

Diplôme d'Etat de professeur de musique

Mémoire de fin d'études / juin 2019

Un métier impossible, et donc possible

Gaspar Richez-Olbrich

Promotion 2017 / 2019



Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction..... | 3 |
| L'école et l'enseignement dénoncés..... | 4 |
| L'école de la reproduction de l'ordre social..... | 4 |
| L'école à l'image d'une prison..... | 6 |
| Un métier à supprimer..... | 10 |
| Pourquoi impossible ?..... | 13 |
| La technicisation..... | 12 |
| L'impossible fabrication | 17 |
| Résistances..... | 18 |
| La psychanalyse..... | 19 |
| Le champs du possible..... | 22 |
| L'enseignant médiateur..... | 23 |
| Le transfert du transfert..... | 24 |
| Éthiques..... | 26 |
| Conclusion..... | 27 |
| Bibliographie..... | 29 |

Si on se met à la place de l'autre, il se met où, l'autre ?

(Souvenir d'une parole de Jacques Lacan, dont j'ai perdu la trace.)

Introduction

Le thème de ce mémoire vient de la plaisanterie de Sigmund Freud désignant *enseigner, soigner et gouverner* comme des métiers « impossibles ».

Cette affirmation apparaît pour la première fois sous la plume de Freud dans la préface de *Jeunesse à l'abandon* d'August Aichhorn. Il note que « de toutes les utilisations de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs, et partant attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants. » Et affirme : « Personnellement, je n'ai eu qu'une participation très modeste à cette application de la psychanalyse. Il y a très longtemps déjà, j'ai fait mien le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ; j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnaissais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs. »¹

La formule apparaît également dans un autre texte de Freud : *Analyse terminée et analyse interminable* (1937) : « Il semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers « impossible » dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner »²

Ce sont les seules traces de cette affirmation, qui ne sera jamais développée par l'inventeur de la psychanalyse.

Dans ce mémoire, nous chercherons à en dégager différentes interprétations, avant de nous intéresser au sens que la psychanalyse en dévoile, mais c'est d'abord en tant que point de départ de notre réflexion que cette affirmation nous intéresse.

Elle raisonne en effet avec le découragement particulier que l'on rencontre parfois dans notre métier : quand on se heurte à la résistance d'un élève, quand on pense avoir tout mis en œuvre pour qu'il s'embarque dans un savoir, et que cela rate quand même. On fait alors face à un « impossible », il y a quelque chose qu'on ne maîtrise pas.

Notre but est donc de comprendre pourquoi il y a de « l'impossible » dans le métier d'enseignant et de trouver une bonne raison de s'y engager malgré un postulat plutôt pessimiste.

1 Sigmund FREUD, *Œuvres complètes*, t. XVII, Paris : PUF, 1992, cité dans, Mireille CIFALI, « Métiers « impossibles » ? Une boutade inépuisable », *Le portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, 4, 1999, disponible sur <https://journals.openedition.org/leportique> consulté le 7 juin 2019

2 Sigmund FREUD, « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse*, t. XI, 1, 1939, p.33, cité dans, op. cit. p.3

L'école et l'enseignement dénoncés

Les nombreuses mises en causes dont l'école et l'enseignement ont fait l'objet témoignent d'une insatisfaction à l'égard de l'éducation et contribuent parfois au sentiment « d'impossible » que nous avons énoncé ci dessus. Nous nous intéresserons à trois de ces mises en cause, en raison de leur pertinence, mais aussi de leur radicalité et du peu de places qu'elles laissent à un compromis avec la réalité qu'elles dénoncent, comme nous le verrons. On les rencontre dans les travaux respectifs des sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, du philosophe Michel Foucault, et du penseur Ivan Illich.

Alors que l'école et l'université sont apparues, avec l'avènement des régimes démocratiques, comme des vecteurs de progrès social, et que subsiste aujourd'hui l'idée selon laquelle l'école donne une chance à chacun d'apprendre, d'acquérir un savoir, de choisir sa place dans la société, et de s'extraire de son milieu sociale quand on naît dans une famille pauvre, ces travaux dévoilent une tout autre signification de ces institutions et du rôle des agents qui les composent.

L'école de la reproduction de l'ordre sociale

L'idée d'une école offrant à tous une chance de s'émanciper socialement se heurte en effet au travail initié par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les héritiers*, publié en 1964.

Se basant sur une enquête sociologique (constituée principalement d'entretiens individuels et portant sur les étudiants de facultés de lettres entre les années 60 et 63) et des données statistiques, les deux sociologues démontrent que la corrélation entre l'origine sociale et l'accès à l'enseignement supérieur n'a pas pour seule cause une inégalité d'ordre économique.³ Ils font une critique de « l'idéologie scolaire du don »⁴ selon laquelle les différences entre les individus ne seraient que le fruit de l'inégalité des dons, une fois l'égalité formelle des élèves réalisée (par exemple par le biais du concours). Les institutions scolaires et universitaires jugeraient alors les individus en fonction de leur mérite.

En distinguant trois rapports à l'école et à la culture Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron démontrent que c'est la possession plus ou moins forte de capital culturel qui détermine les possibilités de réussite scolaire.

- Pour les « héritiers », la transmission du capital culturel et son intériorisation s'effectuent par des phénomènes insidieux d'imitation, d'imprégnation, sans que leur entourage familial agisse spécifiquement dans ce but.

« Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leur tâche scolaire, ils en héritent aussi des

3 Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Minuit, 1964, p.19-22

4 Ibid. p.27, p.44

savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût », dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine ». ⁵

Les héritiers *héritent* d'un capital culturel et donc ne dépendent pas de l'école pour accéder à la culture. Ils acquièrent les codes de la culture scolaire, issue de la culture de l'élite, sans même s'en rendre compte, ce qui les avantages considérablement dans leur scolarité.

– La « petite bourgeoisie » (la classe moyenne) transmet une « bonne volonté culturelle », ⁶ une intention de connaître et d'accumuler le savoir, mais qui tend à être dévalorisée par l'université : « Le renversement des valeurs qui, par un changement de signe, transforme le sérieux en esprit de sérieux et la valorisation du travail en mesquinerie besogneuse et laborieuse, suspecte de compenser l'absence de don, s'opère dès que l'ethos petit bourgeois et jugé du point de vue de l'ethos de l'élite. » ⁷

En effet l'ethos de l'élite voudrait que le don se manifeste par une certaine facilité dans l'accomplissement du travail universitaire, par distinction d'avec l'ethos petit bourgeois, qui doit travailler pour réussir. Or, la norme du jugement universitaire est définie par l'ethos de l'élite.

– Les « défavorisés » dépendent quant à eux totalement de l'école pour accéder à la culture qui leur est ainsi presque par nature défavorable.

« Pour les fils de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de petits commerçants, l'acquisition de la culture scolaire est acculturation. » ⁸

En dehors de tout facteur économique, l'idéologie du don, masquant le fait que la culture scolaire se confond avec la culture de l'élite, serait donc l'instrument de reproduction et de légitimation de la domination des héritiers.

L'enseignement de la musique ne paraît pas échapper aux conclusions de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Les statistiques montrent que les classes aisées et les enfants de musiciens sont sur-représentées dans les écoles de musiques, conservatoires, conservatoires supérieures, comme le montre Sophie Vassoille dans son mémoire *Inégalités à l'école de musique, qui sont les responsables ?*.⁹ Les différents examens et concours opéreraient donc insidieusement une sélection sociale. (Invariablement, le nombre d'élèves diminue de niveau en niveau dans tous les conservatoires.) L'idéologie du don est très présente dans l'enseignement de la musique, où l'on évalue si telle ou telle personne est « musicienne » au sens où elle posséderait un don pour la musique. Or, la musique classique (qui reste celle principalement enseignée) fait partie de la culture de l'élite, c'est une culture qui se transmet d'une génération à l'autre, comme le montrent les statistiques sur la place des enfants de musiciens dans les conservatoires.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, n'évoquent jamais très précisément le rôle et la responsabilité de l'enseignant. S'inscrivant dans le courant de pensée structuraliste, c'est une description de

⁵ Ibid. p. 30

⁶ Ibid. p.34

⁷ Ibid. p.39

⁸ Ibid. p.37

⁹ Sophie VASSOILLE, *Inégalités à l'école de musique, qui sont les responsables ?* Mémoire, D.E. Enseignant de la musique, Lyon : Cefedem AURA, Annexe 1, 2003

l'organisation du système d'enseignement qu'ils cherchent à dégager. Ainsi, la place et le rôle des enseignants dans ce système sont déterminés par les structures qui organisent ce dernier. Par conséquent, dans la théorie qu'ils formulent dans « *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement* » (1970), les enseignants sont à identifier comme agents malgré eux d'une « violence symbolique », dans le sens où ils effectuent l'imposition d'un « arbitraire culturel. »¹⁰

La question de sa responsabilité ne se poserait-elle pas cependant à l'enseignant, dès lors qu'il prend conscience de cette réalité ?

Si dans *Les héritiers* les deux auteurs revendiquent le dévoilement des mécanismes de reproduction sociale qu'ils décrivent comme un mode de résistance à ces derniers,¹¹ lesquels s'exercent justement du fait de leur invisibilité, ils démontrent dans *La reproduction*, qu'une réforme de l'enseignement ne serait pas possible sans un bouleversement de la société.¹²

L'enseignant serait-il condamné à être un rouage d'un système voué à reproduire la hiérarchie sociale ? Notre métier consisterait-il essentiellement à opérer une sélection sociale ? En mettant en évidence la contradiction entre la mission que l'on voudrait lui assigner, permettre à chacun d'apprendre, et la fonction réelle qu'ils dévoilent, celui d'un maintien de l'ordre social, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron font émerger un paradoxe que nous retrouverons : tout en condamnant l'enseignement, ils offrent une base indispensable à la réinvention de ce métier, un métier qui pourrait résister aux mécanismes que les deux sociologues décrivent.

L'école à l'image d'une prison

Dans « *Surveiller et punir* », Michel Foucault, conçoit l'école comme un des moyens par lesquels s'exerce l'assujettissement des individus. Elle serait un des lieux où s'exerce un pouvoir et où s'organise une discipline, sur le modèle de la prison. L'enseignant, un gardien de prison ?

Michel Foucault montre que l'apparition des prisons comme mode de punition se substituant au supplices, signale l'émergence d'une « société disciplinaire »¹³ marquée par « une nouvelle physique du pouvoir »¹⁴ qui s'exerce au travers d'un savoir sur les individus (un « pouvoir-savoir »)¹⁵, d'une « surveillance généralisée »¹⁶ à l'image du modèle d'architecture carcéral décrit par Bentham sous le nom de Panopticon.

Ce modèle permet à un gardien, logé dans une tour centrale, d'observer tous les prisonniers, enfermés dans des cellules autour de cette tour, sans que ceux-ci puissent savoir s'ils sont observés. Les prisonniers auraient ainsi le sentiment d'être constamment surveillés, et deviendraient les agents de leur propre surveillance.¹⁷

10 Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction*, Paris : Minuit, 1970, p. 19

11 Op. cit. p.4, p.108

12 Op. cit. p.6, p. 162

13 Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, 1975, p.211

14 Ibid. p.210

15 Ibid. p.32

16 Ibid. p.211

17 Ibid. p.201

Foucault montre qu'à travers un processus historique complexe, lié à une poussée démographique inédite et à l'accroissement du système de production,¹⁸ le développement au cours des XVII et XVIIIèmes siècles de certaines institutions ; l'hôpital, l'armée, l'école, la prison, etc, donne naissance à une nouvelle « mécanique du pouvoir », une « nouvelle anatomie politique »,¹⁹ à travers la généralisation des « disciplines » que ces institutions mettent en œuvre.

« Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité, c'est cela qu'on peut appeler les "disciplines". (...) Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement. Se forme alors une politique des coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose. »²⁰

La façon dont le corps est appréhendé dans l'enseignement « traditionnel » de la musique peut constituer un exemple éclairant de cette conception des disciplines. La position du musicien, ses gestes, son attitude y sont codifiés, calculés, normés. Le pianiste doit se tenir droit, à une distance du clavier et une hauteur déterminées, ses mains doivent former une voûte garantissant l'agilité des doigts, le guitariste doit se munir d'un repose pied pour relever son genou, le contrebassiste doit garder le coude gauche bien haut afin de maintenir la main dans une position idéale etc.

L'école est une des institutions où se mettent en place les disciplines. Dans un premier temps, Foucault montre qu'elle est un des lieux où les disciplines procèdent à la répartition des individus dans l'espace.²¹ La classe devient un espace composé d'éléments individuels qui viennent se disposer les uns à côté des autres sous le regard du maître. Foucault décrit comment un « ordre scolaire » se construit, notamment à travers la notion de « rang » :

« Le « rang », au XVIIIe siècle, commence à définir la grande forme de répartition des individus dans l'ordre scolaire : rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve ; rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année ; alignement des classes d'âge les unes à la suite des autres ; succession des matières enseignées, des questions traitées selon un ordre de difficulté croissante. Et dans cet ensemble d'alignements obligatoires, chaque élève selon son âge, ses performances, sa conduite, occupe tantôt un rang, tantôt un autre; il se déplace sans cesse sur ces séries de cases — les unes, idéales, marquant une hiérarchie du savoir ou des capacités, les autres devant traduire matériellement dans l'espace de la classe ou du collège cette répartition des valeurs ou des mérites. »²²

18 Ibid. p.219-220

19 Ibid. p.140

20 Ibid. p.139

21 Ibid. p.143

22 Ibid. p.148

L'organisation de l'orchestre classique pourrait renvoyer aussi à cette notion de « rang » : les musiciens sont « rangés » en fonction de leur catégorie d'instrument, cordes, vents, cuivres etc. et en fonction d'une hiérarchie : premier violon, deuxième violon, etc. , de manière à obéir collectivement au chef d'orchestre, qui domine de son regard l'ensemble des pupitres.

Ce type de répartition des individus organise en effet l'espace de manière à produire une hiérarchie, un ordre, garantissant l'obéissance des individus.²³

Elle se complète d'une organisation du temps, un « emploi du temps » qui permet un « contrôle de l'activité »,²⁴ se manifestant à l'école par un emploi du temps scolaire qui assujettit l'élève à la divisions des savoirs. : « La mise en « série » des activités successives permet tout un investissement de la durée par le pouvoir. »²⁵

Le conservatoire de musique n'échappe pas à cette règle. Le solfège est séparé de la pratique instrumentale, qui est séparée de la pratique orchestrale et l'harmonie, l'écriture et la composition sont aussi étudiés de façon distinctes.

Un autre aspect du pouvoir disciplinaire dont l'école et l'enseignement de la musique offrent une manifestation exemplaire, et qui se combine avec l'emploi du temps, est la technique de « l'exercice » : « cette technique par laquelle on impose aux corps des tâches à la fois répétitives et différentes, mais toujours graduées. »²⁶ Michel Foucault démontre que par ce biais la discipline se traduit comme un assujettissement constant de l'individu : « L'exercice, devenu élément dans une technologie politique du corps et de la durée, ne culmine pas vers un au-delà; mais il tend vers un assujettissement qui n'a jamais fini de s'achever. »²⁷

Bien sûr, l'exercice est également au cœur de l'activité du musicien classique. Les gammes, arpèges, notes répétées, des milliers d'exercices existent pour travailler tel ou tel aspect de la technique instrumentale, que l'on demande aux élèves de pratiquer pendant un temps déterminé, quotidiennement.

Enfin, l'école est un des lieux où les disciplines opèrent un dressage des individus aux moyens de la « surveillance hiérarchique »²⁸ de la « sanction normalisatrice »,²⁹ (élément d'un « système double » de « gratification-sanction »)³⁰ et de l'examen, qui « combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise »³¹. L'école est décrite comme « une sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement. »³²

Dans l'enseignement traditionnel de la musique, « l'examen » y prendrait la forme d'audition, de concours, ou justement, d'examens. Le concert même pourrait apparaître comme une forme d'examen, un moment de vérification de la compétence du musicien, qui est comparé à ses collègues et placé dans une

23 Ibid. p.149

24 Ibid. p.151

25 Ibid. p.162

26 Ibid. p.163

27 Ibid. p.164

28 Ibid. p.173

29 Ibid. p.180

30 Ibid. p.182

31 Ibid. p.186

32 Ibid. p.188

hiérarchie du talent.

Lors de l'examen se joue la suite de son parcours, et la façon dont il se percevra lui-même comme musicien en sera même déterminé. Mais l'examen ne concerne pas seulement « les examens » ou les épreuves. La conduite de l'élève de conservatoire comme celle de l'écolier est examinée, surveillée en permanence par ses professeurs, ses camarades, qui opèrent une évaluation systématique de sa correspondance avec la norme.

Cette dimension d'« examen » du pouvoir disciplinaire, nous fait revenir au concept de « pouvoir-savoir » décrit plus haut à travers le panopticon : « L'examen porte avec soi tout un mécanisme qui lie à une certaine forme d'exercice du pouvoir un certain type de formation de savoir. »³³

Dans la société disciplinaire, en lien avec la formation de ce savoir sur les êtres qui produit l'effet d'une surveillance permanente, le pouvoir ne se manifeste plus par la démonstration de sa puissance, il devient producteur d'individualités dociles : « " les sujets " y sont offerts comme " objets " à l'observation d'un pouvoir qui ne se manifeste que par son seul regard. Ils ne reçoivent pas directement l'image de la puissance souveraine; ils en déploient seulement les effets — et pour ainsi dire en creux — sur leurs corps devenus exactement lisibles et dociles »³⁴

D'après Jean-Pierre Audureau, ce système de savoir-pouvoir est non seulement « production du sujet, d'une "sujétion", d'une docilité, mais aussi et surtout, d'une subjectivité »³⁵

« L'homme dont on nous parle et qu'on nous invite à libérer est déjà en lui-même l'effet d'un assujettissement bien plus profond que lui. Une "âme" l'habite et le porte à l'existence, qui est elle-même une pièce dans la maîtrise que le pouvoir exerce sur le corps. L'âme, effet et instrument d'une anatomie politique ; l'âme, prison du corps. »³⁶ écrit Foucault.

(Qu'en serait-il alors de la subjectivité artistique, de l'âme du musicien ?)

Foucault affirmera : « le problème (...) qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions, mais de nous libérer nous de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité en refusant le type d'individualité qu'on nous a imposé pendant plusieurs siècles. »³⁷

On serait tenté d'estimer impossible pour l'enseignant de s'extraire des rapports de pouvoir-savoir inhérents à la fabrication de l'individu moderne. Si l'école et l'enseignement de la musique ont un peu évolué depuis l'époque de l'écriture de *Surveiller et punir*, l'essentiel de la pensée de Foucault paraît être encore d'actualité. Le « savoir » et l'information sont plus que jamais présents. « L'examen » demeure central, des évaluations s'ajoutent même, de plus en plus tôt dans les cursus scolaires, et la liberté pédagogique est loin de gagner du terrain. Ce que dit Foucault pourrait même être d'une pertinence accrue, au regard de la modernité

33 Ibid. p.189

34 Ibid. p.190

35 Jean-Pierre AUDUREAU, « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p.20

36 Op. cit. p.9, p.38

37 Michel FOUCAULT, *Dits et écrits*, n° 306, II, Paris : Gallimard, 1994, p.1051

actuelle, celle des réseaux sociaux, dont on pourrait dire qu'ils ont largement étendu l'espace d'une surveillance généralisée.

Dans un entretien avec un Jacques Chancel en 1975, Michel Foucault décrivait ainsi l'enseignant :

« L'enseignant est celui qui dit "Voilà un certain nombre de choses que vous ne savez pas mais que vous devriez savoir, ce qui est la première étape que j'appellerais la culpabilisation. Deuxième étape, ces choses que vous devriez savoir, moi je les sais et je vais vous les apprendre, c'est le stade de l'obligation. Puis quand je vous les aurai enseignées, il faudra que vous les sachiez et je vérifierai si vous les savez. La vérification" »³⁸

L'enseignant serait-il forcément cela ?

L'enseignant ne pourrait-il pas aussi contribuer à promouvoir « de nouvelles formes de subjectivités », promotion dont Foucault avait exprimé le souhait ? À promouvoir de nouvelles manières d'être musicien ?

Un métier à supprimer

L'intellectuel du XXème siècle qui dénonça le plus explicitement l'école est probablement Ivan Illich, qui publie en 1971 « *Une société sans école* ».

Sa critique de l'école s'inscrit dans une critique radicale de la société industrielle dans laquelle il démontre qu'au-delà d'un certain seuil, les institutions (l'Église, l'hôpital, les transports, l'école, etc.) deviennent « contre-productives » : l'hôpital rend malade, les transports bouchonnent et font perdre du temps, l'école désapprend.³⁹ Cette critique débouche sur une proposition : déscolariser la société et dé-professionnaliser l'enseignement. Le métier d'enseignant serait-il donc nuisible à la société humaine ?

Ivan Illich dénonce l'école comme étant le lieu d'apprentissage d'une confusion entre certaines valeurs (la santé, l'éducation, la vie communautaire, la sécurité individuelle) et des services, (le traitement médical, l'école, les services sociaux, la police)⁴⁰ estimant que l'institutionnalisation de ces valeurs « nous engage dans une voie fatale », qu'il décrit ainsi : « Nous allons inexorablement aussi bien vers la pollution du milieu physique que vers la ségrégation sociale, tandis que nous accable notre sentiment d'impuissance ».⁴¹

Pour Ivan Illich, l'école fait de l'individu un consommateur : « Grâce à l'initiation de l'école, nous participons au mythe de la consommation illimitée ».⁴² L'école inculquerait à l'individu la conviction de la nécessité des institutions, en faisant croire à la valeur des produits qu'elles fabriquent, à commencer par « l'éducation [qui] serait le produit de l'enseignement ».⁴³ Ainsi, « Une fois instruits de la nécessité de l'école, la même logique nous conduit à nous en remettre aux autres institutions, dont nous ne sommes plus que les

38 Jacques CHANCEL, Radioscopie : Michel Foucault In INA Institut National de l'Audiovisuel Disponible sur : <https://www.ina.fr>, consulté le 7 juin 2019

39 Ivan Illich, WIPEDIA, L'encyclopédie libre, Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Ivan_Illich, consulté le 7 juin 2019

40 Ivan ILLICH, *Une société sans école*, Paris : Seuil, 2015, p.11, p.71

41 Ibid. p.12

42 Ibid. p.71

43 Ibid p.71

clients ».⁴⁴

Ivan Illich déplore que l'éducation se confonde avec scolarisation : « c'est ainsi [que l'élève] apprend (...) à croire que l'éducation consiste à s'élever de classe en classe, que le diplôme est synonyme de compétence(...) »,⁴⁵ considérant que l'on apprend en réalité avant tout en dehors de l'école.⁴⁶ Il affirme que l'école produit une division dans la société, qui retire à ce qui n'est pas scolaire toute valeur éducative : « l'éducation se situe à l'écart du monde, tandis que le monde ne possède aucune valeur éducative. »⁴⁷

Il explique que la scolarisation est productrice d'infériorité sociale, à travers le développement des niveaux de scolarisation et des diplômes : « Au Mexique, les déshérités sont ceux à qui il manque trois années de scolarisation, à New York, ceux à qui il en manque douze... ».⁴⁸ Et contre l'idée que l'école obligatoire universelle permet de donner à chacun la même chance de s'élever socialement, il estime que « loin d'égaliser les chances, elle en assure la répartition ».⁴⁹ (On note qu'il rejoint sur ce point les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.)

Enfin, il considère que l'institution scolaire installe les individus dans une sorte de passivité aliénante : « Prisonnier de l'idéologie scolaire, l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et, par cette abdication, l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel. »⁵⁰

À la différence de Michel Foucault et de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, la démarche d'Ivan Illich a pour but de proposer un remède : la déscolarisation de la société, qui passe par la dé-professionnalisation de l'enseignement « Déscolariser la société veut dire, avant tout, refuser le statut professionnel au métier qui, par ordre d'ancienneté, vient juste après le plus vieux du monde, j'entends l'enseignement ! »,⁵¹ et surtout par la création de « réseaux du savoir ».⁵² Il définit quatre organismes complémentaires permettant aux individus de s'instruire, librement et en responsabilité :

- Un « service d'objets éducatifs » mettant à disposition du public tout types d'objets, livres, objets audio-visuels, machines, instruments (de musique aussi) et autres appareils, que l'on peut trouver dans les bibliothèques, les laboratoires, les salles de spectacles, usines, fermes etc.⁵³
- Un « service d'échanges de connaissances »,⁵⁴ permettant de mettre relation toute personne désirant apprendre un savoir-faire, s'instruire dans un certain domaine, avec des personnes désireuses de partager leurs connaissances.
- Un service permettant « l'appariement des égaux »⁵⁵ permettant la rencontre entre « pairs », entre personnes voulant partager leurs compétences et travailler à les développer ensemble.

44 Ibid. p.71

45 Ibid p.11

46 Ibid p.30, 56, 57

47 Ibid p.49

48 Ibid. p.15

49 Ibid. p.30

50 Ibid. p.106

51 Ibid. p.212

52 Ibid. p.123

53 Ibid. p.133

54 Ibid p.133

55 Ibid p.154

- Un service permettant de solliciter un éducateur, « professionnel ou amateur ».⁵⁶ Il distingue « le conseiller en pédagogie »,⁵⁷ chargé d'aider les personnes à s'orienter dans leur apprentissage, par le conseil de livres, de méthodes, etc. qui serait un métier véritable, et celui « d'initiateur éducatif », qu'il qualifie également de « maître », de « guide » dont la tâche serait « celle propre à aider les difficiles voyages d'exploration intellectuelle ». En se référant à Aristote et St Thomas d'Aquin, qui voyait dans le rapport maître-disciple « une sorte d'amitié », faite de « dons mutuels », il associe cette tâche à un « loisir ».⁵⁸

Le point central de cette réforme est la liberté accordée à celui qui veut apprendre, lequel devient responsable de son apprentissage. Supprimer le caractère obligatoire de l'école permet de mettre à bas l'autorité éducative et des dérives qui lui sont inhérentes : « Dans les rapports maître-élève n'est respecté aucune des garanties de la liberté individuelle ».⁵⁹ Ainsi, les « réseaux du savoir » accordent la primauté au désir d'apprendre, l'autorité de l'enseignant cesse d'être le moteur de l'éducation.

En définissant ce projet que l'on peut qualifier d'utopique, Illich nous met de nouveau face à la question de l'impossible de l'enseignement, lequel pose problème, est sujet à critique et dénonciation, mais dont on peut formuler une transformation idéale. Comment faire pour enseigner dans le cadre qui nous sera donné, que l'on ne pourra pas nécessairement choisir ? Faut-il renoncer à enseigner professionnellement ?

Les trois critiques de l'école et de l'enseignement que nous venons d'exposer ont en commun de décrire des phénomènes globaux, qui s'inscrivent dans une critique générale de la société moderne. Si la responsabilité individuelle de l'enseignant n'est jamais vraiment mise en cause, elles la questionnent. Ces critiques peuvent donc paraître décourageante pour l'enseignant, et nourrir le sentiment d'un métier impossible. Elles rendent pourtant possible l'invention d'un autre métier que celui qu'elles dénoncent.

Plutôt que de nous consacrer immédiatement à cette lourde tâche, nous voulons continuer à explorer la question du métier impossible en nous efforçant de dégager une explication de l'affirmation freudienne.

56 Ibid. p.134

57 Ibid. p.162

58 Ibid. p.167

59 Ibid. p.160

Pourquoi impossible ?

La technicisation

Dans l'introduction de « *L'inconscient dans la classe* »⁶⁰ Francis Imbert cite le psychanalyste Serge Leclaire, qui affirme que le « discours courant » - expression reprise à Jacques Lacan, qui parle aussi de « disque courcourant », qui tourne en rond - tend vers une « uniformisation des pratiques et des discours selon les impératifs de la science, de la technique ».⁶¹

Cela s'illustre dans différents domaines de la société moderne actuelle, laquelle place en effet la science et la technique au sommet de ses valeurs. En voici quelques exemples :

- Le monde de l'entreprise : il faut « maximiser la productivité », « innover », « rationaliser » la production, les employés sont soumis aux techniques de management.
- La politique : le pouvoir est « technocratique », il fait des réformes « structurelles », dans le cadre d'une « rationalité » économique, dans son discours devant le congrès le 4 juillet 2017, le président Emmanuel Macron emploie 15 fois le mot « efficacité ».
- Le monde universitaire : les sciences appliquées prennent le pas sur les sciences dures et humaines, les modes d'attributions de la valeur d'une production scientifique dépendent de critères quantitatifs.
- Le développement personnel : il propose des méthodes, techniques, recettes pour « augmenter » son bien-être et se fonde sur des principes présentés comme scientifiques et rationnels. Il y a ainsi des « techniques » pour développer la confiance en soi, pour supprimer le trac.

On pourrait ajouter bien d'autres exemples.

En matière d'éducation aussi, il y a une tendance à la « technicisation » des pratiques, et une revendication de rationalité et de scientificité des démarches éducatives. La mode actuelle est aux neurosciences, supposées générer des méthodes nouvelles et révolutionnaires.

L'actuel ministre de l'éducation Jean-Michel Blanquer crée donc en 2017 un conseil scientifique spécial, dont la majorité des membres viennent du champ des neurosciences et de la psychologie cognitivo-comportementale. Le président de ce conseil scientifique Stanislas Dehaenne l'affirme : « enseigner est une science ».⁶²

En 2018, le ministère de l'éducation lance différentes expérimentations, qui mettent en œuvre un

60 Francis IMBERT, *L'inconscient dans la classe*, Paris : ESF, 1996, p.11

61 Serge LECLAIRE, *Le pays de l'Autre*, Paris : Seuil, p.100

62 Stanislas DEHAENNE, Enseigner est une science, LE MONDE, 2013, disponible sur <https://www.lemonde.fr> consulté le 7 juin 2019

programme intensif de phonologie,⁶³ conçu par l'association Agir pour l'école, laquelle œuvre à promouvoir des méthodes inspirées des sciences cognitives.

Ce programme définit un protocole stricte, que les enseignants doivent se contenter d'appliquer, et qui leur interdit d'utiliser tout autre méthode de lecture. Il consiste en une série d'exercices mécaniques et répétitifs de découpage de mots en syllabes et en phonèmes. Le dispositif commence par une évaluation individuelle des élèves, ensuite répartis en petits groupes selon leur niveau. Chaque groupe s'entraîne pendant trente minutes chaque jour avec l'enseignant tandis que les autres élèves sont en autonomie et effectuent seuls des tâches définies par le protocole. En cas de non-réussite par l'élève, celui-ci doit refaire l'exercice jusqu'à ce qu'il réussisse le test de passage à la séance suivante. La liste de mots à lire, hors de tout contexte, est fixée pour chaque séance par le protocole, qui contient aussi un système de points de comportement pour récompenser les élèves qui se tiennent tranquilles et sanctionner les autres par la perte de points.

Présenté comme provenant des dernières recherches en neurosciences et psychologie cognitive, ce programme constitue une illustration type de ce que Neil Postman a appelé la « technicisation ».⁶⁴

La machine HAGOTH, qui permet de savoir si une personne dit ou non la vérité par l'analyse de la tension dans le contenu de la voix humaine, sert à Neil Postman pour illustrer son concept. HAGOTH comporte un certain nombre de lumières vertes ou rouges selon le résultat de l'analyse. Elle définit elle-même ce qu'elle mesure, et ne peut donc pas se tromper. « Les Philosophes peuvent transpirer dans leurs efforts à résoudre la question : « qu'est-ce que la vérité ? », dans des ouvrages qui sont un fardeau à porter, sans parler de leur lecture. HAGOTH élude toute cette complexité et ce doute. »⁶⁵ écrit Neil Postman. La technicisation est un méthode permettant de « *transformer une technique en un système abstrait, général et précis* »,⁶⁶ qui détache la technique d'un contexte spécifique, « *sépare l'acteur de l'action* et, par là-même, élimine l'individualité ».

Dans le programme d'Agir pour l'école, c'est très exactement ce que l'on peut constater : la méthode employée pour apprendre (il s'agit en fait d'une méthode syllabique, pas si révolutionnaire que ça)⁶⁷ doit être employé selon un protocole extrêmement précis qui ne laisse aucune place à l'initiative de l'enseignant ou de l'élève. D'après une évaluation qui a lieu en 2014 et en 2015, ⁶⁸ ce programme montre que les élèves qui l'ont suivi ont fait des progrès en lecture non lexicale et en phonologie. En revanche il n'a aucun effet sur l'apprentissage de la compréhension ou du vocabulaire.

Cette expérimentation paraît donc répondre très précisément aux traits qu' Olivier Reboul dégage de la technicisation :⁶⁹

63 François JARRAUD, Lecture : des enseignants inquiets des pressions en faveur d'Agir pour l'école, CAFE PEDAGOGIQUE, 2018, disponible sur <http://www.cafepedagogique.net> consulté le 7 juin 2019

64 Neil POSTMAN *Enseigner c'est résister*, Paris : Le Centurion, 1979, p. 126

65 Ibid. p.122

66 Ibid. p.127

67 Stéphanie de VANSAY, Les élèves de maternelles ne sont pas des robots, L'ECOLE DE DEMAIN, 2018, disponible sur <https://ecolededemain.wordpress.com> consulté le 7 juin 2019

68 Lecture : des enseignants inquiets... Op. cit. p.63

69 Olivier REBOUL « Les valeurs de l'éducation », in *Encyclopédie philosophique universelle, t. I, L'Univers*

- le postulat que la technique peut résoudre tous les problèmes
- l'exigence d'un contrôle total des résultats, par conséquent, l'élimination de tout incontrôlable, de tout imprévu
- la réduction du réel à ce qui est mesurable
- la suppression du choix des méthodes, l'usage d'une technique unique
- l'efficacité comme valeur suprême

Comme Laurent Cros, délégué général d'Agir pour l'école l'affirme : « Chaque enfant, s'il reçoit les stimulations cognitives adéquates, peut apprendre à lire », ⁷⁰ l'efficacité de sa méthode ne peut être mise en doute, car elle repose sur une technique infaillible, validée par les sciences cognitives.

Cependant, comme l'explique Olivier Reboul l'explique, si l'efficacité se détermine en principe en fonction d'objectifs déterminés, « par une mutation aussi implicite que réelle » ⁷¹ les objectifs visés deviennent ceux que l'efficacité permet d'atteindre à coup sûr. Alors, « les fins ne sont plus que des moyens d'être efficace », ⁷² comme pour la machine HAGOTH qui définit elle-même ce qu'elle mesure et donc ne peut pas se tromper.

Si les résultats des évaluations du programme d'Agir pour l'école sont positifs, rien ne montre que les élèves ont réellement appris à lire, puisque la compréhension, fondamentale dans l'acte de lecture, est exclue des objectifs qu'il s'est fixé.

Olivier Reboul explique donc qu'en voulant éliminer l'échec, la technicisation des démarches pédagogiques conduit précisément à l'échec de l'éducation : « L'échec le plus grave de l'éducation pourrait bien être sa réussite apparente, réussite programmée qui tue la liberté. » ⁷³ Autrement dit, pour donner une chance de réussir à une démarche éducative, il serait paradoxalement indispensable de laisser à celle-ci la possibilité d'échouer, d'en accepter le caractère nécessairement imprévisible.

Les métiers impossibles seraient donc ceux qui se distinguent des autres métiers par le fait qu'aucune technique, aucun moyen ne leur permet une efficacité systématique et définitive. Compréhension qui raisonne en particulier avec la citation de Freud de 1937 : « ces métiers "impossible" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. ». Alors que la technique du boulanger lui permet toujours de produire du pain, celle du chauffeur de conduire le bus à destination, celle de l'architecte de construire un immeuble, gouvernants, soignants et enseignants rencontrent des résistances dans l'exercice de leur métier.

En matière d'éducation l'obsession de l'efficacité risque de « tuer la liberté » dit Reboul. Celle de l'enseignant qui se met au service d'une technique unique supposée infaillible, et surtout celle de l'élève, entièrement assujéti au protocole qu'on lui impose, traité en machine. L'élève se retrouve alors exclu de son apprentissage, mis en dehors de l'acte d'apprendre : le protocole apprend à sa place.

philosophique, Paris : PUF 1989, p. 200, 201

70 Laurent CROS, Chaque enfant, s'il reçoit les stimulations cognitives adéquates peut apprendre à lire LEMONDE, 2019, disponible sur <https://www.lemonde.fr> consulté le 7 juin 21019

71 Op. cit. p.14

72 Ibid. p.200

73 Ibid. p.201

La généralisation progressive de l'usage des cahiers d'exercices et méthodes d'apprentissages du piano, commencée au milieu du XIX^{ème} siècle avec le développement de l'imprimerie, constitue un autre exemple du phénomène de technicisation. Reposant sur un principe d'efficacité, ils définissent un protocole précis, progressif, séparant et traitant les uns après les autres différents aspects de la technique pianistique. (La méthode Hanon, *Le pianiste virtuose en 60 exercices calculés pour acquérir l'agilité, l'indépendance, la force et la plus parfaite égalité des doigts ainsi que la souplesse des poignets*, publiée en 1873 en est un exemple typique.) Apparaissant alors comme une grande innovation, ces méthodes sont cependant un élément important de la transformation de l'apprentissage et de l'enseignement du piano, ayant aboutie entre autre à la disparition de la pratique de l'improvisation.

Avant l'apparition de ces méthodes, c'est en effet l'improvisation qui était le lieu de l'apprentissage de la technique pianistique, à travers une transmission orale de l'ornementation, la variation, la transposition. Avant l'apparition de ces méthodes, les élèves pianistes devaient inventer leurs propres exercices techniques, en s'inspirant de ce que leurs professeurs leur montrait, et apprenaient en même temps que l'improvisation, la composition qui étaient étroitement liées. C'est sans doute en grande partie à travers ce phénomène de technicisation de l'apprentissage que les pianistes se sont dépossédés de savoirs-faire autrefois indissociable de leur pratique.

A partir de cet exemple, de même qu'avec celui des expérimentations d'Agir pour l'école, on peut donc comprendre ce que l'inventeur du concept de technicisation Neil Postman appelle la « chosification » d'une technique,⁷⁴ qui s'observe quand une technique prend son indépendance vis à vis des buts qu'on a voulu lui attribuer. « Chosifiées », les techniques finissent par ne servir que leur propre justification, cessant alors d'être des moyens pour accomplir une volonté humaine.

Neil Postman voit dans l'école moderne et dans le fonctionnement de l'État « une forme achevée de technicisation »⁷⁵ Les institutions étatiques, « institution techniques », les bureaucraties, seraient elles aussi chosifiées, ne servant plus que leur propre perpétuation. À travers le système de notation, les élèves seraient soumis à un arbitraire qui ne viserait que la préservation de ce système bureaucratique.

Si le concept de technicisation permet cette critique générale de l'école, il fait également ressortir une dimension essentielle de « l'impossible » affirmé par Freud : le fait que notre métier résiste à la logique rationnelle de la technique. Les moyens que les enseignants mettent en œuvre pour éduquer l'autre ne peuvent pas se concevoir comme infaillible puisque l'autre n'est pas un objet que l'on peut fabriquer.

Pourtant, la « fabrication de l'autre » est un fantasme courant que l'on retrouve dans nombre de récits mythologiques, littéraires et cinématographiques, et peut-être aussi, dans l'inconscient des enseignants et des éducateurs.

74 Op. cit. p.14, p.127

75 Ibid. p.131

L'impossible fabrication

Sûr de notre « technique » et de nos méthodes, on est souvent tenté d'imposer à l'autre une manière d'apprendre supposée être la meilleure, tenté par l'idée que l'autre peut être manipulable, qu'on peut le façonner, voir le « fabriquer ».

Dans son livre « *Frankenstein pédagogue* », Philippe Meirieu décrit bien cette « pente fabricatrice »⁷⁶ dans laquelle l'éducateur tend à s'engager. Il l'illustre à travers différentes histoires et mythes : Pygmalion, Pinocchio, le Golem, Robocop entre autre, et bien sûr Frankenstein. Chacune à leur manière décrivent cet impossible que constitue l'éducation comme fabrication.

L'histoire de Pygmalion illustre l'intention de faire de l'autre son œuvre, bien qu'au départ, c'est l'inverse que raconte l'histoire : c'est de son œuvre que Pygmalion veut faire un autre. Ce mythe grecque fait le récit d'un sculpteur qui tombe amoureux de la statue qu'il a créé, si bien qu'il fait le vœux qu'elle prenne vie.

Comme Pygmalion, en voulant fabriquer l'autre, l'éducateur serait dans une démarche narcissique liée à la satisfaction de « faire un autre » selon son idéal. « Aimer son œuvre c'est s'aimer soi-même puisqu'on en est l'auteur et c'est aussi aimer quelqu'un d'autre qui ne risque pas de vous échapper puisque vous en avez maîtrisé la fabrication » écrit Meirieu.⁷⁷

Par cette fabrication, il chercherait à ce que cet autre ne se dérobe pas de lui, car il l'aime. Or, c'est seulement à condition qu'il le reconnaisse comme son éducateur qu'il peut réellement s'assurer qu'il ne lui échappe pas. Ainsi, en même temps qu'il cherche à le contraindre, le fabriquer, l'éducateur veut qu'il soit libre. Meirieu soulève ce paradoxe : « L'éducateur veut bien « faire l'autre » mais il veut aussi que l'autre échappe à son pouvoir pour qu'il puisse précisément y adhérer librement. »⁷⁸ (Comme Pygmalion, qui veut que la statue inanimée qu'il a créé prenne vie...) Il y a là une intention contradictoire d'exercer un pouvoir sur l'autre tout en voulant qu'il soit libre, tout à fait courante en éducation, qui rejoint « l'impossible » dont parle Freud.

Meirieu associe donc à la volonté fabricatrice de l'éducateur un désir de contrôle d'un processus justement incontrôlable, le désir d'une reconnaissance impossible. Il le montre en faisant référence à la dialectique du Maître et de l'esclave de Hegel et sa relecture par Alexandre Kojève.⁷⁹ Pour Hegel, l'essence de la domination est le contraire de ce qu'elle veut être. En effet, le Maître, voulant être reconnu comme tel,

76 J'emprunte cette expression à Francis IMBERT, Op. cit., p13, p.12

77 Philippe MEIRIEU, *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF, 1996, p.26

78 Ibid. p.28

79 Ibid. p.39

ne peut rien attendre d'un esclave car celui-ci ne peut que lui obéir et de ce fait ne peut pas lui apporter une véritable reconnaissance. Il veut donc être reconnu par un homme libre. Dès lors, dépendant de la volonté de ce dernier, il en est l'esclave, il n'est plus ni libre, ni Maître. Comme lui, l'éducateur désire donc quelque chose d'impossible. En cherchant à ce que son élève le reconnaisse comme son éducateur, il lui impose ce que le psychologue américain Gregory Bateson nomme une double contrainte : il veut le contraindre de se soumettre librement à lui. Meirieu parle là d'une injonction paradoxale⁸⁰ : ou l'on contraint l'élève et celui-ci perd sa liberté, ou l'on renonce à le contraindre et dès lors on prend le risque que celui-ci se désintéresse de ce qu'on lui propose.

Comme la dialectique du Maître et de l'esclave nous invite à le penser, cette injonction entraîne nécessairement « un retour à l'envoyeur ».

Résistances

On a constaté l'impossible qu'il y a vouloir « créer la vie », se rendre « auteur de l'autre ». L'histoire de Frankenstein, inventée par Marie Shelley qui en écrit le roman en 1816, raconte le retournement qui se produit après que le docteur Frankenstein y soit parvenu.

Son objectif atteint, pris d'effroi, il abandonne très vite sa créature. Mais personne n'étant là pour que celle-ci soit introduite dans le monde des hommes, cela ne peut que se terminer en drame. En effet, alors que la créature vient de sauver un enfant de la noyade, elle est justement accusée d'avoir voulu noyer ce dernier. Au départ profondément « bonne », la créature finit par se retourner contre les hommes et contre son créateur, devenant le monstre que l'on voyait en elle.

À travers cette histoire, Meirieu fait ressortir l'opposition entre « faire l'autre » et l'éduquer. L'éducation de la créature, c'est précisément ce que le docteur Frankenstein ne fait pas, estimant son œuvre achevée, une fois qu'il est parvenu à lui insuffler la vie. Éduquer, ce ne serait donc pas de faire de l'autre son œuvre, mais l'accompagner dans le monde, « faire les présentations » entre l'autre et le monde, l'autre et d'autres, faire office de médiateur. Idée fondamentale que nous développerons ultérieurement.

Meirieu multiplie, dans *Frankenstein pédagogue*, les exemples de récits racontant ce qui advient quand l'homme tente de fabriquer la vie. Le mythe du Golem, l'histoire de la mandragore, « *L'Eve future* » de Villers de l'Isle-Adam, « *Le Château des Carpates* » de Jules Verne, « *L'île du Docteur Moreau* » d'H.G. Wells, le film de Paul Verhoeven, *Robocop*, et celui de Ridley Scott, *Blade Runner*,⁸¹ toutes ces histoires montrent que les créatures fabriquées par l'homme finissent toujours par échapper à leur créateur et à se retourner contre lui ou les autres hommes. De la même manière, l'éducation engendre des résistances.

« Au total, (...), il faut bien avouer que ce qui est « normal » en éducation c'est que « cela ne marche pas », que l'autre résiste, se dérobe ou se révolte. Ce qui est « normal », c'est que la personne qui se construit en face de nous ne se laisse pas faire, cherche même à s'opposer, simplement, parfois, pour nous rappeler

80. Ibid. p.40

81 Ibid. p.33-38

qu'elle n'est pas un objet que l'on construit mais un sujet qui se construit. » écrit Meirieu.⁸² En effet n'est-ce pas normal qu'un élève résiste et se révolte quand on cherche à le contraindre ?

Meirieu explique que c'est cette résistance, pouvant se manifester de manière violente, (« l'insolence » de certains élèves) qui peut entraîner l'exclusion d'un élève, de la classe ou même de son établissement.⁸³ Mais cette résistance peut prendre aussi une forme plus douce, détournée, ce qui n'empêche pas qu'elle aussi puisse donner lieu à une exclusion. Par exemple, dans l'enseignement de la musique, il est plus que courant que l'élève qui ne parvient pas à répondre aux attentes du professeur, qui *résiste* aux méthodes qu'on lui impose, maladroit, faisant tout à l'envers, d'autant qu'il ne manifesterait pas de « don » pour la musique, se décourage et abandonne celle-ci. L'acharnement du professeur ou son renoncement produisent alors le même effet. En fin de compte, on dira qu'« il n'est pas fait pour ça. », ou qu'il est « arhythmique ». On le laissera abandonner (ou on lui en aura fait comprendre la nécessité) car on n'aura pas pu « faire de lui » le musicien que le professeur et l'institution qui l'emploi veulent produire.

Pinocchio ne se révolte jamais contre son créateur. En revanche, il s'en éloigne rapidement et se dérobe à toute forme de tentatives d'éducation, que ce soit venant de l'école ou de la fée, qui veut lui faire promettre de bien se comporter, en échange de quoi elle le transformerait en vrai petit garçon. Au lieu de ça Pinocchio multiplie les « bêtises » et vit toutes sortes d'aventures. Mais il se reproche de ne pas être justement un « bon petit garçon », regrette sans arrêts les fautes qu'il a commises, comme le souligne Meirieu, qui écrit : « c'est parce qu'il veut faire plaisir à son père qu'il accepte d'aller à l'école, [mais] c'est parce qu'il ne peut pas résister au plaisir de suivre le son des fifres qu'il n'y va pas. » Pinocchio est enfermé dans un « dilemme infernal qui lui fait toujours promettre et ne jamais tenir », un dilemme qui lui interdit de « se mettre en je » : « Faire plaisir à l'autre ou se faire plaisir à lui-même ». »⁸⁴ Ce dilemme recouvre la contradiction au cœur de son être : le fait d'être une marionnette vivante, un objet fabriqué, un faux petit garçon, mais quand même vivant. En effet, comment se reconnaître comme sujet de son existence quand on a été fabriqué par l'autre ? Pire : quand celui qui prétend nous avoir fait s'attache à nous voir comme son œuvre ?

Une terrible conséquence de l'éducation comme fabrication ne pourrait-elle pas être l'exclusion de l'autre du processus éducatif, risquant d'annihiler sa subjectivité, sa capacité à « se mettre en je » ?

La psychanalyse

Dès ses débuts, la psychanalyse a mis l'accent sur l'éducation et l'enfance comme origine des maladies psychiques. Freud découvre en effet que la névrose de ses patients adultes a une histoire qui concerne l'enfant qu'ils ont été, en particulier la relation qu'ils ont alors eu avec les adultes. Les actes de ces derniers, en particuliers quand il s'agit de violences, sont donc perçus par Freud comme ayant un rôle central

82 Ibid. p.63

83 Ibid. p.63

84 Ibid. p.31

dans le développement de pathologies psychiques.⁸⁵

Freud a ensuite identifié l'éducation bourgeoise de son temps, qui était une éducation religieuse, comme la source de la prolifération des névroses alors constatée et comme la cause de dommages au développement des facultés intellectuelles. En effet, cette éducation véhiculait une morale sévère qui réprimait à l'excès la pulsion sexuelle, dont le refoulement (qui s'oppose à la sublimation) serait la source des maladies nerveuses et de ces dommages.⁸⁶

Ainsi, un grand nombre d'éducateurs cherchèrent à mettre en œuvre une éducation inspirée par les découvertes de la psychanalyse, comme le pédagogue écossais Alexander Sutherland Neill.⁸⁷ Freud lui-même affirma dans un premier temps que la prophylaxie des névroses (l'ensemble de mesures à mettre en œuvre pour les prévenir) reposait sur une éducation éclairée par la psychanalyse.⁸⁸

Mais par la suite, ses recherches l'amènèrent à revenir sur cette idée : si l'éducation fait bien partie de ce qui génère la névrose, une éducation libérale ne permet pas plus qu'une éducation sévère d'empêcher l'apparition de névrose. En effet, d'après la seconde hypothèse de Freud, l'enfant est nécessairement confronté aux épreuves de sa croissance, à la maîtrise de ses pulsions, dont il découle des souffrances et des névroses quelque soit l'éducation qu'il a reçue.⁸⁹ On comprend alors que Freud aurait affirmé, avec un peu d'humour, que de quelque façon que l'on s'y prenne en matière d'éducation, on ne pourrait que s'y prendre mal. La formule employée, en allemand, est définitive : « Wie man es macht, macht man es schlecht »⁹⁰ (Comment éduque-t-on : mal).

Or, explique la pédagogue et psychanalyste Mireille Ciffali : « L'acte éducatif est fondé sur un discours qui s'égare au nom d'un idéal du bonheur et du bien de l'enfant ». Et c'est au nom de cet idéal que sont parfois prescrites des mesures qui aboutissent à « un véritable « meurtre psychique » », « un assassinat de l'âme. »⁹¹ Katherina Rutschky puis Alice Miller ont décrit cette forme de pédagogie qui vise à soumettre l'enfant au moyen de méthodes tel que les châtiments corporels et la manipulation mentale. Cette éducation répressive, nommée « pédagogie noire » par Katherina Rutschky, s'accompagne de justifications (« C'est pour ton bien »⁹²) et de rationalisations masquant de véritables entreprises de destruction.

Mireille Cifali, explique qu'il peut y voir une peur de l'enfant chez l'adulte, qui serait la raison de cette violence. « L'adulte a souvent peur de l'enfant. De sa force, de l'impossibilité où il est mis d'en faire façon »⁹³ écrit-elle. L'enfant manifeste une liberté, une absence de contenance, une méconnaissance de la norme, un comportement justement non formaté par l'éducation, que l'éducateur cherche à façonner. Mais

85 Mireille CIFALI, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF, 1994, p.15

86 Catherine MILLOT *Freud antipédagogue*, Paris : Flammarion, 1997, p. 34-38, p.58

87 Ibid. p.41

88 Ibid. p.42

89 Op. cit. p.19, p.17

90 M. BONAPARTE, « De la prophylaxie infantile des névroses », *Revue française de psychanalyse*, n°1, 1930-1931, p.15 cité par Mireille CIFALI Op. cit. p.19, p. 6

91 Op. cit. p.19, p.15

92 Alice MILLER, « *C'est pour ton bien.* » *Les racines de la violence en éducation*, Paris : Flammarion, 1984

93 Op. cit. p.19, p.16

face à la résistance de l'enfant qui menace son autorité, face à la peur qu'il lui échappe, l'éducateur peut être amené à lui infliger un traitement d'une très grande violence, qui s'accompagne de toutes sortes de justifications et rationalisations idéologiques.

C'est aussi l'inconscient de l'éducateur qui serait en cause dans cette violence : « L'éducation serait constitutivement affectée par une compulsion de répétition, un enfant étant par excellence l'objet sur lequel un adulte abrégait ses pulsions inconscientes, même lorsqu'il s'efforce d'agir avec une grande objectivité. »⁹⁴ écrit Mireille Cifali. De son côté, Francis Imbert explique que la « mission civilisatrice » traditionnellement donnée à l'éducation, pour « venir à bout de cette figure de sauvagerie, d'immatunité, d'anarchie, incarné par l'enfant » est « de part en part transportée par des fantasmes de toute puissance, des pulsions de destructions ». ⁹⁵

Le concept d'inconscient inventé par Freud tente de saisir une complexité humaine certes irréductible. Ce concept n'en demeure pas moins utile pour tenter de saisir la complexité elle aussi irréductible d'une relation humaine telle que la relation éducative. La place de l'inconscient est centrale dans cette relation, et ne permet pas seulement d'expliquer la violence qui s'y exerce contre l'enfant.

Pour la psychanalyste Catherine Millot, la différence entre la volonté de l'éducateur ou du pédagogue et les effets de son action, s'explique fondamentalement à travers la notion d'inconscient. ⁹⁶

Défini comme une « fonction disjointe »⁹⁷ de l'être, extérieure et indépendante de la conscience, qui se manifeste par et dans le langage, l'inconscient nous détermine indépendamment de notre volonté consciente. L'inconscient de l'éducateur ou du pédagogue et celui de l'élève s'interpose entre la mesure pédagogique ou éducative et le résultat de celle-ci. Il serait donc impossible de maîtriser les effets de la relation de l'éducateur à l'élève : « (...) on ne maîtrise pas les effets de l'influence qu'on exerce sur un autre être, pas plus qu'on ne maîtrise son propre Inconscient. » écrit Catherine Millot, qui explique : « Lorsque le pédagogue croit s'adresser au Moi de l'enfant, c'est à son insu l'Inconscient de l'enfant qui se trouve être touché, et ceci non pas même par ce qu'il croit lui communiquer, mais par ce qui passe de son propre Inconscient à travers ses paroles ». ⁹⁸

La relation éducative serait inévitablement le lieu d'un double « transfert », du côté de l'éducateur comme de celui de l'élève.

Défini par Laplanche et Pontalis comme « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux », ⁹⁹ le transfert a été découvert par Freud dans le cadre de sa pratique thérapeutique, réalisant que ses patients le mettaient systématiquement à une place dans leurs histoire. « Ils transféraient sur lui des choses auxquelles lui n'avait « aucune raison » d'avoir pris part. » écrit le psychanalyste Daniel Sibony, qui explique que le transfert est un « tiers dispositif »

94 Ibid. p.16

95 Op. Cit. p. 13, p. 15

96 Op. Cit. p. 20, p. 219

97 J'emprunte cette expression au psychanalyste Eric Laurent : Fondation Agalma- Entretien avec Eric Laurent, YOUTUBE, 2011, disponible sur : <https://www.youtube.com>, consulté le 7 juin 2019

98 Op. Cit. p.21, p. 219

99 Jean LAPLANCHE, Jean-Baptiste PONTALIS, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF, 1967

qui entre en action « dès que deux êtres se mettent à parler. »¹⁰⁰ Toute relation humaine serait emprunte de transferts.

Pour mieux le comprendre, considérons d'abord que dans une relation, l'autre ne nous laisse jamais indifférent. Or, on ne sait jamais ce qu'il y a dans la tête de l'autre, qui il est vraiment, ce qu'il pense et ce qu'il désire. L'idée que l'on se fait de lui, la façon dont il nous apparaît, la manière dont on reçoit ses paroles, sont donc teintées par des éléments qui viennent de nous, de notre histoire, que l'on projette sur l'autre, de telle sorte que celui-ci vient prendre une place dans notre esprit, dans cette histoire, produisant des effets certains dans la relation que l'on entretient avec cet autre. Francis Imbert propose une description parlante d'un transfert qui se produirait chez l'enseignant :

« Voilà que soudain l'enfant que le pédagogue se trouve en charge d'instruire, provoque la passion d'entraîner avec lui un enfant du passé qui fait retour sous l'effet de quelque signifiants dont l'enfant se trouve par hasard marqué (quelques traits de son visage, de l'intonation de la voix, ou de son attitude, etc.). Des « revenants » surgissent, parmi lesquels l'enfant que fut le maître et qui, aujourd'hui, se met à régler des comptes avec quelque rival à son tour revenu du passé *via* un enfant qui n'en peut mais. »¹⁰¹

La présence déterminante du transfert et de l'inconscient dans la relation éducative a pour effet qu'aucune méthode pédagogique ne peut être réellement *efficace* : « ce qui est proprement efficace dans l'influence d'une personne sur une autre appartient au registre de leur Inconscient respectif » écrit Catherine Millot, ajoutant : « l'Inconscient de l'éducateur s'avère peser d'un plus grand poids que toutes ses intentions conscientes ». On ne peut donc en pédagogie prévoir une relation de causalité entre les moyens que l'on veut mettre en œuvre et les effets que l'on en obtiendrait. D'où l'affirmation par Freud d'un métier impossible.

Le champ du possible

Parler de l'enseignement comme d'un métier impossible est une forme de provocation. Cela peut aussi être perçu comme le signe d'un renoncement, d'un découragement. Cette affirmation, de même que l'idée que l'on ne pourrait pas faire autrement que de s'y prendre mal en éducation, a cependant une vertu fondamentale. Elle implique en effet de prendre conscience que l'on est pas maître du destin de l'autre, que son devenir ne dépend pas entièrement de nous, que l'on ne peut pas lui épargner les épreuves et la souffrance que la vie réserve à chacun, et donc nous interdit d'agir selon une idéologie du bien de l'enfant ou de la transmission. Il s'agit de réaliser que c'est l'autre qui se construit à notre contact (et pas seulement à notre contact, au contact des autres et du monde) et non pas nous qui construisons l'autre. Et si l'on peut,

100 Daniel SIBONY, *Entre dire et faire*, Paris : GRASSET, 1989, p.130

101 Op. Cit. p. 13, p. 15-16

partant de là, douter de l'utilité de la profession d'enseignant (après tout, si c'est l'autre qui se construit à notre contact, que nous reste-t-il à faire ?), il faut bien voir que nous assurons une fonction particulière, qui constitue bien un travail : la médiation entre l'autre et un savoir.

L'enseignant médiateur

Nous avons montré qu'à travers l'histoire de Frankenstein, Meirieu fait apparaître l'idée d'un enseignant ou éducateur, médiateur. Il ne s'agit pas ici de décrire ce que serait un bon enseignement ou une bonne éducation mais de montrer la nécessité et l'utilité de notre métier à travers cette fonction de médiation.

Dans le sens originnaire du mot « pédagogue », qui provient du grec *païdagogos*, apparaît déjà une fonction d'intermédiation. Dans la grèce antique, le pédagogue était en effet l'esclave chargé de mener (*ageîn*) l'enfant ou l'adolescent de sa maison à l'école.

L'école signifie alors la *scholè*, le loisir, c'est à dire ce qui est de l'ordre de l'inutile. Aristote décrit ce que serait l'éducation à la *scholè* : il s'agit bien d'« apprendre des choses », mais « les matières de cette éducation et de cette instruction doivent être des fins en elles-mêmes. » écrit-il.¹⁰² Les études devaient ainsi préparer le citoyen à une « vie de contemplation » et de « loisir », qui se distinguaient de la vie d'esclave.

Le pédagogue serait celui qui accompagne l'élève vers les savoirs, conçus comme inutiles, qui permet la rencontre entre l'élève et le goût de l'activité d'apprendre, d'élaborer le savoir. Il ne s'agit pas de préparer l'autre à un métier, mais de l'éduquer en homme libre. Pour Aristote, comme pour Platon, l'éducation doit préserver la non-professionnalisation : « Tu as étudié l'art de ces maîtres (grammatiste, cithariste, pédotribe), non pour en faire profession toi-même, mais en vue de ta culture, comme il convient à un profane et à un homme libre ». ¹⁰³

En ce sens la musique doit être enseignée comme un savoir inutile. « Jouer de la Cithare n'a pas d'autre fin que cela, mais c'est cela même qui est sa fin, l'acte et l'opération » dit Aristote, qui explique que l'étude de la musique ne peut concerner l'éducation de l'homme libre que « si les jeunes renoncent à peiner sur des exercices préparant à des concours professionnels et sur des œuvres d'une technique prodigieuse de pure virtuosité ». ¹⁰⁴

La conception de l'enseignement comme médiation s'accompagne d'une conception du savoir comme inutile. Si l'on dote le savoir d'une fin particulière, extérieure à l'activité d'apprendre, l'élève est aliéné par cette fin, ce n'est plus pour lui-même qu'il apprend mais pour servir l'objectif que l'on a attribué arbitrairement à son apprentissage. Tout type de savoir peut être ainsi conçu comme inutile : il ne s'agirait pas d'instruire l'enfant pour qu'il sache compter pour pouvoir remplir sa future feuille d'impôt, mais de lui permettre de découvrir les mathématiques. Si l'on rend le savoir utile, on ne peut plus parler de médiation,

102 ARISTOTE, *Politique* VIII, § 2 1337 b, Paris : Les belles lettres, 1989 cité par Francis IMBERT dans *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, p. 17

103 PLATON, *Protagoras*, 312 B, cité par Francis IMBERT dans *L'impossible métier...* Op. cit. p. 23, p. 19

104 ARISTOTE, *Politique* VIII, § 6 1340 b, 4 cité par F.I. op.cit. p.23, p.18

mais d'une forme de dressage qui s'accomplirait par la voie d'une promesse de récompense (« si tu travailles bien en mathématique, tu pourras devenir ingénieur et réussir ta vie, si tu fais des heures de technique chaque jour, on pourra faire de toi un grand pianiste »), se doublant d'une menace de punition (« si tu n'apprends pas à compter tu seras perdu dans la vie d'adulte »), nous faisant de nouveau basculer dans une pente fabricatrice. L'enseignant médiateur permet la rencontre de l'élève avec un savoir qui est une fin en soi, une activité pour l'élève, lequel trouve sa récompense dans la construction même de ce savoir. Il ne s'agit pas de « faire de l'autre » un musicien, mais de lui permettre de faire de la musique.

Le transfert du transfert

Nous avons montré plus haut l'inévitable transfert qui se joue dans la relation éducative en mettant l'accent sur l'impossibilité pour l'enseignant de maîtriser les effets de son action éducative, du fait de ce transfert. Le transfert pourrait apparaître aussi comme le processus par lequel la médiation qui s'opère à travers l'enseignant se réalise.

C'est l'hypothèse de François Tosquelles, qui, reprenant le sens originaire de « pédagogue », que nous avons rappelé ci-dessus, voit dans la fonction de ce dernier un caractère « d'agent de transfert », un « rôle transférentiel de libido ».¹⁰⁵

Freud avait mis en garde les enseignants à propos du transfert : « Le transfert des hommes n'est nullement univoque, il présente des motions hostiles à côté des motions tendres. »¹⁰⁶ L'enseignant « doit savoir et comprendre cela » déclarait-il. Mireille Cifali ajoute à cela que l'enseignant doit comprendre « ce jeu de l'amour et de la haine dont il sera l'objet, malgré lui ; ce jeu où personne n'est véritablement à sa place, toujours ailleurs dans l'imaginaire de l'autre. »¹⁰⁷

L'enjeu pour l'enseignant serait de parvenir à dépasser les déports transférentiels qui ont lieu dans la relation éducative. Pour Tosquelles, ce dépassement doit passer par un désinvestissement, qui, s'opposant au refoulement, ouvre la voie à de nouveaux investissements : « Désinvestir et investir est un processus dialectique, qui se place dans les processus généraux du développement des échanges avec autrui, tandis que refouler est simplement un processus régressif qui bouche toute évolution normale possible ».¹⁰⁸ Il s'agirait d'être en mesure de repérer les transferts qui affectent la relation éducative, de les reconnaître et les accepter, de ne pas les refouler, par exemple de ne pas rejeter maladroitement un élève qui fait preuve d'une affection insistante et déplacée, d'avoir la réaction appropriée à la haine dont on fait l'objet, afin de permettre le réinvestissement des pulsions induites par ces sentiments vers les objets du savoir, la sublimation de ces pulsions.

Le rôle de l'enseignant serait de permettre que le transfert qui se joue dans la relation éducative se

105 François TOSQUELLES, *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, Mantes-la-ville : Hiatus, 1984, p.26-27, cité par Francis IMBERT Op. cit. p.13, p.17

106 Sigmund FREUD, *Minutes de la Société psychanalytique de Vienne*, II, 1908-1910, Paris : Gallimard, 1980, p.483 cité par Mireille CIFALI Op. cit. p.19, p.163

107 Op. cit. p.19, p.163

108 Op. cit. p.24, p.26-27

transfert dans la rencontre avec le savoir. On imagine ce processus comme ce qui se déroule pendant le temps du chemin vers la *scholè*, un temps où s'établit la rencontre entre l'élève et le pédagogue.

Cependant, le pédagogue aussi développe un transfert vers l'élève, il est, avec son inconscient, pleinement impliqué dans la relation éducative. En ce sens, on pourrait objecter à François Tosquelles qu'un repérage des déports transférentiels qui ont lieu dans cette relation nécessite une autre intermédiation : celle d'un psychanalyste, dans le cadre d'une cure que suivraient le pédagogue. Catherine Millot, nous l'avons montré, est catégorique : le poids de l'inconscient du pédagogue pèse plus lourd, dans la relation avec l'élève, que ses intentions. Si l'on prend au sérieux l'hypothèse de l'existence de l'inconscient, on ne peut que lui donner raison.

Il reste que la relation éducative, où se joue l'amour comme la haine, est le pivot qui permet à l'enfant ou l'élève de construire un savoir et de réaliser un désir d'apprendre. On peut bien sûr tenter de défaire les nœuds qui se forment dans la relation éducative, que l'on perçoit comme bouchant l'accès à l'apprentissage de l'élève, mais il n'y a pas en la matière de science exacte ni de technique avérée. Il faut bien faire avec son inconscient et celui de l'autre, il faut bien faire aussi, avec son propre désir.

La neutralité absolue de l'éducateur est impossible et ne saurait même être souhaitable. En effet, le désir de l'éducateur joue un rôle dans la construction du désir de l'élève.

Pour Jacques Lacan, le désir de l'enfant est d'entrée de jeu « aliéné », car dès avant sa naissance, l'enfant occupe une place dans le désir de ses parents.¹⁰⁹ S'il était possible pour le parent ou l'éducateur de n'être animé d'aucun désir particulier à son endroit, cela rendrait impossible toute structuration psychique de l'enfant, comme l'affirme Catherine Millot« (...) c'est à partir du désir de l'Autre que le sien [le désir de l'enfant] se constitue : il n'y a de désir qu'aliéné ». ¹¹⁰ Par exemple, le désir¹¹¹ de l'enfant d'apprendre la langue n'apparaîtrait pas sans le désir de l'adulte de la lui transmettre.

L'enfant tente en effet de se conformer à la demande, au désir de ses parents ou d'un éducateur, pour conserver ou conquérir leur amour. Il « tente de se constituer en Moi-idéal au regard de l'Idéal-du-moi incarné par l'éducateur » écrit Catherine Millot,¹¹² on pourrait dire, de renvoyer à l'Autre l'image qu'il interprète comme celle correspondant à l'idée de lui qu'il imagine être celle que l'Autre aimerait voir. Il y a dans cette tentative une demande d'amour, qui se formule sous la forme : « qu'attends tu de moi pour que tu m'aimes ». C'est par cette demande d'amour que l'enfant se met en désir, et par cette voie, en apprentissage. « Pour l'enfant, comme pour tout sujet, la question de son désir se formule d'emblée comme une interrogation sur le désir de l'Autre » écrit Catherine Millot.

Bien souvent la réponse que l'enfant obtient est explicite : « tu dois être un bon petit garçon », comme dans l'histoire de Pinocchio. Parfois elle est excessive, insupportable pour l'enfant, proprement aliénante. Parfois elle peut sembler absente, mais elle est alors implicite. Catherine Millot explique¹¹³ que le

109 Op. cit. p.20, p.222 Ce point renvoie à la « dialectique du désir et de la demande » formulée par J. Lacan

110 Ibid. p.224

111« désirer » provient du latin *desiderare*, regretter l'absence de quelqu'un ou de quelque chose

112 Ibid. p.224

113 Ibid. p.223

pédagogue Alexander Sutherland Neill qui s'abstenait de répondre à cette demande, fournit à l'enfant tout de même une réponse : il lui demande de se déterminer par lui-même. Ce qui n'est pas sans rappeler l'injonction paradoxale définie plus haut à travers la dialectique du Maître et de l'esclave.

Notre passion pour un savoir nourri notre désir de le transmettre, nous ne pouvons pas nous blâmer pour cela. Il ne suffit pas pour autant de désirer transmettre pour que l'autre apprenne et il n'y a pas de « transmission magique » des savoirs du professeur vers l'élève, nous sommes forcés de faire usage de moyens.

Nous l'avons expliqué, aucun de nos moyens ne peut posséder de valeur absolue définitive, du fait de l'inévitable relation qui se joue dans l'enseignement. Par conséquent notre travail doit consister non seulement à mettre en œuvre nos moyens et nos dispositifs, mais aussi à les évaluer, les diversifier, à les inventer et à les réinventer, en collaboration avec l'élève et en tenant compte du fait que c'est lui qui apprend.

Certes, ces moyens ne peuvent se suffire à eux-même, mais, même s'il sont donc à réévaluer sans arrêt, il faut bien aussi prendre le risque de leur faire confiance, et qu'il soient mis en échec.

Éthiques

Nous effectuons un travail, comme l'esclave pédagogue, que la société, le parent, l'association, le conservatoire, nous demandent de réaliser, pour lequel on nous rétribue et dont nous venons de montrer la nécessité. Notre devoir professionnel est de le faire au mieux, en ce sens nous ne pouvons considérer notre métier comme impossible.

Cependant, l'affirmation que le succès de notre action éducative n'est jamais garanti est au centre de l'enjeu éthique de notre métier. Il en va du respect de l'autre, de sa qualité de sujet, de sa liberté. De plus, il complète le principe d'éducabilité, tout autant central.

Il est nécessaire de postuler l'éducabilité de l'autre pour enseigner, ne pas le faire serait absurde. Le principe d'éducabilité implique de chercher à tout mettre en œuvre pour que l'autre puisse apprendre et ne jamais attribuer à l'échec de l'action éducative une cause extérieure, (par exemple, une incapacité supposée d'ordre psychologique ou pathologique, ou le fait que l'on estime que l'autre n'a pas les dons requis pour faire de la musique), qui conduit à l'exclusion. Il répond aussi aux enjeux politiques soulevés dans notre première partie, à savoir la question de la reproduction des inégalités qui a lieu dans les institutions scolaires. Il s'agit donc de ne jamais abandonner un élève, sous aucun prétexte.

Cependant on ne peut contraindre l'autre à être éduquer. Le principe d'éducabilité, en voulant éduquer à tout prix, peut être porteur de certaines dérives, telles que celles que nous avons décrites à travers ce mémoire : l'éducation programmée, « technicisée » qui se veut infaillible (« Chaque enfant, s'il reçoit les stimulations cognitives adéquates, peut apprendre à lire »), l'éducation répressive par la violence (la « pédagogie noire ») ou le dressage, qui renvoient toutes à ce que nous avons défini comme l'éducation-

fabrication, liée à la crainte que l'autre nous échappe.

Le seul impératif éthique qui permet de contenir notre volonté d'éduquer à tout prix est celui qui ressort du métier impossible évoqué par Freud, un métier qui cherche à accompagner l'autre vers un savoir mais qui ne peut le faire qu'en collaboration et avec l'accord de l'Autre. Cet impératif éthique, c'est la liberté de l'autre, liberté du sujet qui désire, que la psychanalyse postule.

Nous avons donc deux principes éthiques, éducatibilité et liberté, qui se combinent, indispensables et contradictoires. L'un exige de nous que nous ne renoncions jamais à faire en sorte que l'autre apprenne, l'autre exige de nous que nous laissions à l'autre la liberté d'apprendre avec nous. Comment résoudre cette contradiction ? Voilà la question qui se pose à nous.

Conclusion

Nous comprenons à travers ce mémoire, que la part d'impossible qui se trouve dans notre métier est irréductible, une condition de sa possibilité, en tant que métier qui permet à l'autre d'apprendre. Cet impossible doit donc être pris en compte lorsque nous cherchons à mettre en œuvre les moyens qui permettent l'entrée dans le savoir.

Cet impossible nous encourage à faire preuve d'abnégation, condition de la liberté de l'autre, mais ne nous demande pas de renoncer à notre désir de transmettre, qui, si l'on en croit la psychanalyse, est aussi une condition pour que l'autre s'embarque dans son désir d'apprendre.

Dans notre première partie, nous avons soulevé des enjeux sociaux, politiques, philosophiques, et même écologiques, qui posent aussi la question de l'impossible de notre métier. Les enjeux éthiques d'éducatibilité et de liberté leur sont indissociables. C'est bien la liberté de l'individu qui est mise en question quand Michel Foucault décrit l'assujettissement produit par la « machinerie » disciplinaire dont l'école est un rouage. Et c'est bien l'enjeu d'éducatibilité qui est soulevé quand Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dévoilent la reproduction des inégalités sociales et culturelles dont l'école est l'instrument.

Quand à la question de l'utopie que soulève Ivan Illich, qui renvoie très directement à la question de l'impossible, et qui pose le problème de l'idéal, nous voulons la voir comme un horizon désirable. Une autre école est possible, une autre école de musique aussi, favorable à la conciliation du double enjeu éthique de l'éducatibilité et de la liberté de l'élève. C'est vers cette école que je souhaite me diriger, sans perdre courage.

Bibliographie

ARISTOTE, *Politique*, Tome VIII, texte établi et traduit par Jean Aubonnet, Les Belles Lettres, 1989, 514 pages.

BOURDIEU Pierre , PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, « Le sens commun », 1964, 189 pages.

BOURDIEU Pierre , PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, « Le sens commun » 1970, 284 pages.

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France, « L'éducateur », 1994, 297 pages.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, « Nouvelle revue française », 1975, 319 pages.

FOUCAULT Michel , *Dits et écrits*, n° 306, tome II, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des Sciences humaines », 1994, 848 pages.

FREUD Sigmund , *Œuvres complètes*, tome XVII, sous la direction de Jean Laplanche, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 352 pages.

ILLICH Ivan, *Une société sans école*, traduit de l'anglais par Gérard Durand, Paris, Éditions du Seuil, « points », 2015 (Première édition : 1971), 240 pages.

LAPLANCHE Jean, PONTALIS Jean-Baptiste, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France, 2007 (Première édition : 1994) « Dictionnaire Quadridge », 544 pages.

IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF éditeur, « Collection Pédagogies », 1996, 209 pages.

IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, « Collection Pédagogies », 2000, 172 pages.

LECLAIRE Serge , *Le pays de l'Autre*, Paris, Éditions du Seuil, « Champs Freudien », 1991, 144 pages

POSTMAN Neil *Enseigner c'est résister*, Paris, Édition le Centurion, 1981, 277 pages.

SIBONY Daniel, *Entre dire et faire*, Paris, Éditions Grasset, 1989, 404 pages.

TOSQUELLES François, *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, Mantes-la-ville : Hiatus, 1984, 219 pages

MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1996, 127 pages.

MILLER Alice, « *C'est pour ton bien.* » *Les racines de la violence en éducation*, traduit de l'allemand par Jeanne Etoré, Paris, Flammarion, 1984, 379 pages.

MILLOT Catherine, *Freud antipédagogue*, Flammarion, « Champs » Paris, Flammarion, 1997, (Première édition : 1979), 242 pages.

Ouvrage collectif

REBOUL Olivier « Les valeurs de l'éducation », *Encyclopédie philosophique universelle, tome I, L'Univers philosophique*, sous la direction d'André Jacob, Paris, Presses universitaires de France, 1989, p.180-201.

Périodiques

AUDUREAU Jean-Pierre, « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 17-29.

BONAPARTE Marie, « De la prophylaxie infantile des névroses », in *Revue française de psychanalyse*, n°1, 1930-1931, p.10-20.

CIFALI Mireille, « Métiers « impossibles » ? une boutade inépuisable », in *Le portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, 4, 1999 Disponible sur <https://journals.openedition.org/leportique> consulté le 7 juin 2019

FREUD Sigmund, « Analyse terminée et analyse interminable », in *Revue française de psychanalyse*, t. XI, n° 1, 1939, p. 40-68.

Pages web

JARRAUD François *Lecture : des enseignants inquiets des pressions en faveur d'Agir pour l'école* In CAFE PEDAGOGIQUE, 2018, Disponible sur <http://www.cafepedagogique.net> consulté le 7 juin 2019
Les élèves de maternelles ne sont pas des robots In L'ECOLE DE DEMAIN, 2018, disponible sur <https://ecolededemain.wordpress.com> consulté le 7 juin 2019.

DEHAENNE Stanislas, *Enseigner est une science* In LE MONDE, 2013, disponible sur <https://www.lemonde.fr> consulté le 7 juin 2019.

VANSSAY Stéphanie de, Les élèves de maternelles ne sont pas des robots In L'ECOLE DE DEMAIN, 2018, disponible sur <https://ecolededemain.wordpress.com> consulté le 7 juin 2019

CHANCEL Jacques Radioscopie : Michel Foucault In INA (Institut National de l'Audivisuel, 2018, Disponible sur : <https://www.ina.fr> consulté le 7 juin 219.

CROS Laurent, Chaque enfant, s'il reçoit les stimulations cognitives adéquates peut apprendre à lire In LEMONDE, 2019, disponible sur <https://www.lemonde.fr> consulté le 7 juin 21019.

FONDATION AGALMA, Entretien avec Eric Laurent, YOUTUBE, 2013, disponible sur : <https://www.youtube.com>, consulté le 7 juin 2019.

Mémoires d'étudiants :

VASSOILLE Sophie, *Inégalités à l'école de musique, qui sont les responsables ?* Mémoire, D.E. Enseignant de la musique, Lyon, Cefedem Auvergne Rhône-Alpes, 2003

Merci à Dominique Clément, Hélène Gonon, Jacques Moreau, Ralph Marcon, Antoine Mourlas, Sylvie Dauter, Michelle Ambrosetti, Daniel Pabion, Jacqueline Dheret, Merci à ma famille, à toute la promotion 2017-2019, et à toute l'équipe du Cefedem AURA.

Merci aussi à Léa qui m'a recommandé des ressources précieuses et soutenu de son amitié pendant ce travail.

Un métier impossible, et donc possible

Comment serait-il à la fois possible et impossible d'enseigner ?

C'est la question absurde que pose ce mémoire.

Différents enjeux : sociaux, politiques, philosophiques, culturels, techniques, musicaux et même écologiques, sont interrogés à travers elle.

C'est dans le problème éthique que pose le métier d'enseignant qu'elle trouve son sens, car elle interroge avant tout la question de la liberté de l'autre dans la relation éducative.

Mots-clés : Technique, Moyens, Technicisation, Relation pédagogique, Relation éducative, Sociologie, Violences, Inégalités, Musique, Éducabilité, Éthique, Psychanalyse, Courage, Activité, Désir, Sujet, Autre, Inconscient, Liberté, Écologie, Assujettissement, Subjectivité, Musique.