

CONSIDÉRATIONS SUR LA SOUFFRANCE EN CLASSE

Catherine Meyor

Professeure, Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé

J'aborderai le thème de la souffrance à l'école en donnant forme au geste enseignant quotidien, cela en m'inscrivant au plus près de ce qui y est vécu. Ainsi, après l'exposé de l'ancrage épistémologique de l'enseignant d'aujourd'hui, du contexte de la classe et certaines caractéristiques propres à l'enseignement, je m'attacherai à la souffrance « existentielle » qui fait partie de cette vie professionnelle *parce qu'elle* caractérise la vie humaine. J'examinerai certaines formes qu'elle prend et la dynamique qu'elle suscite dans la profession enseignante, en ouvrant davantage à la problématisation du thème qu'à la résolution de cas particuliers. Ce faisant, des réalités très concrètes de cette vie professionnelle seront mises au jour dans la mesure où elles lui sont intrinsèques : différence, tension, engagement, pouvoir-être. Cela peut-il se vivre sans souffrance ? Je terminerai par l'exposé de certaines considérations pédagogiques porteuses dans le long cours de l'éducation.

Introduction

Le thème de la souffrance à l'école ne saurait être examiné sans considérer une parole qui se nourrit de l'expérience vécue, en s'inscrivant pour cela dans une proximité à ce qui se vit dans une salle de classe - serait-ce de niveau universitaire - et en tentant d'en saisir des dimensions essentielles en termes d'acte d'enseigner et, par ricochet, d'acte d'apprendre. Plusieurs caractéristiques de cet acte pourront être étendus aux autres niveaux d'enseignement et si cette transposition laisse émerger des difficultés, elles pourront constituer un lieu de débat. Des raisons d'ordre méthodologique et éthique m'incitent par ailleurs à orienter mon propos vers la problématisation du thème plutôt que vers sa résolution : à cause des procédures d'investigation adoptées, les interprétations auxquelles nous avons accès mettent en lumière certains aspects du phénomène et, ce faisant, en laissent dans l'ombre certains autres, qui pourraient être tout aussi importants. Nous sommes donc, communément, devant une lumière qui maintient aussi une ombre, rendant partielles les explications que nous proposons ; si je ne pense pas pouvoir échapper à cela, il m'importe toutefois de le spécifier. Par ailleurs, la réalité du vécu scolaire présente, d'une part, une réelle complexité, puisqu'elle se constitue d'un nombre élevé de facteurs (institutionnel, collégial, social, moral, individuel, relationnel, administratif, etc.) qu'il est extrêmement difficile de conjuguer en même temps ; elle est, d'autre part, mouvante, se déroulant dans un quotidien qui, même s'il se répète dans sa forme, ne se répète pas nécessairement de la même façon dans sa teneur : les tempéraments, le

quotidien changeant, la dynamique surprenante de la classe, tout cela relève de la mouvance, présente des défis et des éléments impromptus que l'on saisit et auxquels l'on réagit dans le temps vif de l'enseignement, bien différemment que lorsqu'on les envisage dans la retraite de son bureau.

C'est donc à cette temporalité de l'action enseignante – une temporalité marquée par la présence, l'altérité, la tension, la résistance et le remous, intégrant des paradoxes et des logiques parfois déroutantes – que j'ai choisi de m'attarder plutôt qu'à celle de la réflexion hors classe qui cherche l'assagissement, l'aplanissement ou la résolution « raisonnablement pensée » des questions qui se posent. Non pas que ce dernier geste excède l'acte d'enseigner ou d'apprendre et soit inutile, mais il prend une autre forme. À l'abri du temps vif de notre action pédagogique, hors du bouillon de la classe et du mouvement dans l'arène, déjà les choses nous apparaissent autrement, déjà nos réactions sont entrevues sous un autre jour, dans une autre tournure.

Je commencerai par exposer l'ancrage épistémologique de l'enseignant actuel, le contexte de la classe et la dynamique de l'enseignement, avant de m'attacher au thème de la souffrance à l'école.

1) Ancrage épistémologique

S'arrêter d'abord à l'ancrage épistémologique de l'enseignant d'aujourd'hui permet de mieux comprendre la position, la fonction mais aussi l'expérience que vit cet enseignant dans sa classe, de donner en même temps une chair à sa présence et à son geste. Qu'est-ce que l'enseignant ?

Objectivement, il s'agit d'un professionnel qui se dédie à l'enseignement : sa fonction et son but – car il est mandaté et payé pour cela – sont de faire acquérir un certain bagage de connaissances à ses élèves ou étudiants. Tout aussi objectivement, nous voyons l'enseignant entrer dans une salle de classe, s'entretenir avec un groupe d'élèves, poser un certain nombre de gestes relatifs à l'enseignement et/ou à l'apprentissage, évaluer les connaissances de ces élèves et quitter la classe par la suite. Si l'on considère l'activité de cet enseignant hors de la classe, on constatera qu'il prépare son enseignement avant d'y pénétrer et qu'il s'attable, après en être sorti, à d'autres tâches telles l'évaluation des travaux, les échanges entre collègues et avec l'institution, le travail administratif requis par sa fonction. De ce point de vue général, l'enseignant se présente à nous comme une figure d'autorité (il est en charge d'un groupe d'élèves quelle que soit son approche pédagogique), comme un transmetteur ou un passeur de culture, comme un professionnel attestant de la valeur des connaissances enseignées et apprises. Ses matériaux de travail consistent en son savoir, son action et son sens éthique et ainsi nécessairement en l'esprit des jeunes à qui il enseigne et dont on attend qu'ils apprennent. Il suffit donc qu'il connaisse son métier pour que tout se passe bien ou encore qu'il développe une boîte à outils pour mieux enseigner. Ainsi parviendra-t-il à instruire, socialiser, qualifier cet autre qu'est son élève, son étudiant.

Si l'on consent à aborder les choses scolaires autrement qu'à travers la lentille de l'appareil photo, si l'on entre dans l'arène de la classe, l'image change considérablement voire dramatiquement. Le professionnel, le salarié qu'est l'enseignant se donne dans le même temps comme un être humain singulier, présentant une qualité d'enseignement et de relation *telle que lui permettent ses capacités* de connaissance et de relation. Il est un *être humain* en situation professionnelle d'enseignement, ce qui caractérise et oriente son geste. En tant qu'être humain, il est sujet. Il entretient un certain rapport au monde, qui teinte son rapport au savoir et, de là, son rapport à ses élèves. De plus, cet enseignant *existe* : j'entends par là qu'il possède une conception du monde – même implicite – et la défend, qu'il est apte à penser par lui-même et à poser un jugement, qu'il possède des valeurs et fait l'épreuve de

sa singularité et de ce que le monde lui offre, dans toutes les nuances que lui réservent ses expériences. Il pâtit et jouit de tout cela.

Cet existant travaille avec d'autres êtres humains, les élèves. Bien que ces derniers évoluent dans le cadre certes défini qu'est l'école, ils existent eux aussi. Eux aussi sont des sujets, bien que dans une certaine mesure, ils sont « objets » de l'institution, car soumis aux règlements et contraintes de l'école (1^{er} paradoxe), ce que l'on peut d'ailleurs aussi dire de leur enseignant. Qu'est-ce à dire d'être « sujet », d'« exister » ? Pour ce qui est du premier terme, je m'inscrirai dans le sillage de Michel Henry (1963) pour qui la subjectivité signifie « s'éprouver soi-même », en vertu de la vie affective essentielle qui fait de chacun de nous ce que nous sommes. Être un sujet comme le « se sentir soi-même » qui est au fondement de notre singularité, dont l'épreuve nous inscrit dans une solitude - car je suis seule à être ce que je suis -, mais aussi dans un pouvoir-être. Être sujet ou *je suis comme je suis*, pour reprendre les paroles de Jacques Prévert qui ajoute, à notre grande honte d'éducateur « et n'y puis rien changer... ». Être sujet encore, non pas comme ce que nous voudrions être, ce que nous voudrions voir, penser et entendre dire de nous (bien que cela ait lieu), mais comme nous ressentons et agissons. En quelque sorte toujours ancré en soi et en reprise de ce qui a déjà eu lieu... Si nous faisons l'effort de délaissier l'idée abstraite du concept de subjectivité pour entrevoir sa dimension concrète de vécu, sa dimension incarnée, c'est toute une épaisseur de vie réelle et tangible qui se déploie, une présence ineffaçable qui marque à jamais l'esprit : pourquoi en effet, après 45 ans, ai-je encore des souvenirs si vifs d'enseignants que j'ai particulièrement appréciés ou au contraire honnis ? Ce concept de subjectivité emporte avec lui celui d'existence : si la subjectivité est la puissance d'être, elle inclut la charge d'*exister*. Car aucun enseignant n'existe, dans la salle de classe, comme un enseignant « objectif », mais bien comme lui-même en train d'enseigner. Pourquoi alors ne serait-il pas noué à ce qu'il est ? Pourquoi n'aurait-il pas à vivre la rugosité des choses, comme leur inverse d'ailleurs ? Et comment pourrait-il faire l'économie de tous les regards sur la lumière et l'ombre des choses, pour reprendre la belle formulation de Stanislas Breton (1988).

2) La classe « vécue »

Un lieu d'existence

La classe représente d'emblée un lieu de vie ou d'existence humaine qui contient tout ce que l'on est, que ce soit comme enseignant ou élève. Lieu d'apprentissage certes, mais de rencontre, de vivre-ensemble, de questionnements, de désirs, de résistance, de confrontation, d'action tendue vers un but voire une finalité, de pouvoir aussi. Nécessairement, la classe est un lieu d'épreuve : épreuve de soi en tant que soi, de soi dans sa capacité à enseigner, de soi avec autrui, de soi sur le plan éthique. Rien n'est anodin dans cette situation, que l'on réduit trop souvent aujourd'hui à sa dimension technique. Dans les variations qu'elle donne à vivre, cette épreuve se compose tout à la fois de joie et de souffrance. Quel enseignant n'a pas connu, dans sa classe et son métier, l'incompréhension, le désarroi, la perplexité, le découragement, l'usure, la trahison, l'impuissance, qu'il s'agisse de situations scolaires, collégiales, institutionnelles ou personnelles ? Ne s'agit-il pas ici de souffrance ? Mais aussi, quel enseignant n'a pas vécu la satisfaction, l'aisance, la reconnaissance, la gratitude ? À quel enseignant n'arrive-t-il pas un jour d'entrer dans sa classe fatigué, malade, avec le désir puissant d'être ailleurs et un autre jour d'être heureux de retrouver ses élèves ? S'il est donc vrai que l'enseignant, en tant que sujet qui enseigne, « vit » dans sa classe avec d'autres sujets qui existent et apprennent, il ne saurait faire l'économie d'une souffrance que je qualifie d'existentielle, pas plus que ne le sauraient ses élèves ou étudiants, ses collègues et chaque membre de l'institution scolaire. Cette part est essentielle, puisqu'elle

relève de notre condition humaine, ce qui autorise à questionner la souffrance à l'école comme souffrance « venant » de l'école. Mais posons la question directement : la souffrance à l'école provient-elle *exclusivement* de l'école, à savoir d'un problème de structure, d'une absence de règlement, d'une méconnaissance des problèmes, d'une incapacité à résoudre des situations difficiles, etc. ? Acquiescer à cela relèguerait la réalité de notre condition humaine dans un oubli qui n'a rien pour nous rassurer - car où pourrions-nous la considérer ? -, l'intégrer redouble toutefois le problème, car comment départager la souffrance due à notre condition humaine de celle issue de l'institution ?

Un lieu de différence essentielle

J'ai évoqué auparavant la classe comme lieu de rencontre, car enseigner signifie entreprendre une activité dans le moyen ou long terme *avec* d'autres : élèves, étudiants, collègues aussi. La dynamique de cette action commune est spécifique dans le sens où elle intègre nécessairement la *différence* et se déploie sur l'intégration de cette dernière. Quel est le sens de cette différence ?

Nous ne nierons pas l'asymétrie qui caractérise le rapport enseignant-élève. L'enseignant, qui reste une autorité, porte une responsabilité que ne porte pas l'élève. Quoiqu'on en dise, il est un moteur majeur d'ambiance de classe, un garant des conduites, un pôle de jugement en ce qui concerne la vie commune, les rapports interpersonnels et de groupe, un vecteur de sens pour ce qui est de l'apprentissage. Non seulement représente-t-il une morale sociale et une éthique du vivre-ensemble, mais il l'incarne. Cette pratique le confrontera nécessairement à la différence : différence d'âge, de jugement, de conduite, de normes, de langage aussi, qui, à un moment ou à un autre, le placera en situation de confrontation et de résistance (Bordeleau, 1993) : avec l'élève, l'étudiant, un collègue, voire l'institution. Cette confrontation lui fera vivre un rapport de force émergent d'idées différentes, de désirs incompatibles, comportant potentiellement de l'incompréhension, du déni, de la colère, voire une violence de part ou d'autre. Dans tous les cas, cette confrontation installe ceux qui y ont part dans la non reconnaissance de soi, ce qui déjà ouvre à une souffrance. Souffrance de la limite de soi, de la finitude, de la solitude. Souffrance née de la différence...

Cette différence signe un caractère essentiel marquant l'enseignement et l'apprentissage, comme il le fait d'ailleurs de toute vie sociale. Doit-on s'en plaindre ? Doit-on l'aplanir, l'éradiquer ? Certes non. Car si la *différence* nous ouvre à un profond questionnement, à une réflexion portée dans le long cours, à la perplexité, la frustration et l'incompréhension, si elle peut être par ailleurs motif de fuite, elle est aussi source de richesse, celle des divers visages du monde ; elle nourrit notre pensée, permet une connaissance plus fine, elle nous porte en avant ; en un mot, elle est au fondement de l'esthétique de notre existence. Seule la différence nous permet de nous connaître, c'est-à-dire connaître autrui, ce que le monde nous offre, et de partager quelque chose, qu'il s'agisse du plan personnel ou professionnel de notre existence. Sans ce caractère essentiel, nous ne vivrions rien, nous serions « anesthésiés » (Laupies, 1998). Si la différence caractérise de façon essentielle toute existence humaine dans le rapport qu'elle noue au monde, elle le fait de même de toute activité humaine et ainsi de l'activité scolaire ; il ne saurait y avoir d'enseignement et d'apprentissage sans que l'enseignant et l'élève ne soient marqués, dans leurs relations, dans leur rapport au savoir, par ce caractère essentiel.

Ces considérations peuvent maintenant être rattachées au thème de la souffrance à l'école, par ces questions : comment agissons-nous, nous les enseignants, à l'égard de cette différence essentielle ? Avons-nous tendance à en faire un problème à résoudre et à vouloir éradiquer ce qui ne peut l'être ? Que devrions-nous faire à cet égard ?

Un lieu de tension

Faire classe est encore le lieu d'une tension essentielle et indépassable, à l'image de la corde de l'arc qui se tend pour donner puissance à la flèche. Enseigner n'a rien d'un travail de bureau ; cela signifie prendre un groupe d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en charge, leur proposer une voie d'apprentissage, faire en sorte qu'ils acquièrent des savoirs, qu'ils les intègrent en connaissance, qu'ils développent des conduites, des jugements, un savoir faire, un savoir être, un savoir vivre. Rien de moins. L'on ne saurait alors s'étonner de constater que l'enseignant vive une tension lorsqu'il s'engage résolument dans sa tâche. Cette tension est à mettre au compte de la nature de la profession, qui se constitue d'un nombre connu et inconnu d'ingrédients, donc d'une connaissance d'autrui et d'une maîtrise de l'« objet » de l'apprentissage jamais totalement assurées, incarnant bien ainsi la situation décrite par Kant (2004) pour qui l'éducation s'érige sur le paradoxe suivant : *savoir bien éduquer un être dont on ne connaît pas avec exactitude la nature en vertu de sa liberté*. Et en effet que maîtrisons-nous totalement dans une classe ? Par quel acte magique pourrais-je appliquer des techniques prétendument objectives qui me permettraient de résoudre une fois pour toutes tous les problèmes qui surgissent dans la classe ? Si les recommandations technicistes qui fleurissent dans nos ouvrages actuels de pédagogie peuvent m'éclairer sur la compréhension d'une situation, elles me laissent toutefois seule dans le jugement à poser dans l'action, dans le choix de l'action à poser tout comme dans les conséquences de mes choix. En soulignant à ce propos l'importance du rôle éthique qu'assume nécessairement l'enseignant, ces dernières situations peuvent-elles se vivre sans frottement, sans résistance, hors de la tension qu'exige tout acte posé avec responsabilité ?

Par ailleurs, enseigner relève d'une double temporalité : d'une part, une temporalité courte ou de la ponctualité, lorsque l'on considère cet acte au moment de son effectuation, nourri de toutes les circonstances de son déploiement. En effet, lorsqu'il fait classe, l'enseignant participe à un système d'actions et de réactions rapide, comme l'a bien décrit Philippe Perrenoud (1999), se déroulant dans une tranche horaire serrée et inclus dans un tissu d'éléments combinés qui donnent portée à son geste aussi bien qu'ils le limitent. D'autre part, ce geste relève d'une temporalité plus longue, car il s'inscrit dans ce que l'enseignant considère constituer, explicitement ou implicitement, la finalité de l'éducation. Son activité ponctuelle se trouve être, ainsi et en quelque sorte, tirée en avant, tendue vers une finalité dont il ne peut que soupçonner la forme sans en voir l'achèvement, nourrie à des principes eux-mêmes teintés des valeurs qu'il cultive et des jugements qu'il porte sur l'activité scolaire.

De la même façon, dans le silence de son bureau, dans la réflexion sur des événements survenus en classe, il emporte l'activité de ruche de la classe, celle-ci est présente dans ses réussites, ses bons coups, ses fêlures ; il y pense, il y est accroché... Double temporalité donc qui ne peut que voir cet enseignant inscrit dans une tension, certes irritante au début - car ne chasse-t-on pas de la main un insecte qui bourdonne trop longtemps à ses oreilles ? - mais devenant un ingrédient du métier au même titre que la préparation d'un cours, et qui devrait être reconnue comme telle.

Comme auparavant, posons à nouveau la question en lien avec le thème qui nous intéresse : cette tension ouvre-t-elle à la souffrance, est-elle souffrance ?

3) Vers une ontologie de la souffrance professionnelle

Il serait difficile et malhonnête de répondre par la négative, comme il le serait de la différence et de l'existence que j'ai évoquées plus tôt. Car ces trois termes « existence, différence, tension » représentent sur le plan langagier des caractères essentiels de l'activité d'enseigner. À ce titre, ils ne consistent pas en

des caractéristiques qui viennent s'ajouter à cette activité suivant les circonstances et les aléas qu'elle nous a réservés et nous réserve, mais bien en des propriétés intrinsèques. Il s'agit là de la condition humaine de l'existant, comme il s'agit, pour ce qui est de la différence et de la tension, de conditions humaines intrinsèquement liées à la profession. Ajoutons à cela que cette souffrance peut être qualifiée d'ordinaire, mais qu'elle n'en constitue pas moins une charge dont nous voulons nous défaire.

Dans cet ordre de considérations, Longneaux (2008), selon l'intitulé de son article, défend le fait que « la souffrance des travailleurs n'existe pas », en raison des deux arguments posant que la condition humaine ne relève pas du registre du soin (curatif) et que la réduction de cette souffrance [existentielle] à un ordre institutionnel, structurel, syndical ou autre directement lié à une profession, entraîne certes des modifications dans nos organisations de travail, mais ne saurait éradiquer cette souffrance.

Ces arguments donnent à réfléchir. En soulignant l'essence souffrante de la vie humaine (mais alors aussi celle de la joie), ils ravivent des questions majeures à commencer par celle-ci : comment départager la souffrance issue de notre condition humaine de celle issue de la profession que nous exerçons ? Ils nous obligent de plus à reconnaître que, lorsque nous souffrons, notre réflexe est de nous défaire de cette charge, de nous délester de ce fardeau. Ce faisant, les objets possibles de cette épreuve deviennent autant de prises sur elle : en modifiant l'une ou l'autre modalité de travail, en faisant ceci ou cela, nous pensons, nous espérons nous décharger. Par là, nous nous projetons dans un possible serein, un horizon sans nuage, en voulant oublier ce qui a déjà été... D'où cette autre question : « En sommes-nous à pathologiser notre souffrance ordinaire ? »

L'ensemble de ces arguments nous oblige aussi à revenir sur l'expérience en soi de la souffrance ordinaire, sous sa dimension esthétique cette fois, « esthétique » que j'entends en tant que faculté de saisir la valeur de la vie, de donner un visage au monde, de faire sens de ce que l'on y fait et de ce qui s'y fait. Loin de verser dans une apologie de la souffrance, il importe de souligner à nouveau le couple joie-souffrance et rappeler que le sens des choses ne se fait pour nous que dans l'épreuve vécue. Ici, je reprendrai les termes mêmes de Frédéric Laupies : « La vie doit s'éprouver en tous les sens du terme : je ne peux ressentir ma vie, *l'éprouver*, qu'en la *prouvant* par *l'épreuve* de la résistance, de la douleur » ; « le sentiment de plaisir n'est jamais séparable du sentiment de peine » ou encore « la sensibilité est toujours vie qui jouit de s'éprouver soi-même dans le jeu des contraires » (1998, p. 125, 126). Comme je le disais auparavant, l'expérience de la souffrance, comme celle de la joie, esthétise le monde, ce monde que nous habitons. La nier, vouloir la dissoudre comme l'on résout un problème signifie aussi renoncer à cette esthétique et ainsi au sens que prend notre vie personnelle et professionnelle. Voici donc ma dernière question en lien avec cette esthétique : « Quelle part devons-nous assumer de la souffrance ? »

4) Considérations pédagogiques

Prendre la mesure de la charge d'exister, intégrer la différence et la tension, comme des éléments nécessaires et non pas contingents de la profession enseignante, nous insèrent et insèrent notre action dans ce que je ne peux qualifier autrement – une fois de plus - que d'esthétique de la pédagogie, où bien des bourdonnements premiers et irritants s'éteignent en prenant sens.

Cette esthétique se déploie, et ne peut se déployer, que sur l'acte initial de s'accepter soi-même comme soi-même et d'assumer ce soi comme un pouvoir-être puissant. Comment ne pourrais-je pas dès lors incarner cette autorité que je suis en classe, l'autorité de celui ou celle qui s'assume dans la

conscience à tout le moins ouverte de sa différence, qui prend acte de sa différence ? Comment aussi dès lors ne pourrais-je pas rencontrer autrui en attestant de sa différence ; et plus encore, en ayant déjà accepté cette différence ? Car si cet acte s'énonce dans une certaine simplicité, il repose toutefois sur la reconnaissance du pouvoir-être de chacun, en signant de même les limites de chacun, en assumant sa solitude. Éduquer, s'éduquer ne signifie-t-il pas faire l'épreuve de soi par les savoirs à enseigner et à apprendre, l'épreuve des autres par le geste qui se crée ainsi ? Cet acte rejette dans le même temps l'indifférence, il s'adosse à une attitude nourrie à l'injonction plutôt qu'à la tiédeur : deviens qui tu es, mais en t'engageant dans cette entreprise, tout en sachant que la non reconnaissance, le déni, le rejet peuvent en faire partie. Les roses possèdent aussi des épines.

Cette esthétique se développe par ailleurs en suivant une trame de déproblématisation-dépathologisation de nos conduites humaines scolaires, toutes proportions gardées cependant. Elle affranchit celui qui l'adopte d'interprétations emprisonnantes tout en lui renvoyant la responsabilité de ses actes : l'autorité dans le sens d'« être auteur » montre tout son sens. Sa portée est clairement éthique et dessine un certain type de relations pédagogiques.

Au niveau de l'enseignement, ce type de relations repose sur un fondement que je tiens pour premier et dont j'emprunte la formulation à Michel Henry : l'éducation, l'enseignement permettent « la mise en œuvre de l'ensemble des dons et capacités de l'étudiant de façon à ce qu'il puisse réaliser son individualité propre » (1987, p. 176), ce qui relève de la culture. Il s'agit de faire en sorte que l'élève, l'étudiant se situe dans cette sphère culturelle et en devienne un auteur autant qu'acteur responsable : en lui demandant de faire l'effort de s'engager par le travail *et* de s'y situer. Par là, l'étudiant est inséré dans une démarche culturelle constituée de connaissances que l'on pourrait qualifier d'objectives mais dont l'acquisition relève d'un acte de répétition lui permettant de se connaître puisqu'il participe de son propre ancrage existentiel et social, moyennant une démarche dans laquelle il est invité à s'engager, suivant un engagement qui se fera dans une palette de nuances de la part de chacun et au fil d'un dialogue où tout un chacun prendra la place qu'il souhaite prendre, qu'il peut prendre.

Conclusion

Pour terminer, cet engagement, qu'il s'agisse de l'enseignant, de l'étudiant, de l'élève, peut-il se vivre sans souffrance ? J'espère avoir montré que nous nous illusionnons si nous répondons par la positive. J'espère aussi ne pas heurter les sensibilités nourries au principe du « politiquement correct » qui pourraient interpréter ma position comme une dérobade à la souffrance des autres ou un déni de celle-ci. Ma question est encore la même qu'au début : « quelle souffrance devons-nous considérer comme intrinsèque à l'éducation et par ricochet, quelles sont celles dont on devrait se prémunir une fois pour toutes ? Le peut-on ? Et comment ? »

Bibliographie

- Bordeleau, L. P. (1993). Éducation : de la rationalité à l'affectivité. In *Rationalité et affectivité en éducation, Carrefour*, XV, 2, pp. 9-34, Ottawa.
- Breton, S. (1988). *Poétique du sensible*. Paris : Cerf.
- Henry, M. (1987). *La barbarie*. Paris : Grasset.
- Henry, M. (1963). *L'essence de la manifestation*. Paris : Presses Universitaires de France, rééd. 1990.
- Kant, E. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- Laupies, F. (1998). *Leçon philosophique sur la sensibilité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Longneaux, J. M. (2008). La souffrance des travailleurs n'existe pas. *Revue Balint*, vol. 103, pp. 33-44.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF, 1^{ère} éd. 1996.

Notice professionnelle

Catherine Meyor est professeure en fondements de l'éducation au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. En 2004, elle a co-fondé le Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP) et contribue activement à la réalisation de ses activités. Ses principaux intérêts de recherche portent sur les thèmes de l'affectivité, de l'esthétique et de l'épistémologie. Elle a publié, en 2002, aux éditions conjointes Presses de l'Université Laval / De Boeck, un livre intitulé *L'affectivité en éducation : Pour une pensée de la sensibilité* ainsi que plusieurs articles sur le sens de la phénoménologie et la méthode phénoménologique.

meyor.catherine@uqam.ca