

Cefedem Rhône-Alpes  
Promotion 2006/2008  
Mémoire de fin d'études

## **L'ÉCOLE DE MUSIQUE,**

*De fond d'Intime en comble d'Universel*

Benoît Combier  
Discipline : saxophone

Avec l'aide de Eddy Schepens

## TABLE

<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>I. L'école de musique, une institution à reconnaître et à identifier.....</b>	<b>5</b>
1. Amont de sa rencontre avec l'élève, le professeur est confronté à un cadre institutionnel : l'école de musique.....	5
2. L'école à la rencontre de l'élève : l'enseignant comme visage incarné de l'institution.....	7
3. Mettre à distance l'institution pour mieux la vivre : « éduquer c'est construire de la loi ».....	9
<b>II. Apprendre à l'école de musique : rencontre de l'altérité et de soi à travers l'expérience culturelle et la formation.....</b>	<b>11</b>
1. La construction de soi à travers « l'expérience culturelle ».....	12
2. Processus d'apprentissage : le formation à travers la dialectique maître-élève.....	14
a) Relation pédagogique et acquisition de connaissances.....	15
b) Dialectique maître-élève.....	17
<b>III. L'école de musique, née de la société et vivante pour la société des hommes en tant que médiatrice de Culture.....</b>	<b>18</b>
1. École de musique est Culture : enseignant spécialisé de musique en tant qu'éducateur-transmetteur de culture.....	18
a) La culture du « goût ».....	19
b) Le « goût » à la culture : le jugement.....	21
2. L'école de musique, service public qui sert de médiation entre la Culture et la Société...	23
<b>Conclusion.....</b>	<b>25</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>26</b>

## INTRODUCTION

Tout le monde peut s'inscrire à l'école de musique, à partir du moment où l'on en manifeste l'envie. Pour l'élève, l'école de musique concrétise son désir de jouer de la musique en profitant d'une relation pédagogique avec un professeur. Pour l'enseignant, il s'agit de son lieu de travail dans lequel il évolue toute sa carrière. Par conséquent, ils n'entretiennent pas une relation de même nature avec elle.

Si l'école de musique ne représente pas la même chose selon si on est professeur ou élève, elle n'en est pas moins un lieu de vie et de Culture. Dans la pratique de la musique, les individus se rejoignent dans une activité qui se situe alors à l'échelle de l'espèce humaine et non plus seulement des individus en présence. Le rôle de l'école n'est pas uniquement focalisé sur son objet, elle nourrit et met en place un certain type de rapport à la Culture. Et en tant qu'institution, elle répond à une demande d'ordre sociétal et s'inscrit *dans* le contexte de la Société.

*Comment permettre à l'école de musique d'être la plus bénéfique possible aux individus qui la vivent au quotidien en tant qu'enseignant ou élève ?*

*Comment s'approprier au mieux l'école de musique pour qu'elle soit un lieu d'épanouissement pour tous ?*

L'enseignant de musique est amené à passer sa carrière au sein de l'école de musique. Il y est en tant que fonctionnaire dans un service public. Ainsi, un des enjeux concernant son épanouissement au sein de sa profession se joue dans la relation qu'il entretient à long terme avec son école. Comment s'épanouir au mieux au sein de l'institution ? En tant qu'individu, de quelles manières vit-on son rapport à l'institution ? Le rapport de l'enseignant avec son école détermine en partie son enthousiasme à exercer son métier, il convient de l'étudier.

De l'autre côté, l'élève entre en contact avec l'institution par sa rencontre avec son professeur d'instrument. Il s'agit avant tout d'une rencontre affective et humaine. La *séduction* dès lors joue un rôle important et indispensable. Comment favoriser la réussite de cette rencontre ? Comment éviter de l'abandonner au *hasard* ? Comment faire en sorte que cette rencontre soit le plus possible bénéfique et constructive pour l'élève ?

Un des moyens pour l'enseignant de s'épanouir dans sa profession consiste à prendre du recul face à l'institution qu'il intègre. Pour l'élève, il s'agit de ne pas se limiter à l'aspect affectif de sa rencontre avec le professeur, sans quoi au cas où il ne s'entend pas avec lui il s'exclut de l'institution, et par là se prive du bénéfice que peut lui apporter un service public. Nous verrons que le *rapport à la Loi*, en instaurant une zone neutre, peut-être un moyen pour le professeur comme pour l'élève de profiter au mieux de l'école de musique et de la rencontre qu'elle permet.

Par ailleurs, la pratique d'une activité d'ordre artistique est prétexte à la construction de soi en tant qu'individu. L'expérience culturelle est constitutive de la personnalité. Par là, l'école de musique va au-delà du simple « passe-temps » ; elle peut-être également autre chose que simplement l'occasion de se divertir ou de pratiquer un loisir. Et, comme toute école, elle est un lieu de savoirs et d'acquisition de connaissances par le biais de la relation pédagogique. En ce sens, elle est un lieu d'émancipation et une source d'enrichissement personnel par la rencontre de l'altérité dans le contexte musical, pour les professeurs comme pour les élèves.

Enfin, l'école de musique est un lieu de médiation culturelle et d'éducation à la Culture. Cette double fonction lui ouvre des responsabilités à l'échelle de l'humanité, puisque la Culture qu'elle rend vivante et qu'elle actualise est l'affaire de tous et participe au vivre ensemble de l'espèce humaine. Elle rend vivante une Culture qui a valeur d'*universel*, au sens de « qui s'étend, s'applique à la totalité des objets, personnes ou chose que l'on considère » (Petit Robert 2008), en l'occurrence la Musique. D'autre part, en tant qu'institution publique émanant de la politique d'un État, par conséquent d'un choix de société, elle s'inscrit dans un cadre d'ordre sociétal. Par là, elle est concernée par les problèmes qui touchent la société dans son ensemble aujourd'hui, et peut y répondre à sa façon en termes éducatif et culturel.

Si tout le monde peut accéder à l'école de musique, elle n'est pas en-soi un lieu d'émancipation immédiatement profitable à tout le monde. Elle n'est que ce qu'en font les personnes qui l'investissent. Comment se donner les moyens de vivre pleinement l'école de musique, indépendamment des raisons qui ont pu nous pousser à en franchir le seuil ?

## I. L'école de musique, une institution à reconnaître et à identifier

### **1. En amont de sa rencontre avec l'élève, l'enseignant est confronté à un cadre institutionnel : l'école de musique**

*« Je recrée, subvertis, me déplace là où je suis par ailleurs déterminé, pensé par d'autres, aliéné »,  
Michel de Certeau, L'invention du quotidien.*

L'enseignant fraîchement diplômé, une fois son parcours en conservatoire terminé et, le cas échéant, sa formation pédagogique achevée, « débarque » tel un nouveau venu dans une école de musique. Après un parcours en tant qu'élève plus ou moins long, dans différentes structures et en ayant travaillé avec différents professeurs, il a sa propre expérience et ses idées quant à la manière d'envisager son métier et de l'exercer. En début de carrière particulièrement, un enseignant est plein d'énergie et de projets qu'il souhaite mettre en pratique avec ses élèves, pour leur faire partager sa passion et le goût de la musique. Pour cela, il n'est pas seul face à des élèves ; il est dans une structure, entouré par une équipe d'enseignants avec lesquels il travaille et monte des projets. Il a *à faire* avec eux, en proposant des choses mais aussi en participant aux projets des autres.

À l'inverse, il existe des enseignants qui, après un certain nombre d'années consacrées à « l'exercice de leur fonction » au sein d'une école de musique, ont perdu cet enthousiasme de début de carrière, en panne d'idées à mettre en œuvre. Dans ce cas, la routine s'installe et menace l'enseignant de perdre l'engouement et l'énergie qui l'a poussée, jadis, à exercer ce métier. Qu'advient-il alors de son enseignement ? Où sont passées l'énergie et la motivation qui l'ont mis à cette place, face à des élèves manifestant l'envie de travailler avec lui ? Comment ne pas perdre l'enthousiasme du début de carrière ?

Un enseignant accueille pourtant de nouveaux élèves chaque année ; en revanche, il peut évoluer dans la même école plusieurs années, voire pendant toute sa carrière. Une des clés peut-être pour permettre à tout enseignant de conserver sa vitalité en tant qu'enseignant, consiste à interroger le lien qu'il entretient avec le cadre qui donne vie à son métier, c'est-à-dire l'école de musique. Entrer dans une institution nécessite de la connaître, de savoir la manière dont elle fonctionne afin de se donner les moyens à soi-même de se l'approprier autant qu'elle s'approprie les gens qui l'intègrent.

*« Les institutions existent avant nous, on n'y peut rien changer. Nous existons dans elles, elles nous précèdent et nous en héritons comme partie de nous »,  
Mireille Cifali, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique.*

Dans ce livre, à un chapitre intitulé « Déterminations revisitées », Mireille Cifali nous invite à nous interroger sur la place de l'institution dans le psychisme de chacun, afin de mieux en appréhender les difficultés éventuelles pour la faire sienne et la vivre au quotidien. Pour cela, elle revient sur ce qui est à la source de la création d'un cadre rassemblant les individus.

À l'origine, les sociétés se sont données des « cultures » pour protéger les personnes de la violence de l'autre. L'institution, qui semble hors de nous, aurait été construite par volonté de sécurité. Mais pour réguler la violence, elle fait de la violence : elle exige des individus

soumission, conformité, hétéronomie. Elle rassure par sa stabilité et sa durée, ainsi que par son unité et l'effet de groupe. De ce fait, le danger pour Mireille Cifali est que les forces créatrices soient bloquées, et que le changement soit redouté. On recherche la sécurité dans l'extériorité de l'institution, d'autant plus quand une « sécurité intérieure nous fait défaut ». Alors, elle sert de palliatif à une intimité fragile. On inscrit parfois son malaise intime dedans, ce qui fait qu'elle peut nous faire souffrir.

Une institution trop présente, tout comme un défaut d'institution, peuvent conduire à une « pathologie institutionnelle ». Elle est d'ailleurs un lieu passionnel qui peut détruire et qui engendre des angoisses.

*« Nous rêvons d'une institution mère, à la mesure de nos désirs, protectrice à jamais, et redoutons une institution kafkaïenne où on ne serait plus personne. »*

Le problème au fond, c'est que l'on y cherche un endroit sûr, dans lequel s'identifier tout en conservant sa personnalité, son individualité. Un enseignant doit intégrer une équipe pédagogique qui fait groupe, et dans laquelle il doit faire sa place, ce qui n'a rien d'évident ; les dérives de la soumission et de la conformité veillent et menacent directement la vitalité de l'enseignant au sein de son école.

Comment se maintenir « institutionnellement vivant » ? Mireille Cifali donne des pistes de réponses. La première est de « *connaître l'établissement dans lequel on entre (histoire, passé de ses fondateurs, mythes sur lesquels il fonctionne, les pouvoirs et les contre-pouvoirs, les hiérarchies et comment elles sont bouleversées par les affects)* », de manière à prendre du recul afin d'« idéaliser mais avec conscience », et mettre à distance l'institution. D'autre part, toujours selon M. Cifali un autre moyen pour ne pas la *subir* est de s'investir dans des projets et d'en avoir toujours un en chantier pour être dans la création. En étant ainsi dans une mouvance continue, toujours en mouvement, en remplaçant un projet par un autre, on peut en relativiser l'importance et éviter de les idéaliser trop. Il faudrait aussi être force de proposition, en prenant du recul avec soi-même et ses idées, de manière à ne pas craindre d'échouer dans ses propositions et de ne pas avoir peur de les afficher pour les communiquer aux autres. Il s'agirait également de ne pas s'identifier à ses propres projets et de ne pas confondre « moi » et « ce que je fais », « moi » et « une structure institutionnelle » pour accepter d'entrer en conflit d'idées plutôt que de considérer celui-ci comme une affaire « d'ego à la recherche de reconnaissance ».

Prendre place dans une école quand on est enseignant professionnel n'est pas facile. On peut être écrasé par cette « chose » qu'est l'institution, extérieure mais rassurante à la fois, et qui permet de vivre et d'exercer sa profession. La définition du cadre est ainsi primordiale, et peut permettre d'éviter qu'il soit pathologique si elle se fait en concertation avec les différents protagonistes, et si elle permet des temps de paroles entre les individus. Mireille Cifali remarque que « *la régulation de la parole dans un établissement – ou dans une classe – est l'un des indices majeurs de l'état de penser ou d'impenser qui y prévaut.* »

Si l'institution *pense* ceux qui la fréquentent, il est nécessaire que, de l'autre côté, ces derniers *pensent* l'institution pour ne pas la subir mais la *vivre* de manière active et réfléchie. Pour cela, les réunions et les temps d'échanges s'avèrent importants voire indispensables, à condition d'en profiter réellement, c'est-à-dire en ayant le courage de la discussion et sans craindre d'échouer dans ses propositions.

## 2. L'école à la rencontre de l'élève : l'enseignant comme visage incarné de l'institution

« *Tout séduisant ne saurait éviter de s'interroger sur sa séduction lorsqu'il est dans un métier de l'humain tel celui de l'enseignement.* »

Mireille Cifali

Au départ, l'élève vient la plupart du temps à l'école de musique pour jouer d'un instrument. Son professeur d'instrument est alors en quelque sorte la « référence » pour lui dans sa pratique, celui qui représente l'ensemble de son parcours musical lors de son passage à l'école de musique. Le cours d'instrument concrétise pour l'élève son désir de jouer de la musique. Or, en général, ce cours se passe entre « quatre yeux ». Par conséquent, si l'élève n'accroche pas au plan affectif avec son professeur, son parcours à l'école de musique peut-être compromis.

Le cours individuel est un dispositif récurrent en musique ; il instaure une relation pédagogique particulière. Le fait que l'élève se retrouve seul face à son professeur implique qu'il doit être *séduit* par lui, sans quoi il n'aura pas envie de continuer. Et si le professeur est *transparent* aux yeux de l'élève, comment pourra-t-il le faire accrocher à son enseignement, à sa pratique instrumentale ?

Dans le contexte du cours instrumental, comme à chaque fois où un individu doit accompagner sur un bout de chemin une autre personne, la séduction est nécessaire pour que le courant passe. Elle est même *obligée*. Mais elle peut dériver.

En effet, l'élève de *séduit* peut devenir *aveuglé* par le charisme de son professeur. Le risque ici est qu'il devienne un pantin entre les mains d'un maître qui prend les décisions à sa place. Dans ce cas, comment l'élève pourra-t-il être autonome dans sa pratique ? Comment pourra-t-il exprimer ses intentions en tant qu'individu ?

Le professeur a dès lors le devoir d'être lucide face à la relation qu'il entretient avec son élève ; d'autant plus qu'il peut exercer malgré lui un certain charisme. Par sa fonction d'enseignant, le professeur a l'image de quelqu'un qui détient un certain savoir, ou savoir-faire dans le cas du cours instrumental. Pour l'élève qui se présente avec l'envie de maîtriser tel instrument, comment ne pas être séduit par celui qui *sait* et qui *maîtrise* ?

Mireille Cifali parle ici de « charisme pédagogique », qui découle de toute relation pédagogique. Il peut être exacerbé en musique, à cause du cours individuel et du fait qu'il s'agit d'une activité artistique ineffable qui touche l'affect directement.

Nous avons évoqué une dérive possible du côté de l'élève, menacé dans son autonomie et son identité sitôt qu'il se laisse impressionner. Il en existe également une du côté du professeur, qui peut être tenté d'utiliser son « charisme » pour gonfler son égo. Encore une fois, la musique peut privilégier cela : comment ne pas être tenté par un « moment de gloire » où un auditoire admiratif et attentif nous écoute, conquis d'avance par notre pratique ? Cela peut être tout autant valorisant et plus facile à obtenir que des applaudissements à la fin d'un concert...

Ici, Mireille Cifali met en garde :

« *Quand la séduction est la seule manière de se relationner, l'autre n'est qu'un alibi de notre narcissisme ; il sert notre gloire, il ne nous est rien et ne doit pas l'être. Toute velléité d'émergence d'un « Je » est étouffée.* »

La musique n'est-elle pas censée être un moment où l'on s'exprime, à travers son instrument ? N'est-elle pas justement le moment de privilégier l'émergence du « Je » ? Il convient alors de reconnaître l'élève dans son « Je », et de ne pas profiter de son *avantage* de professeur pour se mettre en valeur soi ; c'est bien plutôt l'élève qu'il convient de valoriser. Comment échapper à la dérive « d'étouffer le *Je* » de la personne en face ?

Peut-être déjà en relativisant l'importance du rapport humain dans la relation pédagogique, c'est-à-dire en faisant en sorte que l'élève ne soit pas lié exclusivement dans sa pratique à son professeur. D'ailleurs, un élève vient au départ pour apprendre, c'est-à-dire manipuler des savoirs.

Dans son livre intitulé Pour une anthropologie des savoirs scolaires, Michel Develay utilise une notion originale, qu'il appelle le *Moi groupal* :

*« Le Moi groupal représente le désir d'un « vivre avec », d'un « former groupe » avec ce qui nous dirige et nous entoure, à nous en nourrir, à nous en enrichir et, du même coup à nourrir et enrichir ce avec quoi nous nous solidarisons. De ce point de vue, on peut dire que le Moi groupal constitue un appareil d'alliance avec la nature, la société et nous-même. »*

L'objectif de cette notion de *Moi groupal* est d'étudier en quoi l'élève peut se sentir appartenir à l'école et aux savoirs, de manière à ce qu'il fasse *groupe* avec eux simultanément. De cette manière, la relation pédagogique entre le professeur et l'élève ne repose pas uniquement sur une relation d'ordre affectif. D'ailleurs, le cas échéant, si jamais l'élève n'est pas séduit par le professeur ou ne se plaît pas avec lui, que se passe-t-il ? Il va voir ailleurs, au risque de ne pas mieux s'y plaire...ou il abandonne. Il s'agit bien alors d'un enjeu professionnel pour l'enseignant que de multiplier les points d'accroche possibles entre ses élèves et lui, et indépendamment de son « charisme » dont nous avons parlé plus haut.

Par la notion de *Moi groupal*, Michel Develay entend que l'élève doit *faire groupe*, avec l'école de musique en l'occurrence, où l'élève a l'occasion de pratiquer la musique dans différents contextes, de la salle du cours individuel à l'orchestre d'harmonie.

Dans le cas de la relation pédagogique, *faire groupe*, ou *vivre avec*, signifie que l'élève et le professeur entretiennent un lien réciproque, solidaire, où chacun a une place et a son importance. Le professeur, au contact de l'élève a autant que lui l'occasion de s'enrichir et d'apprendre en sa présence. Chaque élève est différent, réagit d'une manière singulière face au savoir et a sa propre personnalité qui s'exprime à travers la musique. Chaque élève représente alors pour l'enseignant une nouvelle source d'enrichissement pour son métier, en y apportant un éclairage nouveau et singulier ; à condition qu'une relation de ce type soit installée, c'est-à-dire que le professeur et l'élève forme un groupe, plutôt que deux identités disjointes.

D'autre part, pour Michel Develay, l'école n'a pas pour unique fonction de donner des savoirs par disciplines. Elle doit aussi être pour l'élève l'occasion d'éprouver le sens qu'on leur donne, au moyen de l'étude de leur origine et des raisons qui ont permis l'émergence de tel type de savoirs. Il constate par exemple que « *nous ne savons pas articuler le monde de la lecture à la lecture du monde* », à l'instar du cours de mathématiques à l'école, qui peut n'avoir aucun intérêt aux yeux de l'élève si on ne lui donne pas les moyens de les rapporter à son vécu quotidien. Par conséquent, il ne pourra pas *faire groupe* avec les savoirs qui restent à distance, sans utilité immédiate. Il s'agit ici de la séparation que l'école fait souvent entre les savoirs et les savoir-faire.

Enfin, l'école se doit de mettre en place un certain type de rapport à l'autre, de son camarade de classe à l'espèce humaine dans son entier. Michel Develay dit d'ailleurs dans sa conclusion :

*« Le point essentiel sur lequel il faut bien se mettre d'accord est que l'objectif de l'école, c'est, au-delà des apprentissages et des savoirs minimaux, la formation obstinée d'un certain type de rapport à l'humain. »*

Ainsi, à l'instar du rapport que peut entretenir l'enseignant avec sa structure, le dialogue et la discussion lors du cours individuel entre le professeur et l'élève, ou lors de moments spécifiques prévus à cet effet, pourrait être un moyen d'éviter de limiter la relation pédagogique à une relation à sens unique où le professeur serait sur une tribune pour transmettre son savoir, sans se soucier de la parole de l'élève. Le professeur doit faire en sorte que l'élève se sente bien présent et *vivant* pendant le cours. Une *identification réciproque* est nécessaire, pour que l'élève se sente avoir une place dans la relation pédagogique.

*« Spitz et l'identification réciproque : pour que je devienne réel pour toi, il faut que tu deviennes réel pour moi ».*

La relation pédagogique dans le contexte du cours instrumental individuel, est une relation d'intersubjectivité entre deux personnes. Afin de ne pas être tenté d'abuser de son pouvoir de pédagogue, l'enseignant a intérêt à reconnaître son élève comme un individu à part entière. De l'autre côté, pour ne pas être aveuglé par le charisme de son professeur, l'élève doit pouvoir le saisir tel un être réel, et non pas une image qu'il idéalise.

### **3. Mettre à distance l'école pour mieux la vivre : « éduquer c'est construire de la loi »**

*« Il n'y a éducation que si l'élève est respecté autant qu'il respecte le maître, afin que le second ne se comporte pas en dresseur ou en séducteur, faisant du premier une victime ou un pantin. »*

*Michel Develay, Donner du sens à l'école*

L'enseignant face à l'institution est menacé dans son engouement, surtout au fil des ans, quand il succombe à la conformité et l'hétéronomie à son contact. L'élève peut être menacé dans son identité s'il succombe totalement au charisme de son professeur en mettant de côté son identité. L'un et l'autre sont réunis par une activité qui les intéresse et qui prend forme à l'école de musique. Le professeur a une certaine responsabilité envers l'élève, qui attend de lui l'accès à la pratique musicale. De l'autre côté, l'élève a aussi une certaine responsabilité envers le professeur consistant à respecter ce qu'il lui demande ainsi que l'organisation des cours proposée par son école.

L'école de musique est un lieu de vie en collectivité. Pour que tout le monde y trouve son compte, il est nécessaire d'avoir un certain *rapport à la Loi*, de manière à équilibrer les responsabilités.

Comment entendre cette idée de *rapport à la Loi* ?

Un élève n'est pas censé connaître *a priori* ce que le professeur attend de lui ; à l'inverse, le professeur doit être clair en ce qui concerne le déroulement de ses cours, pour lui comme pour l'élève.

Certes, l'école de musique est censée accueillir des personnes qui en manifestent l'envie au départ, puisqu'elle n'est pas obligatoire *a priori* ; cependant, elle n'en reste pas moins un lieu de vie en collectivité qui répond par conséquent à certaines règles, plus ou moins formulées, régissant le comportement des individus. Or, souvent, ces règles sont abandonnées aux mains du professeur d'instrument qui détient le pouvoir absolu et qui fait figure d'autorité aux yeux des parents d'élèves. Ceux-ci, d'ailleurs, n'hésitent pas à lui demander, comme si sa seule parole suffisait, s'il ne serait pas possible de dispenser leur progéniture du cours de « solfège » tant redouté... Inversement, des élèves adultes ne présentent parfois aucun scrupule à manquer un cours d'instrument sans en prévenir l'administration ni le professeur, comme s'ils étaient, parce qu'adulte, ou plutôt parce qu'ils considèrent la musique comme une activité *loisible*, affranchis de certains devoirs pourtant indispensables dans la vie en collectivité.

Cela prouve bien le caractère souvent singulier qui est donné à l'école de musique ; elle peut être perçue comme un lieu marginal, sans obligations, ou inversement comme l'endroit où le pouvoir de décision est centralisé entre les mains du professeur. Un juste milieu en permettrait une meilleure appropriation et un confort plus sûr pour tout le monde, en misant sur une relation qui *oblige* autant l'école que ses usagers. Par ailleurs, en tant qu'école, n'est-il pas de son ressort d'éduquer et de créer des liens entre les individus, de manière démocratique ?

Dans un livre intitulé Donner du sens à l'école, Michel Develay considère que le rapport à la loi des citoyens, dans une démocratie, ne peut-être ignoré, car il conditionne la vie en collectivité. Par conséquent, l'école se doit d'étudier et de considérer la loi. Ainsi, pour lui, « éduquer c'est construire de la Loi », et l'école doit être considérée comme le lieu d'où elle émerge, pas uniquement comme celui où sont appliqués des règlements<sup>1</sup>. Elle doit être l'affaire de tous et est d'autant plus respectée si tout le monde, les professeurs comme les élèves participent à son élaboration. Par ailleurs, la loi permet une distanciation de soi et des autres ; elle permet de ne pas s'identifier totalement au groupe en créant un espace qui évite la fusion avec celui-ci, de façon à ne pas être « esclave » du désir de l'autre, et de rendre chacun responsable de ses actes.

*« La Loi, élaborée collectivement dans un groupe, constitue une autre réalité entre soi et les autres, une tierce présence. »*

Ainsi, si les élèves peuvent faire preuve parfois d'une attitude irresponsable à l'école de musique, au sens où ils ne respectent pas des règles de vie fondamentales, les enseignants de musique peuvent être violents sans le savoir, en usant d'une certaine autorité qui s'installe insidieusement dans son rapport à l'autre au sein de l'institution. D'autant plus que la musique étant en général considérée comme une activité secondaire, on laisse souvent l'autre prendre les pleins pouvoirs, que ce soit le professeur, quand les parents le considèrent comme l'unique garant du parcours de leur enfant, ou l'élève, quand le professeur le considère comme le seul responsable de sa démarche et de son évolution au sein de l'école. Que devient l'essence de la démocratie dans ce schéma ?

C'est ici que la Loi peut jouer son rôle, en permettant de mettre en perspective la place de chacun par l'élaboration d'une « charte » acceptée par tout le monde, mais surtout *élaborée* par tous.

---

<sup>1</sup> C'est du reste pour cela que nous écrivons ici *Loi* pour distinguer la *loi* qui se réfère le plus souvent à des règles écrites préalablement

*« L'École ne peut prendre du sens qu'à la condition d'apparaître aux élèves comme un espace où l'on construit de la vie, non pas comme un lieu où l'on administre des règlements préexistants, non discutés, donc forcément morts symboliquement. »*

La Loi doit permettre l'adhésion à un projet, et non pas la soumission. Il est à remarquer qu'à l'école de musique, l'absence d'un règlement explicite quant à ce qu'on attend des élèves tout comme des professeurs, contribue à entretenir un certain brouillard qui peut empêcher toute lisibilité dans les comportements attendus. Ce « règlement » pourrait permettre d'équilibrer les responsabilités, et de ne pas abandonner les chances de réussite à l'aléatoire de la rencontre entre les différents protagonistes de la relation pédagogique.

Selon M.Develay, cette élaboration de la Loi est également une condition à l'acquisition des savoirs, car elle permet l'instauration d'un climat de confiance entre le professeur et l'élève, dès lors que ceux-ci ont rendu explicite et intelligible leurs obligations mutuelles, ce qui favorise également le respect et la reconnaissance réciproques.

L'élaboration collective, avec la participation des usagers, d'un règlement peut-être aussi un moyen de faire sortir l'enseignement de la musique de son côté arbitraire et indicible, encore très présent dans les écoles de musique, où la réussite de l'élève est souvent dévolue à l'entière responsabilité d'une seule personne, l'élève ou le professeur. Et si l'élève échoue, c'est qu'il « n'était pas fait pour la musique » ou qu'il ne « s'entendait pas avec son professeur ».

## **II. Apprentissage de la musique : rencontre de l'altérité et de soi à travers l'expérience culturelle et la formation**

La musique est souvent considérée comme un loisir, voire comme une activité annexe qui peut avoir plus ou moins d'importance selon les personnes. Pourtant, pratiquer de la musique peut-être une belle occasion de s'émanciper, en plus de « se faire plaisir ».

*Jouer* d'un instrument est plus qu'une activité secondaire ; c'est un moment d'expression, où l'on dit quelque chose de soi à travers la façon dont on s'approprie son instrument. Celui qui est attentif à cela peut utiliser sa pratique musicale comme un moyen de se construire et d'affirmer sa personnalité qui bénéficie à cet endroit d'un espace pour se manifester. Jouer de la musique peut-être alors un moment privilégié, libérateur ou laissant échapper ce qu'on n'a pas forcément l'occasion d'exprimer au quotidien. Par ailleurs, en s'intéressant à la manière dont on la pratique, la musique peut servir une meilleure connaissance de soi. Elle est aussi l'occasion pour l'individu de mieux se comprendre lui-même, par la pratique d'une activité *en marge* de sa vie quotidienne.

Par ailleurs, jouer de la musique implique l'acquisition de connaissances avec l'aide de professeurs. À ce moment encore, la manière dont on apprend est propre à chaque individu ; chacun utilise un processus d'apprentissage qui lui est propre. En dehors du fait de connaître des choses nouvelles, qui est un facteur d'émancipation et de prise de pouvoir sur ce qui nous entoure, le rapport que l'individu entretient avec la connaissance lors de tout apprentissage lui offre la possibilité d'étudier la manière la plus efficace pour lui d'apprendre. Dans l'acte de connaître, l'individu s'engage tout entier ce qui l'oblige à se dépasser pour accéder à des connaissances supérieures. Il est obligé de se décentrer, et particulièrement en musique. On ne

joue pas uniquement pour soi ; l'autre est toujours présent, même dans la pratique personnelle de la musique d'un individu.

Ainsi, l'école de musique, par l'activité qu'elle propose et l'acquisition de nouvelles connaissances qu'elle suppose est une véritable opportunité pour les individus de se dépasser et de développer sa personnalité. Comment profiter au mieux de cette occasion qui nous est alors offerte ?

## 1. La construction de soi à travers « l'expérience culturelle »

Dans le langage courant, on ne dit pas je *pratique* tel instrument de musique, mais je *joue* de cet instrument. Est-ce à dire que la musique est du ressort du *jeu* ? En tout cas, il n'est pas rare que la musique soit considérée comme un moment de délasserment, pour ne pas dire de détente. L'emploi des mots n'est jamais innocent, et si c'est le verbe « jouer » qui est utilisé concernant la musique, celui-ci a un sens qui permet de mieux saisir ce qui est en *je* dans le *jeu*. Et en étudiant ces termes on peut mieux comprendre en quoi la musique va au-delà d'une simple activité de loisir en étant l'occasion pour l'individu de se construire.

Le *jeu* recouvre tout un domaine déterminant dans le développement de l'individu depuis sa naissance.

Winnicott dans *Playing and Reality*, *L'espace potentiel*, cherche à localiser l'endroit dans le psychisme de l'individu où se situe le *jeu*. En d'autre terme, il étudie le *je* dans le *jeu*.

Winnicott démontre l'existence d'une aire entre la réalité et l'individu, qu'il nomme *l'espace potentiel*. Cette aire intermédiaire existe dès le plus jeune âge et perdure durant l'existence à travers l'expérience culturelle, qui permet à l'individu de se construire dans le monde de la réalité partagée par tous.

En fait, Winnicott parle de trois aires : la réalité psychique intérieure ou personnelle, le monde effectif où vit l'individu et l'expérience culturelle dérivant du jeu. Ainsi, entre la réalité objective, extérieure à l'individu et partagée par tous, et la réalité subjective, intérieure cette fois, se situe cet *espace potentiel* qui trouve son origine dès le rapport entre le bébé et sa mère :

*« J'ai localisé cette aire importante d'expérience dans l'espace potentiel entre l'individu et l'environnement, cet espace qui, au départ, à la fois unit et sépare le bébé et la mère, quand l'amour de la mère qui se révèle et se manifeste par la communication d'un sentiment de sécurité donne, en fait, au bébé un sentiment de confiance dans le facteur de l'environnement. »*

Le bébé s'épanouit alors dans le jeu, qui est le lieu de la créativité et de l'expérimentation et qui prend appui sur le monde environnant ; la mère notamment, envers laquelle le bébé a *confiance*.

Par la suite, cet espace potentiel existe sous la forme de *l'expérience culturelle*, qui permet à l'individu de se construire et de se développer, toujours en exprimant une certaine créativité qui permet à la personnalité de se révéler. Winnicott entend le mot culture comme la tradition dont on hérite et qui est partagée par l'humanité. Pour lui, tout le monde peut l'enrichir et en tirer quelque chose dans la construction de soi. Par ailleurs, il n'est pas

possible d'après lui d'être original sans s'appuyer sur le passé. De ce fait, l'expérience culturelle est considérée comme un « jeu réciproque entre l'originalité et l'acceptation d'une tradition » pour être « la base de la capacité d'inventer », que Winnicott rapproche du « jeu réciproque entre la séparation affective et l'union », entre la mère et son bébé.

L'espace potentiel est l'endroit où se localise l'expérience culturelle, qui est le seul moyen de faire remonter à la surface la créativité et qui permet à l'individu de laisser sa personnalité s'exprimer et de se trouver lui-même. Cependant, la présence d'un *miroir* qui va réfléchir l'image de l'individu en question est nécessaire :

*« Si cette créativité est réfléchi en miroir, mais seulement si elle est réfléchi, elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et, en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé. C'est elle aussi qui lui permettra finalement de postuler l'existence de son soi. »*

En définitive, on peut dire, au regard du travail de Winnicott, que l'homme, pour se construire et affirmer sa personnalité, l'expérimente et la développe à travers le jeu et plus tard l'expérience culturelle, qui se situent tous deux dans l'espace potentiel investi par l'individu. Cette aire du jeu se localise entre son aire psychique subjective et la réalité objective partagée par tous. Les expériences culturelles forment une unité constitutive de l'homme, la culture étant entendue ici comme la tradition et l'ensemble des mythes qui existent depuis l'origine de l'humanité. Enfin, l'expérience culturelle, pour être constitutive de la personnalité de l'individu, nécessite une réflexion qui lui permet « d'être » et « d'être trouvé », à l'instar de la séance de psychanalyse, entre le patient qui s'abandonne à des pensées « créatrices » et l'analyste qui lui en renvoie une image.

Sans comparer le cours instrumental individuel à une séance de psychanalyse, celui-ci offre à l'élève un moment de *réflexion* telle que l'entend Winnicott, moment privilégié et intéressant dans la progression musicale de l'élève, tout comme dans la construction de sa personnalité. Ainsi, l'enseignant doit se garder de toute tentation de « colonisation » de l'élève qui consisterait à ne pas le laisser s'exprimer dans cet espace potentiel qu'est le jeu. La créativité est en ce sens trop souvent absente du cours instrumental ; elle devrait au contraire y être toutes les semaines. Ceci peut sembler contradictoire quand il s'agit de musique et d'ineffable, mais de fait, le rapport à l'écrit, dans son côté rigide, « embourbe » parfois l'élève plus qu'il ne le laisse s'exprimer. L'improvisation, le jeu sans partitions, sont des moyens qui peuvent permettre de favoriser la créativité, bien que partition et créativité ne soient pas antinomiques à partir du moment où on laisse un *espace* pour un investissement propre à l'élève.

L'élève vient donc « jouer » d'un instrument de musique, seul ou à plusieurs, sous le regard de l'institution incarnée en la personne du professeur. C'est l'occasion pour lui de s'investir dans cet *espace potentiel* qu'est l'expérience culturelle, tel qu'en parle Winnicott. Encore faut-il lui en laisser le loisir.

En effet, si l'enseignement de la musique à l'école de musique ne se résume qu'à passer des concours, ou des examens, avec des critères précis quant à l'interprétation des œuvres, la plupart du temps imposées, que reste-t-il de la créativité de l'élève, c'est-à-dire de la *création de soi* ?

Pourtant, il est assez courant, particulièrement dans le haut niveau de l'enseignement de la musique, de voir des classes entières d'instrumentistes préparer le même concours, avec les mêmes morceaux, devant le même jury. Ainsi, on le voit, la musique comme « épanouissement de soi » ne va pas de soi, justement... Alors que c'est une activité qui

présente toutes les caractéristiques pour permettre à l'individu de se développer. Et l'école est un lieu privilégié qui institue un cadre « sécurisant », comme nous l'avons dit plus haut. Mais la musique nous met en jeu (en *je*) dans notre intimité, et il n'est pas facile pour tout le monde de s'exposer ainsi au regard des autres. Dès lors, il incombe au professeur de permettre à l'élève de ne pas s'identifier totalement à sa pratique, mais de la mettre à distance, comme lieu d'expérimentation :

*« C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérimentielle de l'homme. Nous ne sommes plus dès lors introvertis ou extravertis. Nous expérimentons la vie dans l'aire des phénomènes transitionnels. »*

La musique est un « phénomène transitionnel ». Elle est une belle occasion de se construire et développer sa personnalité, par la nature de ce qui constitue sa pratique, notamment le jeu instrumental et le monde singulier qui est celui de l'ineffable. L'enseignant se doit de permettre à ses élèves de profiter de cette occasion.

## **2. Processus d'apprentissage : la formation à travers la dialectique maître-élève**

Apprendre la musique signifie qu'il faut acquérir des connaissances, des savoirs et des savoir-faire, ce qui implique une certaine activité de l'élève. Dans l'acte de connaître, l'individu s'engage entièrement ; on ne peut se diviser à ce moment-là, comme s'il était possible d'enclencher une fonction « apprendre » déconnectée de tout ce qui nous constitue et nous détermine en tant que personne. En ce sens, l'activité qui nous pousse à connaître, la formation, en mettant en valeur notre intimité et divers aspects de notre individualité, est une nouvelle occasion de s'émanciper par la construction de nouvelles connaissances qui viennent modifier les anciennes, et qui changent de ce fait l'*esprit* même de l'individu.

Pour apprendre, l'élève est pris en charge par un professeur avec lequel il travaille et il *fait groupe* comme nous l'avons évoqué avec Michel Develay et le *Moi groupal*. Dans cette relation, l'objectif est de permettre à l'élève de progresser dans sa pratique de la musique. Pour cela le pédagogue doit « faire connaître » à l'élève des connaissances dont il est le garant par sa fonction d'enseignant. Mais le fait d'enseigner est l'occasion également pour le pédagogue de remettre en question ses propres connaissances, cela est nécessaire même. Devant des élèves à chaque fois différents et ayant un vécu propre, le rapport à la connaissance se réactualise sans cesse pour l'enseignant qui ne peut ignorer la personnalité ni l'identité de l'élève pour mener à bien son entreprise pédagogique.

Ainsi, à l'école de musique, si les élèves sont là pour apprendre, ce qui modifie leur esprit, le pédagogue est également concerné par ce phénomène de la *formation*. Par ailleurs, l'élève à terme va devoir se débrouiller seul dans sa pratique instrumentale ; en tout cas, son parcours à l'école de musique n'est pas censé être indéfini. Le pédagogue aussi se forme toute la vie au contact de ses élèves.

Comment fonctionne cette dialectique que l'école extériorise lors de la relation pédagogique, dans la rencontre de l'*alter ego* ?

### a) Relation pédagogique et acquisition de connaissances

« *Le rapport au savoir est toujours lié à ce qu'on est (...), le savoir se colore ; on dit quelque chose de soi dans son désir de savoir ou son refus ; l'affectif s'affiche.* »  
Mireille Cifali

Toute relation pédagogique vise à l'acquisition de connaissances. Cette relation née de la rencontre entre un pédagogue, dont la fonction est de transmettre, et d'un élève ou apprenant, dont la fonction est de recevoir l'enseignement du maître. Le verbe *recevoir* n'est pas à entendre au sens passif du terme. L'élève qui apprend est en relation *active* avec ce qui est à apprendre.

Pour Gaston Bachelard, lors de la *formation*, c'est-à-dire le moment où l'on acquiert de nouvelles connaissances, celui qui apprend *découvre*. Découvrir est une activité de l'ordre de l'intime ; on ne peut pas découvrir quelque chose à la place de l'autre, à moins de lui inculquer une *croyance*, ce qui n'est pas une connaissance en soi car elle ne repose pas sur la raison et n'est pas démontrable objectivement. Par conséquent, si *découvrir* est la seule manière de connaître, selon Bachelard, *faire découvrir* est la seule manière d'enseigner. La difficulté alors, pour le pédagogue, réside dans la manière que l'élève qu'il a en face de lui a de connaître. En effet, comment permettre à l'élève de *découvrir* quand on ne sait pas ce qu'il *peut* découvrir ? D'autant que cela se passe dans son intimité, en son for intérieur.

Il convient dès lors d'être attentif aux erreurs que commet l'élève, car elles sont susceptibles d'être révélatrice sur l'*état* de son esprit, ou plutôt sur le niveau de connaissances où il en est et la configuration mentale qui est liée à celles-ci.

Dans La formation de l'esprit scientifique, Bachelard étudie le phénomène de la *formation*, c'est-à-dire ce qui se passe dans l'esprit au moment où celui-ci acquiert de nouvelles connaissances. Pour lui, poser le problème de la formation au plan psychologique, c'est le poser en termes d'*obstacles*.

« *On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation.* »

Ainsi, la formation est indissociablement travail sur l'objet et travail sur soi, pour Bachelard.

Travail sur soi dans la mesure où nos propres connaissances peuvent être parfois des *obstacles* dans l'acte de connaître. Bachelard parle alors d'*obstacle épistémologique*. Il se présente sous la forme de connaissances erronées présentes à l'intérieur même de l'individu, dans son esprit, qui entravent la connaissance du réel. C'est en ce sens que les erreurs que l'on peut faire au moment du processus d'apprentissage sont parfois *en dehors* de ce qui est à connaître ; elles viennent de plus loin, de connaissances plus anciennes. Ainsi le pédagogue se doit d'être lucide quant aux erreurs de ses élèves, qu'il convient de décrypter plutôt que de s'acharner sur l'objet d'apprentissage à l'origine de celles-ci. Au fond, l'obstacle épistémologique vient d'un rapport à la connaissance qui est du ressort de l'*habitude*, c'est-à-dire d'une attitude qui consiste à privilégier les *réponses* plus que les *questions*.

« *Un obstacle épistémologique s'incruste sur la connaissance non questionnée. Des habitudes intellectuelles qui furent utiles et saines peuvent, à la longue, entraver la recherche.* »

Le pédagogue ne saurait que trop être concerné par cet obstacle. Quand on doit faire connaître à des élèves des connaissances que l'on pense avoir acquises depuis longtemps, ou quand, après plusieurs années d'enseignement on est convaincu par l'efficacité de telle méthode, alors l'inertie veille et peut nuire à l'enseignement. Au fond, enseigner la même chose à deux élèves différents ne revient pas *de facto* à faire connaître la même connaissance, puisque justement ces deux élèves sont *différents*. Par ailleurs, le pédagogue évolue toute sa vie, et ses connaissances se modifient avec l'apparition de nouvelles connaissances. Par conséquent, il doit être lucide quant au fait qu'il ne voit pas telle connaissance comme l'appréhende l'élève. Si l'accès à de nouvelles connaissances peut-être empêché par des connaissances antérieures, l'évolution de l'esprit, par l'acquisition de nouvelles connaissances, vient modifier celles qu'il avait formées avant.

Gaston Bachelard, dans le même ouvrage, parle d'*obstacle pédagogique* également. Celui-ci intervient lorsque le professeur par cécité ignore que l'élève arrive en cours non pas la tête « vide », mais au contraire « pleine » de connaissances empiriques qu'il a accumulées dans son expérience de la vie quotidienne, et qui peuvent empêcher à de nouvelles connaissances de se former. Voici l'exemple qu'il utilise :

*« Un seul exemple : l'équilibre des corps flottants fait l'objet d'une intuition familière qui est un tissu d'erreurs. D'une manière plus ou moins nette, on attribue une activité au corps qui flotte, mieux au corps qui nage. Si l'on essaie avec la main d'enfoncer un morceau de bois dans l'eau, il résiste. On n'attribue pas facilement la résistance à l'eau. Il est dès lors assez difficile de faire comprendre le principe d'Archimède dans son étonnante simplicité mathématique si l'on n'a pas d'abord critiqué et désorganisé le complexe impur des intuitions premières. En particulier sans cette psychanalyse des erreurs initiales, on ne fera jamais comprendre que le corps qui émerge et le corps complètement immergé obéissent à la même loi. »*

On pourrait imaginer, comme obstacle pédagogique en musique, l'élève qui vient en cours en pensant que musique est synonyme d'expression, et que par conséquent il suffit de se laisser aller à son émotion pour faire de la musique. Cet exemple se rapproche de l'élève de terminal pour qui la philosophie, c'est dire ce qu'on pense ; en général, ce type d'élève est très vite déçu par le contenu du cours... Ou encore, un élève pour qui le *don* est indispensable à toute pratique artistique ; dans ce cas, il convient de déconstruire cette image du don que peut avoir l'élève pour lui démontrer que le vrai don, c'est le travail, chose accessible à tout le monde qui s'en donne la peine...

*« Ainsi toute culture scientifique doit commencer (...) par une catharsis intellectuelle et affective. Ces remarques pourraient d'ailleurs être généralisées, (...) elles trouvent place à propos de tout effort éducatif ».*

La musique étant très présente dans la vie quotidienne, la plupart des individus développent des savoirs à son sujet, mais pas forcément en connaissance de cause. Le pédagogue a intérêt pour cette raison à se soucier des *préjugés* que peuvent avoir les élèves, enfant comme adulte, quand ils poussent les portes de la salle de cours, et des *a priori* qu'il peut avoir lui-même, quand il se laisse emporté par la routine de son travail.

## b) Dialectique maître-élève

Le sujet apprend donc seul, dans le sens que nul ne peut connaître à la place d'un autre. De plus, en musique, le temps que passe l'élève en cours est insignifiant au regard du temps qu'il passe à travailler seul à la maison. D'autre part, la musique est un domaine d'ordre culturel et intime à la fois. Culturel du fait qu'elle est partagée par tous, elle appartient à tout le monde et tout le monde peut se l'approprier. Elle est intime également, dans la mesure où elle est la manifestation de l'expression d'une personne par le biais de son instrument. Elle émet alors un message *particulier* sur un fond *d'universel*.

La musique est ineffable, ce qui tend à amplifier son côté arbitraire, personnel. Elle touche l'intime. L'enseignant, pour aider l'élève, met la musique en mots, les siens, mais ils n'auront pas forcément d'écho pour l'élève qui peut ressentir la musique différemment et qui peut, par conséquent, la nommer différemment. Tout le monde n'investit pas la musique avec le même contenu affectif, et celui-ci ne se laisse pas saisir de manière immédiate ni évidente, et il peut être difficile à communiquer ou à partager.

Comment dès lors concevoir la parole du professeur de musique face à son élève ? Comment éviter de lui inculquer *sa* manière d'interpréter telle œuvre ? Comment permettre à l'élève d'être juge de lui-même quand il travaille seul, et juge de la parole du professeur ?

Le cogito bachelardien se formule ainsi :

*« Je pense que tu vas penser ce que je viens de penser, si je t'informe de l'événement de raison qui vient de m'obliger à penser en avant de ce que je pensais ».*

Dans ce cogito, une personne extérieure au sujet est présente. En fait, l'*alter ego* dans la relation pédagogique tel que le formule Bachelard est celui qui extériorise la dialectique maître-élève présente à l'intérieur du sujet qui apprend. La relation intersubjective est perçue ici comme la garantie d'un monde commun qui permet à l'autre de dépasser ses pensées. Comment être sûr que l'idée qui me vient est *légitime* dans ce monde que je partage avec d'autres ? Comment savoir si ma pensée a une valeur *objective* ? Le cogito bachelardien pose l'*alter ego* comme le garde de fou des pensées subjectives du sujet, qui ne peuvent prendre vie que dans un monde commun.

Dans Bachelard éducateur, Michel Fabre fait une relecture de Bachelard dans sa dimension éducatrice. Il redit le cogito bachelardien en ces termes :

*« Ce que je viens de penser, ce que l'élève en moi vient de trouver, le maître en moi te le propose, à toi mon disciple afin que le maître qui est aussi en toi puisse en juger comme j'en juge en te l'enseignant ! (...) L'alter ego n'est pas un autre point de vue c'est, maître ou élève, un travailleur de la preuve. »*

La parole du maître ne peut être utile ou valide pour l'élève que si elle est jugée valable par le maître que celui-ci a intériorisée. Ainsi subjectivité et objectivité s'entrechoquent, permettant à l'élève de juger lui-même en connaissance de cause.

Le cours de musique se déroule entre deux individus. Dans le cas de la musique, activité insaisissable par son caractère ineffable, l'enseignant aurait intérêt à privilégier le développement de la dialectique maître-élève de son élève pour le rendre autonome. Ce dernier est, la plupart du temps, seul quand il travaille, nous l'avons dit. Cela ne minimise en rien le rôle du professeur. Au regard de sa pratique, de ses connaissances, de son expérience, il est le « travailleur de la preuve » privilégié de l'élève, qui peut alors chaque semaine confronter sa pratique au regard de l'altérité, et par là la faire évoluer. Ainsi le professeur n'est pas là pour donner *son* point de vue, mais un *autre* point de vue susceptible de faire progresser l'élève.

Dans cette relation, l'enseignant doit être soucieux de la façon dont s'écoute jouer l'élève lui-même. Ce n'est qu'à partir de là qu'il pourra formuler un avis qui aura du *sens* pour l'élève. L'enseignant doit mettre ce qu'il perçoit de l'élève dans la perspective de ce qu'aperçoit l'élève de lui-même et de sa propre pratique. Michel Develay parlerait ici d'*alliance identitaire* :

« *Écouter quelqu'un, c'est l'écouter dans la façon dont il écoute sa propre vie* ».

En définitive, la parole du professeur doit permettre à l'élève de se juger lui-même et de développer son autocritique de manière constructive, c'est-à-dire de façon à se juger soi-même mais toujours en présence de l'*autre*, même quand il est absent. L'avis du professeur se doit d'être formulé de telle manière que l'élève puisse le faire *sien*, l'intérioriser et se juger, afin de l'*assimiler* plutôt que de l'*ingurgiter*.

Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant dépasse sa représentation de l'élève qui lui fait face.

### **III. L'école de musique, née de la société et vivante pour la société des hommes en tant que médiatrice de Culture**

#### **1. École de musique est Culture : enseignant spécialisé de musique en tant qu'éducateur-transmetteur de Culture**

« *L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus.* »

*Hannah Arendt*

À l'école de musique, on apprend la pratique de la musique par l'acquisition de connaissances et la mise en œuvre de savoir-faire. La musique s'inscrit dans le domaine de la Culture ; elle concerne par conséquent tout le monde, elle appartient à tous et elle a une histoire. L'école de musique a alors un rôle d'*éducation*. Elle doit permettre à ses élèves de s'approprier le monde de la musique et de l'intégrer par sa pratique individuelle.

Dès lors, quelle posture se doit d'adopter l'enseignant-éducateur de musique ? Dans quelles limites son jugement de ce que fait l'élève peut-il s'étendre ? La musique est une activité où « l'affectif » s'affiche ; son caractère ineffable la consacre comme l'une des

activités humaines les plus « mystérieuses », touchant l'être dans le fond de son intime. Comment envisager la tension possible entre le point de vue du professeur et celui de l'élève dans un monde (la Culture) qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre mais à l'humanité tout entière ? Dans quel cadre l'enseignant exerce-t-il son rôle d'éducateur à la musique ?

En entrant à l'École de musique, l'élève fait des rencontres, à commencer par son professeur. Il fait des rencontres d'ordre individuelles et collectives, par les gens avec qui il a l'occasion de pratiquer la musique dans ce contexte. Mais par la pratique d'une activité d'ordre culturel, il rencontre bien plus que cela. En fait il entre dans un monde *universel*, « qui s'étend, s'applique à la totalité des objets, personnes ou chose que l'on considère », celui de la Musique. Et si Michel Develay pense que l'école doit avoir pour ambition « *la formation obstinée d'un certain type de rapport à l'humain* », l'école de musique par la nature même de l'activité qu'elle propose forme ses élèves à un certain type de rapport à l'*humanité* entière, par l'intermédiaire de la Musique. Comment permettre alors à l'élève d'éprouver un certain rapport à la Culture qui soit *responsable*, au sens où Hannah Arendt l'entend ? Quelle peut-être la nature de ce rapport ?

a) La culture du « goût »

*« L'éducation est une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine, laquelle ne saurait jamais rester telle qu'elle est, mais se renouvelle sans cesse par la naissance, par l'arrivée de nouveaux êtres humains. »*

L'essence même de l'éducation se trouve dans la natalité, comme le souligne Hannah Arendt dans La crise de la culture. La natalité est le fait que de nouveaux êtres humains font leur entrée dans un monde qui leur préexiste, et qui leur survivra. Elle est indispensable pour la société des hommes car elle permet au monde de se renouveler. Par là, l'éducation est un moment déterminant pour l'individu qui en fait l'objet comme pour l'humanité. De quoi s'agit-il exactement ?

Il convient d'abord de savoir à qui l'on a à faire en tant qu'adulte et éducateur, c'est-à-dire l'enfant.

*« L'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. »*

L'enfant est tel un étranger qui ne connaîtrait rien de la langue du pays dans lequel il se trouve, encore moins de sa culture. Pourtant, il va devoir vivre dans ce monde et aussi, surtout, le *faire vivre* en y apportant sa contribution, son élan de vie. Avant cela, il faut qu'il puisse s'introduire dans ce monde qui lui est encore pour l'instant extérieur. Pour qu'il puisse se l'approprier et l'enrichir, il faut tout d'abord qu'il le comprenne.

Winnicott remarque d'ailleurs :

*« Dans tout champ culturel, il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition. »*

*« Le péché impardonnable dans le domaine culturel, c'est le plagiatisme. »*

Le nouveau venu dans le monde, l'enfant, doit donc pouvoir assimiler ce qui l'a précédé pour le réactualiser à sa manière. Quel est alors le rôle de l'adulte ?

Les parents, en plus d'avoir « donné vie » à leurs enfants les ont en même temps « introduits dans un monde ». Éduquer alors, pour Hannah Arendt, revient à être responsable de la vie et du développement de l'enfant, et aussi de la continuité du monde.

*« L'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté par la vague des nouveaux venus qui déferle à chaque nouvelle génération ».*

L'éducation est le moment où se joue la jonction entre le passé et l'avenir du monde. L'enseignant de musique a donc une responsabilité qui n'a rien d'évident. Il doit permettre à l'élève d'apprécier l'histoire constitutive de la musique, pour qu'il puisse par la suite apporter « sa pierre à l'édifice ». Ces deux plans peuvent être contradictoires ou en tension. L'élève peut très bien ne rien vouloir savoir d'une musique ancienne pour lui et qui ne l'intéresse pas, et vouloir par contre faire comme « bon lui semble ». Le professeur a dès lors une certaine responsabilité à tenir.

*« La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. »*

Dans le cas de l'enseignant spécialisé de la musique, il semblerait nécessaire que tout enseignant soit lucide quant à l'histoire constitutive de la vie actuelle de son instrument. De cette manière, il pourra baser son enseignement en connaissance de cause, et il sera plus susceptible de faire partager à son élève son « goût » pour l'instrument en question et pour la musique, grâce à une conception globale et profonde de ceux-ci et à une mise en perspective dans le monde culturel dans lequel il évolue avec son élève.

Prenons maintenant l'exemple de l'enseignement spécialisé du saxophone « classique ». Le saxophone est un instrument récent dans l'histoire de la musique savante occidentale ; et c'est notamment pour cette raison que son répertoire est restreint, puisqu'il ne s'étend que sur 150 ans d'existence. En revanche, le saxophone est un instrument très présent dans les « musiques actuelles », dans le jazz en particulier, auquel il est naturellement associé par la grande majorité des gens. Pourtant, une personne qui décide d'étudier le saxophone avec comme image le jazz, va sans aucun doute travailler un répertoire qui n'a rien à voir avec cela, pour la raison simple que peu de départements jazz existent actuellement, alors que pratiquement toutes les écoles de musique ont un professeur de saxophone « classique ».

Le paradoxe de l'enseignement du saxophone classique repose sur le fait que c'est un répertoire qui n'est écouté par personne, hormis les saxophonistes eux-mêmes, tandis que le jazz l'est largement via les médias, mais que l'on enseigne rarement dans les écoles.

Par cet exemple, nous voulons simplement montrer qu'un enseignant spécialisé de saxophone avec l'étiquette classique, s'il se contente d'enseigner ce répertoire, ignore tout une facette constitutive de l'histoire de cet instrument que tout le monde connaît. Ainsi, si

l'enseignant en question veut fonder son autorité sur son rôle de « responsable du monde », il ne peut ignorer totalement, sans en être un spécialiste, l'histoire et la culture de son instrument, en dehors du domaine classique en l'occurrence. Autrement, son enseignement risque de n'avoir pas de réelle légitimité aux yeux de l'élève, qui par conséquent n'adhérera peut-être pas totalement.

Ce que nous voulons dire en définitive, c'est que l'école de musique ne devrait pas spécialiser à outrance ses élèves, sous peine de les perdre ou de ne pas leur permettre de poursuivre leur pratique post-école ; dans le cas du saxophone classique, dans quels endroits est-il possible d'en écouter, de voir des concerts si ce n'est dans les écoles ou dans les stages de saxophone ?

Ainsi, limiter son enseignement en tant que professeur de saxophone classique à ce répertoire, intéressant par ailleurs bien que décrié par les saxophonistes eux-mêmes, ne semble pas prendre en compte l'avenir de l'élève ni la place de cet instrument dans le panorama général de la culture musicale. C'est pourquoi il conviendrait de diversifier les répertoires et de s'intéresser à d'autres musiques, sans pour autant, bien évidemment, en exclure l'institution que représente le saxophone classique.

Cet exemple peut certainement s'étendre à d'autres instruments. Les compétences nécessaires pour jouer de la musique « classique » (en termes de technique instrumentale, lecture, etc...), peuvent permettre de pratiquer un certain nombre de musiques ; pourquoi en priver l'élève lors de son parcours à l'école de musique ? Surtout avec un instrument comme le saxophone, qui est présent dans de nombreuses esthétiques.

De cette manière, la culture peut devenir quelque chose de vivant pour l'élève, en lien avec son quotidien ; et il peut par conséquent y prendre « goût » plus facilement. N'est-ce pas par ailleurs le rôle de l'école que de permettre à l'élève de mieux appréhender le monde qui l'entoure ? Pourquoi déconnecter l'enseignement spécialisée de la musique des pratiques musicales les plus répandues aujourd'hui ? Rappelons ici que l'une des responsabilités fondamentales pour toute personne qui a en charge l'éducation d'un enfant est de lui présenter le monde *tel qu'il est* en ayant conscience que celui-ci change en permanence et que son rôle consiste à y introduire progressivement l'enfant, en lui donnant les moyens de le changer.

#### b) Le « goût » à la culture : le jugement

L'élève entre en rapport avec la culture sitôt qu'il franchit les portes de l'école de musique. Après avoir évoqué les retombées en termes de responsabilité pour l'enseignant que cela entraîne dans sa fonction d'éducateur, il faudrait identifier quelle est la faculté développée par l'élève lors de son passage à l'école de musique, qui peut lui permettre d'entretenir ce lien toute sa vie.

Avant tout, l'élève est confronté à des œuvres musicales qui sont constitutives de la Culture. Qu'est-ce qu'une œuvre culturelle ? Comment se distingue-t-elle ?

Dans La crise de la culture, Hannah Arendt étudie la place de la culture dans le contexte actuel de la société de masse.

*« Le statut objectif du monde culturel englobe, pour en rendre témoignage, le passé tout entier remémoré des pays, des nations, et finalement du genre humain. Le seul critère authentique et qui ne dépende pas de la société pour juger de ces choses spécifiquement*

*culturelles est leur permanence relative, et même leur éventuelle immortalité. Seul ce qui dure à travers les siècles peut finalement revendiquer d'être un objet culturel. »*

*« Un objet est culturel selon la durée de sa permanence ; son caractère durable est l'exact opposé de son caractère fonctionnel, qualité qui le fait disparaître à nouveau du monde phénoménal par utilisation et par usure. »*

De cette manière, elle distingue les objets culturels et notamment les œuvres d'art qui perdurent à travers les siècles, des produits de consommation qui par définition ne sont pas faits pour durer.

Les œuvres d'art échappent à l'instant présent, elles sont en quelque sorte hors du temps et indépendantes de la société dans laquelle elles existent. Or le danger de la société de masse et d'utiliser les objets culturels à des fins consuméristes, en les modifiant et en les éloignant de leur fonction d'origine, ce qui leur enlèvent leur essence car ils ne sont pas censés répondre à l'appel de la nécessité :

*« Les œuvres d'art n'ont aucune fonction dans le processus vital de la société ; à proprement parler, elles ne sont pas fabriquées pour les hommes, mais pour le monde. »*

Ainsi, avec l'avènement de la société de masse, la culture est menacée dans sa fonction et par le loisir de masse sitôt qu'il l'utilise comme objet de consommation.

Pour répondre à cela, Hannah Arendt étudie la relation entre la culture et la politique, qui sont deux domaines publics se confondant dans le phénomène du « jugement ». Celui-ci est inhérent à l'art ; la beauté étant le but de l'art, elle ne peut-être atteinte que dans le jugement de goût. Ce dernier est à considérer comme une « pensée élargie » au sens kantien, et il nécessite par conséquent la présence d'autrui :

*« Dans le jugement de goût, c'est le monde qui est premier, non l'homme. »*

Dans l'acte de juger, ce n'est pas le moi qui prévaut mais le sentiment d'universel, comme appartenance à l'humanité dans son entier. C'est dans l'acte de juger que l'on peut éprouver son appartenance à un monde que l'on partage avec les autres. Et le jugement de goût est une relation active au beau qui donne vie à l'œuvre ainsi admirée et dans laquelle se reflète l'humanité.

Le jugement est une activité très présente en politique, il fait partie des facultés nécessaires pour faire des choix dans le monde public ; c'est en ce sens que culture et politique se rejoignent, dans la mesure où, dans les deux cas, on juge dans un monde commun, dans la perspective d'un monde partagé avec d'autres et dans lequel nous vivons avec les autres. Le jugement devient alors une faculté importante si ce n'est fondamentale en chaque individu, pour la vie en société, dans la perspective du *vivre ensemble*.

L'acte de juger une œuvre n'engage pas que l'enseignant ou l'élève. C'est pourquoi l'enseignant doit se méfier parfois de ses jugements personnels, ou du moins ne pas nécessairement les faire connaître à l'élève. Il doit garder en tête que le contenu de son

enseignement ne lui appartient pas exclusivement. C'est pourquoi le développement de la faculté de juger de l'élève semble primordiale, et doit être indépendante des points de vue singuliers de son professeur, qui a évidemment le droit de les partager à condition qu'il n'influence pas fondamentalement le « goût » de l'élève à la base.

Ainsi l'école de musique, en plus de rendre vivante la Musique pour l'élève, doit attacher de l'importance au lien qu'elle lui fait éprouver avec la Culture. Son champ de compétence dépasse alors les individualités en présences pour se situer sur un terrain beaucoup plus vaste.

En dehors de la transmission de Culture, qui contribue à la qualité de la vie collective, quel rôle peut jouer l'école de musique au sein de la société ?

## **2. L'École de musique, service public qui sert de liaison entre la Culture et la Société**

Le monde contemporain se caractérise par la globalisation. Aujourd'hui, les nouvelles technologies permettent une communication entre les individus très riche et dense. Le monde dans sa globalité est de plus en plus solidaire, les individus échangent entre eux quel que soit l'endroit du globe dans lequel ils se trouvent. À l'échelle de la société également, la communication est maintenant immédiate et instantanée, ce qui génère un foisonnement d'informations qui fusent de toutes parts et qui forment un réseau extrêmement complexe.

Les frontières entre les pays sont désormais de moins en moins présentes, que ce soit du fait de la rapidité des moyens de transport qui permettent la traversée du globe en un temps record, ou des technologies de communication qui « connectent » des personnes qu'un monde peut pourtant séparer. Un monde au sens matériel du terme, de la distance qui les sépare, mais aussi un monde culturel qui concerne ici les pratiques et les goûts.

À l'heure actuelle, les cultures sont amenées à se confronter de plus en plus et à cohabiter ensemble en se mélangeant. La culture se joue désormais à l'échelle de la planète et la musique, qui crée des styles de plus en plus hybrides puisant de la matière un peu partout, à l'image de toutes ces musiques inclassables que l'on range difficilement dans les rayons du disquaire, l'illustre bien. Ce phénomène existe depuis longtemps, à l'instar de Bach qui se nourrissait de différentes musiques pour composer, mais se trouve accéléré de façon exponentielle aujourd'hui. On ne peut ignorer et rester aveugle de ce qui se passe « à côté » ; d'autant plus que les individus circulent aussi, emmenant avec eux un peu de leur culture d'origine dans la société dans laquelle ils élisent domicile.

La culture s'inscrit dans la société qui lui donne les moyens de s'exprimer à travers des institutions, et l'école de musique en est une. C'est en ce sens qu'elle doit questionner en permanence son rôle dans la société, qui est mutante, qui se transforme selon les époques et par conséquent peut changer la relation qu'elle entretient d'une manière générale avec la culture.

Lors d'un cycle de conférences sur le thème Culture et Société, un lien à recomposer, Edgar Morin fait un état des lieux du monde dans la situation actuelle :

*« Il faut retrouver le sens de l'avenir de la collectivité et de l'humanité qui était traditionnellement porté par la culture de gauche, fondée sur l'internationalisme et sur les idées humanistes et qui est aujourd'hui en voie de désintégration. »*

*La politique de civilisation nous sert à revitaliser et à régénérer cette culture dans les conditions actuelles, c'est-à-dire à un moment où l'espèce humaine devient une entité concrète. L'humanité est dans l'intercommunication non seulement du fait du développement planétaire des communications, mais aussi du fait de notre communauté de destin : il faudrait réveiller notre conscience commune selon laquelle les mêmes périls nous guettent toujours plus dangereusement. Notre humanisme est aux sources de cette conscience et il faudrait désormais le rendre concret. »*

L'école de musique évolue dans ce nouveau contexte ; en tant qu'institution, elle met les individus en relation, elle crée du liant pour cette raison et aussi grâce à son rayonnement culturel et sa fonction d'éducation. Elle pourrait être un formidable moyen pour mettre en lien les différentes cultures qui se côtoient au quotidien dans la société actuelle, en les prenant en compte et en les accueillant dans son offre. Ne serait-ce pas un formidable outil de lien social et d'intégration culturelle, que de permettre à une minorité communautaire présente dans la société de faire partager aux autres un peu de sa culture d'origine en l'enseignant dans une institution comme l'école de musique? Quelle formidable source d'enrichissement culturel, par ailleurs, serait une telle rencontre pour la société en général.

Dans ce même cycle de conférence, le sociologue Alain Touraine donne le sens suivant à la culture :

*« Le mot culture signifie l'effort pour créer une capacité d'agir comme être libre, responsable et humain, qui devient le moyen et la finalité de l'action en lieu et place de la réforme sociale, de l'intégration ou de la reconstitution du lien social, et sans pour autant négliger l'importance de ses aspects. »*

Le monde actuel met en confrontation le *local* avec le *global* ; les différentes cultures sont amenées à se fréquenter de plus en plus dans un monde qui se globalise. L'École de musique répond à une politique ayant la volonté de proposer aux individus un *service public*, consistant à institutionnaliser un enseignement spécialisé de musique. En tant qu'institution publique, elle a un rôle important à jouer dans la société, d'autant plus important au regard de ce qui a été dit plus haut, que la culture peut permettre au monde de s'unifier dans la diversité.

Mais le commencement se joue peut-être déjà à l'échelle de l'individu, en l'occurrence de l'enseignant spécialisé de musique, qui bénéficie d'une liberté certaine dans son enseignement et qui peut par conséquent agir concrètement sur le terrain.

*« En définitive, il me semble que les institutions nationales et l'État-nation sont nécessaires pour rendre combinable la créativité du local et la poussée du global. L'observation de la réalité prouve d'ailleurs que toutes les thèses sur la disparition de l'État-nation relèvent de l'imagination. Le rôle des niveaux médiateurs (...) et donc des gens chargés de l'action culturelle, est indispensable. »*

Ce serait une erreur que de penser que les décisions se prennent forcément dans les « hautes instances » étatiques. Tout le monde a un rôle à jouer dans la vie quotidienne, dès qu'il s'agit de *vivre avec* l'autre. Une institution n'est rendue vivante que grâce aux personnes qui l'animent au quotidien et qui la font se mouvoir avec le monde.

## CONCLUSION

Pour vivre pleinement l'école de musique, il convient de la reconnaître et de l'identifier dans sa complexité. Elle ne se limite pas à la rencontre entre un professeur et un élève, pas plus qu'on ne peut la réduire à un loisir individuel sans incidence quant à la vie culturelle de la Cité. Les élèves de l'école de musique sont également des citoyens, ou des enfants qui seront les adultes de demain. Ce sont aussi des acteurs culturels quand ils prennent leur instrument, et ils se « nourrissent » de culture quand ils achètent des disques ou quand ils vont à des concerts. Tout enseignant spécialisé de musique doit être conscient de cela.

L'école de musique est financée par l'argent de tous. Elle appartient à tout le monde. Par conséquent, elle se doit de s'impliquer dans la vie de la Cité. La Culture est une donnée importante dans l'évolution de l'humanité. À plus fortes raisons aujourd'hui, à l'heure où tout se mondialise et où les différentes civilisations sont amenées à cohabiter dans la promiscuité. En ce sens, l'école de musique peut plus que jamais avoir un rôle dans le développement et la vitalité de la démocratie, par sa fonction d'éducation indispensable à tout renouvellement de l'espèce humaine, et par sa place au sein de la Culture.

Au regard du principe même d'incertitude qui est au fondement de toute vie, on peut dire que l'école de musique, pour rester dynamique et forte, doit être questionnée tous les jours quant à la place qu'elle peut jouer dans l'intimité des individus et dans le vivre ensemble de l'humanité tout entière. Loin d'être en marge de la société, elle doit avoir une place importante et œuvrer dans l'optique d'un monde qui se transforme à chaque seconde et dans lequel elle participe au cadre de vie.

Dans un monde où tout s'accélère, où les distances sont amenuisées par les nouvelles technologies, où l'individu est parfois submergé par l'information foisonnante et des problèmes à l'échelle de la planète ; la musique n'a-t-elle pas le pouvoir de transformer une seconde en un instant d'éternité ?

Ce mémoire, loin d'être exhaustif, a été l'occasion d'alimenter une certaine réflexion pour pouvoir appréhender le métier d'enseignant de la musique avec davantage encore de force et de convictions.

Un travail de recherche, par définition, n'est pas une fin en-soi. Nous espérons que celui-ci aura permis d'ouvrir quelques pistes de réflexion sur des aspects particuliers du métier de l'enseignement de la musique, et ainsi contribuera, le cas échéant, à mettre en lumière pour les professionnels de l'enseignement de la musique, une (infime) partie de la complexité des enjeux inhérents à cette profession, pour ainsi l'exercer avec toujours plus d'enthousiasme et d'*en-vie*.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Arendt Hannah, La crise de la culture, 1972-Gallimard

Bachelard Gaston, La formation de l'esprit scientifique, 1996-seizième tirage Librairie Philosophique J.Vrin

Cifali Mireille, Le lien éducatif :contre-jour psychanalytique, 1994-PUF

Develay Michel, Lévine Jacques, Pour une anthropologie des savoirs scolaires, De la désappartenance à la réappartenance, 2004 2<sup>e</sup> édition-ESF

Develay Michel, Donner du sens à l'école, 1996-ESF

Fabre Michel, Bachelard éducateur, 1995-PUF

Saez Jean-Pierre (sous la direction de), Culture et Société, un lien à recomposer, 2008-éditions de l'attribut

Winnicott D.W., Jeu et réalité, L'espace potentiel, 1975-Gallimard

**Abstract :**

L'école de musique concerne les individus à des niveaux différents. Elle est un lieu de profession, pour ceux qui y exercent leur métier, de pratique musicale pour ceux qui s'y inscrivent. Tout le monde peut l'utiliser dans le dessein de s'émanciper, à condition d'être lucide face à elle.

En tant qu'institution émanant d'une volonté politique, d'un choix d'organisation sociétal, son rôle se joue à l'échelle de la Société. Par sa fonction de médiatrice de Culture elle participe à la qualité de la vie de la société humaine dans son ensemble.

Il convient de vivre l'école de musique en connaissance de cause et dans toutes ses implications pour la rendre *vivante* dans un monde en constante évolution.

**Mots clés :** Musique, Culture, Société, individu, universel, relation, contexte, vie.