
DIFFERENTS ESPACES-TEMPS, MEMES ATTENTIONSi

Paulo Sgarbi

Faiseur de phrases

Aujourd'hui, je viens d'avoir quatre-vingt-cinq ans. Le poète est né lorsque j'en avais treize. À cette occasion, j'écrivis une lettre à mes parents, qui habitaient à la campagne, leur disant que j'avais déjà décidé ce que je voulais faire plus tard. Que je ne voulais pas être docteur. Ni docteur qui guérit, ni docteur qui dessine des maisons, ni docteur qui mesure la terre. Que je voulais être faiseur de phrases. Après avoir lu la lettre, mon père en resta un peu déconcerté. Ma mère baissa la tête. Je voulais être faiseur de phrases et non docteur. Alors, mon frère aîné demanda : Mais ce faiseur de phrases dont tu parles, il ramène à manger à la maison ? Je ne voulais pas être docteur, seulement faiseur de phrases. Mon frère insista : Si ce faiseur de phrases ne ramène rien à la maison, nous allons devoir mettre une houe dans les mains de ce gamin pour qu'il arrête de délirer. Ma mère baissa un peu plus la tête. Mon père, toujours un peu déconcerté, ne me donna finalement pas la houe.

(Manoel de Barros, 2006, p. 13)

FAISEUR DE PHRASES ?

Chez Manoel de Barros, j'ai pu lire *unpeubeaucoup* de moi. Moi non plus, déjà très tôt, je ne voulais pas être docteur [mais j'ai fini par le devenir] et je ne sais même pas si je voulais être faiseur de phrases [ce que j'ai fini par être pour dire que je ne voulais pas non plus être une définition]. J'ai fui les droits en tout genre pour me réfugier dans les lettres. Mon père était alors déjà complètement absent, il nous avait quitté très tôt, et c'est ma tante qui combla ce vide et se donna pour mission de s'occuper de nos études, vu que c'est mon père qui s'était chargé des siennes. Ma mère ne baissa pas la tête. Mon frère aîné s'assurait seulement que mes bêtises ne mettent pas le feu à la maison. Ni houe ni livres de lois ni livres de construction ni livres de guérisons miraculeuses. Je suis allé aux lettres, toutefois non sans peine : pour être maître de mon destin, j'ai dû me soustraire à la possibilité de la diplomatie [chemin que la famille me destinait avec plus ou moins de véhémence] grâce à un échec mémorable dans toutes les disciplines. Ce ne fut pas une année de perdue, mais bien celle où je « me trouvai ».

Il est toutefois nécessaire de donner un sens à ce que j'exhume de la mémoire [la mienne et celle de Barros] afin de l'aborder en termes de temps et d'attentions. Et comme je sais [toujours grâce au même Manoel] qu'il existe « des histoires tellement réelles qu'elles semblent parfois inventées » (1997, p. 69), il me faut revenir à un avant-moi, aux temps de l'école, *oùquand* j'appris que le respect de l'autre relève de l'attention qu'on lui porte. Et ce respect a un nom, Carmen Gatto [personnage tellement réel qu'il semble avoir été inventé].

C'était ça, elle nous comprenait et pour cela répondait à nos attentes. Non sans distinction, en nous passant tous nos caprices et en nous gâtant, mais avec la précision de celle qui sait exactement quoi faire dans chaque situation, pour répondre à chaque angoisse, à chaque bêtise aussi. Mon histoire d'amour avec Carmen commença lorsqu'elle ne m'obligea pas, à l'inverse des autres professeurs, à rester tout le temps assis, comme si être assis était une position indispensable à l'apprentissage, comme si l'on ne pouvait pas apprendre debout ou couché. J'étais ce que l'on appelle aujourd'hui un hyperactif et je me rappelle que ma première pédagogue, ma mère, utilisait une expression beaucoup plus scientifique pour décrire mon cas : le diable au corps. (SGARBI, 2009, p. 5)

Tout cela revêt [pour moi] une signification qui m'est chère : c'était ce que c'était, mais peu à peu, cette attention que nous portait Gatto m'a enseigné à m'asseoir lorsqu'il était important de le faire, à faire les choses plus lentement et attentivement, à m'appliquer plus. J'ai appris à aimer plus encore ce que j'aimais déjà : écrire plutôt que de faire des comptes, écrire plutôt que de dessiner, écrire au-delà des simples réponses qu'on nous demandait, écrire plutôt que de chahuter [là, je crois que j'exagère]. Je crois aujourd'hui que c'est cette époque qui m'a permis de me rapprocher du faiseur de phrase.

Mais je sais aussi que le respect que je porte aujourd'hui à mes élèves fut semé en moi par Carmen, que j'ai surnommée [à partir de deux images que j'ai reçues par l'Internet] « semeuse d'étoiles ».



Photos 1 et 2 : Le semeur d'étoiles. Source : <http://lituania-blog.blogspot.com/2009/03/semeador-de-estrelas.html>

Cette façon fugace de semer faisait partie de l'attention spéciale qu'elle nous vouait. Elle ne se lançait pas de fleurs, ne promettait ni monts ni merveilles et fuyait les vérités absolues. Tel le chat, le *gato* lusitain, Carmen avançait furtive et silencieuse, mais avançait toujours et nous avec. Elle semait en chacun de nous ses étoiles de connaissance et d'affection.

ÊTRE SEMEUR

La légende raconte que cette statue de Kanaus, en Lituanie, s'appelait « Le semeur » et que les étoiles sont un graffiti [art urbain que nous connaissons si bien au Brésil] venu après coup. Outre l'intention du sculpteur ou sa réappropriation par autrui afin de donner une nouvelle signification à l'œuvre, ce qui m'intéresse plus encore est la possibilité d'une articulation des images tissant de nouvelles possibilités de sens. C'est ce à partir de quoi je souhaite aborder l'éducation en tant qu'« acte de semer ». Encore qu'il s'agisse d'une métaphore quelque peu éculée et idéaliste, je trouve fort séduisant d'y penser en passant par les images, j'y vois de suite que l'acte d'éducation est toujours relationnel et prend forme par le langage.

En prenant le respect comme fil rouge [je reviendrai sur l'attention comme forte marque [pour moi] de ce respect], je donne raison à Humberto Maturana (1998, p. 22) :

Il n'est d'action humaine sans une émotion qui l'établisse comme telle et la rende possible en tant qu'acte. Pour cette raison, je pense aussi que pour qu'existe un mode de vie basé sur le vivre ensemble et sur des interactions récurrentes sur le plan de la sensualité où surgit le langage, il faut une émotion fondatrice particulière, sans laquelle ce mode de vie collectif serait impossible. Cette émotion, c'est l'amour. L'amour est cette émotion qui constitue le domaine des actions au sein duquel nos interactions récurrentes avec l'autre font de l'autre un autre légitime pour le vivre ensemble.

À partir de cette légitimité à laquelle se réfère le biologiste chilien, je fais mienne l'interprétation de ce que le respect

Est une qualité fondatrice indispensable au vivre ensemble démocratique dans un cadre égalitaire et qui porte en elle l'idée de dignité humaine. En outre, cela présuppose la réciprocité dans le traitement et la reconnaissance de chaque personne. (JARES, 2007, p. 34)

Reconnaître à l'autre sa qualité d'« autre légitime », c'est se présenter soi-même à l'autre en tant qu'autre légitime, établissant par là même une relation de « réciprocité de traitement » et, partant, une relation de respect, ainsi que nous le montre Maturana lorsqu'il affirme que

Seules sont sociales les relations fondées sur l'acceptation de l'autre en tant qu'autre légitime dans le cadre du vivre ensemble, et une telle acceptation est ce qui constitue une attitude de respect. Sans une histoire d'interactions suffisamment récurrentes, engageantes et amples, au sein de laquelle existe une acceptation mutuelle dans un espace ouvert aux coordinations d'actions, nous ne pouvons espérer que surgisse le langage. S'il n'y a pas d'interactions dans le cadre de l'acceptation mutuelle, nous ne verrons que séparation et destruction. En d'autres mots, s'il y a dans l'histoire des êtres vivants quelque chose qui ne peut surgir dans la compétition, c'est le langage.

Il est important de souligner que le langage auquel se réfère Maturana ne concerne pas seulement, ni principalement, «l'usage du mot articulé ou écrit en tant que moyen d'expression et de communication entre les individus », mais plutôt « tout ce qui peut servir à exprimer des idées, des sentiments, des comportements, etc. » (Ferreira, 2008).

Lorsque je pense langage, je discerne dans le salut à la japonaise [en s'inclinant plus ou moins en fonction du niveau social de ceux que l'on salue] un fort symbole, qui m'a marqué lorsque je pratiquais les arts martiaux et qui représente dans la culture nippone une marque de respect [plus ou moins formel en fonction du degré d'inclinaison]. Ce salut exprimé par le corps est une forme de langage qui, dans la culture japonaise, se dote de significations spécifiques. Toutefois, dans d'autres cultures, ce geste d'inclination du corps exprime des significations bien différentes et c'est avec beaucoup d'intérêt que j'en remarque une certaine récurrence dans des images de professeurs en situation d'enseignement, principalement lors de moments où est apportée une aide individuelle, comme on peut le voir sur les photographies suivantes.



Photo 3 - Inspection primaire de la Côte d'Or : correction d'écriture. Jean Suquet, 1956. Source : INRP.



Photo 4 - Ecole primaire Clemenceau-Oudinot : classe spéciale pour enfants amblyopes. Pierre Alard, 1957. Source : INRP.



Photo 5 – Source :
http://mnagano.files.wordpress.com/2007/08/classmate_professor.jpg

Sur ces trois images, deux des années 1950 et une autre plus récente [distance temporelle que l'on peut observer grâce au matériel scolaire utilisé, par exemple], la posture des professeurs est fort semblable. Même dans cette situation d'instruction, cette inclination en direction des enfants montre une proximité qui, outre le respect, dénote à mes yeux égard, attention et sollicitude.

SUR LES SEMEURS : IMAGES ET ATTENTIONS

Après Carmen, j'ai eu d'autres *gattos* dans la vie. De chacun et chacune, au-delà des connaissances qu'ils avaient et savaient nous transmettre, j'ai reçu de fortes doses de respect et d'attention. Avec chacun d'entre eux et d'entre elles, je ressens en mon for intérieur cette attitude qui consiste à semer et à accueillir, et que j'ai aussi rencontré dans les archives visuelles de l'Institut National de Recherche Pédagogique – INRP et en bien d'autres lieux, où la différence entre les espaces-temps n'empêche en rien d'être confronté à des attitudes fort ressemblantes.

Une phrase des plus courantes que l'on entend dans les conversations des professeurs les moins jeunes et qui commence le plus souvent par « de mon temps, ... » exprime généralement des réticences ponctuées par l'éloge d'une école meilleure, plus efficace, où les élèves et les professeurs étaient plus responsables, où les familles jouaient un plus grand rôle, et ainsi de suite... Mais peut-on vraiment dire que les écoles d'antan étaient meilleures que celles d'aujourd'hui ? En quoi le seraient-elles ? Qu'y existait-il et que l'on ne retrouve plus dans celles d'aujourd'hui, justifiant ainsi de telles affirmations ? Les valeurs morales, une plus grande obéissance des élèves, une autorité plus marquée des professeurs ? L'on pourrait trouver de nombreux arguments, mais je doute qu'ils soient à même de justifier que l'on puisse qualifier de meilleures ou de pires des écoles se situant dans des espaces-temps différents.

Je viens de ces écoles d'antan et je vois bien les différences avec les écoles d'aujourd'hui, comme celle où mes filles [7 et 9 ans] étudientiii. Il y a dans les écoles actuelles, en tout cas dans la majorité de celles que je connais, des choses qui ne me plaisent pas ; mais il y avait certainement dans les écoles des années 1950 [cette temporalité est totalement arbitraire et n'a de valeur qu'en ce qu'elle se réfère à deux moments de mon expérience, le premier en tant qu'élève et le second comme père] des choses que mes filles ne supporteraient pas. En outre, il existe des façons d'enseigner et des connaissances à intégrer qui marquent les espaces scolaires à des époques déterminées, et la présence des nouvelles technologies, par exemple, peut être considérée comme l'un des facteurs de changement.

Les deux photographies qui suivent m'aident à croire que notre réflexion sur les écoles pourraient suivre un chemin qui ne consiste pas à instituer des différences de façon dichotomique, avec le BON et le MAUVAIS, une époque MEILLEURE qu'une autre, un lieu MIEUX équipé qu'un autre, mais plutôt à considérer les espaces scolaires comme étant le résultat d'opérations [d'attention ou de mépris, entre bien d'autres possibilités] qui les orientent. Le fait de prendre l'enfant dans ses bras pour l'aider à écrire au tableau, photographié par Jean Suquet, et celui de lui prendre la main pour l'aider à manipuler la souris sont les témoins d'époques différentes, mais pas nécessairement de formes d'attention différentes impliquées par l'acte pédagogique. Je n'aime pas l'idée d'envisager les écoles actuelles sous une perspective toujours négative, dans le sens de ne faire apparaître que ce qu'elles auraient de défectueux [pour être plus clair, ce que chacun pense y voir de défectueux]. Je ne suis pas non plus friand de l'opinion selon laquelle les écoles d'autrefois étaient

meilleures [et plus attentionnées???], simplement parce qu'elles s'inséraient dans une époque où la violence urbaine, pour ne citer qu'un exemple, n'avait pas encore atteint l'ampleur qu'elle a aujourd'hui.



Photo 6 : « École primaire. La professeure aide une élève à écrire au tableau ». Jean Suquet, 1959. Source : INRP.



Photo 7 : Source : www.procampus.com.br/noticias_escola.asp?id=24
13

À l'époque où j'ai fréquenté le primaire, le collège et le lycée, il n'y avait pas d'ordinateur, il y avait le tableau [qu'à Rio de Janeiro nous appelions tableau noir, même s'ils étaient quasiment tous verts]. La principale technologie que nous utilisions pour consigner les connaissances était le cahier et notre principale source d'étude le livre. L'ordinateur est un élément beaucoup plus récent, surtout dans les salles de classe brésiliennes. Sur nos deux images, les professeures aident leur élève à écrire [considérant ici l'écriture au sens large], l'une au tableau et l'autre sur l'ordinateur, mais je me risque à soutenir qu'elles leur portent une attention bien similaire.

Lorsqu'il envisage l'image comme un témoignage, Alberto Manguel (2001) attire notre attention en affirmant :

Appréhender fidèlement la réalité au moyen du contraste entre l'ombre et la lumière semblait à Plinie l'objectif de l'art et il louait par exemple le trompe-l'œil de l'artiste Zeuxis, qui avait créé une représentation tellement parfaite de grappes de raisins que les oiseaux venaient les becqueter. [...] Le but de l'histoire de Plinie, qui très vite se transformera en cliché de l'histoire de l'art, était de montrer qu'une peinture peut se révéler un fidèle miroir du monde. [...] C'est peut-être pour cela que l'histoire de l'art a avancé de pair avec l'histoire de la notion d'objectivité. (p. 89-90)

Les images que j'ai insérées dans ce texte ne constituent pas la réalité, ni les écoles, les professeurs ou les élèves, mais bien une représentation de cette réalité. Il n'en reste pas moins qu'elles permettent de montrer des éléments propres aux diverses réalités qu'elles tentent, selon l'expression de Manguel, de « refléter fidèlement ». Il convient tout de même de préciser qu'il se réfère dans cet extrait à la peinture. Je crois que quelque chose de très proche de ces considérations de l'intellectuel canadien [originaire d'Argentine et naturalisé] peut s'appliquer à l'image photographique. Manguel lui-même affirme que

La photographie est vite devenue le pourvoyeur d'images de notre société [il se réfère à la société française] et a conquis le temps et l'espace. Comme jamais auparavant, nous devenons les témoins de ce qui s'est passé à un moment donné : guerre, faits marquants, publics ou privés, paysages de terres étrangères, le visage de nos grands-parents enfants, tout ceci a été offert à notre examen attentif par l'appareil-photo. Grâce à l'œil de l'objectif, le passé est devenu contemporain et le présent se résume à une iconographie collective. Pour la première fois dans notre longue histoire, la même image, [...] dans tous ses exacts détails, peut être vue par des millions de personnes dans le monde entier. Une nouvelle n'est pas une nouvelle si elle n'est pas authentifiée par une photographie. La photographie a démocratisé la réalité. (op. cit., p. 91-2)

Je ne puis passer mes pensées sous silence et invite pour cela Magritte dans notre discussion :



La trahison des images
(1929, huile sur toile, 59 x 65 cm,
Musée d'art du comté de Los Ange-

Que puis-je dire quant au risque d'avoir perçu de la sollicitude dans ces images ? Elles provoquent mes souvenirs de *gatto* et j'y ressens toute l'attention que j'en ai reçue. Même si je sais que les images « ne sont pas des pipes ».

Lorsque je pense aux choses que je n'apprécie pas dans l'école des mes filles [qui symbolisent les écoles actuelles, sans oublier bien sûr que toutes les écoles sont différentes], je me souviens aussi de ce que je n'aimais pas dans les écoles que j'ai fréquentées [qui symbolisent les écoles de cette époque qui, elles aussi, étaient toutes différentes]. Mais je vois aussi dans l'école de mes filles [idem] beaucoup de choses appréciables qui me rappellent ce j'aimais dans la mienne [idem]. Je pense à mes *presquetoutsmortes* professeures et à l'importance de chacune d'elles dans ma formation, et en discutant avec mes filles de l'école où elles étudient et des professeures qu'elles ont, je me rends compte que chacune d'elles, à sa manière, les marquera aussi.

D'ailleurs, est-il possible que nous puissions garantir l'existence de normes scolaires fixes dans différents espaces-temps ou existe-t-il dans cette institution des éléments qui voyagent presque inchangés dans ces mêmes espaces-temps scolaires ? Peut-on aussi établir une norme concernant les professeurs ? Peut-on fixer des normes de respect ? Peut-on normaliser des formes d'attention pour chaque époque et dans les différents lieux où l'institution scolaire existe ?



Illustration 8 : Le maître d'école endormi. Joseph Baume, 1831. Source : INRP.



Photo 9 : École de garçons de Damvillers - Leçon d'écriture n° 2. Photographie anonyme. 1899. Source : INRP.

L'école dépeinte par Baume, en 1831, nous montre une occupation de l'espace bien différente de celle de l'École de garçons de Damvillers, en 1899, qui fait déjà de l'*enrégimentement* sa forme d'organisation. En outre, l'on voit clairement la variété d'actions dans la première école et leur unicité dans la seconde, où tous les élèves imitent le professeur. Ne voyez ici aucun jugement de valeur, mais simplement quelques marques caractérisant différentes époques.

En 2005, Aldo Victorio Filho a constitué un fonds photographique pour sa recherche doctorale. Parmi ces images, j'en ai trouvé une que l'on rapprocher du tableau de Baume.



Photo 10 : Source : Fonds personnel d'Alvo Victorio Filho, 2005.

Sur cette photographie, l'on constate que l'occupation de l'espace ressemble à celle de l'école de Baume, sans *enrégimentement*, et que les élèves sont aussi engagés dans diverses activités, en plein contraste avec l'activité uniforme montrée à Damviller.

1831, 1899 et 2007 : de quelles attentions particulières puis-je parler à partir de ces images ?

Les attentions dont j'ai été l'objet prennent forme lorsqu'Isabelle, ma fille aînée, qui est en quatrième année (CM1), ne songe même pas à la possibilité de changer d'école [la sienne termine à la cinquième année] et en arrive à s'émouvoir quand j'essaye de lui expliquer que d'ici peu, elle devra étudier dans un autre établissement. Je me souviens que moi non plus, je ne voulais pas quitter mon école primaire et qu'ensuite, c'est le collège puis le lycée que je ne voulais pas quitter, mais j'ai quand même bien dû les abandonner. Je crois que ce n'est que de l'université dont j'ai vraiment voulu sortir sans jamais y parvenir. Et voilà que maintenant que je ne veux plus la quitter, je devrai quand même l'abandonner sous peu.

Les espaces-temps sont différents, les écoles aussi, mais l'attention que l'on y dispense est souvent bien semblable.

FAISEURS DE PHRASES SUR LES SEMEURS

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio Eletrônico versão 6*. 4. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

JARES, Xesús R. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998.

SGARBI, Paulo. *Dona Carmen: um conto novo de um amor antigo*. Rio de Janeiro: V Seminário Internacional as redes de conhecimentos e a tecnologia: o outro como legítimo outro, 2009. CDRom.

i Traduction du portugais : David Yann Chaigne (davidyannchaigne@yahoo.com.br)

*ii Professeur de la faculté d'éducation de l'UERJ ; coordinateur du groupe de recherche **Linguagens desenhadas e educação**, du Programme de troisième cycle en éducation de l'UERJ.*

iii Comme moi dans les années 1950, mes filles étudient dans une école publique municipale.

iv Aldo Victorio Filho est professeur de l'Institut d'Arts de l'Université de l'État de Rio de Janeiro – UERJ.