

Diplôme d'Etat de professeur de musique

Mémoire de fin d'études / juin 2017

DE L'IMPOSSIBLE À L'INFINI DES POSSIBLES L'acte d'enseigner la musique aujourd'hui

KANN-BEN SADOON Jérémie

Promotion 2015 / 2017



DE L'IMPOSSIBLE A L'INFINI DES POSSIBLES
L'acte d'enseigner la musique aujourd'hui

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION...p.5

I. UN MÉTIER IMPOSSIBLE...p.7

1. Trois métiers impossibles...p.8

1.1. Une histoire de vocabulaire...p.8

1.2. Un dénominateur commun...p.9

2. Le métier d'éducateur...p.11

2.1. Un métier voué à l'échec...p.11

2.2. Une liberté constamment contredite...p.12

2.2.1. Le piège démiurgique...p.12

2.2.2. La résistance ou le pouvoir inaliénable de l'apprenant...p.13

2.3. Une autorité sans fondement...p.14

2.4. Seul l'élève peut décider d'apprendre...p.15

2.4.1. Une angoisse à apprivoiser...p.15

2.4.2. Apprendre, ou la transgression de "l'idem" par "l'ipse"...p.16

II. DE L'IMPOSSIBLE À UN MÉTIER : À L'ÉPREUVE DU TERRAIN...p.18

1. Une situation impossible...p.19

1.1. Récit d'expérience...p.19

1.1.1. Exemple de cours...p.20

1.1.2. Analyse...p.21

1.2. Préconisations...p.22

2. L'ouverture d'un champ des possibles à partir de contraintes... p.22

2.1. Récit d'expérience...p.22

2.2. Description du dispositif...p.23

2.2.1. Activités didactiques...p.23

2.2.2. Rôles pédagogiques...P.24

2.3. L'obstination didactique...p.25

3. La pratique musicale en groupe...P.27

3.1. L'union fait la force...p.27

3.2. Récit d'expérience...p.27

3.2.1. Enjeux...p.28

3.2.2. Une posture autre...p.28

4. Une situation bienheureuse...p.29

4.1. Récit d'expérience...p.29

4.2. Analyse...p.30

4.2.1. La séparation...p.30

4.2.2. La capacité à surmonter la difficulté...p.30

4.2.3. Une nouvelle posture...p.31

III. VERS L'OUVERTURE D'UN ESPACE POÉTIQUE ET CRÉATEUR...p.32

1. Modalités de la transmission...p.33

1.1. Théorie et concepts...p.33

1.2. Transposition à l'expérience musicale...p.35

1.3. Préconisations...p.36

2. L'inspiration des symboles des contes de fées comme ouverture au possible...p.37

2.1. L'archétype du Héros, sans cesse en quête...p.38

2.2. La nécessité d'y croire...p.39

Conclusion...p.40

Bibliographie...p.41

INTRODUCTION

Ce mémoire est axé sur la constatation de l'apparente difficulté d'un métier dit impossible et les innombrables possibilités d'ouvertures que celui-ci nous offre. Il n'est pas rare en effet, lorsque l'on parle d'enseignement, d'entendre ici et là les difficultés qu'éprouvent les professeurs à transmettre la matière qui les anime.

Dans un texte célèbre de Freud de 1937, « *Die Endliche und die Unendliche Analyse* » (« *Analyse terminée et analyse interminable* »), Freud pose que « gouverner, éduquer, psychanalyser » (« *Regieren, Erziehen, Kurieren* »), constitueraient des « métiers impossibles » (« *Unmöglichen Beruf* »), « métiers » dont les résultats seraient voués à « l'échec », selon certaines traductions françaises, ou à « l'insuffisance », selon le texte original.

Ayant eu l'opportunité de travailler dans l'éducation nationale en tant que professeur suppléant d'anglais, j'ai pu découvrir et éprouver les difficultés que ce métier peut présenter. Cette expérience, que j'ai menée dans un lycée professionnel pendant une année, m'a ainsi amené à m'interroger sur cette question de l'impossibilité du métier d'enseignant. Les difficultés qu'éprouvent aujourd'hui les enseignants de l'éducation nationale les amènent bien trop souvent à des renoncements et à des désillusions.

Évidemment, cela ne signifie en rien qu'il faille désormais capituler et renoncer à tout enseignement au prétexte que ce métier soit concrètement irréalisable. Cet adjectif « impossible » tend plutôt à nous éclairer sur son fond de vérité indicible, innommable. Et là est tout l'enjeu. N'est ce pas justement parce que ce métier présente des difficultés que nous devons le faire ? Comment pouvons-nous, à juste titre, créer des espaces dans lesquels les élèves peuvent se construire ?

La musique est un formidable moyen pour transmettre et construire. L'enseignement de la musique a cette particularité d'offrir à créer. Comme pourrait l'être l'enseignement de la danse, elle est de l'ordre de la fabrication manuelle. Elle engage donc le corps et l'artisanat. Ainsi, l'élève, au delà de sa réception intellectuelle de savoir, se met en jeu lui-même pour produire, créer et baigner dans la matière sonore. Du point de vue de l'enseignant, les difficultés peuvent malheureusement parfois apparaître lorsque celui-ci est confronté à des élèves dont l'envie d'apprendre et fabriquer de la musique n'est pas là. La question à laquelle nous sommes dans ces cas là confrontés est : « comment

faire pour susciter chez l'élève l'intérêt à l'apprentissage musical ? ».

Si la poésie est pour la littérature l'ouverture d'un champ de liberté linguistique, le possible n'est autre, pour le métier d'enseignant, qu'une forme de poésie d'un espace créé où les miracles et les surprises peuvent naître. L'enseignement est donc essentiellement poétique. Les mathématiques, par les énigmes et mystères qu'elles représentent nous en donnent le parfait exemple. Elles sont la métaphore d'un espace bloqué qui, une fois l'équation résolue, laisse apparaître un chemin que l'on peut prendre et dans lequel on peut construire.

A l'instar des mathématiciens manipulant les nombres et les symboles, l'enseignant est celui qui, naviguant entre les savoirs-faire pédagogiques et didactiques, permet à l'élève de créer de lui-même un espace où il peut se réaliser.

Comment envisager la possibilité d'un métier apparemment impossible ? Comment peut-on, partant d'un constat apparemment pessimiste, se frayer un chemin où le possible émerge et donne à construire ?

Une première partie nous permettra, au regard des apports historiques de la psychanalyse, de bâtir une possible réflexion de l'impossible du métier d'enseignant. Dans un second temps, nous verrons au regard de récits d'expériences sur le terrain, les moyens mis à notre disposition pour créer un espace de construction. Enfin, nous verrons comment, à travers ce que peuvent apporter les contes de fées, nous pouvons nourrir notre imaginaire et vaincre les difficultés de l'apprentissage et de la transmission.

I. UN MÉTIER IMPOSSIBLE

1. Trois métiers impossibles

1.1. Une histoire de vocabulaire

Dans la préface à « *Jeunesse à l'abandon* » d'August Aichhorn, éducateur et psychanalyste autrichien (1878-1949), S. Freud écrit que « *de toutes les applications de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs et en conséquence, attiré autant de collaborateurs compétents que l'application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants* ». ¹

Souhaitant expliquer comment il a pu y contribuer, Freud explique :

« La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fais mienne la boutade des trois métiers impossibles – à savoir : éduquer, soigner, gouverner. J'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnaiss pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogues est en droit de revendiquer. » ² A Marie-Bonaparte, qui demandait des conseils à S. Freud sur l'éducation de ses enfants, celui-ci aurait répondu, qu'en éducation, « *de quelque façon qu'on s'y prenne, on s'y prend mal* » ³

La minimisation de Freud lui-même du terme « *impossible* » qu'il emploie, en le qualifiant de « *boutade* » ⁴ montre une distanciation par rapport à une supposée fatalité d'un problème insoluble, permettant ainsi de ne pas se laisser intimider par le mur théorique que celui-ci engendre. Ainsi, le « *Scherzwort* » (traduit ci-dessus par « *boutade* »), s'apparentant à la posture de celui qui peut rire de tout en étant dans le sérieux de l'intelligence, comme pourrait par ailleurs l'indiquer le mot "witz", permet de dévoiler une « vérité du comique ».

¹ FREUD, Sigmund, dans la préface de « *Jeunesse à l'abandon* » d'August Aichhorn , Privat, 1973 ; et dans les *Œuvres complètes*, t. XVII, PUF, Paris, 1992

² FREUD, Sigmund, *ibid*

³ M. Bonaparte, De la prophylaxie infantile des névroses, *Revue française de psychanalyse*, n.1, 1930-1931, p. 115 : « *Wie man es macht, macht man es schlecht.* »

⁴ Le mot d'origine est, « *Scherzwort* » dont la traduction littérale est « *boutade* », donc une plaisanterie.

En effet, selon Mireille Cifali, professeur de psychologie et de sciences de l'éducation, la qualification des trois métiers impossibles par Freud en terme de « boutade »⁵ tend à rendre moins sérieux que comique le rapport que celui-ci tient avec ce qui constitue la pierre angulaire, le socle de la psychanalyse, qui est l'inconscient.

Par ailleurs, selon l'auteur et psychanalyste Paolo Lollo, le mot « *Beruf* » que Freud utilise possède une particularité intéressante, puisqu'il recèle en allemand une étymologie bien spécifique. Traduit par le mot « métier » et non « profession », tout comme l'est la psychanalyse selon Freud, ce mot possède des racines lointaines. Celui-ci a en effet été utilisé par Martin Luther pour traduire l'expression biblique « *Appel par Dieu* » (« *die Berufing durch Gott* »). Dans « *Beruf* », il est ainsi plus question de répondre à l'Appel qui consiste à accepter une lourde tâche (*ministerium*), que de répondre à une simple attente. Ce mot, renvoie en l'occurrence au substantif latin *vocatio* (« *vocation* ») qui revêt aussi un caractère *missionnaire*.

Pour Martin Luther, les êtres humains sont donc « *appelés par Dieu* » (« *ge-rufen* »), et le mot « métier » se réfère par conséquent, selon P. Lollo, à un *ministère* qui renvoie à la plus haute exigence et au plus haut service.⁶

Ces considérations nous permettent de nous questionner de la façon suivante :

Comment peut-on envisager dès lors la fonction d'éducateur dans le métier d'enseignant, avec cet impossible en toile de fond ? Quels sont les rouages à comprendre pour permettre les prises de conscience qui nous permettront de transformer l'impossible en un infini de possibilités, et donc de faire de cet « impossible », un Métier ?

1.2. Un dénominateur commun

De trois métiers qui peuvent a priori nous paraître sans lien, la psychanalyse établit un

⁵ CIFALI Mireille, « *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable* », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 04 juin 2017. URL : <http://leportique.revues.org/271>

⁶ LOLLO, Paolo, « *Passages secrets de la psychanalyse* », Paris, Eres, 2017

dénominateur commun.

En effet, l'impossible, dans l'enseignement, n'est pas le problème auquel l'enseignant ou le système d'enseignement est confronté, et dont il faudrait sortir « de l'intérieur », mais un problème relié, situé dans une réflexion plus générale, issue d'une pensée construisant la psychanalyse, c'est à dire qu'il y a pour le moins un « en dehors » à la situation d'enseignement et d'éducation impossible, et donc des outils de réflexion, auxquels on ne pourrait pas avoir accès sans cette approche.

Les trois métiers impossibles possèdent, examinons-les, des colorations différentes en terme d'impossible et cela s'explique par la nature de leur implication dans le temps et parce qu'ils reposent sur la relation à l'Autre.

La vision d'Étienne Tassin, philosophe et professeur de philosophie politique, est que :

1. Dans le cas de la psycho-analyse, « l'intrigue », jouée dans l'enfance, donc *dans le passé*, ne saurait être déjouée totalement, entraînant le futur adulte vers l'échec de guérison de sa névrose. Cet adulte, déterminé par le passé, fait ainsi avec « ce qu'il est ». « On est comme on est », dit le dicton.
2. Dans le cas de l'éducation, dont l'axe temporel est tourné *vers l'avenir*, nul ne peut maîtriser la réussite, l'amélioration ou l'accomplissement. En effet, soit l'enfant se conforme au modèle d'un enseignement préétabli et il perd sa singularité, soit il résiste et affirme sa propre identité. L'impossible se situe donc *soit* du côté de l'élève, *soit* du côté de l'éducateur.
3. Dans le cas de la gouvernance, l'impossible est quant à lui redoublé. Dans l'acception que les sujets de la politique sont des adultes névrosés, un gouvernement ne peut fonctionner. En effet, un gouvernement qui fonctionne suppose des citoyens autonomes et accomplis, *dans le présent*. Or, la faille de l'enfance s'étant produite *dans le passé*, la guérison ne peut réussir, et l'éducation, elle, tournée *vers l'avenir*, échoue car elle ne peut promettre au bonheur. Par conséquent, le gouvernement, dont l'action qui se situe *dans le présent* et qui suppose que les citoyens qu'il gouverne, aient pu *guérir et être formés*, ne peut réussir. Il échoue. En d'autres termes, la gouvernance ne peut mener son action car celle-ci se situe *entre* la faille du passé irréversible *et* l'échec prévu.⁷

⁷ TASSIN, Etienne « Quel succès attendre d'un métier impossible », extrait de conférence, 2014, Paris. [En ligne], consulté le 28/05/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=emhdVapSsbQ>

2. Le métier d'éducateur

« *Dans un bois aussi courbe que l'homme, on ne peut rien tailler de tout à fait droit* », E. Kant⁸

L'impossible du métier d'éducateur repose sur trois paradoxes. En effet, il semblerait que ce métier soit tout d'abord voué à l'échec, à cause, selon Freud, de son « succès insuffisant ». Aussi, il s'avère que la liberté y soit constamment contredite et que l'autorité y soit sans fondement. Enfin, la nécessité d'une volonté d'apprendre de la part de celui qui est éduqué y paraît primordiale.

2.1. Un métier voué à l'échec

Freud, dans « *Analyse terminée et analyse interminable* », postule qu'éduquer serait un métier où l'on peut « *d'emblée* » être sûr d'un « *succès insuffisant* »⁹. La fin est toujours incertaine.

Pour Mireille Cifali ce *succès insuffisant* est comme quelque chose qui serait attaché ainsi à la finalité de l'action et à l'absence de réussite aux regards des objectifs. Autrement dit, quelque chose empêcherait que le processus éducatif s'accomplisse de manière linéaire, sans entrave et dont le succès serait garanti. Ainsi quelque chose viendrait dérégler, déjouer le projet. « *Un malheur advient lorsque le projet est par trop fidèlement suivi : le vivant est objectivé, tué dans sa singularité, empêché d'accéder à sa position de sujet inaliénable. La vie se venge, se riant des meilleures intentions comme des pires. Quelle serait donc la norme qui permettrait de juger de la réussite ou de l'échec ? Certains ont assuré que précisément le succès d'une éducation résiderait dans le fait qu'elle échoue : celui qui en est l'objet contrecarre le*

⁸ KANT, Emmanuel, « *Idée universelle d'un point de vue cosmopolitique* », proposition 6

⁹ FREUD, Sigmund, dans la version allemande de « *Analyse terminée et analyse interminable* », 1937: « *Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener : unmöglichen Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren* »

*projet forgé pour lui et se retrouve advenir comme sujet dans la différence et la séparation. Et vice versa : une éducation réussie aux yeux de celui qui l'assure, s'avère un échec au regard de celui qui la subit ».*¹⁰

Selon Etienne Tassin, la réussite supposerait une transformation conçue en terme d'amélioration et d'accomplissement projeté dans un avenir que nul ne maîtrise, ni l'élève, ni le maître. Dans ce cas là, soit l'élève se conforme à l'autorité du maître et perd sa singularité, soit il résiste et s'affirme dans sa liberté. *Dans les deux cas, l'éducation aura échoué, soit du côté de l'enfant, soit du côté du maître.*

2.2. Une liberté constamment contredite

2.2.1. Le piège démiurgique

- **Le « démiurge »**

- ***Le Petit Robert (1984)***

- lat. *demiurgus*, gr. *dēmiurgos* « architecte »
 - *Philo. anc.* Nom donné par les platoniciens au dieu architecte de l'Univers.
 - *Littér.* Créateur, animateur d'un monde.

Cette définition d'apparence positive révèle, dans son aspect négatif, une volonté omnipotente de la part du maître.

- **Le piège démiurgique**

Le piège démiurgique est cette tentation de la part du maître de vouloir façonner l'autre selon le modèle qu'il imagine pour lui. Cette tentative de vouloir produire un « autre » selon sa volonté peut

¹⁰ CIFALI Mireille, « *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable* », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 04 juin 2017. URL : <http://leportique.revues.org/271>

facilement, si cette dite volonté n'est pas suffisamment pesée, enfermer l'élève dans un destin joué d'avance, fabriqué sur mesure et lui ôtant la liberté de choisir pour lui-même.

Ce piège démiurgique enferme par conséquent l'élève et le maître dans deux rôles. Soit l'élève accepte le rôle que joue son démiurge, qui implique qu'il se laisse construire par lui et voit en lui un idéal, soit il refuse ce rôle et il résiste.

2.2.2. *La résistance ou le pouvoir inaliénable de l'apprenant*

*Du latin resistentia, du verbe resistere : résister; composé du préfixe re- et de sistere (« élever »).*¹¹

Le mot résistance renvoie à un phénomène dynamique. Issu à la base du vocabulaire guerrier, ce mot désigne un phénomène humain dans lequel est en scène un acteur principal qui oppose une force contraire à celle d'un acteur secondaire qui porte atteinte à son intégrité. Dans cette acception se sens, le mot résistance prend des valeurs d'opposition, de lutte et de courage. Le phénomène de résistance implique donc un danger qui vient de l'environnement, et donc une agression.

Dans le domaine de la psychologie analytique élaborée par Carl Gustav Jung, la résistance désigne le fait de ne pas être ouvert à soi, à sa réalité et à la réalité extérieure. Et finalement de rester en lutte d'abord contre soi-même mais aussi finalement contre le reste du monde. Il s'agit pour le sujet, de rester dans une forme d'aliénation, fut-elle légère, à l'exemple de la névrose.

Selon M. Cifali, ceux qui veulent forger un « autre » à leur mesure, à leur modèle, s'aperçoivent un jour que quelque chose vient contrecarrer les plans préétablis.¹² Les éducateurs se verraient ainsi confrontés à des forces opposées. En effet, avoir un projet sur quelqu'un révèle la volonté de projeter l'Autre dans un devenir voire se projeter soi-même dans l'Autre et donc entraver la possibilité à l'autre de se fabriquer dans sa propre singularité.

¹¹ Définition [en ligne], consultée le 06/06/2017, URL : <https://fr.wiktionary.org/wiki/r%C3%A9sistance>

¹² CIFALI, Mireille, « *Le lien éducatif : Contre-jour Psychanalytique* », Paris, PUF, 2013

Le déterminisme est sans cesse revisité par celui qui le subit. Un élève, nous l'avons vu, pourra être docile à l'éducation qu'il reçoit, mais il arrive toujours un moment où le « symptôme » (du grec « rencontre ») ressurgit, témoignant du désir de préserver sa liberté, de se rencontrer soi-même. Toute éducation tendant en quelque sorte à restreindre la liberté de l'autre, un élève peut ainsi exprimer un refus d'apprentissage pour échapper à cette emprise.

Un élève poussé par ses parents par exemple à entreprendre des études de musique sans qu'il ne le veuille vraiment finira, même si le mécanisme de séduction enfant/parent est suffisamment fort pour préserver la continuité des cours, par faire obstacle à l'apprentissage qu'il reçoit. Et cela peut se traduire de différente manière : des absences répétées, un travail non fait, un oubli de partition. Nous pouvons ainsi comprendre ce phénomène de résistance à se laisser éduquer par le désir de conserver sa liberté, le refus d'avancer ou de changer.

2.3. Une autorité sans fondement

Il s'avère que le troisième paradoxe tient de l'autorité du maître, laquelle, selon Etienne Tassin, se révèle sans fondement. Mais comment cette autorité pourrait n'avoir aucun fondement, puisque l'on peut penser qu'elle est précisément le socle sur lequel s'appuie toute éducation ?

Le fondement de l'autorité est, selon Hannah Arendt, que le maître est le représentant du monde. C'est-à-dire, qu'il est celui qui va permettre aux nouvelles générations d'accéder au monde, un monde qui les a précédé dans l'histoire et qu'ils auront à porter vers l'avenir. Faire autorité, c'est donc porter en soi la charge du passé, l'exposer au présent et l'offrir à l'avenir. Or, la transmission requiert l'autorité, dans le sens que cette autorité « s'autorise » à prendre cette responsabilité de transmettre. De plus, l'autorité impose le respect mais le respect suppose l'autorité. En effet, l'autorité n'est reconnue comme faisant autorité que par ceux sur lesquels elle s'exerce.

Or, l'école, lieu où s'exerce cette autorité, est devenue, sous la pression de la rentabilité économique, un « impossible » intermédiaire entre la sphère familiale (« guérisseuse ») et la sphère sociale (« gouvernante »). L'enfant rejette justement les normes que l'éducateur tente de lui inculquer, à la fois en tant que son « gouverneur » et son « guérisseur », dans l'acception par ce dernier terme qu'il puisse être le « guérisseur » de l'âme « ignorante » de l'enfant. L'enfant accepte en effet l'autorité de la loi et de la règle lorsque celle-ci n'est pas empreinte de la réalisation d'une loi personnelle, narcissique. Le maître ne peut asseoir son autorité que s'il est, pour reprendre le

concept d'Hannah Arendt, le représentant du monde. Le paradoxe de l'école tient au fait qu'elle se loge entre la sphère privée de la famille et la sphère publique de la cité politique. Elle ne peut appuyer l'autorité de la loi ni sur l'amour parental comme le fait la famille (« guérisseur »), ni sur le consentement délibéré (« gouverneur »). Intermédiaire entre cet espace privé de la vie familiale (« autorité reconnue ») et de la sphère publique (« autorité contractuelle »), elle ne peut asseoir cette autorité. L'enfant échappe dès lors aux contraintes qui sont imposées par cette autorité. L'éducation échoue.¹³

2.4. Seul l'élève peut décider d'apprendre

« Personne ne peut apprendre à la place de quiconque et tout apprentissage suppose une décision personnelle irréductible de l'apprenant », Philippe Meirieu¹⁴

La tâche qui incombe à l'enseignant est de transmettre son savoir, mais cette transmission n'est pas sans réveiller la peur que le mécanisme de l'apprentissage provoque.

2.4.1. Une angoisse à apprivoiser

En effet, toujours selon M. Cifali, apprendre concerne le sujet dans son intégralité. Nous construisons, par le biais du savoir, des repères qui nous permettent de nous situer dans la réalité, d'exister dans celle-ci, en la rendant moins brumeuse, moins inconnue. Car le savoir modifie l'individu non seulement en terme « d'avoir » mais également en terme de supplément d'« être ». Il implique ainsi une croissance de soi-même en tant que sujet existant, se situant au fur et à mesure de son évolution dans une réalité qu'il faut sérier et apprivoiser.

Ceci veut dire qu'apprendre nous connecte à nous-même, à notre intériorité. Et c'est précisément en ce sens qu'apprendre peut se révéler angoissant, car il nous confronte au vide que celui-ci vient réveiller. La peur de la non-maîtrise et de l'échec en sont les causes. La réussite finale,

¹³ TASSIN, Étienne « Quel succès attendre d'un métier impossible », extrait de conférence, 2014, Paris. [En ligne], consulté le 28/05/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=emhdVapSsbQ>

¹⁴ MEIRIEU, Philippe, « *Frankenstein pédagogue* », *Pratiques & enjeux pédagogiques*, ESF, Paris, 1996, 127 pages, p.67.

entraînant le sentiment de joie et de fierté « ça y est, j'y arrive ! » ne peut advenir si l'apprentissage se présente sous forme de gavage. Celui-ci se transforme en répétitions inutiles d'exercices et l'acte d'apprendre en devient traumatisant.¹⁵

2.4.2. Apprendre, ou la transgression de "l'idem" par "l'ipse"

Selon Philippe Meirieu, la décision d'apprendre de l'élève serait le corollaire d'une transgression de l'idem par l'ipse, termes qu'il emprunte au philosophe Paul Ricoeur, lui-même inspiré de Heidegger.

« **idem** » : identité comme mêmété

Mêmété (Philosophie) : Individualité dans ce qu'elle a de fixe ou d'immuable.¹⁶

« **ipse** » : identité comme ipséité

latin *ipso (ipse, ipsum, ipsius)*, « la chose en elle-même, soi-même »

(*Philosophie*), Identité propre ; ce qui fait qu'une personne est unique et absolument distincte d'une autre.¹⁷

Selon Meirieu, l'être humain est un être de contingence (idem) et un être de liberté (ipse). En ce sens, nous avons besoin à la fois d'une identité et de conquérir notre liberté. Or, l'identité est précisément ce qui résiste à cette liberté, puisque l'identité ne change pas (idem). De plus, l'éducation, par la reproduction sociale vers laquelle elle tend, privilégie davantage l'idem sur l'ipse. En revanche, apprendre nécessite d'oser affronter sa nature et son héritage culturel afin de devenir soi-même, de devenir auteur, et là est la difficulté.

L'éducateur n'a aucun pouvoir sur cette décision d'évolution. Il n'est que *facilitateur* ou *obstructeur*. Seul l'élève décide lui-même et peut oser transformer sa nature et « s'arracher de soi-

¹⁵ CIFALI, Mireille, « *Le lien éducatif : Contre-jour Psychanalytique* », chapitre IX, "Accès au savoir" Paris, PUF, 2013, 298 pages, p.205

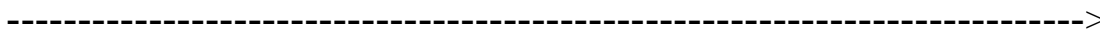
¹⁶ Définition [en ligne], consultée le 06/06/2017. URL: <https://fr.wiktionary.org/wiki/m%C3%AAmet%C3%A9>

¹⁷ Définition [en ligne], consultée le 06/06/2017. URL : <https://fr.wiktionary.org/wiki/ips%C3%A9it%C3%A9>

même »¹⁸, c'est-à-dire à son identité fixe, non évolutive. Mais l'éducateur a en revanche un rôle : il doit créer une situation antérieure qui favorise, incite et encourage l'élève à justement prendre cette décision. Une fois la décision prise, il accompagne l'élève dans toutes les conséquences que cette décision entraîne pour lui. Autrement dit, cela questionne de la façon suivante : en quoi, dans les situations que j'ai pu créer, j'ai pu favoriser et accompagner cette prise de décision ? Autrement dit, comment puis-je évaluer mon action, de sorte que l'élève comprenne qu'il sera accompagné après sa prise de décision ?

Nous pouvons représenter cela par le schéma suivant :

CONTINUUM TEMPOREL ET ORGANISATIONNEL



Situation antérieure / Décision, instant T / Accompagnement postérieur

Il s'agit maintenant de considérer ce que ces approches peuvent apporter à la compréhension de situations d'enseignement et permettent, ou non, de faire apparaître des pistes d'analyse et de transformations possibles de ces situations. Se confronter à cet « impossible », n'est-il pas le meilleur moyen d'aller au-delà de ce que l'on croyait être en mesure de réaliser ? C'est par le récit d'observations que j'ai pu faire sur le terrain, que je pourrai véritablement vérifier la pertinence de cette notion d'éducation « impossible », non pas comme une abstraction pure, mais dans ses réalités tangibles.

¹⁸ Expression utilisée par Philippe Meirieu lors du séminaire de recherche « Un dialogue entre Maguy MARIN et Philippe MEIRIEU : Transmettre l'art, l'art dans la transmission : enjeux, convergences et interactions », Lyon le 22/05/2017

**II. DE "L'IMPOSSIBLE" À
UN MÉTIER:
À L'ÉPREUVE DU
TERRAIN**

Voyons désormais, sous formes de récits vécus, des exemples de situations éducatives qui nous permettront d'en retirer, par leur analyse, une compréhension plus approfondie et de dresser des réflexions.

1. Une situation impossible

"L'exigence du meilleur et l'acceptation du pire" ¹⁹

Philippe Meirieu souligne l'importance en tant qu'enseignant de savoir gérer « l'exigence du meilleur et l'acceptation du pire ». C'est-à-dire qu'il faut savoir accepter qu'un élève puisse se dérober à tout instant malgré notre bonne volonté à offrir notre savoir et à proposer à l'élève ce que nous croyons qu'il y a de mieux pour lui. Il souligne ainsi : « Quoi de plus normal que de vouloir perpétuer, à travers une filiation familiale, intellectuelle ou militante, ce qui donne sens à notre existence et perdrait toute possibilité d'accéder à la valeur si nous nous résignons à ce que cela disparaisse avec nous ? »²⁰

1.1. Récit d'expérience

Je suis actuellement enseignant dans une petite école de musique associative, accueillant environ 150 élèves de tous âges. Les élèves que nous accueillons proviennent de groupes sociaux divers et variés, et nous nous adaptons au maximum à la demande des élèves en terme de choix esthétiques.

Pour illustrer cette notion de métier impossible, je prendrai l'exemple d'une élève, qui avait changé de classe pour venir dans la mienne, et que, malgré mes efforts, mes investigations et remises en question, j'ai décidé de transférer chez une collègue pour voir si cela marcherait mieux.

Ce que je sais de cette élève est qu'elle a 9 ans et qu'elle a suivi une année de cours chez un collègue. Sa mère suit également des cours de piano, chez un autre professeur. La maman souhaite impérativement me faire fixer l'horaire du cours de sa fille pendant son horaire de séance de piscine, pour pouvoir déposer sa fille à son cours de piano et ainsi se rendre à la piscine communale.

¹⁹ MEIRIEU, Philippe « *Le choix d'éduquer* », Paris, ESF, 1991, 206 pages, p.81

²⁰ MEIRIEU, Philippe, *ibid.*

1.1.1. Exemple de cours

Voici un exemple de cours avec cette élève :

1. L'élève, à son habitude, arrive, accompagnée de sa mère, qui aussitôt après m'avoir salué, me dépose sa fille pour rejoindre rapidement la piscine communale. L'élève sort son recueil de morceaux et commence à jouer, sans entrain, sans dynamisme. Le cours s'avère lent et poussif et implique que je doive investir davantage d'énergie pour arriver à la faire fabriquer quelque chose et arriver à une qualité musicale.

2. Son jeu est timide, le contact avec l'instrument difficile, son travail irrégulier, m'obligeant sans cesse à devoir reprendre et lui réexpliquer les mêmes choses. La motivation est absente et elle n'est animée par aucun désir de jouer. Son mental n'étant pas là, je dois la guider tout le long du morceau, sans quoi il semble qu'elle pourrait s'arrêter de jouer et se figerait dans un état statique. Le cours se révèle pénible. Les relatifs progrès toutefois réalisés, dû plus spécifiquement à mon acharnement à lui faire fabriquer de la musique, ne semblent pas lui susciter un intérêt ou un plaisir particulier et ma tentative de lui faire trouver du sens dans son apprentissage reste vaine. L'absence de curiosité, le manque d'entrain trop grand de mon point de vue rend le cours pénible et laborieux, et me met dans une posture où je dois systématiquement décider pour elle. En guise de dialogue, je n'ai le droit qu'à des acquiescements de tête, signes que je remarque souvent durant le cours et que j'interprète comme une difficulté à s'exprimer. Heinrich Neuhaus, dans « L'Art du piano », dit toujours se demander, lors d'une première rencontre avec un élève, si c'est bien à l'élève qu'il s'adresse pendant le cours ou bien à ses parents, révélant ainsi les mécanismes de séduction et/ou de soumission qui peuvent parfois apparaître entre enfants/parents.

La faisant faire tout de même des progrès, les cours se poursuivent pendant 1 an, en essayant de trouver un répertoire qui l'intéresse. Quelques mois après la rentrée scolaire, je décide d'en parler à sa mère qui me reproche d'avoir trop d'exigences, me disant : « C'est une petite école de musique, vous n'allez pas en faire des Mozart ». Lui réitérant la difficulté que j'éprouve à enseigner à sa fille, par son manque d'entrain et d'intérêt et ne voyant pas d'autres perspectives, je lui soumets l'idée d'essayer de lui faire suivre les cours avec un autre professeur, en l'occurrence le professeur chez qui elle prend elle-même des cours. Elle finit par accepter ma proposition.

L'analyse de ce récit, nous permet de conclure que nous sommes ici en face d'une situation d'enseignement rendue impossible par les conditions que celle-ci présente. Nous sommes également, en l'occurrence, face à une impossibilité accélérée par le désir trop prégnant de la mère. Quelles sont les raisons qui rendent cette situation « doublement impossible » ?

1.1.2. Analyse

Nous pouvons, par l'analyse de ce récit, établir une série de raisons :

1. Ce qui pour moi appartient à l'élève est que, premièrement, l'enfant n'est pas motivée personnellement pour apprendre le piano ; c'est sa mère qui le désire. Deuxièmement, sa fille se conforme au désir de celle-ci, si bien que l'on ne peut capter le désir de l'enfant. En effet, où l'enfant peut-il se situer dans le sien, coincé dans ce qui apparaît relever plus d'un mécanisme de soumission ou de séduction à la mère, que d'une authentique volonté d'apprendre le piano ? Il paraît évident que cette enfant, par son manque de conviction, cherche à exprimer un refus, une volonté d'exprimer sa liberté de choisir ou non d'apprendre à jouer de cet instrument. Enfin, la troisième raison est que l'activité musicale, investissant par définition le corps, ne peut être tout à fait possible car l'élève n'éprouve aucun enthousiasme à fabriquer de ses mains, et s'arrêterait volontiers. Cette dernière considération vient traduire le mécanisme de résistance qu'elle développe à l'égard de la fabrication et de la production sonore.

2. Ce qui m'appartient est ma forte exigence, en tant que professeur de piano, d'obtenir des résultats mobilisés sur la réussite de l'élève, réussite obtenue grâce à un travail régulier, un esprit curieux et une motivation suffisante. Je reste focalisé sur les apprentissages. Constatant que ma position d'enseignant est exclusivement focalisée sur la réussite de mes objectifs, j'ai du mal à sortir d'une situation où l'élève n'est pas partie prenante de ce pacte supposé d'un enseignement constructif, fondé sur la motivation, la curiosité, la régularité et le travail. L'impossible surgit alors d'une opposition entre mes objectifs en tant que professeur et l'inertie de l'élève. J'essaye toutefois de lui faire travailler, durant la première année, des morceaux plus proches de ses goûts personnels. Mon attitude pédagogique reste quant à elle constante. Devant l'échec de mes tentatives à lui donner goût à la musique, je me sens frustré de ne pouvoir accomplir mon métier de professeur de piano et j'ai le sentiment d'être considéré davantage comme un un baby-sitter.

Cette expérience d'enseignement peut nous interroger sur l'attitude à adopter face à une situation pédagogique comme celle-ci. Comment réussir à motiver des élèves à jouer d'un instrument qu'il ne désirent apparemment pas apprendre ? Quelle attitude éducative adopter face à des élèves excessivement résistant à l'apprentissage ? Comment susciter le goût de « fabriquer » de la musique ? Nous y reviendrons dans une troisième partie après avoir décrits les modalités de la transmission selon J. Lacan. Nous pouvons d'ores et déjà établir une liste d'activités permettant un renouveau nécessaire à l'apprentissage.

1.2. Préconisations

Ces activités pourraient être: faire des jeux d'improvisation libre, des jeux d'improvisation sur le morceau étudié, sur des grilles d'accords de morceaux célèbres, faire des rythmes avec une seule note, des relevés de mélodies (oreille, écriture), harmoniser des mélodies simples, développer des petits motifs en transposant, mais aussi explorer le piano (les cordes, les marteaux) en enlevant le panneau supérieur, utiliser des tutoriels...

2. L'ouverture d'un champ des possibles à partir de contraintes

2.1. Récit d'expérience

Pour illustrer cette fois-ci les possibilités du métier d'enseignant, j'évoquerai la séquence de cours que j'ai élaboré dans le cadre de mes études au Cefedem et que j'ai pu mettre en pratique au Conservatoire à Rayonnement Communal de Vienne.

J'ai souhaité, dans le cadre de ce travail, faire travailler des élèves dans une esthétique qui n'est pas la mienne, à savoir l'improvisation jazz, mais dont j'ai pu avoir quelques notions, grâce à des cours

que j'ai pu suivre.

Élaborer cette séquence m'a permis de me former davantage à l'enseignement de la pratique collective et de développer une certaine adaptabilité.

Ce dispositif s'adressait à deux élèves, une pianiste débutante et un trompettiste ayant déjà 5 années d'instrument. Mon objectif était de les initier à l'improvisation en les faisant interpréter un standard de jazz, assez simple.

Appréhendant au départ de concevoir une séquence dans un style que je ne maîtrise que très peu, j'ai pu, par l'écriture de mon « contrat », élaborer des outils didactiques en imaginant des dispositifs et des activités. L'écriture de ce contrat, dans le fait de classer et de sérier mes activités, m'a permis de savoir plus précisément où je me dirigeais et ainsi moins appréhender à la fois mon inexpérience dans l'enseignement de l'improvisation jazz mais aussi la différence de niveau des élèves que j'allais avoir à gérer.

2.2. Description du dispositif

2.2.1. Activités didactiques

Durant cette séquence, j'ai pu imaginer, inventer et cataloguer des outils didactiques qui se regroupaient entre 6 activités et 5 dispositifs :

Repiquage, écriture, accompagnement, invention, interprétation et arrangement, pour les activités

Atelier découverte, travail de recherche, réalisation, répétition, cours magistral, pour les dispositifs

Les activités de repiquage et d'écriture me permettaient par exemple de décortiquer avec eux la structure du standard en leur faisant chercher le nombre de phrases dont celui-ci était composé, de repérer les différents mouvements ascendants et descendants de la mélodie et réviser des notions solfégiques telles que la tonalité, le chiffre indicateur de mesure, la pulsation, les valeurs de notes, la transposition.

Les activités d'accompagnements, d'invention, d'interprétation et d'arrangement me permettaient non seulement de leur faire fabriquer des accords anglo-saxons, mais aussi de les initier à la paraphrase d'une mélodie, à la compréhension d'une gamme pentatonique, puis à l'improvisation en

fonction d'une grille harmonique ainsi qu'au phrasé swing et à la proposition d'une structure.

Les dispositifs d'atelier d'écoute et de travail de recherche me permettaient à la fois de les imprégner à l'univers sonore du jazz et ainsi à les préparer au style, mais aussi à les faire échanger sur ce qu'ils entendaient mutuellement et donc leur faire faire le lien entre oreille et geste musical.

Les dispositifs de cours magistral, de répétition et de réalisation me permettaient quant à eux d'aborder des notions solfégiques sur les accords anglo-saxons, de les faire roder leur morceau et les faire jouer en public.

2.2.2. Rôles pédagogiques

Selon les dispositifs et les activités, mes rôles étaient variables, les laissant tantôt chercher par eux-même afin de développer leur aptitudes à se questionner et à expérimenter, les aidant et les guidant à d'autres moments, afin de développer leur connaissances.

La phase de découverte du standard de Jazz, laquelle consistait à leur faire relever d'oreille la mélodie, me permettait de les laisser chercher par eux-même en tenant un rôle de personne-ressource. Aussi, je pouvais, dans les activités d'écriture et d'accompagnement, tenir davantage un rôle d'accompagnateur dans la mise en application de leur connaissances solfégiques. Je pouvais également, à travers l'activité d'apprentissage des accords anglo-saxons, endosser deux fonctions autres : celle de l'enseignant dispensateur d'une connaissance mais aussi celle du formateur qui apprend à mettre en pratique les outils de cette connaissance.

Le résultat final s'est finalement révélé honorable, au point que ces élèves ont pu présenter leur travail lors d'une audition publique. Ce succès final tient essentiellement aux paramètres suivants : ma préparation didactique, la mise en œuvre de mon contrat de manière fidèle mais aussi l'investissement et le véritable enthousiasme venant des élèves à l'idée de jouer ensemble et de s'aventurer dans une autre esthétique qu'ils n'avaient jusqu'à présent jamais abordé.

L'analyse de cette expérience nous permet de conclure que nous sommes cette fois-ci dans une situation d'enseignement rendu possible non seulement par l'enthousiasme et la volonté d'apprentissage des élèves, moteur essentiel, mais aussi par ce que Meirieu nomme « l'obstination didactique »²¹, venant cette fois-ci de l'enseignant.

²¹ MEIRIEU, Philippe « *Le choix d'éduquer* », Paris, ESF, 1991, 206 pages, p.87

2.3. L'obstination didactique

Didactique:

*« Science qui s'intéresse aux méthodes et aux contenus des enseignements en étudiant comment les contenus de cette discipline sont transmis et comment les élèves se les approprient ».*²²

Il est à noter que la différence entre pédagogie et didactique est souvent brumeuse. Selon Jean-Marie Labelle, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, la pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque avec un rôle actif de l'apprenant. La didactique, elle, s'intéresse aux contenus d'une discipline et à leur intelligibilité. Elle s'apparenterait davantage au phénomène *apprendre quelque chose* tandis que la pédagogie s'apparenterait elle au phénomène *apprendre quelque chose à quelqu'un*.

Ce qui est en jeu est en effet la relation entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Nous obtenons ainsi une situation : la situation pédagogique. La pédagogie met davantage en lumière l'action de l'enseignant, sa posture en tant que médiateur et facilitateur de l'appropriation des savoirs par l'apprenant. La didactique, elle, met en lumière l'intelligibilité des contenus de la discipline, en la disséquant en éléments distincts. Dans le cas de ma séquence de cours, cela pouvait être par exemple : la notation anglo-saxonne, les accords Majeurs et mineurs, la gamme pentatonique, le phrasé swing...

Les deux schémas suivants permettent de mieux situer les enjeux entre pédagogie et didactique²³:

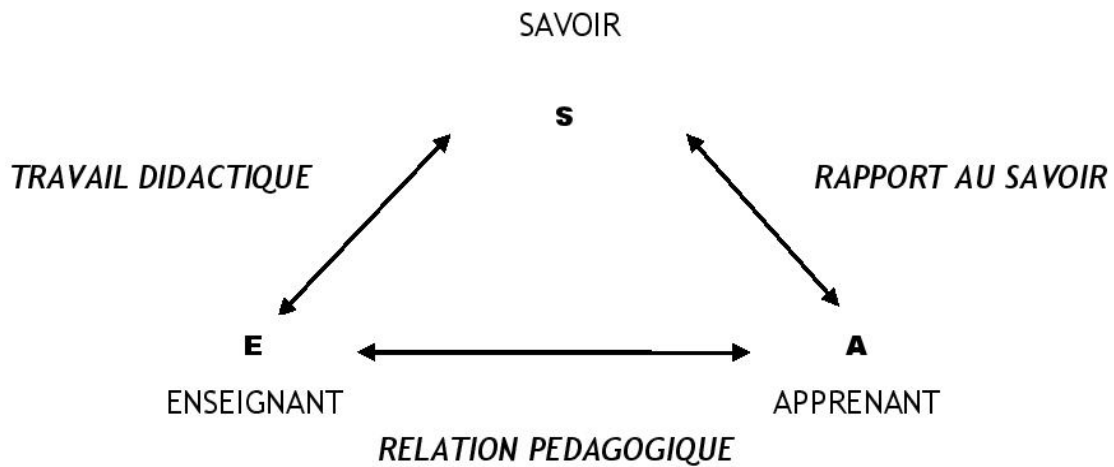
CARACTERISTIQUES

DIDACTIQUE	PEDAGOGIE
Relève d'une recherche disciplinaire	Relève d'une mise en œuvre pratique
Centrée sur le contenu	Centrée sur l'action
Information	Communication et médiation
Enseignant / Savoir	Enseignant / Apprenant
Aspects cognitifs	Aspects relationnels
Prise en compte de l'objet	Prise en compte du sujet

²² Définition élaborée par Marie Liesse Nimier dans son mémoire « *Développement des compétences en formation des adultes* », [en ligne], consulté le 06/06/2017, URL: <http://www.illetterisme-ressources.com/wp-content/uploads/2012/12/M%C3%A9moire-LCI.pdf>, 96 pages, p. 40

²³ Les schémas suivants sont extraits du même mémoire de Marie-Liesse Nimier dans lequel elle réitère les différences fondamentales entre pédagogie et didactique selon Jean Houssaye [en ligne], consulté le 06/06/2017. URL: <http://www.illetterisme-ressources.com/wp-content/uploads/2012/12/M%C3%A9moire-LCI.pdf>, p.p 43-44

SCHEMATISATION DU TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE JEAN HOUSSAYE



Philippe Meirieu insiste sur l'importance de toujours renouveler ses efforts pour inventer des dispositifs didactiques toujours plus efficaces mais en gardant à l'esprit que même l'organisation didactique la plus sophistiquée peut rencontrer une limite, qui est celle de la liberté de l'apprenant. C'est ce qu'il appelle la *tolérance pédagogique*. Autrement dit, son conseil est de ne jamais mettre en veilleuse son obstination didactique tout en acceptant que l'élève puisse exprimer son désir de s'affranchir du maître, donc de regagner sa liberté. En effet, Meirieu souligne que l'éducation d'une personne n'est pas la fabrication d'un objet et que toute situation pédagogique engage une interrogation éthique qui renvoie à une rencontre que l'on peut rendre « possible » mais certainement pas maîtriser. Cela nous renvoie ainsi à la question de la résistance développée précédemment.²⁴

Si cette séquence de cours s'est révélée fructueuse, c'est notamment parce que les élèves ont pu découvrir et expérimenter un autre dispositif d'apprentissage qui est le jeu collectif. Ceci nous permet donc de nous interroger sur l'importance des dispositifs de pratique collective dans l'apprentissage et la formation des élèves.

²⁴ MEIRIEU, Philippe, "Du bon usage de l'auto-critique", entretien avec Jean-Michel Zakhartchouk publié dans "Les Cahiers pédagogiques", n° 325, juin 1994", [en ligne], consulté le 06/06/2017. URL : <https://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/autocritique.htm>

3. La pratique musicale en groupe

3.1. L'union fait la force

Dans la formation du musicien, jouer à plusieurs permet de développer des règles communes de la vie en groupe, en intégrant les notions de respect et d'écoute de l'autre, le tout en partageant une passion commune, celle de la musique, qui unifie et fédère. La musique est en ce sens un art social par excellence car elle permet, en même temps qu'elle construit l'identité, d'apprendre la vie en groupe par les pratiques collectives et d'orchestre.

Les enfants aiment jouer ensemble. Cela leur permet non seulement de se retrouver entre pairs de même âge, et donc d'installer un climat de confiance, mais aussi de donner le meilleur d'eux-même. Selon la psychologie analytique, le groupe, s'il est bien « idéalisé », permet de surmonter les impuissances individuelles. La cohésion d'un groupe provient en effet d'une même identification au « moi idéal » par tous les membres du groupe mettant en commun les énergies, les enthousiasmes, les capacités et la solidarité au centre.

3.2. Récit d'expérience

J'évoquerai cette fois-ci l'exemple d'une pratique musicale en groupe issue du projet pédagogique que j'ai conçu, toujours dans le cadre de mes études et que j'ai réalisé dans mon école de musique.

Il s'agissait pour ce projet de réunir 4 élèves âgés entre 12 et 13 ans afin de les faire réaliser une interprétation d'un thème de "Harry Potter" lors d'une prestation organisée par mon école de musique sur le conte magique. Tous avaient entre 2 et 3 années de pratique instrumentale. L'objectif de ce projet était de faire en sorte qu'ils soient partie prenante de la réalisation de cette prestation, autrement que par la simple réalisation des directives du professeur. L'objectif était donc de les laisser chercher et trouver ensemble les solutions les plus satisfaisantes pour l'interprétation de cette musique. D'une certaine façon, le but était responsabiliser les élèves afin de réaliser un travail efficace en autonomie.

3.2.1. Enjeux

Un des enjeux que l'élaboration du projet pédagogique nous permet d'expérimenter est notre capacité en tant qu'enseignant à repenser la façon dont nous nous investissons, pour pouvoir, par un jeu de consignes et de contraintes que l'on élabore et de ressources que l'on fournit, de se tenir davantage « en retrait » du groupe que l'on supervise et ainsi intervenir plus comme « ressource » que comme « maître d'œuvre. Cet investissement, repensé et révisé permet d'engager le processus de dévolution. Les élèves s'emparent de la tâche à exécuter et gagnent en autonomie.

Processus de dévolution, définition de G. Rousseau :

« Acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »

Dans ce procédé d'enseignement, l'enseignant conduit à faire avancer l'apprentissage grâce au jeu du contrat didactique imposé par les consignes et contraintes, et il construit des situations didactiques afin que les élèves puissent s'emparer de la tâche.

3.2.2. Une posture autre

Cette expérience pédagogique m'a d'abord permis de faire travailler en groupe, chose que j'avais peu pratiqué auparavant. La pratique collective permet aux élèves d'instaurer une dynamique. Ce groupe, non traditionnel, du fait de la forte place donnée à l'autonomie, m'a permis de revisiter ma posture. En effet, j'avais jusqu'à présent l'habitude de maîtriser de moi-même où j'allais et l'autonomie des élèves représentait donc pour moi une source d'inquiétude. Ce travail, par une plus grande confiance attribuée aux élèves, m'a permis de réaliser que les solutions viennent bien plus souvent d'eux qu'on ne le croit. Dans un cadre donné, le travail de groupe peut permettre à chacun de se prendre en charge, de se poser des questions et de prendre des décisions en commun. Ce travail m'a permis d'apprendre à interrompre des situations-problèmes et à leur apporter des pistes plutôt que d'agir en maître d'œuvre. L'autonomie est aussi un outil très utile dans la vie courante, ce qui augmente la portée de l'enseignement. En me retirant plus du groupe et en intervenant davantage lorsque cela était nécessaire, j'ai pu sortir de la posture excessive du cours magistral et ne l'utiliser qu'à des moments plus pertinents.

J'ai été contraint de créer un outil pour rendre ce projet possible et intéressant. Ce travail s'est révélé très satisfaisant d'autant plus pour eux, du fait que cette œuvre est en grande partie la leur: ils l'ont construite.

4. Une situation bienheureuse

Mireille Cifali approuve que « *le succès d'une éducation résiderait dans le fait qu'elle échoue : celui qui en est l'objet contrecarre le projet forgé pour lui et se retrouve advenir comme sujet dans la différence et la séparation. Et vice versa : une éducation réussie aux yeux de celui qui l'assure, s'avère un échec au regard de celui qui la subit* »²⁵

Philippe Meirieu, dans « *Frankenstein pédagogue* », le souligne également ainsi : « *Au total, et au risque de manier le paradoxe, 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 en face de nous ne se laisse pas faire, cherche même à s'opposer, simplement, parfois, pour nous rappeler qu'elle n'est pas un objet que l'on construit mais un sujet qui se construit* ». ²⁶

4.1. Récit d'expérience

Prenons enfin l'exemple d'une de mes élèves débutantes. Celle-ci a 8 ans et a démarré le piano dans ma classe. De nature très curieuse et extravertie, son intérêt pour le piano s'est également fait sentir dès le départ.

Voici un exemple de cours :

L'élève arrive, souriante, sort naturellement ses affaires de son sac, s'installe au piano avec enthousiasme et commence à jouer d'elle-même, sans que je n'ai à lui demander. Sa mobilisation d'esprit, associé à son enthousiasme font qu'elle est très réceptive et qu'il m'est très facile d'engager le cours, de lui transmettre et permettre ses progrès. Nous choisissons ensemble, au fur et à mesure de son évolution, les différents morceaux qu'elle désire jouer. Celle-ci n'hésite pas d'ailleurs à me dire qu'elle préfère tel ou tel morceau ou qu'elle n'aime pas du tout celui-ci ou celui-là. Très curieuse, elle pose autant de questions que je ne lui en pose durant le cours. L'échange est constructif. De plus, sa capacité à observer elle-même ses erreurs, à les corriger et à répéter les passages jusqu'à ce que cela fonctionne lui permet d'avancer. Aussi, le travail à la maison, régulier et soutenu, me permet de la faire progresser de semaine en semaine, à son rythme, d'extraire le meilleur d'elle-même et ainsi engager sa croissance musicale.

²⁵ CIFALI Mireille, « *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable* », *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 04 juin 2017. URL : <http://leportique.revues.org/271>

²⁶ MEIRIEU, Philippe, « *Frankenstein pédagogue* », Paris, Pratiques & enjeux pédagogiques, ESF, 1996, 127 pages, p. 63

4.2. Analyse

L'analyse de ce récit nous permet de comprendre trois éléments :

- la séparation, comme nécessité pour se définir
- la capacité à surmonter la difficulté
- la posture de l'enseignant, davantage accompagnateur

4.2.1. *La séparation*

Comme le rappelle M. Cifali, l'apprenant contrecarre ce qui est prévu pour lui, et comme nous l'avons vu précédemment, ce phénomène est dû à la résistance. Dans le cas de mon récit, l'élève n'hésite pas à me signaler qu'elle n'aime pas tel morceau pour en travailler un autre, si bien qu'elle passe d'une posture où elle est « l'objet » de l'éducation pour en devenir le « sujet » et ainsi s'impliquer d'elle-même dans son apprentissage. Elle siège ainsi non pas dans la séduction ou la conformité, mais bien dans la « séparation et la différence ».

4.2.2. *La capacité à surmonter la difficulté*

« La chute n'est pas un échec. L'échec, c'est de rester là où on est tombé », Socrate

La capacité à observer, corriger ses erreurs et recommencer jusqu'à réussir constitue une résilience nécessaire à l'apprentissage, résilience permettant de ne pas se laisser dominer par le sentiment d'échec.

Concept élaboré par Boris Cyrulnik, la résilience est la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité.

Etymologie : Du verbe latin *resilio, ire*, littéralement « *sauter en arrière* », d'où « *rebondir, résister* »²⁷

Dans le cas de mon récit, l'élève observe, corrige d'elle-même ses erreurs et reprend jusqu'à y arriver. Elle se rend compte que si elle a raté, c'est qu'il y a un moyen de réussir par l'inverse. Elle développe comme cela une certaine persévérance. Son sentiment de réussite est maintenu.

²⁷ Etymologie [en ligne], consultée le 07/07/2017. URL : [https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9silience_\(psychologie\)#.C3.89tymologie](https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9silience_(psychologie)#.C3.89tymologie)

4.2.3. Une nouvelle posture

« Personne ne construit l'autre. Chacun se construit par l'intermédiaire d'un autre », Philippe Meirieu.

Ce qui appartient à cette élève est de toute évidence son envie d'apprendre et de connaître. L'élément moteur est aussi sa capacité à ne pas se décourager à la moindre difficulté, mais plutôt à rebondir par dessus.

L'élève s'étant défini en « sujet » apprenant, elle avance à son rythme. Elle participe activement à son éducation. Mon rôle dès lors est de venir soutenir le processus entrepris déjà par l'élève elle-même, qui est d'émerger toujours en tant que sujet, c'est-à-dire de la faire dialoguer avec ce que je lui propose. Elle interagit avec le savoir reçu et évolue dans un champ de liberté qui lui permet de se construire. Les savoirs ne sont pas imposés, mais "savourés" par l'un et l'autre des deux partis.

Nous pouvons engager une réflexion sur la nécessité permanente et inhérente à notre métier d'enseignant d'ouvrir un espace de construction pour chaque élève, quel que ce soit son degré de motivation initiale. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, le rôle de l'enseignant est de sans cesse favoriser les situations amenant les prises de décisions de l'élève et faciliter son émergence en tant que Sujet. Il doit en effet créer les situations qui facilitent les initiatives à l'apprentissage. La rigueur didactique est un vecteur essentiel de la réussite de l'enseignement. Aussi, la pratique musicale en groupe offre la possibilité d'ouvrir de nombreux espaces. La variabilité des postures est enfin un déterminant essentiel dans l'équilibre de la transmission.

Tout comme la littérature joue avec les mots, le métier d'enseignant possède ce point en commun qu'il est un art de la parole. Si la littérature est l'art de faire jouer les lettres pour pouvoir exprimer l'indicible, indicible qu'elle n'arrivera pas à exprimer mais qu'elle ne *cessera jamais* d'essayer d'exprimer, qu'en est-il de l'enseignant ? Quel est son moteur ? Comment œuvre-t-il pour rendre sans cesse l'avenir possible ?

Où est la réponse ?

**III. VERS L'OUVERTURE
D'UN ESPACE POÉTIQUE
ET CRÉATEUR**

1. Modalités de la transmission

Soyons ambitieux et étudions dans un premier temps le fonctionnement de la transmission de sorte de pouvoir le mettre en lumière à l'expérience musicale et en retirer des enrichissements.

1.1. Théorie et concepts

Comment donc transmettre le savoir ? Selon le psychanalyste Paolo Lollo, ce qui compte n'est pas la fraction de savoir transféré volontairement à l'élève sous forme de contenu, qui arrive *en partie* seulement à destination. Le plus important est ce qui se passe *dans* la transmission de manière involontaire, inconsciente. Il y a, en effet, une *perte* nécessaire dans toute transmission. Elle est importante puisqu'elle rend possible le processus, en ouvrant un espace vide qui peut être potentiellement transformé, rempli par l'élève.

Selon P. Lollo toujours, « *la question de la transmission ne peut se concevoir que dans ce passage de la perte à la création, de l'impossible au possible ; c'est un passage où le réel et le symbolique se rencontrent* »²⁸.

Transposé sur le plan de l'expérience musicale²⁹, le symbolique est ici la fabrication de la musique, qui intervient comme une « coupure » du réel, du silence, de leur continuum qui pourtant continue à appeler la musique (Beruf)³⁰.

Paolo Lollo explique d'un point de vue lacanien les différentes modalités de la transmission du savoir. Selon Jacques Lacan, il y a quatre concepts qui structurent l'expérience ; l'impossible, le nécessaire, le contingent et le possible.

²⁸ LOLLO, Paolo, « Passages secrets de la psychanalyse », Paris, Eres, 2017

²⁹ Cette juxtaposition de la question de la transmission à la question musicale a été possible grâce à une correspondance avec P. Lollo

³⁰ Cf. 1.1. "Une histoire de vocabulaire", in I. "Un métier impossible"

Ces quatre concepts se définissent, de la façon la plus diluée soit-elle, comme cela:

1. **L'impossible** est « ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire ». C'est un savoir imperceptible et invisible mais qui existe, se transmet et qui donne l'impulsion à tout savoir.
2. **Le nécessaire** est « ce qui ne cesse pas de s'écrire ». C'est le savoir qui se fait loi, qui s'institue. C'est le savoir universitaire. Sa transmission peut donc être facilement mesurée.
3. **Le contingent** est « ce qui cesse de ne pas s'écrire ». C'est un savoir encore incertain qui peut être transmis à travers des hypothèses qui deviennent trop vite des certitudes ou des vérités, des théories. Ce savoir est mesurable mais s'ouvre à l'interprétation du sujet.³¹
4. **Le possible** est « ce qui cesse de s'écrire ». C'est une fraction de savoir dont la transmission reste seulement possible. C'est un savoir qui s'ouvre au temps et au devenir.

2.2. Transposition à l'expérience musicale

Je me propose de dresser un panorama de ce que ces 4 concepts m'évoquent du point de vue de l'expérience musicale:

1. **L'impossible.** La sensibilité de l'être humain par exemple est hors champ d'explication : on ne sait pas ce qu'on transmet lorsque l'on joue. On ne peut pas savoir si l'effet que la musique me fait est transmissible ou non.
2. **Le nécessaire.** Cela contient par exemple toutes les connaissances solfégiques, théoriques, comme la gamme ou l'arpège. La théorie est transmissible, explicable. Nous maîtrisons ce savoir et pouvons le rationaliser. Un accord parfait de Do Majeur au piano à l'état fondamental se joue "do/mi/sol", sans concession.
3. **Le contingent.** La nécessité absolue de jouer un morceau avec les doigts ronds ou aplatis pour pouvoir réussir son exécution ne peut être certaine. Certains élèves réussiront mieux avec

³¹ Selon Leibniz, quelque chose est contingent lorsque son contraire est possible. Selon Aristote, est contingent ce qui pourrait être différent.

telle ou telle posture de main.

4. **Le possible.** Il est une projection sur l'avenir qui n'a rien de certain. On ne sait ce qui *est* possible que quand cela *a été* réalisé. Il met fin au nécessaire et à l'impossible. C'est tout ce qui va pouvoir se dérouler sans que je le prévoie, ou ne le sache. C'est toute la part de créativité de l'être. Au départ, quand on compose, on ne sait pas ce que l'on va faire ni ce que l'autre va en recevoir. On ne sait pas ce que l'autre va en comprendre, en entendre et en faire Et c'est quelque chose que lui même ne sait pas, ne comprend pas et n'a pas prévu. « *Car le possible n'est que le réel, avec, en plus, un acte de l'esprit qui en rejette l'image dans le passé une fois qu'il s'est produit. [...]. Au fur et à mesure que la réalité se crée, imprévisible et neuve, son image se réfléchit derrière elle dans le passé indéfini ; elle se trouve ainsi avoir été, de tout temps, possible ; mais c'est à ce moment précis qu'elle commence à l'avoir toujours été, et voilà pourquoi je disais que sa possibilité, qui ne précède pas sa réalité, l'aura précédé une fois la réalité apparue. Le possible est donc le mirage du présent dans le passé* »³²

Quand nous faisons jouer « Au clair de la lune » à un élève, nous savons qu'il y a de l'impossible car nous ne maîtrisons pas tout ce que l'élève va apprendre de notre enseignement et notre façon de voir cette comptine n'est pas la même que celle de l'élève. Ensuite, il y a du nécessaire, car il y a des notes, une gamme et une tonalité. Ce savoir, nous le maîtrisons et pouvons le rationaliser de façon scientifique. Ensuite encore, il y a du contingent, dans ce moment de l'enseignement où l'élève découvre qu'il va pouvoir peut-être apprendre à reproduire cette musique. Et enfin, il y a du possible c'est-à-dire la globalité de ce que l'élève aura reçu, vécu, compris, intégré, enregistré.

A l'éclairage de toutes ces recherches, je m'aperçois qu'il y a une très grande différence entre ce que je veux transmettre et ce que je transmets. *Est-ce là l'ouverture d'un espace de création qui serait tellement personnel à chacun, imprévisible par essence ?*

Mettons ceci en lien avec le travail du poète. Le travail du poète, c'est de *cesser* de parler comme avant, comme tout le monde. Son travail est *d'élire* à nouveau un sens des mots, entre tous. Ce changement de sens s'inscrit donc dans la temporalité. Le sens change selon que le poète a décidé de le faire changer. *Qu'en est-il de l'élève ?* Il s'approprie le matériau avec sa sensibilité et s'en sert pour se construire comme un poète maniant les mots pour en faire surgir un nouveau sens. *Qu'en est-il du professeur ?* Le professeur, dès lors qu'il accepte que l'on cesse de jouer pour jouer, rend possible la

³² Henri Bergson, « Le possible et le réel, essai publié dans la revue suédoise, Nordik Tidskrift en novembre 1930 », in Henri Bergson « le possible et le réel », Paris, PUF quadrige, 2011, 64 pages, p.p 12-13.

créativité. Il restitue à l'élève sa capacité de création.

Pourquoi l'éducation est-elle impossible ? C'est parce qu'elle allie au-delà d'elle-même, ces trois plans du « nécessaire », du « contingent » et du « possible », dans leur infinie relation. Aussi, la « bonne transmission » est la transmission précisément qui ne se fait pas exactement comme prévu, du moins qui ne se voit pas à l'instant T. C'est celle qui ne peut se mesurer et qui laisse une *perte*, un *vide*, qui permet le processus de création et le champs d'une liberté.

2.3. Préconisations

Dans le cas de figure d'enseignement impossible vu précédemment³³, le diagnostic est qu'il n'y a, à priori, pas de solutions. La considération de ces modalités de la transmission m'amène à me questionner sur les solutions possibles face à une telle situation. Peut-être faudrait-il s'intéresser à ce qui ne se joue pas mais qui existe ailleurs, en dehors ? Mon élève, dans cette approche, peut par exemple aimer la danse ou le patinage. Il y a des choses qu'elle fait certainement en dehors de ce que je lui demande de faire durant le cours qui la passionnent. La solution serait alors de considérer les choses qui l'animent « en dehors » du cours de piano, car:

1. Cela permet de produire un rééquilibrage de la relation asymétrique professeur/élève ; l'élève a quelque chose à m'apprendre, un savoir que je ne sais pas et qui m'intéresse.
2. Peut-être que certains aspects des choses que l'élève fait en dehors peuvent changer son rapport à l'instrument, donc à la musique et à la création. Ce qui est en jeu dans tous les cas est de ne pas douter de ses capacités à faire ou à apprendre, en dehors du domaine du piano.

La compréhension du fonctionnement de ces modalités de la transmission ainsi que de cette situation me permet, aujourd'hui, avec un certain recul, d'imaginer enfin d'autres alternatives.

³³ Cf. 2.1. "Une situation difficile", in II. "De l'impossible à un métier: à l'épreuve du terrain"

Archimède et la Couronne d'Or. La réponse est là, mais il fallait y penser :

Missionné par le roi pour trouver le volume de la Couronne d'Or, Archimède doit faire face aux questions suivantes : comment faire pour savoir s'il y a un alliage dans la couronne ? Comment faire pour identifier son volume sans la faire fondre ? Le déclic surgit : c'est en voyant le bain déborder lorsque lui y rentre que lui vient l'idée de plonger la couronne afin de calculer le volume de l'eau qui déborde. Eurêka !

Comme le nomme Jean-Pascal Debailleul, conteur et thérapeute³⁴, il semblerait que la réponse soit *justement là*, dans l'infini des possibles, dans cet espace-même où nous nous trouvons mais que nous ne voyons pas, dans cet espace du possible où se trouvent *déjà* les réponses.

Nous ne trouvons aucune réponse, nous sommes en réalité trouvés par elles.

2. L'inspiration des symboles des contes de fées comme ouverture au possible

« La réalité n'est qu'un infini des possibles pour le monde des contes »³⁵, Jean-Pascal Debailleul

Selon Jean-Pascal Debailleul, l'inspiration des contes de fées permet un maniement du *tout possible* de la réalité qui aboutit à sa réalisation.

Bettelheim, pédagogue et psychologue américain, a en effet élaboré des interprétations des

³⁴ Jean-Pascal Debailleul est conteur, thérapeute, juriste et psychologue et est l'auteur d'une méthode de transformation de soi par les contes.

³⁵ DEBAILLEUL, Jean-Pascal, « Apprendre sur soi par les contes », [en ligne], consulté le 28/05/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nE38is8pG6Y>

contes de fées. Il suggère que les contes, tout en le divertissant et en éveillant sa curiosité, aide l'enfant à découvrir le sens profond de la vie et contribue à sa structuration psychique. Les contes permettent en effet de stimuler l'imagination de l'enfant, de mettre de l'ordre dans le chaos de ses sensations angoissantes et à prendre conscience de ses difficultés en lui proposant des solutions « possibles » aux problèmes qui le troublent.

2.1. L'archétype du Héros, sans cesse en quête³⁶

"L'expérience archétypique est une expérience intense et bouleversante. Il nous est facile de parler aussi tranquillement des archétypes, mais se trouver réellement confrontés à eux est une toute autre affaire. La différence est la même qu'entre le fait de parler d'un lion et celui de devoir l'affronter. Affronter un lion constitue une expérience intense et effrayante, qui peut marquer durablement la personnalité",³⁷ C. G. Jung

Selon Jean-Pascal Debailleul, l'archétype du *Héros* constitue l'exemple même du maniement de cette réalité du possible. Un héros, dans un conte, est toujours défini par son infini. Le héros possède en effet cette particularité d'être animé par son désir *d'infini*, à savoir désir d'aboutir, de conquérir le cœur de la princesse. Il ne perd jamais son intégrité face aux obstacles, ni même la *certitude* que cela va réussir. Et c'est cette certitude qui attire les réponses, qui provoque le possible et l'offre au réel. La caractéristique du héros est la suivante : le héros est au départ confronté à une question, une demande posée par un roi, demande qu'il va développer comme une *quête*, c'est-à-dire comme un parcours de créativité. Ce questionnement, développé comme une quête, va permettre de déclencher un processus créateur qui va bouleverser l'ordre des choses et amener à des surprises étonnantes.

Cette quête, que l'on retrouve dans la structure du conte, passe par 4 grands moments de

³⁶ L'archétype est un concept créé par Carl Gustav Jung (père de la psychologie analytique) désignant une « structure psychique *a priori*, un symbole universel d'un type ou d'une personne qui sert de modèle idéal à un groupe. Cette image de l'homme idéal qu'on se fait résulte de l'inconscient ». [en ligne], consulté le 07/06/2017. URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Arch%C3%A9type_\(psychologie_analytique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Arch%C3%A9type_(psychologie_analytique))

³⁷ JUNG, Carl Gustav " *Sur l'Interprétation des rêves* ", Albin Michel, 1998 p. 120

créativité. Dans un premier temps, le héros sort de l'impasse que la question initiale impose en perçant et en brisant le plafond de verre qui se présente à lui. Cette percée hors de l'impasse, le héros doit, dans un second temps, la mettre en oeuvre de la meilleure façon qui soit pour lui-même, en recourant à son inspiration. Cette mise en oeuvre de cette percée créatrice, dans un troisième moment, provoque une accélération où le vivant se développe de façon exponentielle et où les possibilités et les opportunités apparaissent. Cette accélération, le héros doit en revanche la gérer car elle bouscule, change les repères initiaux et c'est en prenant appui sur lui-même, sur ce en quoi il est destiné, qu'il va réussir à gérer cette accélération pour enfin fonctionner dans un dernier temps en synergie avec le monde de tous les possibles.³⁸

Cet archétype du héros, puissant symbole que l'on retrouve dans la structure même du conte de fée peut nous offrir une ressource fantastique pour vaincre les difficultés de l'apprentissage comme de la transmission. Toutes les questions de l'existence peuvent en effet passer au crible de cette quête du héros, de cette inspiration :

Comment puis-je améliorer ma relation avec tel élève ? Comment puis-je le rendre libre de se construire ? Comment puis-je bâtir tel projet pour lui ? Comment puis-je l'aider à se dépasser, à "s'arracher de lui-même", à la difficulté ?

2.2. La nécessité d'y croire

Cette quête ne saurait en effet être ainsi poursuivie sans la *certitude* que la réussite sera là et sans la confiance de pouvoir parfois sauter dans le vide. Aussi, le nécessaire est d'être connecté à soi-même, dans l'infini de celui-ci, en faisant *confiance* à ses prédispositions, à ses aptitudes et à son talent. Cela signifie *croire* en son métier, *croire* en soi, *croire* en l'autre, et à tous les aspects qui constituent cet infini de nous-même et qui nous permet de nous apporter les ressources et les éléments dont nous avons besoin pour pouvoir avancer et créer.

Être présent à soi-même et aux autres, en assumant pleinement son identité, être présent aux impasses de la vie et au possible, telle est la qualité nécessaire et primordiale de tout éducateur et enseignant.

³⁸ DEBAILLEUL, Jean-Pascal, « Apprendre par les contes: Horakles », [en ligne], consulté le 07/06/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Uy6FIF9XC10>

CONCLUSION

Rendre le métier d'enseignant possible, c'est essentiellement croire toujours que celui-ci puisse l'être. C'est avoir le coeur de croire à la possibilité de "l'impossible". C'est avoir la foi et la certitude que le possible puisse être vainqueur. C'est croire que de l'impossible, nous pouvons toujours tirer le ferment et ouvrir un espace fécond et créateur. A l'instar du héros, c'est être toujours en quête d'un possible à réaliser.

Ne serait-ce pas privilégier plutôt le *chemin*, que le *but* à atteindre ?

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES

1. BERGSON, Henri « *Le possible et le réel, essai publié dans la revue suédoise, Nordik Tidskrift en novembre 1930* », in Henri Bergson « *Le possible et le réel* », Paris, PUF quadrige, 2011
2. CIFALI, Mireille, « *Le lien éducatif : Contre-jour Psychanalytique* », Paris, PUF, 2013
3. DEBAILLEUL, Jean-Pascal, « *Apprendre sur soi par les contes* », [en ligne], consulté le 28/05/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nE38is8pG6Y>
4. DEBAILLEUL, Jean-Pascal, « *Apprendre par les contes: Horakles* », [en ligne], consulté le 07/06/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Uy6FIF9XC10>
5. LIESSE NIMIER, Marie, « *Développement des compétences en formation des adultes* », [en ligne], consulté le 06/06/2017, URL: <http://www.illettrisme-ressources.com/wp-content/uploads/2012/12/M%C3%A9moire-LCI.pdf>
6. LOLLO, Paolo, « *Passages secrets de la psychanalyse* », Paris, Eres, 2017
7. MEIRIEU, Philippe, « *Frankenstein pédagogue* », Paris, Pratiques & enjeux pédagogiques, ESF, 1996
8. MEIRIEU, Philippe, « *Le choix d'éduquer* », Paris, ESF, 1991
9. TASSIN, Étienne « *Quel succès attendre d'un métier impossible* », extrait de conférence, 2014, Paris. [En ligne], consulté le 28/05/2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=emhdVapSsbQ>

ABSTRACT

Éduquer serait selon S. Freud l'un des trois métiers impossibles. Ce mémoire est le résultat d'une analyse de l'acte d'enseigner sous un aspect historique, psychanalytique et expérimental. Grâce à quatre récits d'expérience d'enseignement musical et l'éclairage de plusieurs chercheurs notamment en sciences de l'éducation, ce mémoire examine les différentes postures de l'enseignant afin d'en dégager une ouverture sur des possibles. La nécessité de croire en son métier se révèle indispensable. Aussi, l'archétype du héros, puissant symbole des contes de fées, peut être une source formidable d'inspiration pour vaincre les difficultés de l'apprentissage comme de la transmission.

IMPOSSIBLE, OUVERTURE, TRANSMISSION, POSTURE

Jérémie Kann-Ben Sadoun

Cefedem Auvergne-Rhône-Alpes
2015/2017