

# LE DÉFICIT D'INTENTION : FAIRE FACE À LA SOUFFRANCE À L'ÉCOLE

Yves de Champlain

---

Professeur adjoint, Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Moncton, Campus de Shippagan, Canada

## Résumé

Qu'ai-je appris sur la souffrance pendant mes 12 années d'enseignement au primaire ? Plus particulièrement, comment cette souffrance se manifeste-t-elle à l'enseignant, comment est-elle vécue par lui et surtout, comment ce vécu s'articule-t-il avec le système scolaire ? Le premier contact avec la souffrance est habituellement celle de l'élève qui ne comprend pas, où la souffrance de l'élève impose à l'enseignant un décrochage. Cette prise de conscience a plusieurs incidences directes chez l'enseignant ; il va devoir faire face à ses limites dans sa capacité à aider l'autre, ce qui éveille deux autres souffrances : l'une liée à la peur de ne pas être à la hauteur, l'autre liée à son propre vécu de souffrance et à cette universelle solitude éprouvée dans la souffrance, à la distance que celle-ci impose par rapport à soi et, par ricochet, par rapport aux autres mêmes dont on voudrait de l'aide ou que l'on voudrait aider. Comment cette souffrance s'articule-t-elle au sein du système scolaire ? L'enseignant est-il en mesure d'accepter qu'il est, en tant que maître d'œuvre du système scolaire dans sa classe, le principal responsable de cette souffrance ? L'enseignant doit faire face à ce dilemme éthique. Est-il prêt à agir de façon prioritaire pour le bien-être de ses élèves et ainsi outrepasser son mandat professionnel ? Et comment y parvenir dans une institution de formation où la souffrance des enseignants n'est pas elle-même traitée ? Cette communication vise ainsi à mettre en évidence la difficulté pour l'enseignant de maintenir son intention éducative face à la souffrance.

À Simon

## Introduction

J'ai enseigné la musique pendant 12 ans au primaire. Qu'ai-je appris sur la souffrance pendant ces années ? Plus particulièrement, comment cette souffrance se manifeste-t-elle à l'enseignant ? Comment cette souffrance est-elle vécue par l'enseignant ? Et surtout, comment ce vécu s'articule-t-il avec le système scolaire ? Cette communication vise ainsi à mettre en évidence la difficulté pour l'enseignant de maintenir son intention éducative face à la souffrance et, pour ce faire, puise abondamment dans mon expérience.

Ce choix d'avoir recours à mon expérience, plus particulièrement par le biais de moments, n'est pas étranger au thème de la souffrance. La souffrance nous entoure, nous traverse et fait partie de nos vies. Mais souvent, elle demeure insaisissable, sous-jacente à notre intention, souterraine à notre action. Pour interroger cette souffrance, il faut d'abord la saisir au sein de notre vécu, vécu qui lui-même ne se

laisse saisir que par moments (Vermersch, 2003), sachant qu'un empan temporel plus grand implique une part de généralisation et donc de rationalisation.

La première partie présente ce que je nomme « le cycle de la souffrance », qui correspond au premier niveau du déficit d'intention : vouloir comprendre la souffrance de l'autre plutôt que la sienne. La deuxième partie présente des éléments propres au vécu de l'enseignant et correspond au second niveau du déficit d'attention : vouloir aborder la souffrance directement ou l'éviter complètement. La troisième partie pose le problème de l'enseignant à la fois face à la souffrance et au système, ce qui correspond au troisième niveau du déficit d'intention. La suite élabore des pistes de solution fondées sur la suspension de l'intention.

### 1. Faire face à la souffrance

Le premier contact avec la souffrance est habituellement celle de l'élève qui ne comprend pas. Cette rencontre, Meirieu (1995) la nomme « moment pédagogique », ce moment où la souffrance de l'élève impose à l'enseignant un décrochage. Ce dernier doit faire face à cette souffrance bien réelle et singulière issue de l'incompréhension, mais sans délaisser pour autant son intention pédagogique. Il est vrai que la souffrance est souvent liée à une incompréhension, mais pas uniquement une incompréhension intellectuelle. L'incompréhension intellectuelle est plutôt source de défi, est inextricablement liée à l'apprentissage. Apprendre, comme l'a si bien souligné Piaget (1974), c'est appréhender le monde, le comprendre un peu mieux. Il en va de même des savoir-faire pratiques. L'enfant qui est incapable, par exemple, de frapper la balle au baseball, fait face à une autre sorte d'incompréhension du monde qui le stimule à réessayer, à réussir ou à abandonner. Lorsque l'incompréhension devient plus importante que la compréhension, le sens s'effrite, la souffrance s'insinue.

Suivant mon expérience, c'est dans les yeux de l'élève que cette souffrance est la plus perceptible. On voit la peine dans les yeux de l'enfant, qui vont parfois jusqu'à pleurer pour nous la signifier. Cette souffrance qui se manifeste par ces yeux qui s'allongent, se remplissent ou débordent de larmes, fait partie du quotidien. Elle est la marque des difficultés et des déceptions et va de pair avec les joies et les réussites. Elle est communication et, si elle demande certes à l'enseignant de faire preuve de tact, elle contribue aussi à la relation pédagogique (van Manen, 1991). Mais les yeux disent aussi des souffrances plus profondes, plus difficiles à aborder et qui sont plutôt le signe de l'absence, du refus, voire de l'impossibilité de la relation pédagogique.

#### *Simon est perdu (journal de pratique)*

Nous sommes à la mi-septembre. Je regarde la classe de première année sortir tranquillement pour venir au cours de musique. Je regarde chaque élève et lui souris. Je suis détendu, j'aime bien ces débuts d'année avec ces plus jeunes que je ne connais pas encore. Je remarque un élève en particulier : Simon (dont je ne connais pas encore le nom). Les cheveux blonds, la silhouette carrée, la démarche énergique, mais un peu trop saccadée... puis il se tourne rapidement vers moi et j'aperçois ses yeux : grands ouverts, fixes, mais qui ne semblent pas regarder un point en particulier. Même si j'ai établi un contact visuel avec lui, je demeure avec l'impression qu'il ne m'a pas vu, qu'il ne voit rien ni personne. Je demeure avec l'impression que ses yeux se sont figés de peur et qu'ils sont, en quelque sorte, demeurés figés. Simon semble complètement perdu, ne semble pas du tout comprendre ce qu'il fait là.

Ce qui me frappe le plus lorsque je discute de Simon avec son enseignante, c'est que la vision de cette dernière est radicalement différente de la mienne. Elle me parle d'un petit garçon qui a beaucoup de difficultés à comprendre la matière et qu'il faut surveiller parce qu'il a tendance à être agressif avec les autres élèves. Mais quand je veux discuter de cette détresse que je perçois chez lui, elle me regarde avec les yeux d'une mère à qui son enfant exprime son désir de voler comme un oiseau. Et elle change de sujet. On m'a gratifié à plusieurs reprises d'un tel regard. Parfois, ce regard penche vers une patiente reconnaissance de ma naïveté, parfois c'est plutôt une peur de me voir me lancer par la fenêtre en battant des bras. Alors, la question qui s'impose à moi est la suivante : pourquoi fais-je preuve de cette sensibilité particulière face à cette souffrance ?

*Yves est perdu (journal personnel)*

Les souvenirs que j'ai de mes deux premières années d'école (maternelle et première année) ont presque tous ce point commun : tout se déroule autour de moi comme un film. Je suis assis là, ou bien je suis dans la cour d'école ; autour de moi, les autres élèves bougent et s'amusent ou se chicanent. J'aimerais participer, mais j'en suis autant capable que de participer à un film projeté sur l'écran. On dirait de moi aujourd'hui que je manque d'habiletés sociales. Étrangement, je ne me considérais pas comme malheureux. Je n'arrivais tout simplement pas à comprendre ce qui se passait. Je me souviens aussi du regard que l'enseignante avait posé sur moi à quelques reprises. Un regard qui exprimait de la déception à mon égard. À ces moments, je devais m'avouer que quelque chose clochait, mais il semblait s'avérer plus simple pour tout le monde de ne rien changer. Aujourd'hui, quand je me remémore ce regard, j'y décède plutôt un mélange d'impuissance et de frustration.

Cette difficulté à entrer en contact avec les autres, à aller vers eux, m'a suivi toute ma vie. Trente-deux ans plus tard, je la ressens encore, même si j'ai appris à la surmonter et à la contourner. Autrement dit, mon attitude ne pouvait pas être simplement considérée comme un problème à régler, mais plutôt comme un trait de ma personnalité. C'est en deuxième année que j'ai, pour la première fois, établi un contact de réciprocité avec les autres élèves de ma classe. Je ne crois pas que mon enseignante de première année aurait beaucoup plus approuvé...

*Yves trouve sa place (journal personnel)*

Je suis en deuxième année, probablement en septembre. Nous allons chanter « Chante-la, ta chanson » de Jean Lapointe. Nos feuilles, polycopiées au stencil, étaient toutes plus ou moins bien imprimées. J'avais remarqué que le premier refrain se lisait « hante-la, ta chanson » et j'avais trouvé cela drôle. Je décide donc de chanter tel qu'écrit. Et je remarque que cela en fait sourire certains. J'entonne mon refrain de plus belle. J'ai même eu droit à un mot de félicitations d'un autre élève, dont je me rappelle encore clairement l'expression et le visage. Pour la première fois, j'avais le sentiment d'exister dans une classe ! J'ai aussi eu droit à un mot de félicitations de l'enseignante, plus froid celui-là. Mais j'existais encore plus !

C'est ainsi qu'a débuté mon combat pour l'existence parce que, lorsqu'on a sept ans et que son existence semble être une menace sérieuse pour son enseignant, le combat peut être ardu. Parler de résistance serait sans doute plus juste. Je n'ai jamais été de nature très combative, la preuve en est de mes deux premières années d'école. Mais quand la seule chose qu'on a à perdre, c'est le sentiment d'exister, on peut être assez coriace. Paradoxalement, je n'en ai jamais voulu à cette enseignante, je l'ai toujours aimée, j'aurais bien voulu qu'elle m'aime, elle aussi. Mais j'ai dû faire face au fait qu'elle en avait fait une affaire personnelle et qu'elle me détestait.

Je l'ai compris lorsque j'ai trouvé, dans la poubelle à côté de son bureau, la carte de fête que je lui avais offerte à peine une minute auparavant. Je me rappelle la sensation de choc au sternum et d'étourdissement que j'ai eue alors de voir ma carte dans la poubelle, au milieu de tous ces autres enfants pleins de joie de souhaiter bonne fête à leur professeur, et dont je faisais encore partie il y a quelques secondes. Je me souviens d'être allé me rasseoir sans bruit. Je n'y avais clairement pas ma place. Cet événement a été effacé de ma mémoire pendant plusieurs années. Il m'est revenu brutalement en mémoire, un peu comme lorsqu'on réalise qu'on a oublié un rendez-vous important, alors que j'étudiais au baccalauréat en éducation. À ce moment, je lui en ai beaucoup voulu, mais pas très longtemps. Ce qui m'est apparu, c'est qu'elle devait souffrir énormément elle-même pour en arriver à un tel comportement face à un de ses élèves.

### *Le cycle de la souffrance*

La boucle est bouclée, le cycle sans fin, à ce qu'il semble. De l'enfant à l'enseignant, à l'enfant, à l'enseignant... Mais quelle compréhension peut émerger de ce cycle ? D'abord, je crois utile de considérer la souffrance comme un « méta-sentiment », soit « une chaîne associative d'éléments disparates, réels et/ou fantasmatiques, qui sont reliés les uns aux autres dans un ensemble. Cet ensemble est constitutif du sentiment ». (De Gaulejac, 1996, p. 62)

Autrement dit, pour agir sur la souffrance ou face à celle-ci, il faut d'abord l'interpréter, en comprendre la source. Mais la souffrance de l'autre n'est jamais complètement séparée de la sienne. Si je reconnais cette souffrance chez l'autre, c'est que je la connais déjà au sein de ma propre expérience et ma propre souffrance se trouve ainsi réveillée (de Champlain, 2010). C'est probablement ce qui lui permet de se propager si vite d'une personne à l'autre, le vecteur de sa contagion pourrait-on dire. C'est là un premier niveau du déficit d'intention : vouloir comprendre la souffrance de l'autre. Ne suis-je pas l'adulte, l'éducateur ? N'est-ce pas mon rôle de savoir et comprendre pour guider l'enfant ? C'est du moins le sens étymologique du mot pédagogue : celui qui guide l'enfant.

### *Faire face à ses limites*

*J'étais convaincu que nul changement profond n'était possible  
tant que le cœur lui-même n'aurait pas changé, et qui peut se  
vanter de changer le cœur humain ?*

Henry Miller, 1976, p. 3

Mais rapidement, malgré ses connaissances et sa bonne volonté, l'enseignant fait face à son impuissance. La première impression qui ressort de mes expériences en tant qu'enfant, c'est que les enseignantes souhaitaient un changement de ma part sans pour autant prendre des moyens concrets pour y arriver. J'ai bien été isolé dans le fond de la classe pendant quelques semaines, mais j'y vois là plus un aveu d'impuissance qu'une démarche éducative. La seconde impression est l'impossibilité de la tâche, puisqu'il était question d'un comportement lié à ma personnalité. Ma période d'isolement a d'ailleurs été l'occasion pour moi de rencontrer une joyeuse bande d'amis imaginaires qui remplissaient l'espace vide entre le reste de la classe et mon bureau.

Néanmoins, l'enseignant ne peut, dans ma conception de l'éthique du métier, demeurer inactif face à la souffrance de l'élève. On dit que les yeux sont le miroir de l'âme, c'est bien ainsi que je perceois le plus la souffrance des élèves. Mais lorsque la situation perdure, il arrive que les yeux de l'élève deviennent véritablement un miroir au-delà duquel on ne peut plus rien apercevoir. Je me souviens

d'un élève de 5<sup>e</sup> année en particulier, cela survient très rarement avant cet âge. Sitôt qu'il était pris en défaut ou qu'il se sentait menacé, on aurait dit qu'une couche de givre venait se former sur sa rétine, son regard devenait froid, ses paroles sarcastiques. Je crois qu'en ces moments-là, lui non plus n'avait plus rien à perdre. En ces moments, la communication est bel et bien rompue. En ces moments vient aussi la certitude qu'on est demeuré sourd trop longtemps à la souffrance de cet élève.

## 2. Un double enjeu

La prise de conscience de la souffrance chez l'élève a ainsi plusieurs incidences directes chez l'enseignant. L'enseignant va devoir faire face à ses limites dans sa capacité à aider l'autre. Ce face à face avec soi éveille deux autres souffrances : une liée à la peur de ne pas être à la hauteur, l'autre liée à son propre vécu de souffrance. La peur de ne pas être à la hauteur est probablement partagée, bien qu'à divers degrés, par l'ensemble des étudiants qui se dirigent en enseignement. Cette peur est même, pour plusieurs, prise en compte dans le choix de se diriger vers une carrière en enseignement et prendra plus d'ampleur à l'approche de la première expérience professionnelle. Même après plusieurs années d'expérience dans l'enseignement, elle demeure tapie dans l'ombre et attend le bon moment pour surgir et s'attaquer à l'identité. Le vécu de souffrance est lié à cette universelle solitude éprouvée dans la souffrance, à cette distance que la souffrance impose par rapport à soi et, par ricochet, par rapport aux autres mêmes dont on voudrait de l'aide ou que l'on voudrait aider. Étrange cycle que celui de la souffrance, qui nous met en contact avec l'autre par ce qu'on a de plus intime pour, du revers, nous isoler l'un de l'autre.

Il n'est donc pas étonnant que plusieurs enseignants s'en tiennent rigoureusement, voire désespérément, au domaine académique. Ceci met en lumière un deuxième niveau du déficit d'intention : comment, en tant qu'enseignant, formé pour enseigner et muni d'un mandat d'enseignement, aborder cette souffrance sans jouer à l'apprenti psychologue ? Et que faire lorsque les vrais psychologues ne sont pas au rendez-vous ? Le constat du manque de ressources en psychoéducation ne règle rien, mais pousse davantage l'enseignant soit à décrocher, soit à agir.

### *Faire face au système*

En ce qui concerne l'agir de l'enseignant sur le plan de la souffrance, le système scolaire peut se révéler un leurre. La définition de rôles spécialisés au sein d'une institution a comme effet pervers d'évacuer la conscience éthique et existentielle de l'être en devenir propre à la *praxis*, puisque chacun devient peu à peu concerné par la justification de sa propre fonction (Gadamer, 1976).

Ceci étant dit, comment cette souffrance s'articule-t-elle au sein du système scolaire ? Comment vivre avec cette constatation que plusieurs, voire la grande majorité, des élèves qui souffrent à l'école vont de mal en pis, et parfois même pour la durée complète de leur expérience scolaire ? Comment faire face au fait qu'« en une dizaine d'années de scolarité, ces jeunes n'ont acquis solidement qu'une chose : le sentiment de leur incompétence » (Guichard, 1993, cité dans Pacteau, 1998, p. 429) ? L'enseignant est-il en mesure d'accepter, avec la souffrance que cela implique, qu'il est, en tant que maître d'œuvre du système scolaire dans sa classe, le principal responsable de cette souffrance ? L'enseignant doit faire face à ce dilemme éthique qui constitue aussi le troisième niveau du déficit d'intention. Est-il prêt à agir de façon prioritaire pour le bien-être de ses élèves et ainsi outrepasser son mandat professionnel ? Et comment y parvenir dans une institution de formation où la souffrance des enseignants n'est pas elle-même traitée ? Non seulement la volonté d'accueillir la souffrance à l'école relève d'un engagement personnel de l'enseignant, mais cette volonté fragilise sa position au sein même de son institution.

*Faire place à la souffrance*

À l'instar du déficit d'attention, le déficit d'intention n'est pas lié à un manque d'intention, mais à un conflit d'intentions contradictoires. Il serait sans doute déjà plus aisé pour l'enseignant de faire face à la souffrance si seulement il n'avait pas à enseigner ! Mais peut-il réellement, pour cela, mettre de côté sa planification ? Et c'est bien là le problème. La souffrance est imprévisible et n'a pas sa place dans la mécanique quotidienne de l'école. Jour après jour, l'organisation, la structure scolaire, nous entraîne peu à peu dans une logique dictée non par les besoins des élèves souffrants, mais par les besoins du système lui-même. Il n'y a pas de place proprement dite pour la souffrance des élèves ou des enseignants à l'école. La souffrance est toujours un accident, une situation instable à régler pour pouvoir *continuer*.

La souffrance est bruyante et n'a pas sa place dans un lieu d'étude. Elle est sale, elle fait peur et elle dérange et, surtout, elle dérange les autres élèves, les autres classes, les autres enseignants qui ont eux aussi à maintenir l'ordre et la progression des apprentissages. L'enseignant doit donc, pour un moment, suspendre son intention éducative. La suspension de l'intention permet de la recadrer (de Champlain, 2008). Et, surtout, pour éviter le piège de l'apprenti-psychologue, l'enseignant doit suspendre l'intention d'interpréter et de comprendre cette souffrance. Je crois que l'enseignant doit être humble et se contenter d'observer, de s'observer aussi.

*Hugo se repose (journal de pratique)*

Je continue, avec une classe de deuxième année, l'apprentissage d'une danse traditionnelle. Puisque plusieurs figures se font deux par deux, je dis alors à la classe que nous devons composer avec un nombre impair. Hugo se propose immédiatement pour être en solo, ce qui ne m'étonne pas de lui, vu sa propension à me faire un solo à peu près 10 fois par cours (il a une feuille de route). Je vois qu'il participe de manière assez diffuse, mais je ne dis rien, puisqu'il ne dérange pas les autres. À un moment, il me dit qu'il est fatigué et qu'il préférerait se reposer et j'acquiesce. Tout le reste du cours, il va se coucher à toutes sortes d'endroits improbables (sous une chaise, sous une table, dans le coin derrière le piano) et, chaque fois que je le cherche du regard, il me surveille. Il va finalement s'asseoir et termine le cours sur sa chaise. Comme à chaque cours, il me demande s'il a fait un bon cours (pour sa feuille de route). Je lui demande ce qu'il en pense. Il semble un peu partagé, sachant qu'il n'a pas travaillé mais qu'il n'a pas dérangé. Je lui dis alors que je suis très content parce qu'il a été à l'écoute de lui-même et que c'est très important.

Une des idées les plus affirmées de Joseph Jacotot (Rancière, 1987) est la nécessité de séparer les rôles de pédagogue et de savant, entendant par là celui qui sait par opposition à celui qui ignore, qui sont les rôles traditionnellement acceptés de l'enseignant et de l'élève. Pourquoi donc cette insistance ? Tandis que le pédagogue est occupé à accompagner l'élève dans son cheminement, le savant est occupé à défendre la vérité. En effet, la réussite du pédagogue repose sur l'épanouissement des élèves, l'échec du pédagogue est l'échec de l'élève. La réussite du savant, en revanche, repose sur la véracité de son savoir. L'échec du savant est l'échec de sa vérité. Ainsi, à partir du moment où je n'ai pas l'impression de défendre une vérité (par exemple : « mon cours constitue une bonne activité d'apprentissage pour toi »), il se crée une ouverture pour un souci plus profond du sens porté par mes actions d'enseignant, sens qu'il est très facile de perdre rapidement de vue dans l'urgence quotidienneté de l'éducation. Mais cette urgence est aggravée par l'effritement des bases sur lesquelles l'enseignant devrait pouvoir s'appuyer. En effet, les fondements majeurs

pour l'éducation publique que sont l'alliance de l'école avec la famille, le sens des savoirs et la fonction d'autorité, sont de moins en moins assurés (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008). L'enseignant qui veut défendre les vérités, les savoirs qu'il détient, se retrouve face à une tâche de plus en plus insurmontable. L'enjeu de l'éducation se transforme ainsi en une logique d'« émergence » (Meirieu, 2002) de vérités qui font du sens de façons commune et locale. Et la première chose à accepter pour y arriver, est que l'on ignore où se rendre et comment s'y prendre (Benasayag et Schmit, 2006).

N'est-ce donc pas plus important, pour un jeune élève en difficulté, d'apprendre à développer une écoute de lui-même, en particulier quand on pense aux effets dévastateurs de l'échec scolaire sur l'estime de soi ? Il me semble que ces ouvertures face à la vérité et au sens porté par mes actions pédagogiques permettent une mise en perspective, une distanciation qui permet, à son tour, la réflexion.

Cette démarche va surtout dans le sens de créer une ouverture pour permettre la possibilité même de changement. Ce qui inhibe le changement, c'est le cadre de référence. Tant qu'un changement survient à l'intérieur d'un système, il demeure inopérant (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). Lorsque le changement s'adresse au système lui-même, supposant en cela « que la personne modifie substantiellement ses façons de concevoir le réel. Nous assistons alors à un recadrage » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 88). Pour ce faire, le changement doit être extérieur au système, c'est-à-dire se situer à un autre niveau logique, pour être en mesure de s'adresser à la structure du système lui-même. Dans l'exemple d'Hugo, le système est l'évaluation du comportement bon ou mauvais selon une référence extérieure à Hugo, soit majoritairement l'enseignant, mais aussi les autres élèves. Mon intention, à ce moment, était de permettre un recadrage vers une référence interne, propre à Hugo. Évidemment, je n'avais aucune idée de la direction que la situation pourrait prendre en le laissant explorer l'espace de la sorte au lieu de participer au cours proprement dit.

### *Faire place au besoin*

Son enseignante a ri de moi quand je lui ai raconté cela. Elle m'a dit que je m'étais fait mener en bateau. Quoi qu'il en soit, j'ai enseigné à Hugo jusqu'en 4<sup>e</sup> année et, même à cet âge, il a continué à se coucher sous sa chaise régulièrement dans mes cours - au grand dam des autres élèves - et m'a toujours témoigné beaucoup d'affection, ce qui m'est assez peu fréquent, puisque je suis d'un naturel réservé. Je ne crois d'aucune façon l'avoir changé, mais je crois avoir créé un espace où il a eu le droit d'être ce qu'il est. Je crois l'avoir aidé à répondre à un besoin qu'il avait et que je ne saurais toutefois identifier. Mon rôle n'est pas de comprendre et de guérir l'élève, mais puis-je accueillir son vécu, en être conscient, lui aménager une place ?

Mais j'entends la question : « Qu'en est-il de ses apprentissages disciplinaires en musique ? Cette attitude n'est-elle pas un encouragement à un laisser-aller ? » Comment le saurais-je ? Je n'avais pas de groupe contrôle et chaque éducateur doit constamment aller de l'avant sans savoir ce que telle ou telle décision a réellement changé ou non pour tel et tel enfant. Ce que je sais, c'est qu'il faut une dose de courage et d'entêtement pour suspendre les apprentissages disciplinaires et ainsi, comme je le disais, fragiliser ma crédibilité au sein de l'institution. Il faut également une dose de confiance et de lâcher-prise pour attendre de voir ce que l'enfant fera de cet espace non cartographié. Ce que je sais, c'est qu'il a toujours obtenu des résultats bien en dessous des attentes pour son âge, notamment en raison d'une maturité et d'une motricité fine peu développées. Ce que je sais aussi, c'est qu'il a le plus souvent conservé une attitude positive face aux apprentissages qui lui étaient proposés et qu'il y mettait de réels efforts. En bout de ligne, demeure une croyance fondamentale : un rapport positif au savoir demeure un incontournable hors duquel tout apprentissage est au mieux une illusion qu'entretient l'enseignant.

*Simon est dans sa classe (journal de pratique)*

La classe de première année arrive. Comme à l'habitude, les élèves sont plutôt chargés, il y a de l'électricité dans l'air... Peut-être encore plus que d'habitude, même. Je m'installe dans une écoute flottante de ce groupe. Et dans cette attitude d'écoute, ce groupe d'élèves énervés devient des élèves qui bougent, qui répondent individuellement à un besoin, pas tous le même. Et de ces élèves, une semble bouger parce qu'elle n'arrive pas à répondre à son besoin. Elle est particulièrement agitée. Je lui demande si elle a besoin de quelque chose. Elle me dit qu'elle a faim. Je m'adonne à avoir une pomme dans mon sac, alors je la lui offre et lui demande d'aller la manger de l'autre côté du tableau. Je reviens à mon écoute flottante. Le groupe change. Puis je demande à Simon, qui me semble particulièrement agité, s'il a besoin de quelque chose. Il nous raconte quelque chose qui s'est passé pendant la fin de semaine. Je sens dans ce qu'il raconte que cela l'a insécurisé. Je me contente de lui répondre que je comprends ça. Puis, je m'aperçois que, soudainement, toute la classe est calme, comme si chaque élève, en voyant qu'on pouvait répondre à ses besoins, s'était déposé. Il y a une sorte d'immobilité qui s'est installée, mais pas figée, juste calme. C'est un très beau moment.

Encore une fois, mon premier réflexe est de suspendre mon intention pédagogique. Mais cette fois-ci, la notion de besoin s'impose à moi. Ceci est très certainement lié au fait que nous avons, dans cette école, commencé une formation basée sur la « communication non violente » (Rosenberg, 1999). Selon cette approche, un sentiment est la rencontre d'une perception et d'un besoin. Mais ce qui me frappe particulièrement, c'est qu'on semble être en présence d'un méta-besoin. La petite fille avait-elle vraiment faim, ou bien m'a-t-elle balancé la première excuse qu'elle a trouvée ? Je n'avais rien à dire de constructif à Simon. Était-ce le malaise de Simon qui se répercutait chez l'ensemble des élèves ? Je ne le sais pas, mais j'en suis sorti avec l'impression que ces élèves avaient seulement besoin de savoir que je pouvais être à l'écoute de leurs besoins. Ils sont demeurés une classe turbulente qui se fatigue rapidement. Simon a conservé aussi son regard d'enfant perdu. Mais peut-être ai-je seulement acquis la confiance que je pouvais les aider dans leurs difficultés ? Peut-être est-ce seulement moi qui ai effectué un recadrage, délaissant une intention d'autorité face à la crainte de perdre le contrôle pour une intention d'écoute et d'accueil ?

*Simon a grandi*

Simon a grandi. Parfois, il paraissait heureux, s'amusait avec ses amis, participait joyeusement aux cours. Parfois, les temps étaient plus durs. Je me suis réjoui de le voir prendre son envol et je me suis attristé de le voir retomber. Jamais, par contre, la souffrance n'a quitté ses yeux. Lors de sa 3<sup>e</sup> année, il faisait partie d'une classe dans laquelle il y avait beaucoup de conflits. À chaque cours, plusieurs élèves se plaignaient de leur voisin ou d'un autre qui avait dit ceci ou fait cela. Simon, comme plusieurs autres, faisait souvent partie de ce manège. En tant qu'enseignant de musique, les voyant au plus une heure par semaine, mes possibilités de travailler sur cette dynamique de groupe me semblaient assez limitées. J'avais une certitude : si on sent le besoin d'attaquer, c'est qu'on ne se sent pas en sécurité. La situation de cette classe semblait corroborer mon hypothèse : l'enseignante titulaire avait laissé la place à un stage de quatre mois avant de prendre une demi-année sans solde. Récupérer un tel groupe en milieu d'année ne correspondait pas exactement à une tâche pour une remplaçante qui en est à son premier ou deuxième contrat.

Au mois de mars, je commence à leur parler du spectacle de fin d'année. Je leur demande ce qu'ils aimeraient faire. Je sais déjà quel défi nous attend pour arriver à nous préparer à un événement aussi



stressant et insécurisant qu'un spectacle devant l'ensemble de l'école. Une des propositions avancées par les élèves est « Mille cœurs debout », chanson thème de *Star Académie*, alors en vogue. À ce moment, ce sont mes idéologies que j'ai dû suspendre. Je porte l'idée, issue de l'herméneutique de Gadamer (1960), que, pour qu'il y ait compréhension, donc fusion des horizons, il faut être capable de comprendre le point de départ culturel des élèves. Alors, je fais une petite recherche et découvre qu'il s'agit d'une chanson composée par Cali, un auteur-compositeur-interprète français. Je m'aperçois que la version originale est beaucoup plus intense, mais aussi que la version de *Star Académie* a été tronquée, par délicatesse sans aucun doute, du couplet qui lui donne tout son sens :

*Est-ce que tu entends l'écho noir du naufrage ?  
Quand la nuit gémissait, on rampait sous la peur ?  
Et la douleur des autres nous tenait éveillés  
Est-ce que tu te souviens de l'enfant africain qui vivait en dessous  
De ses parents raflés  
Des fusils de la honte qui encerclaient nos écoles, je n'oublierai jamais*  
Cali (2008)

Bref, je leur ai expliqué le message de la chanson : la liberté n'est pas un acquis pour tout le monde et certains vivent dans la peur et la souffrance quotidiennes. Puis j'ai fait le parallèle avec leur situation où chacun accusait l'autre, comment cette situation de conflits et d'accusations leur faisait vivre peur, douleur et perte de liberté. Quels étaient donc nos « fusils de la honte qui encerclaient [notre] école » ?

Mais un beau discours, aussi intelligent et sensible soit-il, même appuyé par un beau poème ou une belle musique, ne peut pas grand-chose pour changer un comportement lié à l'insécurité et donc à l'instinct de survie. Ce que je leur ai proposé, c'est un code secret qui leur servirait d'ancrage (Faingold, 2004). Chaque fois que quelqu'un dirait un propos négatif, on lui répondrait simplement et très doucement en fredonnant la mélodie du refrain (sans paroles). Ceci pour leur permettre de s'appuyer les uns sur les autres pour remplacer leur comportement par un autre qui ait du sens pour eux. Au début, c'était moi qui le leur chantais, puis, à un moment, je me suis fait surprendre à me la faire chanter par eux alors que je m'apprêtais à réprimander un élève.

## Conclusion

J'ai tenté de montrer, par le biais de moments tirés de mon vécu d'enfant et d'enseignant, comment la souffrance peut nous traverser, mais aussi comment on se doit, en tant qu'enseignant, d'y faire face. Ce face à face est difficile en raison de la difficulté de maintenir son intention en tant qu'enseignant face à cette souffrance. C'est le déficit d'intention, une intention qui procède d'un oubli de soi, de l'autre ou de son environnement. Le déficit d'attention peut ainsi prendre trois formes : vouloir comprendre la souffrance de l'autre plutôt que de comprendre la sienne ; vouloir aborder la souffrance directement ou l'éviter complètement ; traiter la souffrance au sein d'un système qui l'ignore. Cette surabondance d'intentions et de contraintes contradictoires semble ainsi appeler à la suspension de l'intention pour permettre à l'enseignant de se retrouver et de retrouver l'autre, lui permettre également de suspendre les pressions systémiques, le temps de prendre la mesure de ce qui se vit dans sa classe et d'agir dans la mesure de ses compétences.

Mais finalement, la plus grande difficulté lorsqu'on fait face à la souffrance, c'est la constance : l'impossible et nécessaire constance. Il y a des jours où, pour toutes sortes de raisons sans intérêt, la souffrance de l'autre nous happe, nous est intolérable. Il y a des moments où l'on ne peut que se protéger. Et ces jours-là, on peut détruire ce qu'on a mis tant de temps à construire. Puis vient la

semaine d'après. On regarde les élèves dans les yeux quand ils entrent dans la classe et on continue. En fin de compte, c'est grâce à tous les Simon et les Hugo que ce métier a un sens. Ce sont les enfants qui nous touchent droit au cœur et qui nous obligent à devenir de meilleurs enseignants.

## Bibliographie

- Benasayag, M. et Schmit, G. (2006). *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Les conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cali (2008). *L'Espoir*. [Enregistrement sonore] Virgin Music.
- de Champlain, Y. (2008). Psycho-phénoménologie de la présence... ou la relation mutuellement enrichissante entre une pratique de recherche et une pratique pédagogique. Dans A.-M. Lamarre (dir.), *Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique : quelles origines, quels chemins, quels savoirs ?* *Collection du Cirp* (3), 161-185.
- de Champlain, Y. (2010). *Agir dans l'incrédulité : investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. Sarrebrück : Éditions universitaires européennes.
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160, 81-99.
- Gadamer, H.-G. (1976). Qu'est-ce que la praxis ? Les conditions de la raison sociale. Dans F. Couturier (dir.), (1990). *Herméneutique : traduire-interpréter-agir* (p.13-34). Cap-St-Ignace : Fidès.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- de Gaulejac, V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Miller, H. (1976). *Tropique du Capricorne*. Paris : Le livre de poche.
- Pacteau, C. (1998). Je serai ce que je suis à l'école. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (éd.), *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 427-429). Auxerre Cedex : Sciences Humaines Éditions.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rosenberg, M. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris : La Découverte.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching : The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany : State University of New York Press.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

## Notice professionnelle

D'abord enseignant de musique au primaire pendant douze ans, Yves de Champlain a effectué une maîtrise et un doctorat dans le champ de l'étude des pratiques pédagogiques, s'intéressant particulièrement au processus de prise de conscience, aux approches de recherche en première personne et à la place de la subjectivité dans les pratiques pédagogiques. Il est aujourd'hui professeur en éducation à l'Université de Moncton, Campus de Shippagan. Il est engagé dans un projet de recherche visant à soutenir l'innovation pédagogique aux niveaux primaire et universitaire par la création de partenariats stratégiques.

[yves.de.champlain@umcs.ca](mailto:yves.de.champlain@umcs.ca)