

L'école, se la raconter

J'enseigne depuis toujours de Eftihia Mihelakis, Catherine Mavrikakis, Jérémie McEwen, Josianne Poirier

Clara Dupuis-Morency

Numéro 275, printemps 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/96135ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Spirale magazine culturel inc.

ISSN

0225-9044 (imprimé)

1923-3213 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Dupuis-Morency, C. (2021). Compte rendu de [L'école, se la raconter / *J'enseigne depuis toujours* de Eftihia Mihelakis, Catherine Mavrikakis, Jérémie McEwen, Josianne Poirier]. *Spirale*, (275), 86–88.

L'ÉCOLE, SE LA RACONTER

J'ENSEIGNE
DEPUIS
TOUJOURS

EFTIHIA MIHELAKIS
CATHERINE MAVRIKAKIS
JÉRÉMIE MCEWEN
JOSIANNE POIRIER

Nota Bene, 2020, 126 p.



Dans ses visées les plus explicites (ou *conscientes*, si vous mangez de ce pain-là), ce livre-récit-dialogue-à-relais a été imaginé par Eftihia Mihelakis¹ pour faire contrepoids à la professionnalisation, à la clientélisation, à la technicalisation, bref à la néo-libéralisation des institutions d'enseignement, dans le sillage, entre autres, du *Slow Professor* de Maggie Berg et Barbara K. Seeber. En l'espace de trois correspondances (Mavrikakis-Mihelakis, Mihelakis-McEwen, McEwen-Poirier), le livre présente le désir d'un autre monde, à opposer à celui qui fait de l'enseignement le rouage bien huilé d'une machine de production. Se raconter l'enseignement, puisqu'il y a donc une temporalité de l'enseignement qui relève du récit, est le prétexte pour prendre le temps de dialoguer, c'est-à-dire de mettre en scène la pensée qui se partage et s'échange, avec ses incompréhensions, ses mains tendues laissées parfois ballantes – le dialogue avec les surdités du dialogue. Aussi est-ce quand ce livre se raconte, et prend le risque d'être en décalage avec ce qu'il énonce, qu'il réfléchit le mieux.

Car se raconter, c'est aussi « se la raconter », c'est-à-dire l'histoire qu'on se raconte pour faire sens de l'endroit où l'on se situe dans ce récit de l'apprentissage qui dépasse les limites du destin individuel. Le temps de l'apprentissage n'est-il pas, précisément, celui d'un certain décalage, alors qu'on retrouve, après-coup, les espaces de sa propre formation, mais aussi, et peut-être surtout, dans l'œuvre d'anticipation qu'est le travail de la transmission ? Eftihia Mihelakis écrit, dans son préambule, que le dialogue qu'elle a désiré pour ce livre est un « *espace d'exploration tout autant qu'il est un appel à la rescousse* ». Se raconter la transmission, dans les figures et les scènes où se rejouent les désirs, consiste aussi à créer une scène d'écriture où sont performées les cassures de la communication, la souffrance de la solitude, les ratés de la transmission. Cette dramatisation de la transmission intermittente permet de penser, parfois dans l'angle mort, une figure problématique qui est mise en question à ce moment-ci de l'histoire, et qui a peut-être encore quelque chose à nous dire : la figure du maître. Problématique,

déjà, dans la difficulté de féminiser le terme, parce que «maîtresse» nous renvoie sur les bancs d'école ou encore sous les draps. Faut-il forcer la main d'une longue tradition et dire «la maître», ou alors, le bref temps de ce compte rendu, faire travailler cette histoire à même la graphie? À vous, ensuite, de jeter la figure si bon vous semble, mais pour l'instant, gardons la question ouverte.

UNE PAROLE DE CRÉDIT

L[a] maître figure en effet une ambiguïté de la transmission. Cette figure d'enseignement appelle l'étudiant.e à l'ouverture de ce qui peut être donné, ou plutôt «pourra être donné», dans une promesse où l[a] maître anticipe sur un savoir qu'[elle] ne possède pas complètement [elle]-même. Et comme le raconte Catherine Mavrikakis, dans un premier échange entre (ancienne) maître et (ancienne) étudiante, cet ailleurs annoncé par la transmission du savoir, l'étudiant.e n'en veut pas «totalement» de toute façon. Il y a une méfiance envers le lieu où nous appelle le savoir. On n'en veut pas, souvent, de cette transformation, et c'est en cela que l'enseignement d'une attitude – d'un «savoir penser» – se distingue de l'apprentissage d'une technique qu'il s'agit d'acquérir ou non dans sa totalité. L[a] maître a donc le rôle délicat, comme l'article Catherine Mavrikakis, de comprendre cette «résistance au savoir» et de la canaliser dans une attitude qui sera fertile pour l'étudiant.e. La méfiance doit devenir force de friction contre la totalité du savoir, une résistance aussi à une autorité toute-puissante, pour que se forme une autonomie de pensée. À ne pas maîtriser cet art de la friction, maître et étudiant.e se heurteront à l'inertie, qu'elle soit refus d'apprendre ou subjugation.

Peut-on résister au clientélisme universitaire en faisant l'impasse sur la figure du/de la maître, ainsi que sur l'espace compliqué de désir et de résistance qu'elle fait exister? Si le métier de professeur est menacé par la *bullshitisation* du travail (David Graeber est mort à Venise en septembre), n'est-ce pas avant tout dans la salle de classe qu'il faut pratiquer une autre économie? À la lecture de ce récit de l'enseignement – c'est-à-dire non pas seulement des récits individuels que l'on y fait de ce que c'est qu'enseigner, dans le monde actuel, mais du récit composite que racontent les différentes

interactions, directes et indirectes, qui font le texte – je me dis que cette économie a à voir avec la scène où une personne se tient debout devant des étudiants pour leur donner quelque chose qu'elle ne possède jamais en propre (Eftihia Mihelakis remarque qu'elle hésite davantage en enseignant debout). C'est dire: «faire crédit». En référence au livre de Jean-Michel Rey sur les *Promesses de l'œuvre*, Catherine Mavrikakis parle de ces écrivains qui ont eu besoin que l'on ait «confiance dans leur capacité à produire une œuvre future». Elle ajoute: «J'ai l'impression que l'on m'a toujours fait crédit. Je n'étais rien, je n'avais rien, mais les profs me disaient que j'avais un petit talent et qu'un jour, oui, je le saurais. [...] J'essaie de voir dans chaque étudiant la promesse qu'il voudra tenir, plus tard, quand il sera possible de le faire. Il faut voir en nos étudiants leurs potentialités et leur dire: "Moi, je vois quelque chose que tu ne vois pas." C'est une parole de crédit: "Je te fais crédit de ton intelligence. Tu ne l'as pas complètement maintenant, mais la voilà, je te la prête et tu n'as pas à me la redonner." C'est pourquoi je suis infiniment endettée envers ceux qui ont cru en mon avenir. Et je ne peux pas les rembourser. Mais je tente de donner à d'autres.»

Pour faire crédit aux étudiants de leur capacité à répondre du savoir, encore faut-il pouvoir incarner une forme d'autorité, de crédibilité. Or cet art délicat, ambigu, de la figuration du savoir, si peu le maîtrisent. Puisqu'il ne suffit pas de savoir renverser la méfiance en un désir d'apprendre, mais aussi de se faire soi-même un lieu de performance du savoir, et plus précisément, «d'un savoir immense, certes, mais troué, raturé, et raté» (Mavrikakis). Et c'est là que se joue l'apprentissage de [la] maître [elle]-même: comment faire, dans le totalitarisme de l'enseignement, une part à l'insuffisance? Au risque constant de devenir, en dernier acte, le professeur interprété par James Stewart dans *The Rope* de Hitchcock, qui découvre avec horreur que les étudiants l'ont trop bien écouté, ont mis en application ses concepts théoriques jusqu'au meurtre de leur condisciple. La figure du/de la maître doit rester ambiguë dans le savoir qu'elle incarne, mais aussi dans sa temporalité même, puisque son autorité provient de la grande chaîne de transmission dont elle se fait le relais: la tradition. L'enseignante continue d'être appelée par ceux à qui elle succède dans cette chaîne où elle n'occupe sa place qu'en apprenant toujours, encore, comment savoir, et comment transmettre. La figure du/de la maître est donc une figure performative avant d'être un sujet, et son corps est le théâtre d'un décalage temporel. Il tend à l'étudiant.e le miroir de son avenir possible, à même le legs des destins – des œuvres – passés.

1 – Eftihia Mihelakis, professeure de littérature à l'Université Brandon, a déjà écrit sur la temporalité de l'apprentissage dans son essai *La virginité en question ou les filles sans âge*, Montréal, 2017, Presses de l'Université de Montréal.

« RENAÎTRE EN TANT QU'ŒUVRE DE CRÉATION »

« Y a-t-il quelque chose qui manque dans l'enseignement lorsqu'on vide la réflexion de sa charge sacrée, qui est de mettre l'humain en contact avec la métaphysique, qu'elle soit transcendante ou horizontale ? » Ce que Mihelakis nomme ici « métaphysique » – un des noms d'un rapport au sacré qui se cherche et se questionne tout au long de l'essai – se jouerait dans la relation à ce que Mavrikakis appelle une « communauté imaginaire, ou non, d'intelligibilité », où l'esprit et le corps individuels s'engagent dans une relation avec ce qui dépasse le « destin » individuel. Par destin, cela dit, il faut entendre non pas une forme de téléologie dictée par un ordre supérieur, mais simplement la place que l'on prend, que l'on se fait dans le monde.

Apprendre pour prendre sa place, mais aussi pour quitter une place que nous ont donnée nos origines, quelles qu'elles soient. Or est-ce bien le cas : « quelles qu'elles soient » ? N'entretient-on pas un rapport différent à l'hétérotopie de l'école, selon qu'on vienne d'un milieu qui a pu nous transmettre quelque chose – ou du moins, d'un milieu qui croyait au pouvoir de ce qu'il transmettait – ou au contraire, lorsqu'on est la première de sa génération à aller à l'université et que faire des études supérieures équivaut à une forme de transgression familiale ? Eftihia Mihelakis raconte n'avoir eu « aucune figure parentale qui se soit vraiment occupée [d'elle], et n'ayant jamais eu aucun espoir que quelqu'un veuille [l']accueillir dans un véritable processus d'apprentissage ». Jérémie McEwen, pour sa part, raconte avoir eu besoin de s'affranchir de l'influence de la culture anglophone qui lui était transmise chez lui. Il y aurait donc transgression de toute façon, dès lors qu'il s'agit de se créer une place dans le monde. Or, dans un cas, il s'agit de trouver « autre chose », et dans l'autre, de trouver « quelque chose ». De ce que lui aura donné son ancienne directrice de thèse, Eftihia Mihelakis dit : tu m'as permis de « renaître en tant qu'œuvre de création ».

Et le travail de création, c'est justement ce qui fera reste, dans le livre. La question de trop, qui ne peut qu'être laissée sans réponse par [l]a maître, et faire déborder l'essai vers un autre espace d'écriture. Pour Eftihia Mihelakis, ce passage à la création se fait par la mise en scène d'une rupture avec [l]a maître, dans la mort fantasmée de l'ancienne directrice (« Catherine la grande Catherine ne peut pas mourir »). Puisque [l]a maître ne pourra jamais donner suffisamment, ne pourra jamais « tout » donner, alors répondre pour elle : « C'est ce que j'imagine que tu aurais répondu ». La parole de la maître devient lettre volée, ou peut-être (si l'on revient au mot de Poe), seulement déplacée...

ENSEIGNER DEPUIS TOUJOURS,
ÉTUDIER TOUJOURS

« Même si je répète à mes étudiants que je ne suis pas un prêtre et qu'après l'exposé d'une situation éthique, il revient à eux de la trancher, [...] ils ont soif de ce lien entre l'autorité et le fidèle, rapport de soumission qui est en grande partie ce qui forge le sacré. Je feins de refuser ce rôle, en classe, tout en sachant que je l'incarne, peu importe ce que je dis. » Chez Jérémie McEwen, la figure du maître (gardons ici la grammaire traditionnelle) est ambivalence plus qu'ambiguïté. L'autorité du professeur y est vue comme le reste d'une culture religieuse, et la subjugation mimétique des étudiants, qui « aiment se faire dire quoi penser », comme la « part irréductible de sacré dans [s]on rôle de professeur ». À une époque où, alors que nous examinons les paramètres de la discussion entre générations, nous devons interroger les rapports entre autorité et influence, il est séduisant d'adopter une position cynique où le rapport d'autorité est vu comme une fatalité structurelle et fantôme, reliquat d'un passé religieux qui est à liquider tout autant qu'il est à reconduire. Sorte de reprise parodique d'un dogme dépassé et nécessaire. Il me semble toutefois qu'une distinction cruciale se situe ici entre, d'une part, croire en la grandeur du savoir que l'on performe, tout en performant la faillibilité de ce savoir, et, d'autre part, « aimer » le leurre d'autorité que l'on croit être tenu de performer. McEwen écrit : « L'autorité est feinte, fausse, à la limite, mais néanmoins centrale à mon travail. J'aime ce mensonge. Dans les faits, je n'ai aucun pouvoir sur mes étudiants. Mais ils semblent croire fermement que j'en ai un. Un large pan de mon travail se réduit finalement, d'un point de vue cynique, à entretenir cette croyance. [...] L'enseignant n'a pas d'autorité sur quoi que ce soit. Pourtant, il me semble impossible de ne pas faire comme si cette autorité existait. Je ne sais pas pourquoi. Mais c'est ce que j'aime particulièrement de mon métier. Quelque chose comme un mensonge inévitable, une fêlure fondamentale que tous les acteurs choisissent d'accepter. La profession d'enseignant est sûrement tissée à même cette croyance. » À ces propos, Josianne Poirier, qui termine son doctorat, et qui termine aussi la correspondance qui clôt le livre, répondra par un malaise embêté et dubitatif. Elle non plus n'est pas prête à liquider le rôle de l'autorité : « de là à affirmer qu'il ne s'agit que d'une fiction depuis le début... »