dans les ramifications viscé-rales de ceux qui assistaient à la cérémonie specta-culaire de la Mémoire née de la douleur d'être humain qui n'a pu éviter l'intronisation de la vilenie. L'action créatrice de ces Indiens mapuches a montré aux quatre-vingt mille personnes une autre mémoire soucieuse d'un nouveau langage.

Les conditions dans lesquelles notre évolution s'est faite ont été arides et ingrates, mais j'essaie d'y insuffler le « langage nouveau de la mémoire », cette action qui sera toujours rejetée par les cultivateurs de l'amnésie, par ceux qui ne s'intéressent qu'à la pro-duction, par ceux pour qui seul le commerce, la mode et la quantité comptent.

En écoutant ce récit, je me suis remémoré les amérindiens et « *La muerte no entrara en Palacio* » de René Marqués³ quand Teresias dit à Madame Isabel : « rien ni personne ne peut nous imposer un

3/ « La mort n'entrera pas au Palais » de René Marqués, dramaturge portoricain né en 1919. (Son œuvre constitue un apport fondamen-tal à la dramaturgie contemporaine.)

destin : nous le choisissons nous-mêmes. Celui que tu as choisi était le tien. Ta responsabilité maintenant est de vivre droitement, sans hésitations, sans jamais le trahir ; le faisant devenir chaque jour plus personnel, lui étant chaque jour plus fidèle... La vie est toujours confuse... »

Cette Mémoire qui transparait dans chaque création, nous la cherchons dans nos préparations physiques quotidiennes, dans nos pratiques de voix, dans la confection de costumes et d'installations faits à l'aide de matériaux trouvés dans les ruelles et ses déchets qu'on nous laisse pour créer.

La distance entre cette cérémonie mapuche, les pensées d'un Meyerhold et une vie d'exil me porte à croire que la création dans la Mémoire aidera à forger une autre Mémoire nous conduisant à « chercher dans l'impossible ».

Face à cette réalité exilée, le comportement des *performeurs* ne pourrait pas être le même que celui d'un comédien de productions subventionnées, privilégiées. Dans cette « réalité », notre comportement artistique a dû assumer le carcan dans lequel il a été confiné, choisissant comme expression la *Performance théâtrale* ; comme lieu de présentation, un entrepôt de l'Est de Montréal ; comme éclairage, douze lampes de poche unies à une console fabriquée avec des résistances électriques et des morceaux de moteurs de bateaux ; remplaçant la scénographie par des « installations sculpturales ». Le langage scénique s'est transformé en signes qui ne possèdent pas de hiérarchie, où le discours textuel est un signe de plus à l'intérieur de notre proposition scénique.

Les plus belles pensées, les insondables, se constituent autour du croisement des langages qui, comme la majorité, incompréhensibles, montrent à l'humain l'importance de s'immerger dans la douleur de toute connaissance.

Notre expression artistique se base sur le « phénomène performatif de la présentation », c'est-à-dire sur le dévoilement des mécanismes et des codifications de la représentation, exerçant une *séduction* à travers le corps en mouvement, le corps vivant, le corps créateur du performeur, donnant ainsi naissance à une théâtralité qui surgit de cette décodification en incarnant des « personnages » qui possèdent des caractéristiques différentes de celles des comédiens.

À travers la Performance théâtrale, je présente les visages qui me sont apparus tout au long du trajet de création exilée. Ce sont des visages que je présente, et ma trajectoire est celle de leurs yeux, de leurs rictus, de leurs sourires, de leurs refus, de leurs caresses, de leurs cheveux lisses et ondulés, aveuglant le parcours et se transformant en épidermes de la création d'un paysage en questionnement.

Je ne peux pas répondre.

Ce qui me pousse à errer est l'incertitude de l'itinéraire et la certitude de ne jamais trouver de réponse⁴.

4/ Conférence prononcée lors de l'inauguration des ateliers de formation donnés par la Compagnie des arts Exilio en 1990.

Montréal en novembre

CHRONIQUES

Les élections municipales et scolaires qui se dérouleront à Montréal en novembre auront une importance considérable pour l'ensemble des milieux progressistes du Québec, et particulièrement des citoyens et citoyennes de Montréal. À qui voudrait trouver un second souffle révolutionnaire québécois ? Le Mouvement pour une école nouvelle et ouverte (MENO) réussira-t-il à développer les techniques pédagogiques du mouvement de cette école libre depuis plus de dix ans ?

Une opposition à l'équipe Doré

On ne pourra sûrement pas reprocher au maire Doré d'avoir négligé de promouvoir l'échange de Montréal au Canada et à l'étranger, même si la réalité de ses nombreux voyages tend à se faire sentir quant aux investissements et aux emplois. Il est moins certain cependant que son parti, le RCM, ait réussi à réaliser son programme politique idéologiquement orienté vers le vie des quartiers et le social des groupes les plus démunis.

Encore plus que le PC en 1976, le RCM a tenu fermé en face de son fonctionnement ses réalisations électorales. Depuis l'automne 1934, un parti allié n'a donc pu se donner suffisamment d'importance face

Montréal en novembre

Les élections municipales et scolaires qui se dérouleront à Montréal en novembre auront une importance considérable pour l'ensemble des milieux progressistes du Québec. Le Rassemblement des citoyens et citoyennes de Montréal (RCM) saura-t-il trouver un second souffle en évitant l'écueil technocratique ? Le Mouvement pour une école moderne et ouverte (MEMO) réussira-t-il à déloger les archaïques parents catholiques qui dominent la scène scolaire depuis plus de dix ans ?

Une opposition à l'équipe Doré

On ne pourra sûrement pas reprocher au maire Doré d'avoir négligé de promouvoir l'image de Montréal au Canada et à l'étranger, même si les résultats de ses nombreux voyages tardent à se faire sentir quant aux investissements et aux emplois. Il est moins certain cependant que son parti, le RCM, ait réussi à réaliser son programme politique historiquement orienté vers la vie des quartiers et le souci des groupes les plus démunis.

Encore plus que le PQ en 1976, le RCM a transformé en élus et en fonctionnaires ses meilleurs militants. Depuis l'automne 1986, un parti affaibli n'a donc pu se donner suffisamment d'autonomie face

au pouvoir municipal ni intégrer de façon constructive les oppositions internes.

POSSIBLES
Vies de profs

La tendance naturelle à la technocratie qui menace tout pouvoir nouvellement élu a alors pu se développer sans trop de limitations. Beaucoup de gens en arrivent même à penser que la Ville de Montréal est contrôlée par les amis du maire qui se distribuent sans mauvaise conscience plantureuses augmentations de salaires et postes de fonctionnaires mieux rémunérés qu'à Québec ou à Ottawa.

Par ailleurs, les politiques de décentralisation qui faisaient l'originalité du programme du RCM se sont arrêtés aux frontières des neuf arrondissements dont le processus de préparation du plan d'urbanisme de 1992 a révélé le caractère artificiel et inadéquat. En novembre dernier, le congrès du RCM décidait déjà d'augmenter le nombre de ces nouveaux pôles de décision que sont les comités-conseils d'arrondissement de façon à rendre leurs territoires plus conformes à la réalité des quartiers. Cette proposition a été reprise par les principaux partis d'opposition. Il est cependant loin d'être assuré qu'elle soit acceptée sans réticences par un pouvoir municipal pour lequel la consultation demeure souvent une structure sans véritable contenu.

Cela dit, personne ne pense sérieusement pouvoir remplacer le maire Doré en 1990. Il faudrait d'ailleurs accorder au RCM un deuxième mandat avant de pouvoir porter un jugement définitif sur ses politiques et ses réalisations. Il serait cependant catastrophique qu'il occupe seul le terrain. Plusieurs de ses élus actuels pourraient quitter la scène politique sans grand dommage pour leurs électeurs. Par ailleurs, ce n'est sûrement pas sur les deux partis qui se partagent l'héritage de Jean Drapeau qu'on peut compter pour les remplacer. On peut heureusement se fier aux conseillers dissidents du RCM qui, malgré quelques incohérences et certains écarts de langage, ont maintenu un débat politique sérieux autour de plu-

sieurs enjeux municipaux importants. Le parti qu'ils ont fondé, la Coalition démocratique de Montréal, mériterait d'occuper au moins une dizaine de sièges en novembre : face à une telle opposition, l'équipe Doré devrait faire preuve de plus de transparence et s'ancrer davantage dans l'univers des groupes populaires, des syndicats et des quartiers.

Feu sur la CECM

Quelques jours après les élections municipales, les Montréalais devront retourner choisir leurs commissaires à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et au Protestant School Board of Greater Montreal (PSPGM). Alors que, dans le reste du Québec, les commissions scolaires, de confessionnelles qu'elles étaient, deviennent francophones ou anglophones, les deux grandes institutions montrealaises résistent au mouvement en s'appuyant sur la constitution de 1867 qui leur accorde une protection particulière.

Passons rapidement sur le PSBGM où les élèves francophones, presque majoritaires, continuent à être soumis à la tutelle de commissaires anglophones souvent unilingues qui leur distribuent chichement écoles et crédits. On ne peut en effet pour le moment y discerner de mouvement de la base susceptible de transformer une situation qui deviendra intolérable lorsque, d'ici dix ans au plus tard, les élèves francophones seront devenus majoritaires.

Ce n'est que grâce à un taux d'abstention atteignant 88 % en 1987 que des parents catholiques intégristes, mollement soutenus par l'archevêché, ont pu continuer à faire de la CECM leur chasse gardée. Obnubilés par une confessionnalité à défendre par tous les moyens, ils n'ont jamais véritablement cherché à faire face aux nouveaux défis que posent au monde de l'éducation les transformations économiques et culturelles rapides de la société montréalaise.

La CECM n'a pas de politique cohérente pour mettre l'école au service des groupes défavorisés qui forment maintenant la majorité dans plusieurs quartiers de la ville. Elle ne sait comment réaliser l'intégration d'élèves allophones de plus en plus nombreux sans céder sur la priorité absolue de la langue française partout à l'intérieur de l'école. Elle refuse enfin de faire de l'école publique un espace ouvert à la diversité des croyances et des valeurs.

Face à cet immobilisme, l'opposition constituée par le MEMO, déjà présente au conseil des commissaires, accepte le démantèlement de la CECM au profit de nouvelles structures à base linguistique ; elle propose par ailleurs des réponses beaucoup plus adéquates aux interrogations des élèves, des parents et des enseignants. Il faut donc espérer que le MEMO pourra mobiliser assez d'électeurs et d'électrices pour assurer dès novembre la transformation radicale qui s'impose depuis longtemps.

YVAN COMEAU

Des institutions de moins en moins crédibles

L'écoute des conversations quotidiennes, et plus particulièrement celles de la vie privée, révèle que les grandes institutions de la vie publique sont de moins en moins crédibles. Les actualités télé ou radiodiffusées semblent jouer un rôle important dans la production de cette connaissance critique. Bien qu'il soit difficile de se prononcer sur le caractère permanent de cette critique spontanée concernant les grandes organisations, de juger de la justesse des analyses des acteurs de la vie quotidienne ou d'apprécier la volonté de trouver et de réaliser d'autres options, il n'en demeure pas moins que la conjoncture actuelle témoigne d'une perte de légitimité des grandes organisations publiques. Quelques exemples suffiront à illustrer notre propos.

Un premier groupe parmi ces grandes organisations est sous la responsabilité des gouvernements nationaux, qu'ils soient fédéral ou provincial. Ainsi, l'acharnement manifesté par le ministre fédéral des finances à l'égard des contribuables mécontents ceux-ci qui voient l'État fédéral comme un pilleur mercantile. En prêtant l'oreille aux conversations captées au hasard du quotidien, on constate que cette ponction n'apparaît pas justifiée : les taux d'intérêt élevés, les fraudes des élus et les aberrations identifiées chaque année par le vérificateur général ajoutent à la colère et au mécontentement. Mais c'est

surtout la TPS (taxe sur les produits et services) qui confirme aux citoyennes et aux citoyens qu'ils ont été dupés et roulés par l'État fédéral ; ce ne semble pas être seulement une question de parti politique, puisque l'adage nous dit : « Plus ça change, plus c'est pareil ».

L'État provincial en prend aussi pour son rhume. Après le « pelletage » des factures provinciales dans la cour des municipalités, il faut craindre la tempête des propriétaires, petits et gros, à partir de l'an prochain. Sur le plan énergétique, Hydro-Québec, jadis fleuron de la fierté québécoise, est sur la sellette : cette société d'État semble faire supporter ses exportations d'électricité vers les États-Unis par ses abonnés québécois qui subissent les pannes de réseaux et qui paieront de plus en plus à partir de l'an prochain. Sur les questions écologiques, les promesses électorales non remplies et les décisions du ministère de l'Environnement de ne pas poursuivre les pollueurs dans plusieurs dossiers (Saint-Basile-le-Grand et Saint-Jean-sur-Richelieu) font croire à plusieurs que la pollution est en bien meilleure santé que les enfants nés difformes près de Gentilly, centre industriel et nucléaire du Québec. Ce n'est pas pour rien que la maxime suivante existe : « Vaut mieux être riche et en santé que pauvre et malade ».

D'autres institutions de l'État sont mentionnées dans ces conversations quotidiennes. Le système judiciaire lui-même est suspect alors qu'il devrait reposer sur le principe de l'« apparence de justice » : erreur judiciaire (cet Amérindien de la Nouvelle-Écosse victime d'une grossière négligence de l'appareil policier et judiciaire), misogynie, complaisance et ivresse de ce juge pendant un procès font dire à nos interlocuteurs qu'« il n'y a pas de justice ».

L'Église est une autre institution qui s'est offerte à la critique ces derniers mois. En plus du rappel épiscopal des positions médiévales du pape sur la contraception, le cinquantième anniversaire du droit

de vote des femmes a fait ressortir un passé récent peu reluisant pour l'Église québécoise. Les scandales à caractère sexuel mettant en cause des religieux et de jeunes garçons à Terre-Neuve et en Ontario laissent plusieurs baptisés perplexes, c'est le moins qu'on puisse dire. C'est sans doute pour cette raison qu'on entend dire de plus en plus : « Je n'ai pas besoin des curés pour croire au bon Dieu. »

Nous pourrions multiplier les exemples pour montrer que ces grandes organisations signifient, pour les acteurs de la vie quotidienne, de moins en moins « efficacité » et « intégrité ». La critique spontanée de l'entreprise comme lieu du travail salarié mériterait à elle seule un traitement particulier : on trouverait sans doute mille et un exemples qui indiquent aux employés que le gaspillage, la collusion et la pollution sont les contrepoids du rendement, de la concurrence et de la rentabilité. Tel semble être l'état de la légitimité des institutions publiques dans les conversations de tous les jours : en perte de vitesse et entachée de méfaits bureaucratiques et marchands.

Quelques années plus tard, le mouvement ouvrier a perdu sa vigueur. Le mouvement ouvrier. Mais aussi, la Sainte, c'est aussi autre chose.

Un bref voyage n'a permis d'observer de près le caractère le véritable monde ouvrier. Il se profile à chaque fin de semaine. Les jours ouverts, chaque dimanche, chaque semaine la discipline la plus hautement importante. De l'urgence de la période nous sommes les seuls. Il y a de quelques heures de plus pour que tout de nous monde se dégage, se mette à nos brayons et à s'échanger des propositions qui n'ont plus rien de l'ancien.

Ces subtils équilibres trouvent quelque stabilité chez nous, mais nos intellectuels ne reconnaissent pas toujours à sa juste valeur cette contribution de nos brayons nationaux à la préservation de certains aspects de notre vie dans ce monde complexe.

Les médailles de *Possibles*

La croix de l'ordre de malt

On connaît le préjugé favorable de la revue *Possibles* pour le modèle suédois. À titre de collaborateur périphérique, je voudrais cependant tenter de compléter l'approche très partielle qu'en ont eue jusqu'à présent les auteurs de contributions thématiques à la revue. Je ne nie pas le caractère innovateur des politiques sociales, ni l'originalité des pratiques concertées de création d'emplois, et encore moins la vigueur du mouvement coopératif. Mais enfin, la Suède, c'est aussi autre chose.

Un bref voyage m'a permis d'observer ce que je considère le véritable miracle suédois. Il se produit à chaque fin de semaine. Les jours ouvrables, chacun, chacune pratique la discipline la plus froidement imperturbable. Du Bergman de la période introspective! Puis soudain, le samedi, il suffit de quelques choppes de bière pour que tout ce beau monde se dégele, se mette à rire bruyamment et à s'échanger des propositions qui n'ont plus rien de luthérien.

Ces subtiles réjouissances trouvent quelque analogie chez nous, mais nos intellectuels ne reconnaissent pas toujours à sa juste valeur cette contribution de nos brasseries nationales à la préservation de certaines pages de convivialité dans ce monde compétitif.

Mieux vaut tard que jamais. Pour souligner de façon exceptionnelle le mérite de ces entreprises, nous avons obtenu l'autorisation de leur décerner cette fois-ci, au lieu de notre traditionnelle médaille de plume, rien de moins que la croix de l'ordre de malt.

Étant donné qu'il existe hélas de rares lecteurs dont la culture en matière d'ordres chevaleresques, d'art héraldique et de sémiologie ésotérique comporte quelques lacunes, il me faut signaler le risque de confusion avec l'Ordre de Malte, un peu plus connu je l'admets. Mais leurs croix se distinguent nettement, comme le laissait prévoir Gilbert Bécaud quand il observait : « Mon Dieu! qu'il y en a des croix sur cette terre ». L'ordre de malt a adopté la croix ansée, symbole profond de l'anse par où on soulève la tasse afin de transcender dans la joie les diverses épreuves de l'existence.

C'est par contre avec la plus déchirante commisération, semblable à celle que témoigne Jean-Paul II aux divorcés et aux homosexuels, que je dois attribuer la médaille de plomb de ce trimestre à nos frères colombiens. J'espère qu'ils reviendront de la funeste erreur qui les entraîne dans les sentiers pervers du trafic de la coke au lieu de consacrer leur talent au commerce de la bière. Je les recommande aux bons soins du FBI pour l'exercice de la correction fraternelle, confiant qu'ils se repentiront, reviendront dans la voie droite et pourront ainsi payer leur dette au Fonds monétaire international.

COURTEPOINTES

Cliquer au vent

Le Ministère d'investigations météorologiques de Potsdam (PMP) nous signale un phénomène inédit, présage de transformations climatiques profondes et durables: de forts vents, ayant plus naissance au-dessus d'un pays tel que dans le cas de la Guyane, se sont soulevés en passant au-dessus de Terre-Neuve, du Nouveau Brunswick, du Manitoba et du nord de l'Ontario et, de là, sont arrivés sur le Québec où ils soufflent depuis en rafales continues et convergentes.

Les conséquences à long terme d'un tel phénomène ont été étudiées par une cellule du réseau canadien d'hydrologues, et vous aurez tous reconnu le Ministère Agraire Social Pollution (WASP). En effet, un tel vent permanent fait l'entraide avec un système alternatif des vents qu'on croit se maintenir jusqu'à une raisonnable distance les uns des autres.

Examinons les principaux. L'attention est tout d'abord attirée par les policiers en casernes, occupés à réfléchir sur leur avenir. Approchés avec soin et sans tout savoir du côté Québec et Ottawa, cette posture les ramène à leur tour à un problème bien connu de séchage des viandes. Les vents donc nous

1/ Canada - Courtepointes - 1988 - 1989

Mieux vaut tard que jamais. Pour souligner de façon exceptionnelle le mérite de ces entreprises, nous avons obtenu l'autorisation de leur décerner cette fois-ci, au lieu de notre traditionnelle médaille de plomb, rien de moins que la croix de l'ordre de Malte.

FONDATEUR
Vain de plomb

Étant donné qu'il existe hélas de rares lecteurs dans la culture et certains d'autres chevaleresques, **COURTÉPOINTE** est une esotérique comparsa quelques lazzos, il me faut signaler le risque de confusion avec l'Ordre de Malte, un peu plus connu je l'admets. Mais leur croix se distinguent nettement, comme le laissait prévoir Gilbert Becaud quand il observait : « Mon Dieu qu'il y en a des croix sur cette terre ». L'ordre de Malte a adopté la croix antée, symbole profond de l'enseigne par où on trouve la trace afin de transcender dans la joie les diverses épreuves de l'existence.

C'est par contre avec la plus délicate compréhension, semblable à celle que témoigne Jean-Paul II aux divorcés et aux homosexuels, que je dois attribuer la médaille de plomb de ce trimestre à nos frères coloniaux. J'espère qu'ils reviendront de la funeste erreur qui les entraîne dans les sentiers périlleux du trafic de la coca ou lieu de consacrer leur talent au commerce de la bière. Je les recommande aux bons soins de l'Église pour l'exercice de la correction fraternelle, confiant qu'ils se repentiront, reviendront dans la voie droite et pourront ainsi payer leur dette au Fonds mondial international.

Le Fonds mondial international est un organisme d'assistance financière et technique qui agit dans le monde entier pour promouvoir le développement économique et social des pays en développement.

Le Fonds mondial international est un organisme d'assistance financière et technique qui agit dans le monde entier pour promouvoir le développement économique et social des pays en développement.

Le Fonds mondial international est un organisme d'assistance financière et technique qui agit dans le monde entier pour promouvoir le développement économique et social des pays en développement.

Cliqueter au vent

Le Phalanstère d'investigations météorologiques de *Possibles* (PIMP) nous signale un phénomène inusité, présage de transformations climatiques profondes et durables : de forts vents, ayant pris naissance au-dessus d'un petit lac situé dans le Parc de la Gatineau, se sont amplifiés en passant au-dessus de Terre-Neuve, du Nouveau-Brunswick, du Manitoba et du nord de l'Ontario et, de là, sont retournés sur le Québec où ils soufflent depuis en rafales continues et convergentes.

Les conséquences « font sens »¹ pour au moins une cellule du réseau contre-culturel anglophone, et vous aurez tous reconnu le Warehouse Against Sound Pollution (WASP). En effet, un cyclone permanent fait s'entrechoquer avec un vacarme effroyable des objets qu'on avait su maintenir jusqu'alors à une raisonnable distance les uns des autres.

Énumérons les principaux. L'attention est tout d'abord attirée par les politiciens en suspens, occupés à réfléchir sur leur avenir. Accrochés entre ciel et terre tout autant qu'entre Québec et Ottawa, cette posture les soumet à leur insu à un procédé bien connu de séchage des viandes. Les voilà donc aussi

1/ C'est-à-dire « interpellent au niveau du signifié » (NDLR).

secs et aplatis que des tranches de jambon des Ardennes, livrés aux caprices de mille bourrasques.

POSSIBLES
Vies de profs

Le sol, par contre, était jonché de coquilles vides, résidus de multiples projets de réformes, comités consultatifs et promesses électorales. À chaque nouveau passage de l'aquilon, elles virevoltent en un crépitement qui n'a d'égal que les applaudissements d'un groupe de passagers québécois à bord d'un avion de Nationair atterrissant à Dorval.

À travers la cacophonie générale cliquent aussi quelques squelettes que l'on avait mal enterrés et que le vent francophobe en provenance du Canada ramène à la surface du sol ; quelques fossiles du *nationanthropos integristis antisemitis* s'agitent avec un tel degré de vraisemblance que l'on pourrait croire à une réanimation. Mais ils émettent un bruit de crécelle qui ne laisse place à aucune équivoque : toute oreille le moindrement exercée a vite reconnu cet air de danse macabre.

Le tumulte le plus sonore provient de la bousculade des espèces sonnantes et rébuchantes, dont le trajet aérien se confine à un corridor bien précis. La rencontre des pressions en provenance de l'est et de l'ouest a créé une sorte d'entonnoir nord-sud reliant le Québec aux États-Unis ; le vent chargé d'électricité qui y circule n'attire que le métal, mais avec une force magnétique irrésistible.

Le WASP a cherché en vain le moyen d'éliminer à la source ce cumul de décibels non moins disparate qu'assourdissant. Il s'est alors tourné vers les milieux souverainistes et a obtenu la pleine collaboration du comité de stratégie PQ-niaire. Ce dernier a défini comme objectif politique, non pas de supprimer ces sons contradictoires mais de les unifier dans une nouvelle synthèse.

Ainsi défini, le problème tombe techniquement dans la sphère de compétence des chercheurs de pointe qui incarnent le virage technologique dans le

champ de la musique contemporaine. Des échantillons de tous les bruits susmentionnés ont donc été expédiés au plus haut placé de ces centres de recherche, le Nichoir électro-acoustique non traditionnel (NÉANT). Selon des rumeurs persistantes, ce dernier devrait bientôt présenter en concert à la bergerie du Bon-Pasteur le prototype de ce travail d'harmonisation, une œuvre expérimentale pour voix mixtes, percussion et bande sonore intitulée Cliqueti-yak, rouspète pas.

André Thibault

Je me souviens que lors de ces premières classes, on y comptait une trentaine d'étudiants et d'enseignants. Quelques jours auparavant, au moment de mon engagement comme chargé de cours, le responsable du programme m'avait proposé : « quand tu es d'un cours qui est sérieux, on n'y trouve aucune bordure générale ; les formations et les conditions sont très diversifiées, la part est grande. »

... Ce soir-là, naturellement, je me dirigeais vers vers la table de cours, quelques minutes avant l'heure habituelle. Je m'en rappelle : quand j'ai ouvert la porte, personne ne porte attention à moi, l'après-midi très bien ou être l'un des cours. Pendant quelques secondes, les notes et les conversations habituelles continuent. Je suis quelques pas encore et quand je dépassais mes livres sur le bureau du professeur, le silence alors se fit. Le temps s'était arrêté. Tous me regardaient fixement, je ne savais plus quoi faire. Je devais sourire malicieusement et mes yeux balayèrent sans doute l'ensemble du groupe « le professeur d'un visage approbateur. Mais chacun se disait probablement : « il y a erreur », « ce type est le plus jeune de toute la classe », « quel blagueur ». Il n'y avait pas d'agressivité dans leur regard ; simplement un mélange d'inquiétude et de scepticisme. Je me disais alors : « Le pari est loin d'être gagné. »

champ de la musique contemporaine. Les débris
de nos traditions musicales sont en fait
expédiés au plus près de ces centres de
recherche. Les médias électroniques ont
trouvé leur place. Les instruments
et les techniques de fabrication des
instruments de musique sont en fait
travaillés par des équipes de chercheurs
de l'Université de Québec en collaboration
avec le Centre de recherche en musique
de l'Université de Montréal.

Il y a eu une accoutumance à l'égard de
quelques personnes que l'on croit être
le vent français en provenance du Canada
même à la surface du sol ; quelques fossiles de
non-ditropes intégrés antérieurement, agitent avec un
air de dévotion de vraisemblance que l'on pourrait croire à
une réanimation. Mais ils émettent un bruit de crécelle
qui ne laisse place à aucune équivoque ; toute
œuvre le moins ditropique a vite reconnu cet air
de dévotion rétrospectif.

Le bruit le plus sonore provient de la bousculade
des espèces sonores et tribuantes, dont le trajet
certain se confine à un corridor bien précis. La ren-
contre des pressions en provenance de l'est et de
l'ouest a créé une sorte d'entonnoir nord-sud reliant
le Québec aux États-Unis ; le vent chargé d'électricité
qui y circule n'effleure que le métal, mais avec une
force magnétique irrésistible.

Le WASP a cherché en vain le moyen d'arrêter à
la source ce cumul de décibels non moins dérangeant
qu'assourdissant. Il s'est alors tourné vers les milieux
souverainistes et a obtenu la pleine collaboration du
comité de stratégie PQ-nivore. Ce dernier a défini
comme objectif politique, non pas de supprimer ces
sons contradictoires mais de les unifier dans une
nouvelle synthèse.

Ainsi défini, le problème tombe techniquement
dans la sphère de compétence des chercheurs de
pointe qui incarnent le virage technologique dans le

Les premiers mots

Je me souviens très bien de ma première classe. On y comptait une trentaine d'étudiants et d'étudiantes. Quelques jours auparavant, au moment de mon engagement comme chargé de cours, le responsable du programme m'avait prévenu : puisqu'il s'agit d'un cours aux adultes, on n'y trouve aucune homogénéité ; les formations et les ambitions sont très diversifiées. Le pari est grand.

Ce soir-là, nerveusement, je me dirigeais donc vers la salle de cours, quelques minutes avant l'heure fatidique. Je m'en rappelle : quand j'ai ouvert la porte, personne ne porta attention à moi ; j'aurais très bien pu être l'un des leurs. Pendant quelques secondes, les bruits et les conversations habituelles continuèrent. Je fis quelques pas encore et, quand je déposai mes livres sur le bureau du professeur, le silence alors se fit. Le temps s'était arrêté. Tous me regardaient fixement. Je ne savais plus quoi faire. Je devais sourire maladroitement et mes yeux balayaient sans doute l'ensemble du groupe à la recherche d'un visage approbateur. Mais chacun se disait probablement : « il y a erreur », « ce type est le plus jeune de toute la classe », « quel blagueur ». Il n'y avait pas d'agressivité dans leur regard ; simplement un mélange d'inquiétude et de scepticisme. Je me disais alors : « Le pari est loin d'être gagné. »

Pendant des années, je m'étais assis de l'autre côté. Et voilà qu'un soir de janvier, un peu au hasard des bureaucraties, je me retrouve de l'autre côté de la clôture, dans l'autre rôle. Je ne suis plus celui qui écoute, mais celui qui parle. Je ne suis plus un parmi tant d'autres, mais celui qui est au centre et que tous reconnaîtront. Je quittais l'anonymat. Un frisson de fierté traversait mon corps.

On m'avait longuement prévenu et les enseignants le savent très bien : ce sont les premiers mots qui sont difficiles à prononcer. On dirait qu'ils se coincent dans le fond de la gorge. Par la suite, on trouve son rythme et les mots viennent avec aisance. Très nerveusement, je cherchais donc mon premier souffle et j'ouvris la bouche pour prononcer les mots de bienvenue que j'avais choisis comme étant les plus appropriés. Mais au moment même où je m'apprêtais à les dire, je fus envahi par la certitude d'avoir fait erreur. On ne souhaite pas la bienvenue à un cours comme on prononce un discours d'ouverture à un colloque international ou à un banquet mondain. Mais il était trop tard pour reculer, il fallait les dire... J'avais à peine prononcé deux syllabes que, du fond de cette petite salle de classe, une voix plutôt nasillarde et légèrement moqueuse m'apostropha en me disant : « Wow... wow... il reste encore deux minutes avant le début du cours... »

Je m'arrêtai alors brusquement... un peu confus. Les gens rirent ; je souris à mon tour... La magie s'était produite. J'étais prêt à relever le défi.

Jean-H. Guay

Collaboration spéciale à ce numéro :

Marie-Christine Arbour, étudiante en études littéraires à l'UQAM ;

Danièle Courchesne, enseignante au primaire en français immersion ;

Michel de Celles, écrivain ;

Louis Desmeules, étudiant en philosophie, Université de Sherbrooke ;

Madeleine Dwane, professeur en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières ;

Jérôme Élie, professeur de littérature au niveau collégial ;

Michelle Gagnon, professeur de philosophie au collège Mérici ;

Alberto Kurapel, écrivain ;

Noël Laflamme, professeur de français langue seconde dans les COFI ;

Jean Roulis (pseudonyme), étudiant de cégep et « apprenti auteur » ;

Bruno Roy, professeur de français au secondaire, écrivain et président de l'Union des écrivains québécois ;

Michèle Théorêt, artiste-peintre et chargée de cours en arts plastiques à tous les niveaux d'enseignement ;

Carol Waino, artiste, Montréal.

DISPONIBLES

Volume 1 (1976-1977)

numéro 1 :

Tricofil

Sciences sociales et pouvoir

Poèmes de Roland Giguère et Gérard Godin

110 p. 3,00 \$

numéro 2 :

Santé

Question nationale

Poèmes de Gilles Hénault, Luc Racine, Robert Laplante

154 p. 3,00 \$

numéros 3/4 :

Les Amérindiens : politique et dépossession

De l'artisanat comme instrument de conquête

249 p. 5,00 \$

Volume 2 (1977-1978)

numéro 1 :

Fer et titane : un mythe et des poussières

Nouvelles perspectives du roman québécois

Nouvelle de Jacques Brossard

142 p. 3,00 \$

numéros 2/3 :

Bas du fleuve — Gaspésie

Poème de Françoise Bujold

240 p. 6,00 \$

numéro 4 :

Mouvements sociaux

Coopératisme et autogestion

Texte d'Alexis Lefrançois

151 p. 4,00 \$

Volume 3 (1978-1979)

numéro 1 :

La ville en question

À qui appartient Montréal

Poèmes de Pierre Nepveu

179 p. 4,95 \$

numéro 2 :

L'éclatement idéologique

La poésie, les poètes et les possibles

Paul Chamberland : La dégradation de la vie

159 p. 3,95 \$

numéros 3/4 :

Éducation

Sur les chemins de l'autogestion : Le J.A.L.

Poèmes de François Charron et Robert Laplante

292 p. 5,95 \$

Volume 4 (1979-1980)

numéro 1 :

Des femmes et des luttes

207 p. 4,00 \$

numéro 2 :

Projets du pays qui vient

158 p. 4,95 \$

numéros 3/4 :

Faire l'autogestion : Réalités et défis

Poèmes de Gaston Miron

284 p. 5,95 \$

Volume 5 (1980-1981)

numéro 1 :

Qui a peur du peuple acadien ?

182 p. 4,95 \$

numéro 2 :

Élection 81 : questions au P.Q.

Gilles Hénault : d'Odanak à l'Avenir

Victor-Lévy Beaulieu : l'Irlande trop tôt

157 p. 4,95 \$

numéros 3/4 :

Les nouvelles stratégies culturelles

Manifeste pour les femmes

328 p. 6,95 \$

Volume 6 (1981-1982)

numéro 1 :
Cinq ans déjà...
L'autogestion quotidienne
Poèmes inédits de Marie Uguay 177 p. 4,95 \$

numéro 2 :
Abitibi : La voie du Nord
Café Campus
Pierre Perrault : Éloge de l'échec 195 p. 4,95 \$

numéros 3/4 :
La crise... dit-on
Un écomusée en Haute-Beauce
Jacques Brault : leçons de solitude 274 p. 5,95 \$

Volume 7 (1982-1983)

numéro 1 :
Territoires de l'art
Régionalisme/internationalisme
Roussil en question(s) 206 p. 4,95 \$

numéro 2 :
Québec, Québec : à l'ombre du G
Jean-Pierre Guay, Marc Chabot : un beau mal 161 p. 4,95 \$

numéro 3 :
Et pourquoi pas l'amour 170 p. 5,00 \$

Volume 8 (1983-1984)

numéro 1 :
Repenser l'indépendance
Vadeboncoeur et le féminisme 197 p. 5,00 \$

numéro 2 :
Des acteurs sans scène
Les jeunes
L'éducation 200 p. 5,00 \$

numéro 3 :
1984 — Créer au Québec
En quête de la modernité 184 p. 5,00 \$

numéro 4 :
L'Amérique
inavouable 189 p. 5,00 \$

Volume 9 (1984-1985)

numéro 1 :
Le syndicalisme
à l'épreuve du quotidien 208 p. 5,00 \$

numéro 2 :
... et les femmes 187 p. 5,00 \$

numéro 3 :
Québec vert... ou bleu ? 204 p. 5,00 \$

numéro 4 :
Mousser la culture 174 p. 5,00 \$

Volume 10 (1985-1986)

numéro 1 :
Le mal du siècle 187 p. 5,00 \$

numéro 2 :
Du côté des intellectuels 199 p. 5,00 \$

numéros 3/4 :
Autogestion
Autonomie
Démocratie 344 p. 8,00 \$

Volume 11 (1986-1987)

numéro 1 :	
La paix à faire	185 p. 6,00 \$
numéro 2 :	
Un emploi pour tous ?	242 p. 6,00 \$
numéro 3 :	
Langue et culture	247 p. 6,00 \$
numéro 4 :	
Quelle université ?	201 p. 6,00 \$

Volume 12 (1988)

numéro 1 :	
Le quotidien	
Modes d'emploi	174 p. 6,00 \$
numéro 2	
Saguenay/Lac-Saint-Jean	
Les irréductibles	210 p. 6,00 \$
numéro 3 :	
Le Québec des différences :	
culture d'ici	164 p. 6,00 \$
numéro 4 :	
Artiste	
ou manager ?	169 p. 6,00 \$

Volume 13 (1989)

numéro 1/2 :	
Il y a un futur	305 p. 8,00 \$
numéro 3 :	
[Droits de] regards sur	
les médias	149 p. 6,00 \$
numéro 4 :	
La mère ou l'enfant ?	146 p. 6,00 \$

Volume 14 (1990)

numéro 1 :	
Art... politique	160 p. 6,00 \$
numéro 2 :	
Québec an 2000	205 p. 6,00 \$
numéro 3 :	
Culture et cultures	187 p. 6,00 \$

NOM

Adresse

Ville

Veuillez me faire parvenir le(s) numéro(s) suivant(s) :

.....

ci-joint un chèque mandat-poste

au montant de \$

Malgré l'augmentation de nos tarifs un abonnement est toujours avantageux. Vous épargnez 6,00 \$ sur le coût de quatre numéros en kiosque, vous contribuez à l'essor de la revue et vous recevez un numéro en prime.

Je souscris un abonnement à *POSSIBLES*

Envoyez-moi le numéro suivant, en prime :

- Vol. 8, n° 4 — L'Amérique inavouable
- Vol. 10, n° 1 — Le mal du siècle
- Vol. 10, n° 2 — Du côté des intellectuels
- Vol. 13, n° 1/2 — Il y a un futur

Nom

Adresse

Ville Code postal

Province Téléphone

Occupation

ci-joint :

chèque mandat-poste au montant de

- Abonnement d'un an (quatre numéros) : 18,00 \$
- Abonnement de deux ans (huit numéros) : 36,00 \$
- Abonnement institutionnel : 30,00 \$
- Abonnement de soutien : 30,00 \$
- Abonnement étranger : 36,00 \$

**Revue Possibles, B.P. 114,
Succursale Côte-des-Neiges,
Montréal, Québec, H3S 2S4**

Prochain numéro :

L'après-Meech

Malgré l'augmentation de 50% des prix de l'énergie, nous avons toujours offert le meilleur prix. Vous pouvez vous procurer nos produits en magasin ou par correspondance à l'adresse ci-dessous.

Je désire un abonnement à **POSSIBLES**

Indiquez le nombre d'années en lettres :
1 an 2 ans 3 ans
1 an 2 ans 3 ans
1 an 2 ans 3 ans

Prénom :
Nom :
Adresse :
Code postal :

Province :
Pays :

Chèque mandat-poste du montant de
 Abonnement d'un an (quatre numéros) : 18,00 \$
 Abonnement de deux ans (huit numéros) : 30,00 \$
 Abonnement institutionnel : 30,00 \$
 Abonnement de soutien : 30,00 \$
 Abonnement étranger : 36,00 \$

Revue Possible, B.P. 114,
Bureau Côté-des-Bois,
Montréal, Québec H3E 2S4

Prochain numéro :

Titre :

Éditeur :

Abonnement :
\$ par numéro :



VIES DE PROFS

Moins apparentés que dans le champ du politique ou de l'art, les utopies et l'imagination créatrice qui se pensent et se vivent sur les bancs de l'école n'en ont pas moins de vigueur et d'audace. Voici des parcours de pédagogues qui indiquent certaines voies dans lesquelles « il y a un futur ».

L'acte d'enseigner n'a de sens que là où les personnes qui s'y adonnent lui trouvent une pertinence dans leur vision de l'être humain, de son développement, de la dynamique des relations humaines, du changement social, d'elles-mêmes et de leur rôle.

ESSAIS ET ANALYSES

Une journée à l'école

DANIELE COURCHESNE

La force vive des cours

BRUNO ROY

Un métier ingrat ?

MICHELLE GAGNON

Parcours d'enseignante (facettes)

RAYMONDE SAVARD

Artiste ou enseignant ?

MICHÈLE THÉORÊT

Enseigner, un processus de maturité

MADELEINE DWANE

Les découvertes d'un jeune professeur d'université

ÉRIC ALSÈNE

POÈMES ET FICTION

Deux souliers

JEAN ROULIS

Digamma

MICHEL DE CELLES

Manipulations

NOËL LAFLAMME

L'horveille

JÉRÔME ÉLIE

La nuit-cloison et Trois

MARIE-CHRISTINE ARBOUR

IMAGE

Texture

CAROL WAINO

SUR LES CHEMINS DE L'AUTOGESTION

Conscience planétaire et nouvel ordre mondial

LOUIS DESMEULES

DOCUMENT

Dynamique théâtrale de la mémoire

ALBERTO KURAPEL

CHRONIQUES

Montréal en novembre

GABRIEL GAGNON

Des institutions de moins en moins crédibles

YVAN COMEAU

Les médailles de Possibles

UBALD H. NATTIER

COURTEPOINTES
