Document généré le 25 avr. 2025 12:18

Bulletin d'histoire politique

La parrhèsia de Jean-Marie

Annie Lyonnais et Mathilde Cambron-Goulet

Volume 25, numéro 1, automne 2016

Des marges et des normes : réflexions et témoignages sur la carrière de Jean-Marie Fecteau (1949-2012)

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1037415ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1037415ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
VLB éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)
1929-7653 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Lyonnais, A. & Cambron-Goulet, M. (2016). La parrhèsia de Jean-Marie. *Bulletin d'histoire politique*, *25*(1), 81–90. https://doi.org/10.7202/1037415ar

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2016

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Témoignages

La parrhèsia de Jean-Marie

Annie Lyonnais
UQAM

Mathilde Cambron-Goulet
UQAM[1]

> Tu leur réponds : « J'en n'ai pas une crisse d'idée ! ».
> Jean-Marie Fecteau

> Jean-Marie était un homme de cause, un militant et un résistant, viscéralement. L'enseignement était une cause. Les étudiants et les étudiantes étaient une cause.
> Luc Desrochers

Jean-Marie a trouvé au département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal un espace au sein duquel son enseignement a pu se réaliser. Pour lui, comme l'écrivait Luc Desrochers, ancien étudiant et ancien coordonnateur du Centre d'histoire des régulations sociales, « l'enseignement était une cause ». Il suffit de lire les nombreux témoignages partagés à la suite de l'annonce de son décès pour réaliser combien son enseignement a profondément et durablement marqué ceux et celles qui en ont bénéficié[2]. Comment penser la relation pédagogique que Jean-Marie entretenait avec ses étudiants ? Et, surtout, comment relever le défi consistant à analyser cet enseignement en des termes familiers aux lecteurs de l'historien des régulations sociales qu'il a été et saisir par le fait même l'occasion de mener une réflexion plus générale sur les institutions d'enseignement ainsi que sur l'acte fondamentalement politique qu'est celui d'enseigner ? Dans cet essai sur l'acteur et l'institution, nous envisageons que la notion de parrhèsia (la parole franche) telle que la comprenait Michel Foucault à la

fin de sa vie permet de circonscrire peut-être un peu mieux ce qui rendait l'enseignement de Jean-Marie si particulier. D'autre part, nous souhaitons éclairer, plus globalement, une de ces « dynamiques d'action localisées et/ou particulières[3] » qui a un potentiel de transformation, voire d'innovation sociale[4] au sein des institutions éducatives. Notre objectif est modeste : il s'inscrit moins dans une quête de vérité que dans l'expression d'une pensée en mouvement dans laquelle Jean-Marie nous apparaît comme point de repère commun.

Nous examinerons d'abord les institutions d'enseignement sous l'angle de la régulation sociale. Les travaux de Jean-Marie, s'ils n'abordent pas les institutions éducatives contemporaines, permettent de penser de manière féconde l'interaction et le dynamisme des acteurs. Il s'agira de réfléchir à l'enseignement de Jean-Marie ainsi qu'aux institutions d'enseignement à partir de cette idée qu'un jeu dialectique se joue à l'intérieur des institutions, soit entre l'institution elle-même et les acteurs ; entre la volonté de ces acteurs et le projet institutionnel ; entre leur désir de transgression des règles et leur adhésion. Dans l'avant-propos de l'ouvrage collectif *La régulation sociale entre l'acteur et l'institution*, écrit en collaboration avec Janice Harvey, Jean-Marie appelait à un dépassement de la « logique binaire » qui suppose que l'acteur et l'institution agissent l'un contre l'autre, puisque « l'acteur ne s'épuise pas dans l'institutionnel. Il se réalise et se transforme aussi dans le mouvement qui emporte les collectifs. De même, l'institution ne se contente pas de "normer" les initiatives individuelles. Elle se meut, se disloque et se reforme dans le mouvement collectif des individus associés[5] ».Ensuite, à partir des travaux de Michel Foucault et d'Erving Goffman, nous réfléchirons au rôle paradoxal que joue la parrhèsia de l'acteur dans les institutions « libérales » d'enseignement. L'exercice de la parole franche n'y constitue-t-il pas une prise de risque du locuteur qui transgresse la norme, qui n'est rendue possible que dans la mesure où elle ne porte pas atteinte à la relation pédagogique instaurée par l'institution ? Enfin, nous entraînerons ces réflexions théoriques sur le terrain du témoignage. Les témoignages rédigés par les étudiants de Jean-Marie et un souvenir d'enseignement que Jean-Marie évoquait lui-même comme étant un des meilleurs souvenirs de sa carrière dans une entrevue accordée à Louise Bienvenue quelques mois avant son décès serviront de matériaux pour esquisser un portrait, en parrhèsiaste, de celui qui a été notre professeur.

L'institution d'enseignement : une institution de régulation sociale ?

Le secteur éducatif peut être perçu comme un instrument de structuration et un moyen de contrainte. L'inculcation des normes et le gouvernement des « milliers de volontés particulières[6] » sont soumis à son contrôle.

L'obligation de fréquenter les institutions d'enseignement a pour effet d'induire une hiérarchisation, fondée par exemple sur le nombre d'années de scolarité et des diplômes obtenus[7], sur laquelle notre société repose en grande partie. Ainsi, quoiqu'il s'agisse de l'un de ses objectifs avoués, la scolarité obligatoire n'a pas nécessairement pour effet de démocratiser l'accès au savoir et d'assurer l'égalité des chances[8], car elle entraîne également la reproduction et la légitimation de l'ordre social[9]. Le système éducatif constitue un système coercitif, au sens où la fréquentation en est régie tant par la loi que par la régulation plus spécifique d'individus répartis dans l'espace, dont l'activité est normée tant à court terme (alternance des cours) qu'à long terme (cycles d'études), et que l'on peut regrouper (en classe régulière ou à vocation particulière) pour des raisons d'efficacité pédagogique[10]. Toutefois, l'espace de contrainte que représente une institution, que ce soit une institution d'enseignement ou toute autre institution, n'entre pas toujours en contradiction avec les actes individuels et collectifs ; c'est d'ailleurs ce qu'implique le concept de régulation sociale. Dans *La liberté du pauvre*, pour illustrer « ce qui est en jeu dans ce concept de régulation », Jean-Marie a recours à la métaphore de la circulation automobile. Lorsqu'on réfléchit au phénomène de la régulation sociale, selon lui, il ne s'agit pas de faire « une simple analyse des règlements de la circulation en vigueur », mais plutôt

> de comprendre comment des milliers de volontés particulières, non coordonnées par une autorité supérieure [...], aucunement liées par l'appartenance à un même groupe ou par une conviction partagée, peuvent produire un vécu relativement stable, remarquablement répétitif, voire prévisible, sans que ni la liberté individuelle de chacun ne soit niée ou qu'un quelconque contrôle (autre que ponctuel) ne soit postulé[11].

Or, dans les milieux éducatifs, il est vrai que la plupart des acteurs respectent d'eux-mêmes certaines règles, que ce soit en raison d'une internalisation des normes ou parce qu'ils partagent des intérêts communs avec l'institution. Écoliers, élèves et étudiants sont incités à croire aux bénéfices d'un passage réussi à l'école du primaire à l'université dont certains seront récoltés sur le long terme – une fois le diplôme en poche – et d'autres dans l'immédiat, étant donné notamment l'impératif de la réussite. Par ailleurs, il est également dans l'intérêt de l'enseignant d'assurer un passage sans anicroche de ces individus dans la temporalité scolaire. Outre les avantages personnels que procure aux différents acteurs un vécu scolaire « normal » dans le sens où il répond aux attentes institutionnelles, les acteurs ont tendance à se comporter, globalement, de manière à maintenir ensemble la fluidité des interactions sociales. Erving Goffman pense d'ailleurs les interactions sociales en termes de représentations[12]. Chaque acteur se met en scène, joue un rôle et essaie de camoufler les attributs de sa personnalité constituant un écart par rapport aux attentes des autres

acteurs – attributs appelés des « stigmates » en termes goffmaniens. En tant qu'acteurs dans le système éducatif, élèves et enseignants, étudiants et professeurs, sont tout autant en représentation dans leurs interactions. Les vulnérabilités et stigmates propres à chacun, ou encore l'ambition, les incitent à agir de manière à éviter les perturbations et, donc, à adhérer à la définition d'une représentation sans fausse note qui émane de l'institution d'enseignement elle-même.

Ainsi, la régulation sociale, concept fondamental de l'œuvre de Jean-Marie, permet de penser ensemble la coercition qu'exerce l'institution, l'adhésion des acteurs à un espace de contrainte, et l'inscription dans cet espace d'acteurs qui subissent ou exercent le pouvoir, respectent ou transgressent les règles et les normes, et dont les rapports entre eux et avec l'institution sont constamment en mouvement[13]. En ce sens, le concept de régulation sociale, en complexifiant ce qui se joue au sein de l'institution – l'acteur et l'institution ne font plus que s'opposer – permet, en fait, de comprendre comment la parrhèsia de Jean-Marie a trouvé un espace au sein duquel elle pouvait s'inscrire et se déployer – l'institution universitaire –, des règles à transgresser jusqu'à un certain point – celles de la représentation sociale telle que la pensait Goffman –, en ayant un objectif pédagogique bien précis – « brasser » les étudiants, comme il le disait lui-même, et créer un phénomène entretenant une certaine proximité avec l'innovation sociale.

Le paradoxe de la parrhèsia dans l'institution libérale d'enseignement

Lorsque Michel Foucault analyse la parrhèsia, il y voit à la fois une forme de dire-vrai, qui s'oppose au « bien-dire », mais aussi une prise de parole engagée et risquée. Comme l'explique très clairement Frédéric Gros, selon Foucault, la parole franche est engagée puisqu'elle « suppose une adhésion du locuteur à son énoncé ; il s'agit d'énoncer une vérité qui constitue une conviction personnelle, alors que le problème du rhétoricien n'est pas de croire, mais de faire croire[14] ». La pratique de la parole franche est un acte fondamentalement politique et qui engage l'énonciateur à « dire, sans dissimulation ni réserve ni ornement rhétorique qui pourrait la chiffrer ou la masquer, la vérité[15] ». Il s'agit également d'une parole risquée, car la parrhèsia a pour condition de possibilité le courage de l'énonciateur ; un « courage de la vérité » qui, selon Foucault, est un « courage dont la forme minimale consiste en ceci que le parrhèsiaste risque de défaire, de dénouer cette relation à l'autre qui a rendu possible précisément son discours[16] ». Comme le souligne Gros, la parole franche « suppose du courage, parce qu'il s'agit souvent d'une vérité blessante pour l'autre, et qu'on prend le risque d'une réaction négative de sa part, alors que la rhétorique, on le sait, cherche à flatter, à le rendre dépendant d'un discours mensonger[17] » ;

autrement dit, la parole franche se distancie du grand jeu de la représentation sociale.

L'un des grands paradoxes des institutions scolaires depuis l'avènement du mode de régulation libéral a été de concilier ce projet libérateur de la parrhèsia avec les impératifs de la reproduction d'un ordre social en perpétuel changement. Le paradoxe scolaire est que l'institution constitue ici en quelque sorte une condition de possibilité de la parrhèsia. Cette dernière a nécessairement besoin du mode de « structuration de l'activité humaine » qu'est l'institution comme espace pour se réaliser dans le monde contemporain[18]. Les murs de l'institution renvoient et contiennent les échos du dire-vrai qui, autrement, se perdraient à l'extérieur et n'auraient aucun impact. Cela dit, ces modes d'interaction qu'implique la représentation sociale – le maintien de la fluidité et de la stabilité, l'évitement de la confrontation, la préservation des acteurs eux-mêmes qu'évoque Goffman – ne sauraient garder vivants l'institution d'enseignement et le vécu institutionnel, garder ouverte la possibilité de la parole franche, et donc la possibilité de la transgression des normes sociales qu'elle tente d'inculquer. De son côté, le parrhèsiaste n'existe que parce qu'il ou elle transgresse consciemment certaines règles de la représentation sociale, projet auquel, comme l'écrivait Jean-Marie, les acteurs adhèrent pour la plupart d'eux-mêmes sans « que ni la liberté individuelle de chacun ne soit niée ou qu'un quelconque contrôle (autre que ponctuel) ne soit postulé[19] ». Cependant, si le dire-vrai doit exister afin de dynamiser le vécu institutionnel, il doit néanmoins son existence au fait qu'il constitue l'exception et non pas la norme : Foucault soulignait que « nul n'a besoin d'être courageux pour enseigner. Au contraire, celui qui enseigne, noue, ou en tout cas espère, ou désire parfois nouer entre lui-même et celui ou ceux qui l'écoutent un lien, lien qui est celui du savoir commun, de l'héritage, de la tradition, lien qui peut aussi être celui de la reconnaissance personnelle ou de l'amitié […] le parrhèsiaste, au contraire, prend un risque[20] ». La parrhèsia n'a de sens que dans une société qui est fondamentalement conformiste, ce à quoi contribue évidemment l'institution scolaire libérale.

Ce paradoxe est d'une grande complexité. Par exemple, dans les institutions d'enseignement, des procédures spécifiques de contrôle du discours s'exercent à l'encontre du dire-vrai du professeur, que ce soit dans son cours, tel qu'il le prépare, ou dans la discussion avec les étudiants. Son discours est limité par l'organisation des disciplines (il ne peut pas poser n'importe quelle question en examen) ou encore par les sociétés de discours (le professeur ne peut se substituer au spécialiste invité en classe). Comme l'écrivait Foucault : « Qu'est-ce, après tout, qu'un système d'enseignement, sinon une ritualisation de la parole ; sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants ?[21] » Le professeur

doit également éviter de tenir des propos susceptibles de heurter tel ou tel groupe, s'abstenir de critiquer le travail de ses collègues, contribuer à la nécessité d'attirer des étudiants sur le marché universitaire, etc. De plus, dans ses interactions avec les étudiants, le professeur tire toujours sa légitimité de l'autorité que lui confère l'institution. Ainsi, son rôle ne se limite pas à transmettre un savoir, ni même à offrir une bonne performance, mais il doit au même moment œuvrer non seulement à la stabilité de l'institution, mais aussi au maintien de la relation qui le lie aux étudiants à l'intérieur du projet institutionnel. Or, le dire-vrai du professeur ne saurait modifier positivement le vécu des acteurs s'il n'est accompagné de bienveillance. Plus le discours du professeur est bienveillant, plus il pourra s'exprimer avec franchise sans que la rupture de la relation pédagogique ne devienne inévitable, et ce, même si le professeur devenu parrhèsiaste prend un tel risque, comme l'implique le courage de la vérité foucaldien.

La parrhèsia du professeur peut se concrétiser de différentes façons. Par exemple, clamer son ignorance devant une classe peut être l'expression du courage de la vérité, de la parrhèsia de ceux qui refusent de bricoler des réponses ; cela contribue à la validation de leur discours, dont la vérité semble alors mieux assurée. Peut-être accepte-t-on plus facilement la prétention au savoir de ceux qui reconnaissent que leur savoir comporte des limites ? Le Socrate de Platon, qui s'affirme comme celui qui ne sait pas, n'est-il pas après tout considéré comme l'image par excellence du parrhèsiaste et du maître tout à la fois[22] ? Julien Mauduit, un étudiant au doctorat, avant de donner son premier cours à l'université, a demandé conseil à son professeur : « Qu'est-ce que je fais si je ne peux pas répondre à une question ? » C'est bien sûr la gêne de ne pas tout savoir qui frappe ici l'étudiant, mais n'est-ce pas également celle de ne pas être à la hauteur de l'autorité à laquelle le projet institutionnel contraint l'enseignant ? Jean-Marie lui répondit : « Tu leur réponds : J'en n'ai pas une crisse d'idée. » Dire « j'en ai pas une crisse d'idée » détruit certes l'image du professeur puits d'érudition, mais met en évidence son humanité tout en éliminant le risque d'inculquer une connaissance erronée. Ainsi s'ouvre la possibilité d'une relation horizontale avec l'étudiant, moment fragile où la parole franche est possible. Mais on ne se libère pas totalement du paradoxe, car les possibilités offertes par ce moment dépendent de l'aplomb du professeur, celui-ci étant toujours lié à l'autorité que lui confère l'institution. Jean-Marie a d'ailleurs précisé à son étudiant : « tu dois dire *J'en ai pas une crisse d'idée !* avec assurance… et ne le dis pas trop souvent ! ».

L'enseignement de Jean-Marie

De nombreux étudiants ayant bien connu Jean-Marie ont des anecdotes à raconter, des témoignages qui soulignent la très grande accessibilité de

leur professeur, sa bienveillance, son humour, son envergure intellectuelle, sa passion, son délire pour les appareils Apple… Une très grande cohérence ressort des propos tenus par ses étudiants. Une ancienne étudiante faisait valoir que malgré sa « stature intellectuelle », jamais Jean-Marie n'avait « joué la carte de l'arrogance » dans l'enseignement. Il était simplement lui-même devant ses étudiants. En rompant sur le plan des discours quelque peu avec l'exigence de maintenir la représentation sociale, il se présentait sous son « vrai jour » et touchait ses étudiants et ses étudiantes et ce, probablement bien davantage que s'il n'avait été qu'un éminent chercheur, ce qu'il était pourtant tout autant. Un étudiant parti du Brésil pour venir à sa rencontre et rédiger une thèse de doctorat sous sa direction, écrivait au lendemain de la mort de Jean-Marie : « J'ai eu des professeurs au sud et au nord de la planète et je peux vous dire que les vrais professeurs sont rares. Jean-Marie est l'un d'eux ».

En réalité, le secret de Jean-Marie ne résidait-il pas en ceci qu'il avait mieux que d'autres conscience qu'un étudiant entrait très souvent dans sa classe ou dans son bureau « tel un oignon qui entre en classe », comme l'écrivait Daniel Pennac, avec « quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulés sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné[23] » ? Jean-Marie semblait savoir, à lire ces témoignages, que ce n'est qu'une fois « l'oignon épluché » que le cours commence. Une seule parole bienveillante et encourageante, un « Tout cela est très bien. Tu peux avancer » suffisait à propulser un étudiant dans le présent et à lui permettre d'avancer avec confiance dans les chemins de sa vie intellectuelle. Cela dit, même si c'est déjà beaucoup, était-ce seulement cette confiance et cette bienveillance qui rendaient l'enseignement de Jean-Marie si particulier ? Que valorisait-il le plus dans l'enseignement ? Laissons-le répondre, lui-même, à cette question… Au mois de juin 2012, Jean-Marie rapportait, avec l'humour qu'on lui connaissait, lors d'une entrevue accordée à Louise Bienvenue, un de ses meilleurs souvenirs d'enseignement. Il se remémorait la situation : il donnait un cours sur le rapport Durham et s'était adressé à ses étudiants comme s'il était lui-même l'administrateur colonial britannique. Eux, les étudiants, étaient les paysans québécois, au lendemain des Rébellions de 1837-1838. Un de ces étudiants se révolta tout simplement, raconte Jean-Marie :

> J'avais été tellement bon […] je m'étais tellement mis dans la peau de [Durham] que [lui] en même temps sans même s'en apercevoir – il me l'a dit après – il s'était mis dans la peau d'un paysan québécois. Et là, il s'est mis à m'engueuler en hurlant littéralement dans la classe. Les autres étudiants le regardaient ; il est parti et il a claqué la porte. C'est bizarre c'est [...] le souvenir le plus frappant parce que c'est un peu ça que je valorise dans l'enseignement [...] l'enseignement doit avant tout non seulement être vrai, évidemment, mais doit bousculer[24].

Il n'est pas anodin, à notre avis, qu'il ait choisi de raconter, parmi toutes les situations possibles, cette situation d'enseignement précise. N'avait-il pas, effectivement, la volonté que son enseignement soit « vrai » ; n'a-t-il pas souvent exprimé sa quête d'un enseignement « vrai », qui se devait de bousculer pour transformer ; ne voulait-il pas enfin que nous nous en souvenions ? Sans doute Jean-Marie souhaitait-il déclencher, par moments, une sorte de « destruction créatrice » – modeste certes, mais réelle – propre à l'innovation sociale. Jean-Marie, lui-même, en reprenant cette idée célèbre de Joseph Schumpeter, écrivait que l'innovation – qui est toujours, selon lui, « sociale » – est « une dialectique plus complexe que la simple création de neuf », mais bien « un jeu sur le réel qui implique l'amélioration de ce dernier par sa destruction au moins partielle[25] ». En prenant le risque de détruire la relation pédagogique et en faisant craquer le masque de l'acteur des étudiants assis devant lui, Jean-Marie, devenant parrhèsiaste en dépit de son statut de professeur, voulait déclencher un processus susceptible de dynamiser la relation pédagogique elle-même, de modifier positivement le réel, et de ce fait, d'améliorer le vécu des étudiants qui le côtoyaient. Toutefois, cette fameuse parrhèsia qui s'échappait de lui par moments, n'avait-elle pas, pour revenir au paradoxe évoqué précédemment, comme condition de possibilité l'attachement réel de Jean-Marie à l'institution universitaire et son parfait dévouement à ses missions d'enseignement et de recherche ? Autrement dit, la parrhèsia de Jean-Marie, soit sa transgression de certaines règles, n'était-elle pas rendue possible justement parce qu'il adhérait, dans l'ensemble, aux règles du jeu ?

* * *

On peut se demander en quoi des initiatives individuelles très localisées dans le temps et dans l'espace, comme celles que nous avons eu l'occasion d'observer chez Jean-Marie, sont en mesure de modifier, et ce « positivement », le vécu scolaire. Certes, il s'agira parfois d'une action sans grand déploiement, mais comme l'écrivaient Marcela Aranguiz, Martin Petitclerc et Jean-Marie Fecteau,

> Le changement social, au regard de l'histoire, « n'est pas qu'affaire d'affrontement des structures (de pouvoir, de savoir, de représentations, etc.). Il est fait aussi de ces milles luttes quotidiennes, tissées d'inventions spontanées, comme d'efforts inlassables, d'initiatives individuelles comme réflexes collectifs qui, accumulés, exercent sur les structures une pression souvent génératrice de nouveauté, toujours de changement[26].

C'est en ce sens que même au sein d'une institution de régulation sociale telle que les institutions éducatives libérales qui en sont la condition de possibilité, le projet libérateur de la parrhèsia demeure non seulement

possible, mais fécond. « L'enseignement sert à briser des certitudes », professait Jean-Marie dans cette même entrevue accordée quelques mois avant son décès. « Un étudiant est un être humain qui est fait pour se faire brasser, c'est la meilleure définition. Mais vraiment se faire brasser ! Je ne dis pas engueuler, je dis brasser. Tsé, brasser dans ses certitudes jusqu'au fond de ses souliers de luxe, jusqu'au fond, tsé, brasser.[27] » L'enseignement bouscule et ces heurts fonctionnent tant que la relation pédagogique n'est pas rompue. Dans la situation opposant Jean-Marie (le Lord Durham) et l'étudiant (le paysan québécois), l'étudiant a pu discuter de l'événement avec lui par la suite. Jean-Marie disait toujours « avoir du pif ». Savait-il distinguer d'instinct l'étudiant en qui se produisait l'opération de son enseignement, de celui qui ne faisait qu'un usage décomplexé de la parole ? Il était conscient de piquer ses étudiants par ses propos et attendait – voire espérait – la réplique. Jean-Marie amenait ses étudiants à dire-vrai et à exercer ce courage d'entendre la vérité propre à l'interlocuteur du parrhèsiaste. Denis Vézina, ancien étudiant de Jean-Marie et romancier, a partagé dans son témoignage un extrait de son dernier roman qui lui rappelait « tellement » celui qu'il appelait affectueusement « son maître » : « Vous si loin, tendez les bras, écoutez votre cœur battre au bout de vos doigts et touchez ma main. Soyez mon espoir. Je serai votre courage ». Oui, les étudiants et les étudiantes auront été sa cause et son espoir. En échange, le maître leur aura légué un peu de son courage. Merci Jean-Marie.

Notes et références

1. Nous tenons à remercier Martin Petitclerc, Catherine Larochelle et Martin Robert, qui ont été tout au long de notre réflexion des interlocuteurs précieux.
2. Nous pensons notamment aux témoignages de Catherine Larochelle, Vincent Garneau, Martin Robert, Sandra Dubé, Lucie Quevillon, Martin Desmeules, Martin Petitclerc, Marie-Christine Giroux, Véronique Strimelle, Luc Desrochers, Julien Mauduit, Sylvie Ménard, Julie Guyot, Denis Vézina, Annie Beauchemin, Cédric Nadon et David Niget.
3. Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, « Des acteurs aux institutions. Dialectique historique de l'interaction et rapports de pouvoir. », dans Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey (dir.), *La régulation sociale entre l'acteur et l'institution*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 6.
4. Jean-Marie Fecteau a été chercheur affilié au Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) pendant quelques années et a, de ce fait, été amené à réfléchir quelque peu au concept d'innovation sociale dans le cadre d'activités organisées par ce regroupement de chercheurs.
5. Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, *loc. cit*, p. 11.
6. Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre. Crime et pauvreté au XIXe siècle québécois*, Montréal, VLB éditeur, 2004, p. 37-38.
7. Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, p.24-25.
8. Michel Seymour, *Une idée de l'université*, Montréal, Boréal, 2013, p. 24-25.

9. Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, nº 3, 1966, p. 325-347.
10. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p.159-199.
11. Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre…*, p. 37-38.
12. Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life,* New York, Double Day Anchor Books, 1959, p. 4.
13. Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre…*, p. 23 ; 35-38.
14. Frédéric Gros, *Foucault. Le courage de la vérité*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, p.157.
15. Michel Foucault, *Le courage de la vérité : Le gouvernement de soi et des autres II : Cours au Collège de France (1983-1984)*, Éd. Frédéric Gros, A. Gallimard ; Paris, Seuil, 2009, p. 11.
16. *Ibid*., p. 13.
17. Frédéric Gros, *op. cit*, p. 157.
18. Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, *loc. cit*, p. 5
19. Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre…*, p. 37-38.
20. Michel Foucault, *op. cit*., p. 24.
21. Michel Foucault, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, p. 46-47.
22. Michel Foucault, *Le courage de la vérité…*, p. 26-27.
23. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 70.
24. Entrevue réalisée par Louise Bienvenue et Stéphanie Lanthier, Département d'histoire, Université de Sherbrooke, juin 2012.
25. Jean-Marie Fecteau et Manon Bouliane, « Innovations sociales et conditions de vie : pour une fertilisation des concepts », *Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)*, Montréal, 2007, Non publié.
26. Marcela Aranguiz, Martin Petitclerc, Jean-Marie Fecteau, « Innovations sociales et conditions ouvrières. Quelques réflexions issues d'une mise en perspective historique », *Innovations sociales et transformations des conditions de vie*, Actes de colloque, 18 avril 2004, Cahiers du CRISES, p. 17-27.
27. Entrevue réalisée par Louise Bienvenue et Stéphanie Lanthier, Département d'histoire, Université de Sherbrooke, juin 2012.