

Conditions de l'éducation

Michel Roussan

Les propos de l'enseignante et journaliste Natacha Polony, entendue sur France Inter le 8 mai 2010 à l'émission de Pierre Weill et Olivia Gesbert *Le sept neuf du samedi* (qui réunissait également Philippe Meirieu éducateur et Jean-Pierre Rosenczveig juge des enfants), nous suggèrent les quelques réflexions suivantes sur les conditions de l'éducation et de l'éthique. Je la cite :

« Le professeur qui instruit, qui, dans sa façon de faire, transmet des savoirs, il envoie un message — et c'est en cela qu'il éduque, et non pas dans sa pédagogie —, il envoie un message aux enfants qui est de leur dire : l'essentiel, ce sont les savoirs et il y a des principes éthiques dans ces savoirs. [...] J'entendais tout à l'heure l'idée (de Ph. Meirieu) selon quoi l'école doit être un lieu démocratique. Ça me fait toujours réagir parce que quand je suis dans ma classe, ça n'est pas une démocratie. Nous sommes dans un lieu et un moment spécifiques où il y a quelqu'un qui sait : moi, et des élèves qui ne savent pas, et il y a une sorte de code qui fait qu'ils savent très bien qu'ils sont là pour que je leur enseigne et que donc ils doivent accepter mon autorité. Donc on est dans une parenthèse de cette démocratie, qui va permettre à la démocratie d'exister une fois que, eux, ils auront cheminé vers le savoir. [...] La démocratie ne peut exister que s'il y a des moments spécifiques où il y a une forme de hiérarchie. Cette hiérarchie permet les savoirs, c'est-à-dire quelque chose qui nous transforme de l'intérieur. C'est pour ça que je suis pour la transmission des savoirs : c'est ça qui amène la démarche éthique. »

Si je comprends bien ce que dit Mme Polony, le savoir et sa transmission suffiraient à l'acquisition d'une démarche éthique et la pédagogie par laquelle ce savoir est transmis se résumerait au commandement simple de respectueuse obéissance. Eh bien je dois dire qu'il s'agit là d'un préjugé dont la ténacité surprend d'autant que d'innombrables exemples, tout au long de l'histoire, montrent des scientifiques, des techniciens, des médecins et des intellectuels de haut rang collaborer aux régimes les plus sanguinaires. De fait, les questions de la violence et des rapports entretenus avec les lois du groupe sont loin d'être aussi simples et réglées seulement par l'acquisition du savoir. Quelque chose d'autre entre en ligne de compte, qui serait de l'ordre de l'éducation¹. La discussion entre Mr Meirieu et Mme Polony portait d'ailleurs également sur la répartition des fonctions d'éducation et d'instruction entre la famille et l'école. Mme Polony penchait pour une séparation des rôles, l'école devant se contenter d'instruire, alors que la position de Mr Meirieu, plus nuancée, reconnaissait à chacune des deux institutions la tâche aussi bien d'instruire que d'éduquer, mais à des niveaux d'articulation sociale différents².

Il faut d'abord différencier la question d'un comportement éthique de celle du comportement moral qui répond à un autre versant de l'organisation psychique. Pour le dire vite, alors que le comportement moral intéresse l'assomption des règles du groupe et peut amener à céder sur son désir, le comportement éthique, lui, concerne plus précisément le désir inconscient, ce qui peut, pour une part significative parfois, exiger du sujet qu'il mette de côté les identifications conventionnelles par lesquelles il se reconnaît appartenir au groupe. Certaines démarches éthiques peuvent heurter la morale et vice versa. La différence a bien été posée par Lacan³ qui demandait, en écho du commandement kantien⁴ : Que ferais-je si je devais la vie sauve à dénoncer un juif ?

¹ Si je dis, dans un premier abord, qu'il s'agirait d'éducation, c'est au sens où l'emploie Primo Lévi, dans *Les naufragés et les rescapés*, quand il répond à la question de savoir qui étaient les SS gardiens des camps : « Le mot ("bourreaux") est impropre, il fait penser à des individus moralement marqués à la naissance d'une malformation morale, sadiques, affligés d'une tare originelle. Ils étaient au contraire faits de la même étoffe que nous, c'étaient des êtres humains moyens, moyennement intelligents, d'une méchanceté moyenne : sauf exceptions, ce n'étaient pas des monstres, ils avaient notre visage, mais ils avaient été mal éduqués. C'étaient, pour la plupart, des subalternes, des fonctionnaires grossiers et zélés : quelques-uns, fanatiquement convaincus de la vérité du verbe nazi ; beaucoup, indifférents, ou pusillanimes et craignant les punitions, ou désireux de faire carrière, ou trop obéissants. »

² Cf. la partition de la "vie éthique" (*Sittlichkeit*), promue par Hegel dans ses *Principes de la philosophie du droit*, en trois champs d'influence croissante : famille, société civile, État.

³ J. Lacan, *L'éthique de la psychanalyse*, séminaire 1959-1960.

⁴ E. Kant, *Critique de la raison pratique* : Que réponds-tu si le prince, sous menace de mort, m'ordonne de porter faux témoignage contre un honnête homme qu'il veut perdre ? Est-ce que je vaincrai mon amour de la vie ? Peut-être... pas sûr.

Le désir étant, d'autre part, équivalent au manque ou à la loi, il semblerait que nous sommes dans un cercle, de rapporter la morale à la loi et l'éthique au désir. L'écart de l'une à l'autre, des deux démarches, peut cependant tenir à ce que le désir soit plus ou moins "travaillé", pour ce qui est de son objet, c'est-à-dire de ses causes inconscientes. En effet, le comportement moral est opportuniste, au sens où l'intérêt premier, toujours, est de s'assujettir à l'ordre dominant, pendant que l'opportunité prend occasion de faire jouer différents autres intérêts, plus obscurs : de tranquillité, de carrière — visant un pouvoir, la renommée, la richesse — et parfois de brutalité, de sadisme. Alors que la visée morale est d'obéir, l'éthique implique une liberté, un risque et donc une certaine solitude quant à ses propres déterminations.

Cette différenciation pose de graves problèmes : pour ce qui est des cas les plus odieux, de criminels de guerre ayant mis à profit la morale ambiante pour assouvir des "penchants pervers" — sadiques essentiellement —, peut-on dire qu'ils avaient un comportement éthique ? Dans le même versant du respect de l'ordre ambiant mais d'un style plus ordinaire, nombreux sont les exemples de pervers sexuels bons maris, bons pères de famille et "sans histoires", à ce qui se dit du moins. La différence entre les deux semble tenir au fait que les premiers font leurs crimes au grand jour. Et l'enfant déscolarisé, violent, qui heurte autant ses congénères que la morale : sa brutalité répond-elle également d'une certaine éthique ? Pourquoi ne pas l'assumer telle quelle alors ?

Un point pourrait venir à notre secours : l'obéissance à l'ordre moral ne garantit en rien la paix de la conscience. Il est même d'observation courante que le sentiment de culpabilité soit directement proportionnel à cette obéissance et n'exonère en rien d'une dette fondamentale, symbolique. Il est même notoire que nombre de délinquants ou de criminels le sont du fait de cette culpabilité. Quelle est-elle ? Quelle est cette dette symbolique ? Elle tient à ceci : l'homme est "parlêtre", disait Lacan, c'est-à-dire profondément dénaturé, conditionné par le langage et surtout la parole. C'est à ce titre que ceux qu'on appelait "enfants sauvages", à savoir ces enfants "élevés" par des animaux, sont de l'ordre du mythe : ce n'étaient ni des animaux ni des humains, tout juste autistes, qui mourraient vite.

Et si l'homme est *parlêtre*, il doit son être, précisément, à la structure du signifiant et à sa logique propre. C'est de cette logique que l'homme se fait corps et sujet ; c'est d'elle qu'il fantasme et désire. Cet ordre, du signifiant, est à poser d'emblée dans les affaires humaines, comme la matière l'est dans celles du réel et la dette dont je parle est en rapport direct avec la structure du signifiant et la logique par laquelle il s'empare du corps. Cette prise signifiante du corps a pour noms *privation*, *frustration*, *castration*, selon le registre des objets concernés. Elle représente l'incarnation du signifiant au titre du manque, c'est-à-dire de la loi. C'est de cela que les grands interdits fondateurs de l'humanité, ceux du meurtre et de l'inceste, sont en quelque sorte les métaphores et qu'ils articulent dans l'ordre de la réalité les deux fonctions du signifiant : métaphore — le concept, c'est le meurtre de la chose ; la parole est mandée en lieu et place d'un meurtre — et métonymie : interdit, le retour au ventre maternel, d'un sens premier refoulé, noue l'origine au défilé des significations. Toutes sauf une, barrée.

Je dirais donc, pour clore ce chapitre de la différence entre démarches morale et éthique, qu'elle serait du même ordre que la différence entre — pour ceux qui connaissent — lois et règles dans les classes de pédagogie institutionnelle. Les lois sont intangibles, posées en principes, alors que les règles sont votées en Conseil, contextuelles, discutables, révocables. La morale, c'est ce qui regarde les règles : celles qui sont bonnes pour tel groupe peuvent être mauvaises pour un autre. L'éthique quant à elle concerne les lois, universelles. On pourrait dire que les règles de morale, conscientes ou préconscientes, sont ce qui se contextualise des lois inconscientes de l'éthique.

Instruction mise à part, l'éducation concernerait donc ce qui se travaille des causes du désir et permet la plus ou moins grande assomption de l'histoire singulière de chacun à l'ordre de la loi, d'une part, et à la plus ou moins grande coïncidence appliquée, de l'ordre de la loi à celui des règles. Il est évocateur de cette discordance que la plupart des criminels de guerre, réputés grands sadiques, en présence des juges n'assument rien de leurs crimes : ils ignoraient ou ne faisaient qu'obéir. Le même déni se retrouve, à une autre échelle, chez la plupart des jeunes violents : c'est toujours "à cause de l'autre".

Quelles sont donc les conditions de l'acquisition d'une "démarche éthique", étant donné que celles d'une démarche morale nous paraissent maintenant plus proches de l'obéissance et des méthodes d'enseignement de Mme Polony ? L'analyse du préjugé nous mène alors aux conditions de la transmission du savoir et à la question de son importance éthique.

La transmission des savoirs est nécessaire à l'éducation, mais qu'en est-il des jeunes déscolarisés ? Souvent retrouvés, certes, dans les affaires de violences adolescentes ou de jeunes adultes. Mais de là à penser que la déscolarisation induit la violence, nuance ! Ils savent quelque chose : de la rue ou d'ailleurs et ne sont pas tous a priori "violents". La relation du savoir à l'éducation n'est pas une équivalence et il en va

peut-être de la transmission du savoir comme de l'implication en logique des propositions. Que le savoir soit nécessaire à l'éthique, qu'il l'implique — si j'en conviens —, ne dit pas qu'il lui soit suffisant. Quelle est la condition suffisante ?

D'autre part, comme le remarquait Freinet, en janvier 1949, dans *Brevets et Chefs-d'œuvre*⁵ : de quelles acquisitions s'agit-il ? Des seules acquisitions "intellectualistes" ? Il faut dire qu'il prenait position politique assez ferme : « Un autre aspect de cette évolution, à laquelle l'École n'a pas encore su s'adapter, vient de cette réalité aujourd'hui flagrante des individus qui, étant enfants, n'ont pas su mordre à la formation intellectualiste de l'École où ils étaient des cancre, ont mieux fait leur chemin dans la vie que les faux intellectuels munis de faux diplômes : nous avons la réussite de l'ouvrier presque illettré qui devient leader syndical ou politique ; l'élève nul en calcul qui réussit par son audace dans le commerce et le négoce ; l'enfant rebelle à la culture formelle qui devient un as du sport et du cinéma. » Où l'on voit, dans les exemples qu'il choisit, qu'une réussite professionnelle peut surgir d'un point de faillite scolaire, les deux concernant, comme par hasard, précisément le même domaine. Je dirais : le même champ de désir.

Clarifions les termes du problème : il y a le savoir, sa transmission et l'éthique. Des trois termes, seul le savoir peut prêter à l'objectivation d'un contenu, d'une somme. Il est nécessaire, à la condition posée par Freinet qu'il soit autre que purement "intellectualiste", c'est-à-dire aussi d'une praxis. Il serait bon de remarquer à ce propos la différence corporelle, gestuelle, d'acquisition du savoir entre les classes traditionnelles où les élèves sont tous et tout le temps assis à faire la même chose, et les classes coopératives où ils parlent, bougent, échangent, au gré des codes "voix haute" ou "voix basse" et des activités. Le corps y est, là, marque et marqué, prise autant que pris, dans un double et plus complet rapport d'acquisition où la pensée se fait d'une geste.

L'éthique est de l'ordre du point de vue, de la façon d'être ensemble, en *éthos*. Celle dite par Mme Polony "démarche éthique" serait l'aboutissement du processus de transmission du savoir.

Mais la transmission non plus n'est pas réifiable : elle s'applique à l'ordre du transfert des signifiants comme un processus, une fonction qui "transforme" l'individu "de l'intérieur". Transmission n'est cependant pas acquisition. Le même hiatus les sépare que celui du maître à l'élève. Ce hiatus, c'est celui du désir : de l'un ou de l'autre. Ce que le maître désire transmettre n'est pas forcément ce que l'élève désire acquérir, bien qu'il n'en sache rien. Il peut même se produire ce que montre Freinet : que ce qu'il désire acquérir soit précisément l'objet sur lequel échoue la transmission.

Nous voici donc avec un quatrième terme : celui d'acquisition, qui promeut la subjectivité de l'élève en son désir d'apprendre quelque chose de ce que le maître lui propose. Si le désir d'acquérir est absent, celui de transmettre est sans destinataire. C'est au point d'articulation de ces deux désirs que s'opère le transfert des signifiants.

La condition suffisante à la conduite éthique pourrait alors se présenter sous le double aspect de la transmission et de l'acquisition des savoirs, c'est-à-dire du transfert des signifiants articulant l'un à l'autre le maître et l'élève. Le transfert serait la condition suffisante à ce que la nécessité des savoirs constitue l'éthique du vivre ensemble.

Cette structure fait paradigme à nombre de réalisations institutionnelles, pour ne pas dire à toutes, en tant que condition de leur fonctionnement. Cette "éducation épistémique" concerne autant les premiers apprentissages signifiants, familiaux — de l'*incorporation*, de la langue maternelle et de son *socius*, etc. —, que ceux du passage à la parité subjective, à l'école — passage du *père* au *pair* —, et ceux, à l'âge adulte, de la vie active après les écoles, à travailler dans ces institutions qui nous ont élevés, soignés parfois mais qui peuvent aussi plein d'autres choses : nous surveiller, juger, punir, etc. Le transfert y est toujours condition suffisante : entre médecin et malade ou médecin et ses pairs, entre avocat et son client ou ses pairs. C'est à ce titre qu'il est parlé de "culture d'entreprise".

Reprenons l'argumentaire de Mme Polony :

1. Je ne sais qu'une première chose, un premier code : le maître est là pour m'enseigner.
2. J'admets que le maître sait et que je ne sais rien.

⁵ Célestin Freinet, "Brevets et chefs-d'œuvre, brève critique des examens en général et du C.E.P.E. en particulier", *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, n° 42, 1949 <<http://www.icem-freinet.net/~archives/benp/>>.

3. J'accepte son autorité.
4. Mise entre parenthèses de la démocratie.
5. La transmission du savoir s'opère, je chemine vers le savoir.
6. Le savoir acquis me transforme de l'intérieur.
7. J'acquiers une démarche éthique.
8. Je puis alors assumer une égalité démocratique avec mes pairs.

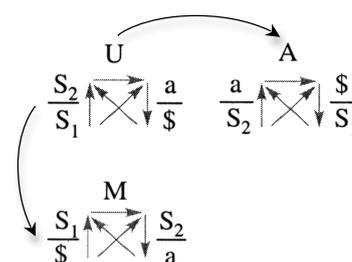
Un nouveau jour éclaire la "sanctuarisation de l'école" que prône Mme Polony : s'étayant peut-être de réminiscences freudiennes sur la "frustration" (*Versagung*) et les nécessités d'empêcher le petit de jouir sans entraves et indéfiniment de la mère, il s'avère qu'elle jette le bébé avec l'eau du bain, à savoir l'élève en tant que sujet avec la démocratie en tant que condition du désir. En effet, le problème est bien plus complexe que ne le laisse entendre la solution simpliste qu'elle propose. L'autorité ne se suffit pas ; la poser ne suffit pas à ce qu'elle soit acceptée. La remettre à la condition d'une admission de bon sens équivaut à vouer aux centres de rétention ceux qui n'admettent pas ce "code de départ" que l'enseignant est là pour enseigner mais voguent aux "en saigner" des lendemains qui déchantent. En ce sens la démocratie à l'école ne peut être mise entre parenthèse, ce qui ne veut pas dire que l'élève puisse faire ce que bon lui semble. Il s'avère même que Mme Polony se fait une étrange conception de la démocratie et de la hiérarchie. Il ne s'agit pas d'autorité mais de fonctions et la pratique des fonctionnalités coopératives à l'école en est un exemple : le respect mutuel dans lequel se tiennent maître et élèves, sans pour autant vouer ce respect aux niaiseries flagorneries ou à la familiarité, donne le ton de l'entraîn avec lequel les élèves prennent en main l'enseignement qui leur est donné tout en assumant la multiplicité des hiérarchies fonctionnelles instituées, non seulement celle de l'adulte, du professeur censé savoir, mais aussi celles du système démocratique lui-même et de l'hétérogénéité qu'elles mettent en place.

Mme Polony, semble dresser entre elle et l'autre une barrière de protection ayant pour effet de tronquer sa théorie afin d'en rejeter la part de l'enseigné, de l'élève, en un mot la part du désir de l'Autre.

De ces précédentes considérations on pourrait penser qu'il importe peu qu'un enseignement soit de qualité puisque l'échec d'une transmission pourrait aussi bien signer la réussite d'une acquisition. Il n'en est rien : le champ de désir peut être le même, de l'enseignant à l'enseigné, mais différer sur leurs objets. Pour reprendre l'exemple de Freinet, de l'élève nul en calcul qui réussit en négoce, c'est-à-dire en calcul appliqué aux transactions monétaires et aux échanges, il est bien évident qu'il s'agit là du même champ, celui du comput, mais que les objets diffèrent au moins sur un point, de taille c'est le cas de le dire : alors que les premiers sont abstraits les autres sont concrets, engagent toute une pratique du réel. Le chemin y est inverse : il ne s'agit pas d'aboutir au mouvement de la vie par l'immobilité du siège, mais de gagner l'immobilité de l'abstraction par l'implication corporelle à l'autre, à l'occasion d'échanges et de transactions. C'est un des principaux points de l'enseignement selon Freinet, de replacer le moteur de la démarche didactique dans le réel où peut s'opérer, concrètement, la taille, la découpe épistémique d'un certain objet.

La question pourrait alors intéresser au plus haut point tous les experts en qualité : celle-ci n'est pas uniquement un regard jeté sur la somme des connaissances de l'enseignant, son autorité voire sa clarté didactique mais sur la façon dont il aménage le champ du transfert, du passage et de l'adressage de ce que chaque élève lui confère comme étant ce qu'il manque à s'avoir. C'est en ce sens que l'instruction est également éducation, dans le sens où l'ordre de la lettre et de la loi met à l'épreuve les objets du désir, les travaille.

Ce que Lacan a élaboré au titre des "quatre discours"⁶ peut nous aider à comprendre le glissement qui se fait, dans la forme traditionnelle d'enseignement, de la position d'universitaire (U) à celle de maîtrise (M) que défend Mme Polony. Une étude attentive de ces glissements orientés d'un discours à l'autre pourrait éclairer les impasses de la pédagogie ordinaire ainsi que la bascule opérée d'autre part dans l'enseignement de Freinet — devenu pédagogie institutionnelle avec Fernand Oury —, de la position



⁶ J. Lacan, *L'envers de la psychanalyse*, séminaire 1969-1970. Je les présente tels quels sans plus ample explication pour simplement marquer d'une pierre levée une place significative. Gardons-leur pour l'instant leur part d'opacité, d'énigme : j'y reviendrai plus tard.

universitaire à celle de l'analyse (A). Dans ce discours, l'objet (a) du désir est cause, agent du processus, en position tout autant de semblant — l'élève ne sait rien de cet objet — que, en tant que reste indéchiffré d'un autre processus, celui de la subjectivation, comme initiateur du processus épistémique : c'est cet objet lui-même qui décide l'élève à essayer d'en apprendre quelque chose et, comme sujet désirant, à se mettre au travail.

agent	travail
vérité	produit

<p>S₁ = signifiant maître S₂ = savoir a = objet (a), + de jouir \$ = sujet</p>

Les deux tableaux ci-contre pour situer rapidement la signification des places et des lettres qui s'y succèdent, d'un pas dextrogyre horizontal ou vertical. Les petites flèches indiquent le sens d'un processus. La position de dénominateur est celle du signifié, qui peut être occupée par un signifiant. Vérité et produit sont en position de signifiés ; agent et travail, eux, de signifiants.

La difficulté de ces schémas dits "des quatre discours", en-dehors de leur aspect rébarbatif, c'est que la pertinence de ce qu'ils chiffrent, pour peu qu'on en saisisse quelque chose, risque de précipiter dans la broderie "terminologique" compulsive. C'est le risque, à poser cette grille au principe, plutôt qu'aboutissement. Risque d'en faire la grille d'un "parler creux", où n'importe quel terme d'une colonne s'accorde à n'importe quel autre de la colonne suivante, et ainsi de suite jusqu'à la dernière pour former au final une EBF, une expression bien formée du point de vue de la logique des propositions, porteuse d'un sens. D'une impression de sens.

Ceci méritait pourtant d'être amené au point de fuite, ouverture d'une perspective à *redécouvrir*, politique et métapsychologique, sur les questions que soulèvent les conditions de l'éducation et de l'instruction tout autant, d'ailleurs, que ce qui fonde, structurellement, la similitude entre psychothérapie et pédagogie institutionnelles, comme le répète inlassable Oury, Jean.