

La figure ambiguë de l'enseignant séducteur

Guy Bourgeault

Numéro 5, automne 2018

Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052440ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052440ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bourgeault, G. (2018). La figure ambiguë de l'enseignant séducteur. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 10–20. <https://doi.org/10.7202/1052440ar>

Résumé de l'article

Après le rappel de trois expériences de séduction pédagogique ou éducative, celle-ci est définie comme détournement, comme le montre Platon dans l'Allégorie de la caverne. Elle est ensuite décrite en trois temps : celui de la provocation de l'étonnement admiratif, puis de la connivence entre le maître et le disciple, le premier découvrant chez le second moins la faille qu'une aspiration semblable à la sienne ; le troisième temps est celui de l'autonomie conquise ou de l'aliénation. Sont alors explicités, par mode de conclusion, quelques enjeux fondamentaux de l'éthique de l'enseignement.

La figure ambiguë de l'enseignant séducteur

Guy Bourgeault, professeur

Université de Montréal

Résumé : Après le rappel de trois expériences de séduction pédagogique ou éducative, celle-ci est définie comme détournement, comme le montre Platon dans l'Allégorie de la caverne. Elle est ensuite décrite en trois temps : celui de la provocation de l'étonnement admiratif, puis de la connivence entre le maître et le disciple, le premier découvrant chez le second moins la faille qu'une aspiration semblable à la sienne ; le troisième temps est celui de l'autonomie conquise ou de l'aliénation. Sont alors explicités, par mode de conclusion, quelques enjeux fondamentaux de l'éthique de l'enseignement.

Mot-clés : Enseignant séducteur, éthique professionnelle, rapport au savoir, rapport à l'altérité, autonomie.

Abstract: After reviewing three experiences of pedagogical or educational seduction, the term is defined as diversion, as in Plato's Allegory of the Cave. It is then described as evolving in three steps: that of provoking admiring astonishment, then the connivance between the master and the disciple, the former discovering from the latter not so much a fault as an aspiration similar to his or her own; the third step is that of conquered autonomy or alienation. Some fundamental issues of educational ethics will then be clarified by way of conclusion.

Keywords: Educational seduction, professional ethics, knowledge and truth, otherness, autonomy.

Au cours des dernières décennies, la figure de l'enseignant séducteur a fait l'objet d'analyses et de propositions à ce point diverses et parfois divergentes qu'il faudrait sans doute recourir ici au pluriel : figures de l'enseignant séducteur. Mais peut-être vaut-il mieux prendre acte, comme le propose le titre de la présente contribution, de l'ambiguïté radicale de toute séduction, cette ambiguïté tenant au détournement proposé, voire imposé. Aussi le soupçon marque-t-il la perception première du séducteur : "Google" renvoie à maints rappels par des évangélistes chrétiens de la perversité du Serpent séducteur conduisant à l'exclusion du jardin d'Éden, sans évoquer aussi la séduction de Yahweh, l'Éternel, selon le prophète Jérémie : « Tu m'as séduit, et je me suis laissé séduire ».

Sans puiser ici, s'agissant de séducteur et de séduction, aux classiques Don Juan ou Casanova ou encore aux essais, eux aussi classiques, de Kierkegaard (1883) ou de Baudrillard (1988), je m'en tiendrai à la seule figure de **l'enseignant séducteur**, m'inspirant librement, au fil de mes propres réflexions et de mes propos, des thèses et mémoires de Janine Lafon (1991), Joseph Karsenti (1996), François Sirois (1997) — outre les quelques pages de Philippe Perrenoud sur la séduction dans ses *non-dits [de] la face cachée de l'enseignement* (1995) et certaines des contributions au collectif *Enseigner et séduire* (1999).

* * *

Le déclencheur d'une réflexion nouvelle sur le sujet est toutefois venu d'ailleurs, d'un échange de blogues de 2010 et 2011. On peut lire dans un blogue de l'enseignant et essayiste Jean-Paul Brighelli :

En ces temps de mastérisation de la formation des enseignantes et enseignants [alors que] les uns voudraient que l'on mette l'accent sur les disciplines, les savoirs et les vraies compétences, pendant que les autres entonnent le grand air de la professionnalisation et autres billevesées pédagogistes, [...] il ne serait pas inutile de nous pencher sur ce qui fait l'essence de ce métier [...] — je veux parler, bien sûr, de la capacité de séduction.

La séduction : l'essence du métier, pas moins ! Car, poursuit le blogueur associé de *marianne.net* le 5 mars 2010, l'école « est le lieu du bonheur différé », et la séduction de l'enseignement est précisément la promesse nourrissant une aspiration insatisfaite. En somme, « [l'] enseignement, comme la séduction, est un art de la vente » jouant de la parole, de l'art de la phrase et de la gestuelle... et, comme au théâtre, de la présence qui habite la scène.

Le texte de Brighelli fut repris dans quelques autres blogues au cours des mois qui ont suivi, non sans susciter des réactions diverses et parfois de vigoureuses protestations.

Celle, par exemple, le 14 mars 2011, de Steve Renaud (blogue *Le Soupirail* du site d'information Médiapart), selon qui l'on ne saurait considérer que le jeu de séduction soit le cœur ou l'essence de l'enseignement et réduire celui-ci à l'art de la vente — une « bien curieuse définition ». Enseigner, ce n'est pas vendre, mais inciter à apprendre et donc à s'approprier un nouveau savoir proposé, et c'est celui-ci qui doit séduire. Renaud note que :

Chaque savoir est séduisant à lui seul parce qu'il [...] rappelle, inlassablement, que la connaissance n'est jamais le lieu d'un apaisement ; elle est inachevable, toujours à reprendre, à renouveler, à reproblématiser, elle est toujours une invitation à *repenser*. Chaque savoir est en ce sens « *promesse d'émancipation* » (Gauchet, 2002). Réussir à le faire comprendre aux enseignés, non pour les décourager, mais pour les interpeler par le biais de l'étonnement suscité par l'énigme (Hersch, *La philosophie de l'étonnement*, 1993 — *sic*¹) peut impliquer, pour l'enseignant, de s'oublier, de renoncer à son image, de s'effacer pour que ne reste qu'un seul message : celui du savoir transmis.

* * *

Enseignant séducteur ? Savoir séduisant ? Et voilà que l'actualité québécoise invite, y contraignant presque, à revisiter la question des rapports affectifs et amoureux, sexuels entre enseignants et étudiantes plus souvent qu'étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur que sont les cégeps et les universités — même, pour reprendre l'expression usuelle, entre adultes consentants. Car il y a rapport de pouvoir dans l'enseignement et dans le jeu de la séduction. Le 8 décembre 2017, l'Assemblée nationale du Québec adoptait à l'unanimité le projet de loi n° 151 – *Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur* — enjoignant aux établissements visés d'adopter une politique incluant « un code de conduite visant notamment à encadrer les liens intimes, amoureux ou sexuels qui peuvent s'établir entre un étudiant et une personne ayant une influence sur le cheminement de ses études, qu'elle soit membre du personnel ou dirigeante de l'établissement » (ch. 3).

* * *

Après cette mise en contexte, les paragraphes qui suivent évoqueront d'abord trois expériences de séduction éducative avant de définir celle-ci comme détournement, puis d'en distinguer et décrire les trois temps principaux, pour finalement dégager en conclusion quelques enjeux relevant plus spécifiquement de l'éthique professionnelle touchant la séduction pédagogique.

¹ Le titre exact est plutôt *L'étonnement philosophique*.

1. Trois expériences de séduction

À la lecture de ces textes, trois moments de ma vie, trois expériences ont émergé de mémoires enfouies. Je les évoque rapidement avant de renouer, pour en discuter, avec la thématique générale de l'enseignant séducteur. Expériences d'enfance, d'adolescence, d'âge mûr.

Le premier de ces moments, je l'ai évoqué et décrit il y a près de vingt ans, en avant-propos de mon bref *Éloge de l'incertitude* (1999). J'avais huit ou neuf ans. Peut-être dix, peu importe. Rentrant de l'école, à l'heure du midi, dans le soleil d'un automne encore chaud, j'avais fait abondante cueillette et comme provision en cours de route de feuilles mortes, mais encore éclatantes du rouge et or des érables ; je m'écriai, le souffle court, laissant tout tomber sur le parquet de la cuisine : « Regarde, maman, il n'y en a pas deux qui soient pareilles ! » Elle vibre encore en moi, soixante-quinze ans plus tard, cette exultation faite à la fois d'étonnement, de plaisir et aussi de peur. *Fascinans et tremendum*, lirai-je plus tard chez Otto (1917/1995) disant l'attirance et la crainte du sacré. Séduction par le réel, ou par un savoir nouveau sur lui, inattendu : je venais de prendre conscience de la foisonnante diversité des choses et de la vie. Prise de conscience aussi et du même coup, corollaire obligé, de l'irréductible unicité des êtres, de chaque être vivant, de chaque personne. Du moins me plaît-il de voir là, avec le recul des ans et faisant bien sûr œuvre de reconstruction d'un passé révolu, le point de départ d'une longue aventure de recherche sur le rapport à l'altérité et à la diversité (Bourgeault, 2004, p. 85-94), son moment en quelque sorte originel. Proprement séduit, c'est-à-dire entraîné ailleurs que là où je pensais aller et donc détourné, j'ai pris ce jour-là le parti de la pluralité et de la diversité, et par là de la liberté, contre ce que je ressentirai toujours par la suite comme la récurrente menace des embrigadements et des enfermements dans le pareil au même. Ce « moment » de séduction, subit, fut néanmoins de longue durée ou récurrent ; il sera comme réactivé plus tard par la découverte à la fois de la double unicité du génome de l'humanité et de l'ADN de chaque humain, par milliards à travers l'espace et les millénaires.

Deuxième moment, deuxième expérience : avec trente autres collégiens de 16 ans, j'écoutais les images d'un poème de Mallarmé ou de Baudelaire, je ne sais plus, mais le rythme de l'œuvre nous avait emportés ailleurs que là où nous étions tous pourtant — encore un détournement —, chacun de nous s'y sentant à la fois seul et solidaire. En tout cas, c'est ce qu'un long silence donnait à entendre plus qu'à voir. Évoquant ce moment, je revois Julien Laperrière, notre professeur de Belles-Lettres : sa prestance, la lente ampleur de ses gestes, entendant de nouveau et revivant l'enveloppement des discrètes variations de sa voix chaude et pourtant mordante. Silence. Puis ces quelques mots : « nous devons ce matin analyser ce poème, mais la beauté échappera toujours à nos analyses, alors faisons plutôt autre chose... » Séduction, cette fois, par la prestation du

prestidigitateur donnant vie et puissance au mystère, puis s'effaçant pour, après le coup de foudre, laisser agir celui-ci lentement dans la maturation à la fois de la sensation et de la réflexion.

Troisième moment, troisième expérience ; j'ai, cette fois, 45 ans. À la fin d'un séminaire, une enseignante dans la jeune vingtaine s'attarde, apparemment charmée parce que, me dit-elle, je m'exprime avec aisance en jouant avec des phrases qui se déploient, complétées par-delà les parenthèses — ce qui est rare, ajoute-t-elle. Nous discutons à quelques reprises au cours des semaines qui suivent, puis je lui dis mon appréciation d'une intervention de sa part, solidement étayée et s'inscrivant dans une autre perspective que la mienne... « Ne vous y trompez pas, me dit-elle, si je prends mes distances par rapport à vos propos, c'est parce que je sais que ça vous plaît ! » Suit le long récit d'une histoire de dépendance du regard de l'autre et du souci de plaire dans un incessant jeu de séduction à la fois passive et active... depuis une déclaration d'amour reçue une décennie plus tôt, à 14 ans, d'un enseignant. Puis d'une quête d'autonomie dont la jeune enseignante faisait le lucide constat qu'elle était inachevée : « Si je cherche à être autonome dans ma pensée et dans ma participation au séminaire, c'est parce que je sais que ça vous plaît » : autonomie par dépendance, pour plaire ! Détournement toujours, mais conduisant cette fois à la perte de soi.

2. La séduction comme détournement

La séduction, dans l'étymologie du mot comme dans la pratique infiniment variée et diverse qu'il désigne, est ou du moins implique un détournement. Et pas que du regard ni même de l'attention donnée seulement, mais de soi. L'enseignement aussi — ou plutôt l'apprentissage ou la connaissance que l'enseignement veut provoquer — exige que l'apprenant quitte le monde connu pour affronter l'inconnu et « faire connaissance » avec lui, c'est-à-dire apprendre ou connaître. Dans l'Allégorie de la caverne, Platon évoque clairement ce retournement de l'être requis — de force ou imposé par la contrainte — pour quitter le monde fallacieux mais rassurant des ombres et des illusions et accéder à celui de l'éblouissante vérité à tout le moins entrevue ; disons plus modestement pour entreprendre une démarche de quête du vrai ou de connaissance toujours inachevée.

L'enjeu fondamental pour l'enseignant séducteur est de détourner vers soi ou vers un savoir encore inexistant, qui ne sera réel que lorsque l'inconnu sera apprivoisé, connu. Et ressurgit en mon esprit un autre moment : début septembre 1958, il y a donc près de 60 ans — mon premier cours. J'avais rencontré le groupe la veille, mais sans « faire cours », distribuant simplement quelques formulaires administratifs avant d'annoncer : « Demain, place au théâtre avec les *Antigone* de Sophocle et d'Anouilh ». Le lendemain, j'entonnais donc bravement, c'est-à-dire avec crainte et tremblement : « Alors, le théâtre, qu'est-ce que c'est ? Le théâtre... » Le temps fut soudain suspendu par la stupeur : je parle, ils

écrivent ! Comme si ce que je disais valait d'être pris en considération, du moins en note. Mais de quel droit osais-je intervenir ainsi dans la vie de ces 36 jeunes de 17 ans pour en changer le cours ? J'enseignais en ces temps lointains dans un collège de jésuites à qui l'on reprochait de répondre à toute question par une autre question ; sans m'en rendre compte, je répondis à ma question de semblable façon : mais de quel droit garderais-je pour moi ce qui a enrichi ma vie ? J'ai pris ce jour-là un engagement auquel je crois n'avoir pas dérogé, ce qui n'est pas le fait d'autres engagements : ne jamais dire ni surtout imposer à quiconque, comme enseignant, quoi penser, mais exiger de chacun.e, outre l'expression de sa pensée propre, l'explicitation des raisons ou la justification de sa pensée. Détournement donc, et imposé ; mais vers un ailleurs et non pas vers moi ni même vers là où je souhaite aller moi-même, vers un ailleurs non défini et qui demeurera pour moi, au terme, inconnu. Car l'apprentissage, ou plus précisément « cela qui est appris » échappe à l'enseignant — qui néanmoins, paradoxe sinon contradiction, doit évaluer les apprentissages ! Il est d'ailleurs heureux que « cela » m'échappe, et nécessaire qu'il en soit ainsi : autrement je ne serais plus enseignant, mais gourou. Et s'esquisse ici la face négative de la séduction, qui fait son ambiguïté. J'y reviendrai.

3. Les trois temps de la séduction

Les trois temps de la séduction — ou la séduction en trois temps : la provocation de l'étonnement, la connivence dans l'accompagnement, la solitude retrouvée et l'autonomie ou la perte de soi. Chez le Socrate des dialogues platoniciens : la piqûre de la question initiale aguichante posée à Alcibiade ou à Pausanias ; l'accompagnement « ironique » d'un inlassable questionnement à la fois flatteur et critique, exigeant d'aller plus loin et finalement ailleurs ; la joie de la perception d'une étincelle de l'inaccessible vérité ou la cruelle déception de la désillusion (Sirois, 1997). Tous les enseignants proposent intuitivement ou dans la lucidité de leur conscience professionnelle un semblable cheminement que je résumerai en trois mots : déstabiliser, accompagner une exploration, aider à une stabilisation provisoire.

3.1 La provocation de l'étonnement ou la déstabilisation

La vie est une incessante confrontation à l'inconnu, au nouveau, à l'inédit. À l'étrange étranger qu'il nous faudra apprivoiser ; ou fuir, ou encore chasser. Tout savoir proposé ou soumis à l'apprentissage, par définition, est non connu encore. Or l'étrangeté de l'inconnu provoque soit la peur, soit l'attrait, soit encore la peur et l'attrait entremêlés — le *fascinans et tremendum*, de nouveau — et exige, si l'on ne veut ni fuir ni chasser, ni se dérober ni exclure, un patient et difficile travail d'apprivoisement, de négociation, de transformation dont nul ne sort indemne : par ce travail et grâce à lui seulement, nous n'en restons pas à nos savoirs antérieurs, qui paraissent désormais lacunaires ou désuets,

ni au rejet irraisonné de toute nouveauté dans l'enfermement du pareil au même², sans toutefois adhérer pour autant à ce savoir nouveau de façon non critique, devenant *tiers*, métis. Comme l'a écrit Michel Serres (1991), le gaucher que l'école a contraint à écrire de la main droite n'est pas devenu droitier, mais ni gaucher ni droitier désormais, ambidextre, tiers — *tiers-instruit*. Comme l'émigré immigrant qui ne sera jamais plus du pays natal seulement ni ne sera jamais tout à fait de sa patrie nouvelle — Haïtien la nuit, Québécois le jour, aimait dire de lui-même le sociologue et romancier Émile Ollivier³.

La première étape de la démarche d'apprentissage et de transformation ainsi évoquée est celle de l'arrachement des liens des certitudes anciennes soudain fragilisées. Cet arrachement peut se faire par la contrainte, éventuellement par la violence — ne serait-ce, à l'école, que celle de l'évaluation. Il peut aussi se faire par l'attrait de l'inconnu et de son mystère, et c'est là que s'inscrit le jeu de la séduction qui donne à entrevoir l'éclat de la lumière dans la lueur encore fragile de l'étincelle. C'est dans la mesure où l'enseignant est lui-même séduit par le savoir nouveau en cause que, séducteur, il séduit à son tour. Julien Laperrière vivait tout comme nous, m'a-t-il semblé jadis, séduit lui-même, l'attrait du poème qui exerçait sur nous, à travers la parole et le geste bien qu'au-delà de la parole et du geste, son charme, sa puissance de séduction.

Dès ma deuxième année d'enseignement, j'ai senti tout à coup le besoin d'étudier avec les étudiants des textes nouveaux, qui exerçaient sur moi l'attrait de leurs secrets, « piquaient » mon intérêt. Autrement, inintéressé, je devenais du même coup inintéressant ; l'ennui, qui naît de l'uniformité du pareil au même, rend ennuyant. Puis, j'ai redécouvert et réappris ce que je croyais savoir d'un texte et des réalités auxquelles il ouvre l'accès et qui pourtant m'échappait encore sous tant d'aspects et de facettes. Et je me suis imposé d'emprunter de nouveaux sentiers, pour moi déroutants : comment oser dérouter l'autre si l'on refuse soi-même de prendre le risque des explorations neuves ?

3.2 Une connivence dans l'exploration

Le deuxième temps est celui de la connivence et de l'accompagnement, de la connivence dans l'accompagnement. Le séducteur peut chercher plutôt la faille pour attirer l'autre à soi ; il n'y aura alors ni exploration ni découverte, mais plutôt enfermement et asservissement. Nous y reviendrons. Pour être éducative ou pédagogique, la séduction doit procéder autrement et elle exige alors que l'enseignant séducteur soit lui-même séduit par le réel qu'il cherche lui aussi à appréhender tout autant qu'à faire

² « Du nouveau, j'en suis, proclame le grammairien du *Soulier de Satin* de Paul Claudel. Mais du nouveau en tous points semblable à l'ancien. »

³ J'ai eu le privilège de connaître ce collègue qui devint un ami à l'Université de Montréal au fil des dernières décennies du siècle dernier. Émile Ollivier est décédé en 2012. On peut lire l'hommage que Bernard Magnier a rendu à l'écrivain : <http://www1.rfi.fr/fichiers/MFI/CultureSociete/739.asp>

découvrir et connaître à l'autre. On ne peut pas jouer la connivence ; factice, elle s'efface avant même de s'instaurer. La vraie connivence ne peut se préparer, se programmer ; à la fois inquiète et audacieuse, elle ne saurait naître et se développer que dans le partage, par-delà l'insatisfaction vécue de part et d'autre, d'une aspiration commune. L'enseignant qui voudrait séduire en profitant de la faille décelée chez l'autre ne pourra pas l'aider à apprendre ni être stimulé et relancé lui-même dans ses propres apprentissages. Il lui faut donc découvrir entre l'élève ou l'étudiant et lui-même une parenté de désir, d'intérêt et de plaisir par-delà les différences perçues et respectées. L'astrophysicien et le poète sont tous deux fascinés par le ciel étoilé et les regards différents de l'un et de l'autre provoqueront chez l'un et l'autre des révélations inattendues. Enseigner, c'est apprendre avec — devant les autres peut-être, mais pas toujours, car il arrive que le randonneur devance le guide dans une exploration commune ; parfois à côté d'eux, observateur ou partenaire. Qui sait ou connaît vraiment, d'ailleurs, sait aussi qu'il ne sait pas, ou guère, et qu'il a encore et toujours à apprendre. D'où l'intérêt de la connivence, quand toutefois elle peut naître et se développer. Car nul ne réussira à séduire tout le monde...

De plus, la connivence, si elle est réelle et non feinte seulement, respecte l'autonomie des partenaires. Mais il arrive qu'elle soit feinte et leurre, instrument alors non de libération, mais d'asservissement. Il m'a souvent paru que la connivence établie par Socrate avec ses disciples ou interlocuteurs était jouée, et dès lors tromperie : par le jeu de ses questions apparemment naïves ou en tout cas sincères, Socrate conduit habilement ses dialogues — de main de maître, certes, mais s'il y a maîtrise, celle-ci n'est pas mise au service de la découverte libératrice, elle est plutôt manipulation en vue de l'asservissement. La séduction se fait alors jeu et magie (Sirois, 1997), prestidigitation, illusion et passe-passe. À la maternelle et tout au long du primaire, l'apprentissage peut être ludique et les élèves savent que l'enseignant.e sait et « joue le jeu ». Comme au théâtre, et se trouve ici évoquée la figure de l'enseignant comédien souvent associée d'ailleurs à celle de l'enseignant séducteur : l'enseignement comme représentation, les paroles et la gestuelle étant de la partie. Oui, il y a un comédien chez l'enseignant (Runtz-Christian, 2000). Mais cela ne va plus ensuite : comme à la roulette du casino, « rien ne va plus » ! Et s'il arrive parfois que quelqu'un remporte la mise, il est plus fréquent que tous y perdent. Dans le jeu et tout en respectant les règles, on s'est joué de nous. Derrière les dialogues socratiques, c'est la tension de la Grèce antique entre rhéteurs et philosophes qui se vit, à tout le moins évoquée (Sirois, 1997) : vaincre et l'emporter, ou approcher un tant soit peu l'éblouissant soleil d'une vérité finalement hors d'atteinte mais qui à la fois éclaire et réchauffe ?

3.3 La joie ou la désillusion

Ce sera donc, au terme, la joie de la découverte relançant la quête ou la cruelle désillusion du repli sur soi, voire de la régression tant de l'apprenant étudiant que de

l'enseignant. C'est là qu'apparaît l'ambiguïté de la figure de l'enseignant séducteur. Et de la séduction elle-même : séduction par et pour le savoir ou par et pour l'enseignant.

On sait ce qu'il en est — ou en était — quand cesse le rapport enseignant-enseigné. Au terme de ses dialogues ou entretiens, Socrate, condamné, refuse les défenses ou la fuite qui lui sont proposées et boit la ciguë. Un autre maître, d'une autre tradition, fit de même : condamné aussi, Jésus refuse la défense par l'épée qui lui est proposée par ses disciples — car « il est bon, il est avantageux pour vous que je m'en aille, affirme le Jésus de l'évangéliste Jean, sinon l'Esprit en vous ne pourra pas vous enseigner toutes choses... » (Jn 16 : 7 et 26). Le départ du maître est requis pour que le disciple puisse devenir son propre maître.

À propos de quelques enjeux d'éthique professionnelle — par mode de conclusion

La relation enseignant - enseigné n'est pas de l'ordre de l'amour ni même de l'amitié, qui supposent et exigent, pourrait-on dire, la réciprocité ; elle est plutôt inscrite, comme la parentalité, sous le signe de la responsabilité (Lerbet-Sereni, 1998). Il ne s'ensuit pas que l'affectivité et l'affection ne puissent y prendre place ; ce serait même leurre et tromperie que de les croire et prétendre absentes pour la raison qu'il s'agit d'une relation professionnelle. Comme je le rappelais au départ, le débat présent au Québec (mais aussi ailleurs) sur les abus de pouvoir et les agressions sexuelles dans les universités exige que soit revisitée la question de la place de l'affectivité dans la relation pédagogique.

Les grands axes de l'éthique professionnelle, en enseignement comme dans les autres champs de pratique, sont ici sollicités : respect des visées de l'agir professionnel — pour ce qui nous intéresse ici, la formation personnelle et civique ou citoyenne ; le rapport au savoir et aux savoirs en tant que toujours incomplets et à certains égards incertains, faisant appel, s'agissant d'éducation ou de formation, à la curiosité, à la rigueur, à la conscience des limites de toute connaissance (Bourgeault, 2017) ; le rapport à l'autre dans le plein respect de son altérité et de son autonomie ; la responsabilité du rapport professionnel qui crée une inégalité et s'exerce toujours à l'intérieur d'un rapport au pouvoir que l'enseignant-séducteur peut placer sous le signe de la domination et du contrôle, finalement de l'asservissement à soi, ou sous celui plutôt de la puissance soucieuse d'aider l'autre dans l'autonomie de son cheminement propre — et je renverrai ici aux *épousailles* entre le pouvoir et la puissance souhaitées par Annie Leclerc (1976).

Pour ce qui est des « liens intimes, amoureux ou sexuels qui peuvent s'établir entre un étudiant et une personne ayant une influence sur le cheminement de ses études », pour reprendre les mots du projet de loi évoqué en introduction (Assemblée nationale du

Québec, 2017), je me contenterai de renvoyer, en appendice, à cette directive du Collège de Maisonneuve rendue publique dans *La Presse* du 6 février 2016.

NOTE DU COLLÈGE DE MAISONNEUVE À PROPOS DES RELATIONS ENTRE ENSEIGNANTS ET ÉTUDIANTS ⁽¹⁾

Un regard plus attentif porté sur les diverses manifestations de l'abus de pouvoir ou de confiance a conduit de nombreux établissements d'enseignement supérieur en Amérique du Nord à interdire désormais les relations intimes entre enseignants et étudiants, quel que soit l'âge de ceux-ci ou le cycle des études poursuivies. La séduction d'étudiants par les membres du personnel n'est pas non plus tolérée au Collège de Maisonneuve. Mais en la matière, l'exercice d'un jugement éthique apparaît plus indiqué qu'une liste d'interdits.

En général, la relation maître-étudiant n'est pas suffisamment égalitaire pour assurer le libre consentement. Même une fois les cours terminés et les évaluations remises, l'ascendant gagné par l'enseignant sur ses étudiants, conjugué à l'inexpérience sentimentale des plus jeunes parmi eux, plaide pour le maintien d'une certaine prudence, le temps de démêler ces effets.

À cet égard, il serait utile de garder à l'esprit que le rôle d'éducateur se rapproche bien plus de celui d'un parent que de celui d'un ami ou d'un amant. La posture n'est pas pour autant dépourvue d'attachement ou de bienveillance, et elle fournit un bon point de repère dans les situations ambiguës.

Enfin, il n'est pas judicieux de tisser des liens d'amitié, même virtuels, avec les étudiants pendant leurs études au Collège. Qu'ils se développent ultérieurement ne regarde en principe que les intéressés, mais ils ne devraient pas être soumis à l'influence que peut conférer le rôle d'enseignant.

¹ Dans ce texte, l'usage du masculin est privilégié uniquement par souci de concision.

Références

- Assemblée nationale du Québec (2017). *Projet de loi n. 151 – Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur*. [En ligne] <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-151-41-1.html>
- Baudrillard, J. (1988). *De la séduction*, Paris, Éditions Gallimard.
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Éditions Bellarmin.

- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses universitaires du Québec.
- Bourgeault, G. (2017). « L'école et les régimes de vérité(s) – entretien avec Nancy Bouchard », *Carrefours de l'éducation*, n° 44, p. 133-148.
- Brighelli, J.P. (2010). « Enseigner, c'est séduire », *marianne.net*. [En ligne] http://www.marianne2.fr/Enseigner,-c-est-seduire_a189651.html
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, J. (1996). *Didactique, philosophie, transparence et séduction*, mémoire, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi Témiscamingue. [En ligne] <http://depositum.uqat.ca/89>
- Kierkegaard, S. (1843/1990). *Le Journal du séducteur*, Paris, Éditions Gallimard.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lafon, J. (1992). *De la séduction dans la transmission des savoirs : vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*, thèse, Université de Bordeaux 2. [En ligne] <http://www.theses.fr/1991BOR21006>.
- Leclerc, A. (1976). *Épousailles*, Paris, Éditions Grasset.
- Lerbet-Sereni, F. (1998). *Relation et éthique de la responsabilité*, Université de Tours, Laboratoire des sciences de l'éducation. [En ligne] http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf
- Otto, R. (1917/1995). *Le sacré*, traduction par A. Jundt, Paris, Éditions Payot.
- Perrenoud, P. (1995). « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant », *Recherche et formation*, n° 20, p. 107-124. Repris dans Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF Éditeur, chapitre 3.
- Renaud, S. (2011). « L'aveu d'un renoncement : quand l'enseignement devient séduction », *blogue Le Soupirail du site d'information Médiapart*. [En ligne] <https://blogs.mediapart.fr/steve-renaud/blog/140311/laveu-dun-renoncement-quand-lenseignement-devient-seduction>
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien : un même métier ?*, Paris, ESF Éditeur.
- Serres, M. (1992). *Le Tiers-Instruit*, Paris, Éditions Gallimard.
- Sirois, F. (1997). *Une notion de la séduction élaborée à partir du Banquet de Platon*, mémoire, Québec, Université Laval. [En ligne] <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/mq25739.pdf>