

## L'IMPACT DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION MUSICALE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

**Résumé :** Dans cet article, l'auteur interroge le texte officiel des programmes d'Éducation musicale, une discipline artistique enseignée au collège. Elle étudie plus particulièrement l'impact éventuel de ce discours sur les pratiques enseignantes. Deux démarches de réflexion seront proposées à travers une approche théorico-clinique ; une analyse du texte lui-même au niveau manifeste et au niveau latent ; puis, une analyse des propos d'un enseignant au sujet de ces mêmes programmes (extraits d'un entretien clinique de recherche). Le croisement de ces deux analyses permet d'entrevoir les implications sous-jacentes à ce discours de prescriptions. Il montre notamment en quoi ce discours est susceptible d'induire chez les enseignants des interprétations et des choix didactiques pouvant aller à l'encontre de la visée éducative préconisée dans ces programmes.

**Mots-clés :** Éducation musicale – Pratiques enseignantes – Programmes – Approche clinique – Plaisir musical partagé.

### INTRODUCTION

Les programmes d'Éducation musicale enseignée au collège constituent, à l'instar des autres disciplines, le cadre national au sein duquel le professeur organise son enseignement. Complétant la formation qu'il a suivie pour le préparer à sa fonction, ces programmes font partie de son environnement professionnel, il en connaît le contenu et peut s'il le souhaite, émettre un avis lors de la rédaction des nouveaux programmes dans le cadre de la consultation nationale<sup>1</sup>. Un groupe d'experts nommé par la Commission nationale des programmes est chargé de rédiger ce texte réglementaire publié au Bulletin Officiel dans lequel sont définis les finalités, les objectifs, les contenus et leur mise en œuvre, ainsi que les modalités d'évaluation. Un document d'accompagnement complète ce texte. Le professeur est censé suivre ces instructions officielles pour concevoir et conduire son enseignement, c'est un cadre de références incontournable.

Or, dans une discipline artistique comme l'Éducation musicale, nous observons que la subjectivité et la *personnalité professionnelle* de l'enseignant (Missenard 1976) occupent le devant de la scène didactique, si l'on en juge par la nature des contenus et peut-être plus encore, par la forte implication du corps dans cet enseignement (Guillot 2002 : 71). Dans ces conditions, on peut se demander quel regard portent les professeurs d'Éducation musicale sur ces textes officiels. Comment les comprennent-ils ? Comment interprètent-ils les prescriptions qui y figurent ? Sont-elles une aide, un étayage, un outil de repérage leur permettant de se situer par rapport à une norme ? Le contenu de ces programmes est-il congruent avec leur démarche didactique ? Tenter de répondre à ces questions peut contribuer à évaluer l'impact de ces textes sur leur pratique.

---

<sup>1</sup> Article 6 de la loi d'orientation de 1989.

Je propose de montrer que les programmes et plus précisément les auteurs qui, en rédigeant les textes, n'anticipent pas les effets de certains traits caractéristiques de la discipline sur les situations didactiques. J'ai mentionné plus haut la personnalité de l'enseignant et la place du corps, mais on peut y adjoindre la dimension émotionnelle et l'importance des interactions entre élèves et entre l'enseignant et le groupe. Ainsi, le discours impersonnel des programmes feint d'ignorer les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans la réalité de leur pratique. Il entretient une image idéalisée de la discipline qui, loin de les aider à une prise de conscience de ses enjeux et à une meilleure construction de leurs assises narcissiques, peut induire chez eux une forme de malaise ou d'inhibition qui les contraint, parfois, à rigidifier leur pratique.

Pour étayer cette hypothèse, je présenterai deux analyses complémentaires. Dans la première, je me pencherai sur certains aspects du texte officiel dont j'analyserai le contenu comme s'il s'agissait d'un discours, à partir de l'énonciation et du contenu latent qui en émerge. Dans la seconde, j'analyserai le discours d'un professeur qui s'exprime au sujet de l'un de ces énoncés. Auparavant, j'exposerai le cadre conceptuel auquel je me réfère pour analyser ces deux corpus.

### **APPROCHE CLINIQUE DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT**

Je propose de considérer le texte des programmes d'Éducation musicale comme un discours porteur de signifiants qui n'apparaissent pas d'emblée, mais qui peuvent être mis en lumière grâce à l'analyse des énoncés qui le composent. Deux cadres théoriques seront sollicités dans ma démarche, l'analyse de l'énonciation issue de la théorie du langage et celle des phénomènes inconscients postulés par la psychanalyse freudienne. J'entends par discours, un « ensemble d'énoncés d'un énonciateur, caractérisé par une unité globale de thème »<sup>2</sup>. Les programmes, au-delà de la définition de leurs contenus en termes de finalités, d'objectifs, de situations mises en œuvre, véhiculent des valeurs et des représentations dont les significations ne sont pas directement lisibles. En interrogeant la part implicite de ce discours, je souhaite mettre au jour les images qui l'organisent et, à travers le sens qui s'en dégage, étudier l'impact qu'il est susceptible d'avoir sur la pratique de l'enseignant. Dans cette approche, je me situe sur un autre plan que didactique, au sens où je n'interroge pas le bien-fondé de ce discours dans un rapport d'extériorité, je tente de comprendre, dans une perspective clinique, les sujets aux prises avec leur inconscient, leur manière d'être et d'agir dans le contexte d'une situation définie. De nombreux travaux montrent que la clinique peut contribuer à éclairer le champ éducatif et scolaire, car l'espace d'apprentissage et d'appropriation du savoir est traversé par des attentes, des motivations et des représentations à la fois individuelles, familiales, groupales et institutionnelles. Cet espace est porté par les expériences scolaires antérieures de chacun des protagonistes. Leurs traces et expressions, manifestes et latentes, renvoient à des zones du registre de l'inconscient, certes non accessibles, mais cependant « actives ». Je me réfère ici aux travaux qui témoignent d'une orientation psychanalytique dans le champ de la formation et de l'enseignement (Blanchard-Laville *et alii* 2005) et plus

---

<sup>2</sup> Schaeffer J.-M. « Texte » — in : O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (1999, 494).

particulièrement à ceux de l'équipe *Clinique du rapport au savoir*, au sein de laquelle je mène ma recherche.

### « ÉNONCIATION IMPERSONNELLE »

Les programmes officiels, contrairement à d'autres instruments destinés aux enseignants, tels les manuels scolaires notamment, ne révèlent pas le nom des auteurs qui ont participé à leur rédaction. Nous savons que l'écriture des programmes fait intervenir un universitaire chargé de constituer un groupe d'experts pour la rédaction du texte. Or, ces derniers s'adressent aux enseignants de manière anonyme et leurs destinataires leur sont également inconnus. En examinant ces programmes j'ai été conduite à me demander quel effet pouvait produire un discours de recommandations dans ce cadre formel et institutionnel, où l'enseignant est poussé à imaginer les sujets de l'énonciation qui s'adressent à lui. Quels sont, dans ce contexte, les fantasmes, les conflits que cette « surface de projection » qu'est le texte peut éveiller en lui ? Et enfin, comment interpréter cet anonymat au regard des rapports que l'institution scolaire entretient avec les enseignants, au-delà de sa volonté manifeste de les accompagner et de les guider dans leur pratique ?

Le texte des programmes « montre » un objet didactique que l'enseignant est censé recevoir et interpréter. Dans ce jeu de mouvements identificatoires, on pourra repérer des mécanismes de projection et d'introjection du côté de l'enseignant comme du côté des auteurs du texte.

### LE TEXTE DES PROGRAMMES

Le document<sup>3</sup>, en vigueur aujourd'hui, rassemble les textes de référence concernant les enseignements artistiques et présente une mise à jour des différents arrêtés publiés dans les Bulletins officiels et signés du ministre de l'Éducation Nationale. Suivent ensuite une première présentation globale de l'enseignement artistique dispensé au collège, puis le programme de chaque discipline, Arts plastiques et Éducation musicale, par cycle.

Une présentation de la discipline à travers cinq points ouvre le texte concernant l'Éducation musicale. Dès cette introduction, le ton est donné et on entrevoit les grandes lignes de l'intervention didactique préconisée. La première idée avancée concerne le fait que la musique est déjà présente dans l'univers des élèves. C'est dire que ces derniers ont établi un rapport avec cet objet à la fois à l'extérieur de l'univers scolaire et préalablement à son enseignement. Autrement dit, ils n'arrivent pas au collège dépourvus de connaissances, d'expériences et de représentations de la musique. L'éducation musicale, si l'on suit la perspective du texte, aurait alors pour visée de développer des capacités leur permettant de s'approprier ce « mode d'expression » (*ibid.* : 20). La transition entre le constat d'un rapport à la musique préexistant et la finalité de la discipline n'indique pas une idée de continuité entre les deux modes d'acculturation, non scolaire et scolaire. Y aurait-il deux processus de construction

---

<sup>3</sup> *Enseigner au collège, Enseignements artistiques, Arts plastiques, Éducation musicale, Programmes et accompagnements*, rééd. juin 2002, ministère de l'Éducation Nationale. Paris : CNDP.

parallèles et indépendants ou un prolongement possible, voire une complémentarité entre eux ? La formulation laisse la question en suspens.

La notion de *capacité* déjà présente dans la première phrase, est reprise dans le troisième point qui a trait à la dimension technique de l'apprentissage ; on retiendra l'insistance sur le caractère *exigeant* associé à la discipline. Toujours au début de cette présentation, figure la notion d'*activités musicales*, considérées comme les piliers de la formation. Vient ensuite la question du rôle du professeur dont la mission dépasse l'enseignement de sa discipline dans la classe pour s'étendre à l'établissement dans lequel il doit créer une « société musicale ». Enfin, ce texte de présentation s'achève sur la notion fondatrice de *plaisir musical partagé*.

### OÙ SONT LES SUJETS ?

Une des caractéristiques de ce discours réside dans l'utilisation récurrente d'une forme syntaxique qui tend à exclure le sujet de l'énoncé lorsque celui-ci réfère aux protagonistes de la situation didactique. Dans le paragraphe « Chant » (*ibid.* : 21), aucun référent ne désigne les élèves ou l'enseignant ; dans le suivant, « Répertoire », figure une allusion aux goûts personnels de l'enseignant ; pour celui consacré à l'appropriation d'un chant, on note une référence à la « classe », une aux élèves et une au professeur mais ces derniers ne sont jamais désignés en tant que sujets des propositions. Tous les énoncés de ce paragraphe sont construits sur la même forme grammaticale : les objets de savoirs sont systématiquement les sujets des verbes. En voici quelques exemples : « le répertoire doit recouvrir... » ; « le choix prend en compte... » ; « huit chants seront interprétés » ; « la découverte d'un nouveau chant commence... » ; « les chants s'apprennent » ; « l'étude d'un chant s'étend... » ; « la partition est distribuée... ». Sur les dix-huit propositions qui composent le chapitre consacré à la pratique vocale, situation didactique qui implique par ailleurs, de nombreuses interactions entre l'enseignant et les élèves, je n'ai relevé qu'une seule proposition désignant l'élève : « l'enfant, en se situant de façon nouvelle dans l'espace et le temps, a une autre conscience du son et se découvre vocalement » (*ibid.* : 22). Le plus fort de ce paradoxe se situe dans la forme du verbe pronominal : « les chants s'apprennent par tradition orale » où l'on ne voit désigner aucune présence humaine, alors que la signification de la proposition décrit un véritable dialogue entre individus, une interaction portée par le corps, la voix, le regard et l'écoute des uns et des autres. Elle sous-entend un processus d'imitation, car l'apprentissage d'un chant par « tradition orale » suppose l'interprétation par l'enseignant de fragments successifs, suivie de leur répétition immédiate et la plus fidèle possible par les élèves.

L'enseignant est mentionné deux fois dans le texte, non pas pour la conduite de ce travail, mais pour le choix du répertoire et pour les transcriptions de partitions, actions qu'il effectue en dehors de la situation didactique.

### PRÉSENCE ET FONCTION DU LANGAGE DANS L'ÉDUCATION MUSICALE

Dans l'enseignement d'une discipline artistique, l'expression verbale a son rôle à jouer et il est intéressant de noter que l'utilisation de la langue dans l'éducation artistique, diffère d'un enseignement à l'autre. A le lire, il semble que le programme

des arts plastiques par exemple, privilégie davantage cette dimension : « Le professeur veille à donner la parole aux élèves sur leurs propres productions pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui » (*ibid.* : 20). Aucune allusion comparable n'est présente dans le programme d'Éducation musicale.

Si le document d'accompagnement<sup>4</sup> fait preuve d'une préoccupation pour le langage, le discours l'exprime à des fins tout autres. On trouve en effet dans la partie : « Contribution de l'Éducation musicale à la maîtrise de la langue française » (*ibid.* p. 85), un paragraphe expliquant la relation entre l'attitude d'écoute musicale et la maîtrise de la langue maternelle. Deux propositions soulignent l'importance de cette « maîtrise accomplie de la langue française » et proposent des exemples d'activités présentant des « modes de contribution variés à la maîtrise progressive de la langue française ». L'attitude réflexive, la mise à distance et le processus de symbolisation qu'implique un travail du « dire sur le faire », mentionnés dans l'autre discipline artistique, ne figurent pas parmi les démarches proposées.

Le rôle de l'émotion et de l'affect éprouvés au contact de la musique est à peine mentionné. L'écoute d'œuvres, explique le texte, « constitue un moment privilégié où s'installent des repères émotionnels et culturels » (*ibid.* : 62). Si des exemples viennent illustrer la notion de *repères culturels*, en revanche, aucune précision n'est apportée concernant l'*émotion*, ce qui peut laisser relativement perplexe. L'intérêt de l'écoute est réaffirmé aussitôt dans sa visée cognitive exclusivement. Cette activité permet aux élèves « d'affiner leurs capacités auditives et analytiques, de diversifier et d'enrichir leurs connaissances ». Faut-il en conclure que pour les auteurs, l'émotion musicale serait non seulement indissociable d'une intelligibilité de la musique, mais qu'elle relèverait d'une disposition « naturelle », ce qui expliquerait l'impossibilité d'exposer les ressorts de son développement dans ce texte ?

Dans ce même paragraphe, le discours aborde les conditions permettant de faire accéder les élèves à la « qualité vocale d'une interprétation ». Celle-ci dépend, selon les auteurs, de la qualité de l'attention mobilisée par les élèves pendant l'apprentissage. Encore une fois, dans cette situation qui suppose un face-à-face élèves/enseignant, notamment dans la phase d'apprentissage, le rôle du professeur est loin d'être affirmé : « l'imitation donnera toute sa mesure lorsque l'élève sera à même d'entendre la finesse des exigences formulées implicitement par le professeur » (*ibid.* : 85). Ainsi, c'est de l'aptitude de l'élève à saisir un message que dépend la qualité d'une restitution vocale de qualité. Dès lors, si le produit de l'apprentissage est conditionné par la capacité de l'élève à saisir la « finesse des exigences » d'un message implicite, comment accède-t-il à cette capacité ? Quels moyens le programme prescrit-il pour parvenir à l'aptitude visée ? La référence à une disposition *implicite* dans le discours rappellerait le *curriculum caché* ou *latent* employé par les auteurs anglophones pour désigner un ensemble de « compétences acquises à l'école par expérience, familiarisation, imprégnation ou inculcation diffuse par rapport aux procédures pédagogiques explicites ou intentionnelles » (Forquin 2005 : 234).

---

<sup>4</sup> Accompagnement des programmes du cycle central (classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>), p. 82.

## PROPOSITIONS INTERPRÉTATIVES

Tout discours à vocation de prescription induit, de par sa nature et sa visée, une relation asymétrique entre le prescripteur ici l'institution – et ses destinataires – les enseignants. Les auteurs représentent l'institution, les orientations qu'ils prescrivent sont légitimées par leur statut. De leur côté, les enseignants ont pour mission d'appliquer ces prescriptions, leur intervention étant définie selon ce cadre didactique et institutionnel. D'un côté les auteurs ont tout intérêt à proposer une palette aussi large que possible des démarches, afin que tout un chacun s'y retrouve et applique les directives officielles. Mais de l'autre, si le cadre est très ouvert, que sa délimitation devient floue par une trop grande hétérogénéité de démarches, il risque de perdre sa dimension consensuelle. Or, même si ce discours comporte inévitablement une dimension hiérarchique instituant/institué, la marge d'autonomie laissée à l'enseignant peut varier considérablement. Il m'a semblé, au vu de l'analyse de contenu, que le discours de ces programmes d'Éducation musicale oscillait entre une position volontairement directive, et une attitude de retrait, de désengagement, au nom d'une ouverture. Dans le premier cas, cette position s'accompagnerait d'un effacement de la conflictualité inhérente à la pratique. Elle tendrait à instituer un rapport de dépendance de l'enseignant vis-à-vis du discours officiel. Car au lieu de soumettre à sa réflexion les questionnements et les discussions qui agitent sa discipline, ce discours l'incite plutôt à adopter une attitude passive d'exécutant. Dans le second, la position d'effacement et le statut anonyme des auteurs auraient pour conséquence de laisser l'enseignant seul face à ses doutes et à ses inquiétudes sur sa mission. Dans un cas comme dans l'autre, le discours des programmes n'encouragerait pas une pratique enseignante créative et réflexive.

Voici les traits caractéristiques de ce discours qui résument l'ensemble des données présentées dans le texte et qui permettent de soutenir cette hypothèse.

L'énonciation tend à gommer la présence des protagonistes de la situation didactique et particulièrement celle de l'enseignant qui, dans de nombreuses situations exposées, tient pourtant, dans la réalité, le rôle d'un véritable « chef d'orchestre » face aux élèves. Certaines activités comme le chant choral ne peuvent se réaliser sans cette forte implication de sa part, en tant que musicien et pédagogue. Or, le discours semble vouloir occulter sa présence. Les interactions enseignant/élèves sont laissées de côté ou sont évoquées de manière obscure. La seconde caractéristique réside dans la récurrence d'un impératif de maîtrise de l'objet musical, maîtrise technique, maîtrise cognitive, maîtrise des savoirs concernant la musique. Les activités, telles qu'elles sont prescrites, privilégient un rapport individuel entretenu avec l'objet, contrairement à ce que pourrait être son utilisation en tant que *partage* entre les protagonistes de la situation. Or, si le texte mentionne effectivement l'idée d'un *plaisir musical partagé*, il n'en donne aucune illustration dans les contenus et les dispositifs proposés. De ce fait, cette expression isolée, qui refait surface à chaque cycle du programme, a une présence énigmatique et résonne comme une prédication. Enfin, j'ai relevé également une faible mobilisation du langage verbal entendu comme dispositif permettant un retour réflexif sur les productions musicales des élèves. Le penser et le travail d'intériorisation des expériences vécues en groupe n'apparaissent pas. Seule est retenue l'appropriation des savoirs transmis par le professeur. Les termes d'*émotion* et d'*affect* sont quasiment inexistantes dans tout le texte. En revanche, l'importance attribuée à la pratique et aux multiples activités qui en découlent révèle une concentration sur l'agir.

L'absence des protagonistes et des situations d'interaction dans le discours, pour une discipline qui repose essentiellement sur la qualité de la présence et de la communication mutuelle, laisse interrogateur. S'agirait-il d'un déni de réalité de l'autre ? Dans ce programme, il semble préférable de parler contenus et activités plutôt que d'évoquer les sujets et la confrontation à la réalité complexe d'un travail réalisé ensemble, avec ses aspects conflictuels incontournables. Pourtant, l'invitation à créer une « société musicale » au sein de l'établissement, évoque bien une volonté de fédérer les individus autour de l'objet musical. Mais si l'initiative, telle que le texte la présente, repose sur le volontariat des élèves, dans un dispositif facultatif, la proposition apparaît davantage comme un faire-valoir qu'un moyen de développer ce savoir-être *musicien* ensemble. Quant au « plaisir musical partagé », expression énigmatique, de quelle nature doit-il être ? Quelle place réelle pour le plaisir dans un univers où les « chants s'apprennent » d'eux-mêmes ? On ne parvient pas à se représenter les situations comme vivantes, suscitant l'engagement de personnes réelles, ni le plaisir qui pourrait en découler. D'ailleurs, la présence de celui qui conduit l'intervention didactique est implicite, sa personnalité professionnelle en tant que musicien, son propre plaisir musical ne sont jamais mentionnés dans le texte. La représentation qui s'en dégage est celle d'un personnage un peu irréel, empreint de neutralité et de distance.

### **MAXIME QUESTIONNÉ PAR LE PLAISIR MUSICAL PARTAGÉ, OBJECTIF ÉNONCÉ DANS LES PROGRAMMES**

Je vais maintenant compléter cette première partie par la présentation de quelques éléments d'analyse élaborés à partir d'un entretien clinique de recherche. Cet entretien, d'une heure environ, a été mené auprès d'un jeune professeur d'Éducation musicale enseignant depuis quatre ans dans un collège. Il a été enregistré avec son accord et retranscrit dans son intégralité en vue de son analyse<sup>5</sup>.

L'intérêt de cet exemple est de montrer comment peut être ressenti et interprété par un enseignant un objectif énoncé dans les programmes officiels et quelles conséquences il peut avoir sur la didactique qu'il met en oeuvre. L'étude de ce cas singulier, parce qu'elle appréhende un fonctionnement structural, celui de l'enseignant tel que chacun peut le trouver en lui-même, peut prétendre à une portée plus large<sup>6</sup>.

Je résumerai brièvement le discours de Maxime pour centrer mon analyse sur le moment où il aborde l'énoncé en cause. Ce professeur, qui est parallèlement clarinettiste dans un orchestre, est soucieux de transmettre à ses élèves de collège, une « maîtrise du langage musical », compétence qui repose sur la mise en oeuvre d'activités à visée essentiellement cognitive au cours desquelles il veille à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. Il m'explique que son rôle consiste à donner des « outils d'apprentissage », et à transmettre une culture musicale aux élèves.

Au milieu de l'entretien, Maxime évoque les difficultés qu'il rencontre, notamment dans sa relation avec le groupe-classe. Il se plaint de nombreuses reprises d'un manque de reconnaissance professionnelle de la part de certains de ses collègues, de l'institution scolaire qui le laisse démuné face à ses difficultés ou encore des

---

<sup>5</sup> Pour une analyse complète de cet entretien, cf. Lerner S. (2007).

<sup>6</sup> Blanchard-Laville (2005 : 126) « La démarche clinique est en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques (...) à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie ».

parents eux-mêmes. Cette situation est due, selon lui, aux représentations négatives entretenues à l'encontre des professeurs de musique qui en sont les victimes. De telles représentations courantes influencent les élèves qui, à leur tour, ont tendance à dévaloriser leur enseignement et à les disqualifier. Ce constat pénible l'amène à déclarer que, contrairement à certains de ses collègues qui disent « *transmettre leur passion aux élèves* », il se voit, lui, dans l'impossibilité de le faire. Voici comment il l'exprime : « *les élèves sont hermétiques à ma musique, ma passion en fait c'est ma musique et donc ce que je veux transmettre eh bien en fait ce n'est pas ce que je peux transmettre* ».

Cette pensée l'amène aussitôt à douter de lui. Il s'interroge sur le sens de sa fonction : « *à quoi sert-on alors ?* », puis un peu plus loin : « *qu'est-ce que j'apporte ? c'est de la musique ou autre chose ?* ». Il aborde la question du statut obligatoire de la discipline, responsable à ses yeux du fréquent rejet des élèves et déclare qu'il serait préférable qu'ils aient le choix de cet enseignement afin d'être réellement motivés. Dans le prolongement de ce raisonnement, il mentionne les programmes : « *on lit les programmes, il y a des choses intéressantes parce que ça nous laisse cet espace de liberté mais c'est le plaisir musical partagé, qui est le maître-mot de notre enseignement. Comment est-ce qu'on le fait développer ?* ».

Cette expression figure effectivement dans les objectifs énoncés par les programmes de chaque cycle. Ainsi, pour les classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> : « *une production sonore riche de diversité et propice au sentiment partagé de plaisir musical demeure l'objectif prioritaire de l'enseignement* »<sup>7</sup> ; de même en classe de 3<sup>e</sup> : « *le plaisir musical partagé restant le critère fondamental de la discipline...* » (*ibid.* : 99). Maxime s'interroge sur le sens de cette directive qui lui semble en totale contradiction avec sa pratique et la conception qu'il a de son rôle. En effet pour lui, ce *plaisir* signifie partager une activité d'écoute avec ses élèves, s'accordant, par le choix des musiques, à leurs propres goûts musicaux. C'est une démarche qu'il juge démagogique et en contradiction avec la visée déclarée qui consiste à transmettre aux élèves une culture musicale différente de celle qu'ils partagent entre pairs. Ainsi, Maxime se sent face à un discours contradictoire et ne comprend pas ce que l'institution attend de lui. Lui faut-il se rapprocher des élèves et de leur univers musical ou leur transmettre une culture musicale ?

Pourquoi cette notion fait-elle problème ? Maxime exprime un conflit interne qui l'empêche d'enseigner comme il le désire, c'est-à-dire en communiquant aux élèves le rapport de plaisir qu'il entretient lui-même avec la musique. C'est pourtant ce rapport auquel les élèves seraient amenés à s'identifier afin de développer à leur tour un rapport libidinal à la musique. Au cours de l'entretien, Maxime mentionne deux situations faisant référence au plaisir éprouvé dans un partage de musique ; celle des adolescents à l'extérieur de la sphère scolaire, et celle de sa propre expérience de musicien d'orchestre. Mais comment comprendre et situer le *plaisir* dans l'espace didactique ?

Je vais explorer trois pistes de réflexion autour de cette expression. La première consiste à lui donner sens dans le contexte de l'adolescence avec l'éclairage d'un spécialiste de cette étape du développement. Je questionnerai ensuite la notion de plaisir et son ancrage dans la sexualité infantile selon la théorie psychanalytique.

---

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation nationale (2002), op., cit., p. 61.

Enfin, je reviendrai sur Maxime, pour tenter d'élucider ce qu'il entend à travers cette expression et le malaise qui découle de cette injonction.

### **LA « PHOBIE DU PLAISIR PARTAGÉ » DANS LA TRAJECTOIRE ADOLESCENTE**

Parce que l'enseignement dispensé au collège s'adresse à des adolescents<sup>8</sup>, le rapport au savoir et plus particulièrement le rapport à la musique dans l'espace scolaire se construisent en lien avec les caractéristiques de cette étape du développement. Or, ce rapport a des composantes multiples, cognitives, psychoaffectives, psychosociales qui s'articulent et s'influencent mutuellement au cours de ce passage entre l'enfance et l'âge adulte.

Dans sa théorisation de la problématique adolescente, P. Jeammet (2004) identifie une « phobie du plaisir partagé avec l'adulte », expliquant que ce partage « renvoie l'adolescent à sa dépendance aux objets d'attachement que sont les parents ». Il est vrai que cette observation vaut pour le contexte familial, cependant on peut aussi l'envisager dans le cadre de l'enseignement si l'on prend en considération le fait que l'enseignant incarne une figure parentale sur le plan symbolique et que l'on tient compte de la dynamique transférentielle en jeu dans la relation éducative et formative. Le problème soulevé par Maxime relève bien de cette préoccupation. Partager des contenus musicaux familiers, ceux que les adolescents aiment, revient à faire disparaître les frontières entre le familier et l'étranger, c'est-à-dire ce qui relève de l'accès à la symbolisation et à la culture. Ce que Maxime réprovoque comme étant une attitude démagogique, s'avère être, dans la perspective de P. Jeammet, une identification en miroir de l'enseignant, résultant de sa difficulté à saisir les enjeux d'un partage de plaisir pour l'adolescent. Comme l'explique P. Jeammet, le familier est, pour l'adolescent, synonyme de repoussant. Autrement dit, la relation éducative, qu'elle se manifeste dans la sphère parentale ou scolaire, est porteuse d'une conflictualité inhérente au travail d'individuation et aux avatars des mouvements de dépendance et de régression. Ainsi, on est amené à se demander si, dans ce contexte du *tourment adolescent* (Givre et Tassel 2007) caractérisé par la recherche de la bonne distance vis-à-vis de l'adulte, l'objectif du *plaisir partagé* ne risque pas de brouiller ses repères et de réactiver certaines angoisses liées à l'interdit de l'inceste, articulation fondatrice de la culture avec la nature.

### **PLAISIR ET SEXUALITÉ INFANTILE**

On ne peut évoquer la notion de plaisir, selon la psychanalyse, sans l'articuler à la sexualité infantile. Dans une communication consacrée à ce sujet, R. Roussillon (2008) rappelle que l'enjeu de toute une partie du fonctionnement psychique est sexuel. Il s'appuie tout d'abord sur la définition freudienne d'un psychisme soumis au principe de plaisir et de déplaisir selon lequel le plaisir est obtenu par l'abaissement des tensions. Donc le premier enjeu du plaisir, nous dit R. Roussillon, serait la régulation des tensions psychiques, un enjeu vital. La sexualité infantile repose également, toujours selon Freud, sur la curiosité, la pulsion de savoir et R. Roussillon relie celle-

---

<sup>8</sup> au sens large.

ci à l'exploration des modalités du plaisir de l'autre. Il propose même de voir dans la sexualité infantile, une valeur messagère contenue dans le désir de faire partager à l'autre quelque chose d'un impact intérieur, hypothèse étayée par le développement génétique. En effet, le plaisir auto-érotique est issu de la satisfaction prise avec la mère, à travers les interactions précoces. Le plaisir mutuel naît chez le bébé du reflet de son propre plaisir dans le visage de sa mère. Dès lors, le partage de plaisir serait amené à se conflictualiser afin que se développe, nécessairement, un « décollement progressif de la relation » (*ibid.*). Les interdits de voir et de toucher qui succèdent au partage primitif vont permettre à l'enfant de développer à l'intérieur de soi d'autres modalités d'emprise. C'est là l'enjeu du plaisir : l'intériorisation des premiers plaisirs qui font place au plaisir de la symbolisation présent dans les processus de sublimation avec les objets culturels.

### CONCLUSION

Revenons à Maxime, face à l'objectif du *plaisir musical partagé*. Il s'agit à présent de se demander, au vu de ce qui vient d'être exposé, si l'expression a réellement sa place dans le texte des programmes, si elle ne donne pas libre cours à des confusions de sens.

La visée d'un plaisir partagé contenue dans l'énoncé des programmes produit chez Maxime l'effet d'un message paradoxal. Il exprime ce malaise en utilisant la métaphore du vide : « *en tant que professeur de musique, on a une feuille blanche devant nous* ». Il indique par là qu'il ne sait pas comment se situer par rapport à cette injonction. Comment l'appliquer en restant fidèle au cadre institutionnel de sa fonction ? Il oppose sa situation à celle plus rassurante des enseignants d'autres disciplines, qui, eux, « *savent où ils vont* », aidés par des instructions claires et explicites. Il apparaît donc que l'énoncé laisse Maxime un peu sidéré, perdu devant un message énigmatique qu'il ne sait comment interpréter. Loin de l'aider à réfléchir sur les difficultés qu'il rencontre, sa formulation ambiguë accentue son sentiment d'impuissance et de confusion.

Maxime, et c'est là sa difficulté majeure, ne parvient pas à soutenir le lien didactique face aux réactions de rejet dues à la frustration que ressentent les élèves adolescents. Ces derniers ne manquent pas, en effet, d'être déçus en voyant que le plaisir qu'ils attendent de la musique, celui de la jouissance, leur est refusé. L'accès au plaisir dans l'espace didactique est conditionné à la construction d'un autre rapport à la musique qui requiert de l'élève une capacité à renoncer à la jouissance. Or, Maxime est aux prises avec un conflit du même ordre, car lui aussi doit renoncer à l'immédiateté et différer la satisfaction narcissique que son enseignement peut lui procurer. A l'inverse, il rêve d'enseigner à des élèves « motivés », de transmettre sa « passion » sans entrave, sans attente, sans frustration, ce qui fait penser au fantasme d'une relation fusionnelle. Le plaisir, pour être partagé nécessite d'abord la reconnaissance d'une perte d'objet et de l'intériorisation de celui-ci. Le refus de symboliser l'absence l'amène à se conduire comme les adolescents eux-mêmes, exprimant une « phobie » du lien didactique dans sa dimension libidinale.

Si Maxime n'a pas la capacité de rêver le plaisir pour ses élèves dans un mouvement d'anticipation (Bion 1962, Winnicott 1956), comment ces derniers pourront-ils déceler dans son visage, à l'instar du bébé sur celui de sa mère, une promesse de

plaisir à venir ? Pour maintenir un lien didactique et se protéger des atteintes narcissiques, il a tendance alors à privilégier des dispositifs didactiques neutres dans lesquels la subjectivité et la sensibilité sont peu mobilisées. Pour cela, il sépare son *soi* (Abraham 1982, Blanchard-Laville 2001) qu'il projette sur deux espaces bien distincts l'un de l'autre ; celui de l'enseignement où est privilégiée la maîtrise du langage musical et celui de son investissement personnel de la musique à travers sa pratique instrumentale. Une telle attitude défensive, par le clivage massif qu'elle entraîne, pourra-t-elle encore permettre aux élèves de découvrir le sentiment du plaisir musical partagé, « *maître-mot* » dit-il, de son enseignement ? Maxime semble être contraint de se mettre à distance des élèves, par crainte de trop s'en approcher ; or, ce repli défensif risque de le faire passer à côté de sa « *mission* » qu'il conçoit effectivement comme transmission de sa passion aux élèves, ainsi qu'il l'a confié lors de l'entretien.

**Sophie LERNER**

CREF – équipe « Clinique du rapport au savoir »  
Université Paris X–Nanterre

**Abstract :** In this article, the author questions the French National Curriculum for music, an artistic subject taught at junior high school or middle secondary school (grades from 6 to 8), the equivalent of key stage 3 (around ages 11-15). She focuses on the possible impact of this discourse on educational practices. Two devices will be set up in a theoretical and clinical approach. First, the official text itself will be analyzed both on its manifest and on its latent level. Then, what a teacher says about these programs will be analyzed (giving highlights of the clinical research interview led). Combining the two analyses can give us an inkling of the implications underlying this prescriptive discourse. It notably displays how such discourse is likely to induce interpretations and didactical choices in teachers' mind that can go against the educational attainment targets set by the programmes.

**Keywords :** Music – Teaching practices – Curriculum – Clinical approach – Shared musical pleasure.

### **Bibliographie**

- Abraham A. (1982) *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érés.
- Bion W. R. (1962) *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF (trd. par F. Robert, 1979).
- Blanchard-Laville C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F. & Pechberty B. (2005) « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation » — *Revue Française de Pédagogie* 151 (111-162).
- Chami J. (2006) « La "personnalité professionnelle" interrogée dans les dispositifs d'analyse de la pratique » — *Connexions* 86 (67-83).
- Ducrot O. & Schaeffer J. M. (1999) *Dictionnaire des sciences du langage*. (494-504). Paris : Le Seuil.
- Forquin J.-C. (2005) « Curriculum » — in : *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation* (234-237). Paris : Retz.

Givre P. & Tassel A. (2007) *Le tourment adolescent*. Paris : PUF.

Guillot G. (2002) « L'identité professionnelle de l'enseignant » — *Enseigner la musique* 5 (45-80) — Cahiers de Recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.

Jeammet P. (2004) « L'affect dans la trajectoire adolescente [enr. sonore] — *De l'émotion à l'affect*, 4<sup>e</sup> Congrès national *Entre Corps et Psyché*, Paris.

Lerner S. (2007) « Enseigner l'Éducation musicale : modalités psychiques du lien didactique » — *Journal de Recherche en Éducation Musicale* 6, 2 (41-70). OMF, Université Paris Sorbonne.

Missenard A. (1976) « Formation de la personnalité professionnelle » — *Connexions* 17 (116-118).

Roussillon R. (2008) « Sexualisation et déssexualisation en psychanalyse » — [enr. sonore] conférence du colloque BBADOS *Dépression du bébé, dépression de l'adolescent*, 28 et 29 mars 2008, Paris.

Winnicott D.W.W. (1956) *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot (trad. 1969).