

Richard Joly

L'école de la suprême esquive?

Une minute d'auto-critique

As Dean of Education, the author was once obliged to put his name to the degree of a student who was academically qualified, but morally unfit for a teaching job. University evaluation as expressed in degree-granting procedure might trick society into believing that holders of diplomas have received an education in addition to mere training for professional duties. One way to prevent such harmful misunderstanding would be for the university to state clearly the education is not its business, that its function is to train highly qualified brains. Such a strategy would have advantages and draw-backs, the saddest one being the under-employment of a professor's experience and wisdom as a fully developed person.

‘L’esquive s’exprime d’abord et avant tout dans le grand silence qui plane autour (des éducateurs) dans le monde scolaire, concernant les valeurs dont il importe de vivre et de faire vivre. Elle est ce silence et se nourrit de lui.’¹

Il m’arrive souvent de me demander si je suis un *éducateur*. Une question comme celle-là ne devrait pas sembler saugrenue, même à l’université. Il me paraît peu probable que la réponse m’en vienne jamais d’un ordinateur ou d’une formule chiffrée. Peu importe. Je ne peux oublier que l’université se situe au niveau le plus élevé de ce qu’on appelle un système *d’éducation*. Pour pratiquer la fonction critique dont elle dit avoir un si fort souci, peut-être devrait-elle commencer par se demander ce qu’elle y fait, dans le système.

Que je sois *enseignant* ne fait de doute pour personne: ni pour moi, ni pour les étudiants qui viennent à mes cours, ni pour le public qui m’appelle professeur. Ce public paie des sommes folles pour maintenir des établissements comme celui où je gagne mon pain. Le moins que je puisse lui donner en retour de son argent, c’est de lui dire ce que je lui fabrique: des instruits ou des éduqués? Dans mes revues et dans mes journaux, je rencontre de plus en plus de gens qui semblent se

la poser, ma question. De plus en plus souvent aussi, mes étudiants l'ont au fond du regard.

Un doyen traumatisé

Chaque fois que j'essaie de clarifier mon identité, de vérifier qui je suis, je me trouve ramené comme malgré moi vers un épisode du temps où j'étais doyen. Vers un épisode qui bousculait des années d'auto-complaisance.

Vers la fin de cette année-là, quelques semaines avant la collation des grades, arrivait sur mon pupitre la preuve irréfutable, bientôt confirmée par l'aveu de l'acteur principal, qu'un de nos étudiants avait commis des actes . . . disons inacceptables, dont personne ne songeait à contester l'indignité. Ces actes conduisaient à une seule conclusion: le dernier risque à prendre, c'était d'ouvrir à ce gaillard-là des écoles pleines de petites filles. Au dossier académique, des notes très satisfaisantes; des résultats solides dans tous les savoirs et savoir-faire portés au programme. Un triste sire, en somme, ou peut-être un malade, ou peut-être simplement un humain encore inachevé, mais très déceimment instruit.

Quelques jours plus tard, le registraire me remettait une pile de diplômes à signer, dont celui de notre oiseau. Ma signature dirait: "Oui, j'atteste que ce monsieur est tout à fait apte à occuper un emploi dans une école. Il s'est élevé à la hauteur des standards de l'Université, il a atteint la qualité décrite dans nos normes". La machine se remettrait à ronronner; une couple d'autres signatures, un beau sceau rouge et hop! vas-y mon gars! Sur la foi de ma signature, "en vertu des pouvoirs à nous conférés", toutes les écoles s'ouvraient à ses ébats.

Après des jours d'angoisse, la panique au coeur, j'ai signé . . . Les intimes dont j'avais secrètement pris l'avis m'ont répété que dans les universités, on ne s'occupe pas de ça. Ils m'ont montré l'article des *Règlements* qui dit que c'est la moyenne cumulative, rien d'autre, qui déclenche l'émission du parchemin. Avec un brin d'impatience, ils m'ont rappelé qu'on était sorti, Dieu merci! de l'époque où le collège exigeait un billet de confession au retour des vacances. Chaque consultation se terminait sur un grand silence de mon interlocuteur quand je lui suggérais: "Et s'il devenait titulaire de la classe où *ta fille à toi* s'inscrit en septembre . . ."

En signant, j'avais au coeur le sentiment de commettre un faux, de tromper en pleine connaissance de cause la confiance que la société avait mise en moi. Je me sentais comme le manufacturier qui collerait une étiquette "A-1" sur une caisse de son produit, sachant très bien à quels risques il exposait le consommateur naïvement rassuré par l'étiquette.²

Le sens de l'anecdote

Je n'avais évidemment aucun goût de juger cet étudiant "criminel" ou "pécheur": je ne suis pas un tribunal ni un Dieu qui sonde les reins et les cœurs. Seconde évidence: je ne peux traiter d'irresponsables les autres administrateurs supérieurs qui ont signé le parchemin après moi. Ils ne connaissaient littéralement rien du colis que leur fonction leur imposait d'estampiller. Dans nos gigantesques machines à instruire, ce n'est même pas au niveau du doyen que s'évalue l'étudiant; c'est aux petites "unités locales", aux équipes de programmes, qu'incombe la responsabilité. Au-dessus, tout n'est qu'empilade d'actes de foi.³

Ce la dit, la question de base ne s'évapore tout de même pas dans le clair paysage de nos pratiques courantes. Les facultés d'éducation ne sont pas les seules, je présume, où un professeur se demande de temps en temps ce qu'il dit quand il recommande qu'on émette un diplôme en son nom, quand il déclare un finissant conforme à l'idée que l'université se fait d'un finissant "réussi". Le plus traumatisant d'une anecdote comme celle que j'ai vécue, ce serait qu'elle ne traumatise plus personne et ce, au niveau le plus élevé d'un système dit *d'éducation*.

Il doit bien se trouver des facultés où un professeur, où une équipe de professeurs finissent par se dire: "Nous avons formé un habile manieur de textes et de chiffres, mais voici six, voici huit sessions qu'il manifeste ce qu'il a dans le ventre: un seul moteur, l'appétit du fric et du pouvoir". Une évaluation vraie, dans ce cas, ne devrait-elle pas dire à toute la chaîne des signataires confiants: "Inférieur aux normes de l'université, diplôme refusé"?

Il doit y avoir beaucoup de gens chez les enseignants universitaires qui sache flairer les mini-canailles, les incultes, les ventrus qui ont autant de sens social qu'une distributrice ("Tu m'apportes pas d'sous? crève!"), les poltrons qui n'ont jamais élevé la voix de leurs convictions contre les apprentis-dictateurs de leur association étudiante, les myopes qui ne voient pas plus loin que le couloir du syllabus, les fanatiques de la loi et de l'équation qui ne comprendront jamais que la qualité de la vie ne se mesure pas à l'épaisseur des codes ou des print-outs d'ordinateur. "En foi de quoi... en vertu des pouvoirs à nous conférés...". Prenez notre parole, Dame Société, fiez-vous à notre signature. Ne vous tracassez de rien. Lisez l'étiquette: vous voyez, "c'est ça, une formation réussie, A-1, conforme à notre définition de la qualité".

Sur un ton plaintif . . .

Je discutais récemment de ces choses avec une classe que j'aidais à chercher un sens acceptable et stable au mot "valeur". Bien avant la fin de la rencontre,

une étudiante me posa sur un ton plaintif la question que j'attendais: "Pourquoi c'est rien qu'à nous, les futurs enseignants, qu'on parle de ça, la nécessité d'afficher des valeurs nettes, nobles, réfléchies? Au Droit à côté, en Administration, on ne leur fait pas passer des heures à se demander s'ils s'encroûtent dans l'égoïsme, s'ils trichent avec les autres et avec eux-mêmes. En Sciences, ils n'ont pas de cours là-dessus, la compétence envisagée d'abord comme un instrument de promotion collective. En Pharmacie, ils leur en servent, des valeurs? En Economique, on en exige des essais sur le respect de la personne en démocratie?"

Comme tous les cris d'indignation, comme tous les gestes d'accablement, une pareille sortie charrie beaucoup de vrai, beaucoup de faux. Etre enseignant aux premières étapes d'un processus d'éducation, c'est sûrement l'un des plus difficiles métiers, celui qui engage le plus durement la personne totale. Dire "Ils ne leur parlent jamais de ça" est une exagération manifeste. A l'université comme dans toute école, on enseigne sa personne pendant qu'on enseigne sa matière; ce qu'on *est* passe invariablement avec ce qu'on *sait*. Le professeur de l'enseignement supérieur qui prétend ne pas avoir de valeurs et qui refuse d'admettre qu'il en transmet donne une double preuve de sa naïveté prodigieuse.

Lorsqu'il fait la ronde de ses malades avec ses apprentis, le patron de Médecine en dit des choses sur le respect de la personne, sur la responsabilité qui ne s'enracine pas d'abord dans la loi mais dans la conscience, sur la beauté de la vie et sur le sens de la mort. Reste à voir lesquelles . . . Lorsqu'ils forment nos futures "têtes dirigeantes", les profs de Génie, de Marketing, de Service social en disent des choses sur la moralité de la propriété privée, sur la justice dans ses relations à la loi, sur le "Consommez et vous serez heureux". Reste à voir lesquelles . . . Quand on regarde un catalogue de valeurs comme celui du *Livre orange* du Ministère de l'Éducation, on y trouve de bonnes questions à se poser.⁴ On y découvre, par exemple, que ce sont là les valeurs "dont l'école du Québec se réclame" . . . donc celles dont les universités du Québec aussi pourraient vouloir se soucier. On y observe ensuite que le *Livre* propose de nombreuses caractéristiques de la personne auxquelles nous nous attachons avec application: le sens du travail méthodique, le jugement critique, l'honnêteté intellectuelle, l'aptitude à communiquer ses expériences.

A feuilleter le catalogue . . .

Il ne faut cependant pas le feuilleter longtemps, le catalogue du Ministère, pour nous apercevoir que plusieurs des articles dont nous serions censés nous réclamer, nous aussi, ne sont pas en très forte demande dans nos programmes officiels; en bonne logique, on ne les trouve nulle part ni dans nos évaluations, ni sur nos diplômes. Reconnaissons que nous avons envie de pouffer de rire à la pensée que nous pourrions, à l'université! chercher à développer "l'aptitude à aimer et à être aimé . . . le goût de l'expression artistique . . . le sens de la gratuité qui s'enracine dans la charité et le don de soi". Personne de notre entourage ne s'oppose, bien entendu, à de si nobles aspirations d'une éducation de la personne.

C'est une tout autre affaire de dire ouvertement qu'on s'en fait dès objectifs, de le dire si ouvertement qu'il en paraisse quelque chose dans notre activité quotidienne et dans les évaluations qu'expriment nos diplômes.

Il ne faut pas croire qu'il ne se passe rien en ces domaines sur nos campus. Des acres de babillards s'étalent partout et débordent d'annonces de concerts et de films, d'invitations à *jogger*, à marcher sur le Parlement, à monter à Saint-Benoît. Nous avons des équipes sportives et des clubs de théâtre, des communautés chrétiennes, des associations politiques partisans ou pas, des coopératives, des cercles d'amateurs d'ovnis, des cénacles d'écologie et de yoga. Quand le grand public s'imagine qu'une université est une maison austère où tout le monde passe son temps à donner ou à suivre des cours, ledit grand public révèle qu'il n'a pas mis les pieds sur un campus depuis très, très longtemps.

Ces initiatives admirables, on ne peut en douter, réussissent à sortir plusieurs étudiants du cadre étroit et rigide de nos enseignements. Devant un babillard, on a cependant du mal à secouer une constatation gênante. Sauf de microscopiques exceptions, rien de tout cela n'est systématiquement, délibérément relié à nos syllabus ni à nos objectifs. Qui participe? Qui ne participe pas? Aucune importance! Qui en retire quoi? puisque le diplôme ne doit rien en dire, nous ne posons même pas la question.

Ce que nous appelons "la vie étudiante" est une chose; les services de l'enseignement en sont une autre. Il se produit bien, par-ci. par-là des rapprochements occasionnels et superficiels, mais la rupture fondamentale est nette. S'instruire, c'est la tête, les programmes, les profs, les examens, les diplômes. Vivre, c'est le cœur et le ventre, c'est la santé, les résidences, les loisirs, la pastorale, la cité à construire et la condition humaine à porter. Qu'on ne vienne surtout pas déranger l'instruction en lui demandant ce qu'elle fait dans la vie; n'allons pas agacer la tête en lui racontant des histoires de cœurs et de ventres.

La plus sublime cocasserie, ce serait de laisser entendre qu'au moment où l'université estampille ses finissants "Conformes à notre image de la qualité?", elle devrait se soucier d'autre chose que de leur tête. Nos diplômés ne sont que ça, au fond: des étiquettes apposées sur des têtes (et parfois aussi sur des mains). Nous ne pourrions vraiment pas les apposer sur des personnes qui vivent trois, quatre, cinq ans parmi nous, mais dont nous ne savons rien, ou presque. "Tête capable de couper des molécules en petits morceaux pour en tirer des produits utiles... Tête capable de fabriquer un métal résistant pour en tirer des moteurs très utiles aussi... Tête capable de mesurer le vocabulaire d'un enfant, de calculer le profit d'une usine, de préparer une édition critique de Schopenhauer, de relier le cours du dollar au cours du yen... Tête et mains capables de disséquer un puceron, de redresser une dentition, de dessiner un système de viaducs".

Qu'on ne me fasse pas dire d'âneries! Je sais très bien que dans la tête et les mains de nos diplômés, comme dans les nôtres, il s'accumule beaucoup plus que le savoir nécessaire pour poser de petits gestes techniques. "Apprendre à apprendre" connaît une grande vogue de nos jours. Nos enseignements tendent de plus

en plus explicitement aux apprentissages fondamentaux. à l'acquisition des méthodes qui demeurent alors que les trucs passent.

Il n'en reste pas moins que nos étudiants apprennent une foule de choses, fondamentales aussi, ailleurs que dans nos salles de cours, mais la qualité d'homme ou de femme vers laquelle chacun chemine ne nous fait ni chaud ni froid. Sous nos yeux et en partie par nos soins, ils édifient *les structures profondes du sens* qu'ils donneront à leur savoir et à toute leur existence, mais de ce *sens*, nous ne leur disons même pas si nous avons quelque chose à dire. Nous les voyons croître, nous sentons qu'ils mûrissent, mais notre conception de notre rôle nous fait soutenir que rien de ça n'est de nos affaires. En bonne logique, les diplômés que nous décernons n'en disent rien.

Le problème serait-il mal posé?

Les gens qui pensent que les choses sont bien comme elles sont, ce qui est déjà un jugement de valeur d'une extrême importance, ne manquent pas d'arguments de poids. Quand Naud et Morin analysent l'esquive des éducateurs qui refusent de nommer leurs valeurs, ils font état de la possibilité que nous ne soyons plus capables d'établir un consensus sur des valeurs qui dépasseraient le niveau de la plus plate instruction, du danger de compromettre l'apprentissage de la liberté chez des personnes en processus d'accès à l'autonomie, du risque d'imposer à des jeunes les valeurs périmées de leurs aînés.⁵ Des considérations de cette gravité ne se rejettent pas d'un revers de la main.

On se demande aussi, et c'est fort juste, comment l'université pourrait concrètement s'y prendre pour dire à la société quelle sorte de personne elle lui livre quand elle signe le diplôme d'un finissant. Comment observerait-elle le progrès des acquisitions qui peuvent résulter de tant d'expériences, fortuites et planifiées, intimes et publiques? Quel étalon pourrait servir à les mesurer? en quels termes formuler le résultat de la mesure? Cent questions montent, mille problèmes surgissent, énormes, apparemment insolubles.

Quand on n'en peut plus de se casser la tête sur une difficulté, il est souvent utile de revenir en arrière et de se demander s'il n'aurait pas fallu la poser autrement dès le départ. Nous voici devant un raisonnement tout simple: la société prend nos diplômes pour des papiers qui décrivent des personnes; or, cette identification n'est pas possible, elle n'est peut-être même pas souhaitable; donc . . . cul-de-sac. Qu'arrive-t-il si nous mettons la majeure en doute? La société nous demande-t-elle de lui former des éduqués plutôt que de simples instruits, ce qui pourrait l'amener à s'abuser sur le sens de nos diplômes-étiquettes-sur-des-têtes?

Première constatation: nous ne savons pas très bien ce qu'elle nous demande, Dame Société. Pour des spécialistes de la rigueur et de la méthode, nous ne sommes pas toujours très édifiants sur ce terrain. Nous nous guidons sur des bribes d'évaluation, sur ce que disent les employeurs, les associations profes-

sionnelles qui apposent une seconde estampille sur nos produits. Quand des messieurs-dames tout de même passablement crédibles comme le Conseil supérieur de l'éducation, la Commission Angers, les centrales syndicales nous avertissent que notre conception du "service à la collectivité" aurait besoin de sérieux époussetages, nous n'allons pas très loin dans nos analyses. Nous concluons sans peine et sans appréhension que nous n'avons pas à changer grand-chose; la "réforme" qu'on nous demande, c'est simplement d'étendre nos méthodes actuelles à des clientèles que nous n'avons pas encore servies.

Peut-être ne sommes-nous pas très ferrés non plus sur ce que nos étudiants eux-mêmes attendent de leur passage chez nous, sur leurs besoins au-delà de la chaîne savoir-diplôme-revenu-sécurité. Nos cours, nos recherches, nos congrès, nos activités syndicales ne nous laissent guère de temps pour explorer ces territoires ténébreux. Bien plus, puisque la personne est unique et qu'il n'y a pas de science de l'unique, comme disait la bonne vieille Scolastique, la personne n'a guère de place dans les temples du Savoir. Je me rappelle à peine un ou deux étudiants qui nous ont laissés en disant: "J'ai trop d'appétit de m'instruire pour ce que vous avez de savoir à m'offrir". Je me souviens, par contre, de tant de candidats qui sont partis (ou qui ne sont plus tenus que par le fil du diplôme indispensable) et qui de toutes sortes de façons me disent: "J'étais venu me nourrir de *sens* et tout ce que je trouve sur vos tables, c'est de la *connaissance*".

Faisons l'hypothèse que la société attende une seule chose: ce que je lui ai dit avoir le goût et la capacité de lui préparer. La compréhension se rétablirait vite alors entre le producteur et le consommateur, non? Si je disais et redisais, bien clairement, que mon niveau de fonctionnement, c'est celui de *l'instruction*, rien de plus, on ne me demanderait pas davantage. On ne ferait pas de mes diplômes autre chose que ce qu'ils sont. Mes étiquettes continueraient de se lire "A la hauteur de nos normes", mais chacun saurait qu'il faut aussi comprendre: "Consommez à vos risques".

Les situations claires favorisent l'harmonie des saines relations. Le fléchissement des poutres et le fléchissement des cotes à la Bourse, ça, c'est nos oignons; le fléchissement du sens social de l'entreprise? connais pas! La loi, on s'en occupe; la moralité? ils auraient dû couvrir ça au CEGEP. Les degrés de liberté en statistiques, ça mérite des heures; ce que le pouvoir occulte des technocrates du savoir laisse de liberté au citoyen? allez voir en Philo, mais en attendant, revenons à la matière . . . Les poutres, les cotes, les lois, les stats: voilà nos frontières. Quelqu'un d'autre s'occupera bien du reste: la Vie étudiante, les partis politiques, les centrales syndicales, les médias, et les curés bien sûr.

En plus d'empêcher la société de nous prendre pour ce que nous ne sommes pas, cette clarification des choses présente un autre avantage, de taille. Comme professeur, comme membre d'un corps professoral, je ne serai pas tenu à les nommer, mes valeurs. Je n'aurai plus à dire que selon moi certaines choses se font et d'autres pas, sauf si les journaux ont déjà appris à tout le monde qu'un

juge en a ainsi décidé sur le banc ou si la dernière loi votée le dit clairement. Quand mes étudiants reviendront de la pause-café et me demanderont ce que je pense de ce qui arrive au Cambodge ou dans la haute finance en Italie, je leur dirai seulement que nous sommes en retard et que pour finir le Chapitre 7 . . .

Quand ils sont entre eux, quand ils essaient de s'entr'éduquer, on m'a raconté qu'ils parlent passionnément de choses qui ne sont pas dans nos syllabus: l'avortement en relation au respect de la vie, l'euthanasie et le suicide, l'aliénation du travailleur dans l'entreprise et du citoyen dans l'Etat-Providence, le Gouvernement qui fait des profits à trafiquer avec des tortionnaires, les écoeulements de la société de consommation, comment on se conduit quand il y a grève dans les services publics, l'accablement d'être forcé de faire tant de choses auxquelles on ne croit pas. Sauf dans des programmes spécialisés ici ou là sur le campus, on ne parle pas de ces histoires à l'université. Si mes groupes insistent, je pourrai toujours leur donner le numéro de la Communauté chrétienne ou le nom du directeur du Service de counseling.

Ce qu'ils rapporteront de ces trucs pas universitaires n'entrera évidemment pas dans leur moyenne cumulative; leur parchemin n'en dira strictement rien. J'en trouverai peut-être deux ou trois qui auront lu Grand'Maison et qui, après trois bières, auront assez de taille pour me demander si, par hasard, je serais un "triste plombier".⁶ S'ils raisonnent comme ça, c'est évidemment parce qu'ils n'ont pas compris que dans une société pluraliste, n'importe qui a bien le droit de faire imprimer n'importe quoi.

Une angoisse qui refuse de s'apaiser

Une fois arrivé à ce point, je ne me sens pas mieux dans ma peau qu'à la première seconde de ma minute d'auto-critique. J'ai peut-être trouvé une issue à cette situation où nos diplômés induisent la société en "erreur sur la personne". De cette issue surgissent pourtant de nouveaux problèmes aussi difficiles que le premier; de mon hypothèse se dégage un rôle de l'université qu'il n'est pas facile d'assumer.

Les matières que j'enseigne, Philo-Socio de l'éducation, se prêtent plus spontanément que d'autres aux démarches que mes étudiants me demandent de faire avec eux. Si je donnais "Les parasites du maïs" ou "Le commerce du blé dans l'Europe de Ferdinand XXXVI", mes relations avec mes classes ne seraient sûrement pas celles que je vis aujourd'hui. Je dépiste, c'est sûr, des garçons et des filles qui n'ont pas encore l'autonomie très solide et qui prennent l'université pour une sorte de clinique où l'on vient, à l'occasion d'un programme, se faire dorloter ses immaturités. Je travaille surtout au 1er cycle, un niveau où l'on a souvent l'occasion de constater que même si notre système social fait semblant de le croire, nous n'avons pas que des adultes dans nos clientèles. Par contre, même au cycle de la maîtrise, même chez des étudiants qui ont déjà plusieurs années de vie professionnelle à leur dossier, je m'adresse régulièrement à des personnes qui sont venues chercher dans la boîte, qui viennent chercher chez moi

autre chose qu'une situation où se frotter à des cerveaux. Leur dire qu'ils se sont trompés de porte, ce ne serait pas gai . . .

Je dois bien reconnaître également que la société, c'est moi aussi, et que je commande aux facultés d'à côté ce que j'aime consommer. Quand je me rends chez mon dentiste, ce que je lui demande, ce que je suis heureux de le voir assez instruit pour m'offrir, c'est qu'il m'anesthésie proprement . . . tant pis s'il prend Telemann pour un manufacturier de skis. Je suis enchanté que mon comptable lise assez d'horribles papiers de l'Impôt pour inscrire sur mon rapport les chiffres qui m'avantagent . . . tant pis si le pauvre bougre n'a jamais entendu dire par les professeurs qui nourrissaient sa compétence qu'on peut se nourrir d'autre chose que de ces horribles papiers. En ce sens, c'est mon "moi" de consommateur de savoir professionnel qui mutile le "moi" de mes collègues. Sans ce moi-consommateur, ils auraient peut-être le goût d'être plus que des instructeurs.⁷

Je débouche ainsi sur une vision strictement politique de la fonction du professeur d'université. J'en fais une sorte d'outil sacrifié aux aspirations de confort et de sécurité du corps social, une mécanique à instruire dont la formation, l'activité, les normes de qualité sont commandées par des appétits de mieux-être à satisfaire par des bonds de plus en plus exténuants vers le savoir-plus. S'apercevoir dans un tel miroir, c'est à donner le goût de se fuir.

Je ne peux m'empêcher non plus de considérer que dans une société qui s'occupe si fort de rentabilité, d'utilisation optimale de ses ressources humaines, faire de l'université une boîte affectée simplement à l'enseignement et à la recherche du savoir requis par l'acte professionnel, c'est gaspiller un capital unique, inestimable. On peut sous-employer un corps professoral de bien des façons, dont celle de le forcer à garder sous le boisseau, à ne pas utiliser une partie considérable de son potentiel. En ne faisant pas état de ce qui nous avons dans le coeur et dans le ventre, en le dissimulant soigneusement sauf dans quelques conversations espacées avec de rares étudiants, nous donnons l'image de moteurs qui tournent à régime réduit.

Ce potentiel fabuleux, c'est celui de savoirs non universitaires et de savoir-vivre qu'on découvre chez tous ses collègues aux moments où ils cessent de se corseter dans leur discours de professeurs. Fonctionner à plein régime, pour ses étudiants et pour la collectivité, ce serait ouvrir la personne à pleins gaz, laisser ronfler l'expérience, la sagesse, l'appétit d'épanouissement qu'enveloppent nos blousons d'instructeurs. Savoirs et savoir-vivre qu'on a tirés de lectures étrangères, tout à fait étrangères à ses cours, d'une soirée au théâtre, d'une visite à l'hôpital, d'une rencontre fortuite dans l'autobus. Savoirs et savoir-vivre dont on s'est imprégné et dont on VIT en tenant les comptes des Petites Soeurs des Pauvres, en jouant le violon dans un orchestre, en s'engageant dans certaines actions politiques, en fouillant sa généalogie, en éduquant ses enfants, en descendant une rivière en kayak, en regardant un documentaire sur les anneaux de Saturne.

Il va sans dire que le temps où *parler un peu du sens qu'on s'est donné* pour aider ses étudiants à se fixer le leur, ce sera du temps "perdu" pour les matières si utiles, si fascinantes qui occupent tous les cours, toutes les lectures, toutes les recherches. Jusqu'où s'étendra *la frontière de l'indispensable* pour soigner, pour plaider, pour comptabiliser, pour ériger, pour moléculiser? Où commencera *le territoire du sacrificable* au profit d'une présence plus riche devant ses groupes: à la 374^e exégèse de Piaget? aux manipulations de pointe de la génétique de la tomate? à la n^{ème} petite culture dont disséquer les structures de la parenté? Il faut choisir, il faut choisir . . .

Notre modèle d'université apporte à la collectivité des services d'une utilité fabuleuse, mais quand on entend qu'il faut choisir, on se prend à se demander quelle liberté réelle de choix ce modèle laisse au personnel qui est censé en être le cerveau, bien sûr, mais aussi le cœur, le moteur. Et ce n'est pas sans nostalgie qu'on regarde ses collègues s'appliquer à donner l'impression qu'ils sont seulement des têtes. On se dit qu'élargir son service à la collectivité, ce pourrait être aussi de laisser fructifier ces ressources inouïes dont notre modèle d'université ne sait pas quoi faire, dont il dit pouvoir se dispenser sans rien perdre d'essentiel.

Se demander ce qu'on est quand on gagne son pain dans une université, ce n'est peut-être pas une question si saugrenue, après tout . . . Elle débouche pourtant sur des tourbillons qu'une seule minute d'auto-critique ne peut suffire à analyser, à apaiser.

NOTES

1. Naud, André et Morin, Lucien, *L'esquive*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1978, p. 11.
2. Je n'ai aucune idée de ce que cet étudiant est devenu; je suis heureux de constater que j'ai oublié son nom. Je ne peux évidemment pas affirmer qu'il est encore comme il était. Je ne connais cependant aucun programme qui recommande l'émission d'un diplôme sur la base de ce qu'un candidat deviendra, peut-être, après un nombre indéterminé d'années.
3. Notre système ne permet plus de signer de tels papiers en bonne connaissance de cause. Il ne prévoit aucune disposition pour les situations où un signataire "statutaire" se trouve en désaccord avec le sens que prendra sa signature. Signer devient donc une mécanique formaliste dont on se débarrasserait avec profit si l'on remettait la plume à un ordinateur qui la manierait en interrogeant sa mémoire des moyennes cumulatives.
4. *L'école québécoise: Politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'éducation, 1979, pp. 26-30.
5. *L'esquive*, p. 26.
6. "Quand, au niveau de l'enseignement supérieur, certains se moquent des «jugements de valeur», on peut se demander, en pareil cas, si le «projet éducatif» a un quelconque sens pour eux. Tristes plombiers qui médisent de la source qui les fait vivre." (*L'école enfirouapée*. Montréal: Stanke, 1978, p. 53)
7. Il va sans dire que ce sont là des mutilations que nous nous infligeons allègrement les uns aux autres, le pédagogue qui mutilé le dentiste et le comptable se faisant, à son tour, mutiler par le physicien et le notaire.