

pu être témoin à l'intérieur du monde mathématique (et souvent aussi en dehors). Ceux qui sont "casés", que leur rang corresponde ou non à leurs attentes (justifiées ou non), jouissent de privilèges assez inouïs, qu'aucune autre profession ou carrière ne peut offrir. Ceux qui ne sont pas casés aspirent à la même sécurité et aux mêmes privilèges (ce qui ne les empêche pas nécessairement de s'intéresser aux maths elles-mêmes, et de faire parfois de belles choses). Par les temps qui courent où la concurrence est serrée pour se caser et où le non-casé est souvent traité en traîne-savates : j'ai plus d'une fois senti la connivence entre celui qui se plaît à humilier, et celui qui est humilié - et qui avale et s'écrase. Le véritable objet de son amertume et de son animosité n'est **pas** celui qui a fait usage d'un pouvoir, mais n'est nul autre que **lui-même**, qui s'est écrasé et qui a investi l'autre de ce pouvoir dont il use à plaisir. Celui qui se plaît à humilier est celui aussi qui prend sa revanche et compense (sans jamais l'effacer. . .) une longue humiliation subie et depuis longtemps enfouie et oubliée. Et celui qui acquiesce à sa propre humiliation est son frère et émule, qui secrètement l'envie et dans l'amertume enfouit et l'humiliation, et l'humble message sur lui-même qu'elle lui porte.

12.28. Echec d'un enseignement (1)

Note 23iv Depuis que ces lignes ont été écrites, j'ai eu l'occasion de parler [◇] avec deux de mes ex-élèves d'après 1970, pour essayer de sonder avec eux la raison de l'échec de mon enseignement au niveau de recherche, à l'Université de Montpellier. Ils m'ont dit que la propension que j'avais de sous-estimer là difficulté que pouvait représenter pour eux l'assimilation de telles techniques familières pour moi, mais non pour eux, avait eu sur eux un effet décourageant, car ils se sont sentis constamment en deçà de l'attente que j'avais vis-à-vis d'eux. De plus (chose qui me semble d'une plus grande portée encore), ils est arrivé qu'ils se sentent frustrés, quand je leur "vendais la mèche" en leur donnant un énoncé en forme que j'avais dans mes manches, au lieu de leur laisser le plaisir de le découvrir par leurs propres moyens, à un moment où ils en étaient déjà tout proches. Après ça, il ne leur restait plus qu'à faire l' "exercice" (qui ne les passionnait pas autrement) de démontrer l'énoncé en question. C'est ici que se place le "manque de générosité" en moi que j'avais constaté dans une note antérieure (note 21), sans m'étendre plus à ce sujet. Ce sont de telles déconvenues, surtout, qui représentent ma contribution personnelle dans la disparition de l'intérêt pour la recherche chez l'un et l'autre, après des débuts pourtant excellents.

Je me rends compte que je n'étais pas plus généreux avant 1970 qu'après. Si je n'ai pas eu les mêmes difficultés alors, c'est sans doute que le genre d'élèves qui venaient vers moi à cette époque étaient assez motivés pour trouver un charme même à un "long exercice", qui était occasion d'apprendre le métier et une foule de choses chemin faisant ; et également, pour **un** énoncé de démarrage dont je "vendais la mèche", d'en dégager par leurs propres moyens une flopée d'autres qui allaient bien au-delà du premier. Quand j'ai changé de lieu d'activité enseignante, j'ai fait l'ajustement qui s'imposait dans le choix des thèmes de réflexion que je proposais à mes nouveaux élèves, par le choix d'objets mathématiques qui pouvaient être saisis par une intuition immédiate, indépendamment de tout bagage technique. Mais cet ajustement indispensable était par lui-même insuffisant, à cause de différences de **dispositions** (en mes nouveaux élèves par rapport à ceux d'antan), plus important, tes encore qu'une seule différence de **bagage**. Cela rejoint d'ailleurs la constatation faite précédemment (début du par.25) sur une certaine insuffisance en moi pour le rôle de "maître", laquelle est ressortie de façon beaucoup plus forte dans ma deuxième période comme enseignant, que dans la première.

12.29. ∅