CEFEDEM Rhône-Alpes
Promotion 2001-2003
Benoit Lorot
Spécialité piano

LA CONSTRUCTION DE SOI

A TRAVERS L'EXPERIENCE CULTURELLE

Intro : la musique enseignée

On pourrait facilement dire que ce qui pousse un enfant dans les murs de l'école de musique, c'est son désir de musique.

Chose mystérieuse et obscure, impalpable, c'est la musique que viendrait chercher l'enfant, conscient et prêt à souffrir face aux obstacles qu'il sait résider dans ces murs (il a vu des copains en sortir) mais prêt à tout pour atteindre le but ultime : la Musique.

On pourrait aussi facilement penser que pour l'enseignant, le travail est simple : faire se rejoindre deux entités, d'un côté le sujet futur musicien, de l'autre la Musique, qui n'attendait que d'être découverte. Une fois le travail achevé, l'enseignant n'aura plus qu'à laisser seuls le musicien et la musique en tête-à-tête.

Belle utopie à laquelle on peut croire avant d'entrer dans l'école, pendant ses années d'apprentissage et même une fois sorti.
Car à la place de la musique, que va trouver l'enfant ?

L'enseignement de la musique est une occasion privilégiée pour reconsidérer l'événement musical à un niveau très large : que se passe t-il dans et par la musique ?
Les représentations des élèves, des professeurs, des parents, de chacun d'entre nous diffèrent à ce sujet, personne ne pourra jamais se mettre d'accord à cent pour cent et c'est là une première définition de la musique.
Mais son insertion dans le terme "école de musique" modifie t-elle quelque chose ?
La perplexité et l'inquiétude de certains des acteurs du jazz et des musiques actuelles devant l'entrée timide de leur "esthétique" dans l'enceinte de l'école de musique nous donne un premier élément de réponse.
L'école de musique ne pourrait être capable d'enseigner des musiques qui s'improvisent et qui s'inscrivent dans la volonté même de rejeter toute institution de l'art comme objet fixe, éternel, hors de portée.
Ils craignent de voir l'école bloquer un processus de renouvellement perpétuel par la performance de ce qui constitue leur tradition (les standards) et qui les définit.

Nous tenterons de comprendre dans les mécanismes de l'école (disciplinarisation, cursus, évaluation) ce qui justifie leur crainte tout en réfutant l'idée que l'école disqualifie la création.

Au contraire, ce mémoire est une réflexion sur la place de l'apprentissage de la musique dans la construction singulière de l'identité des enfants et adolescents qui deviennent pour un temps plus ou moins long des élèves de l'école de musique.
Par construction singulière de l'identité, j'entends construction de soi dans les termes du monde et recréation du monde dans les termes de soi.
Le constat de plus en plus alarmant du départ massif des élèves des écoles de musique en fin de cycle 1 et 2 pose des questions.

Je chercherai au cours de ce mémoire à comprendre comment l'enseignant peut assumer son rôle dans le processus de maturation des élèves tout en leur permettant l'appréhension d'une musique établie par les répertoires et les pratiques comme héritage culturel.

Pour ne pas obliger l'élève à cause de l'école à s'adapter à une conception de la musique (la Musique du professeur, de son instrument, de son esthétique, et en dessous celle des parents et du milieu social), mais pour lui permettre d'acquérir grâce à l'école des concepts clés, des notions transposables qui définissent la musique telle qu'elle nous est transmise des générations précédentes, nous montrerons comment l'école de musique se doit de lui offrir l'occasion de construire par ses expériences musicales à la fois une musique inventée ou réinventée à travers les connaissances acquises et sa propre personnalité, son identité.

L'enseignement musical français ayant pris véritablement son envol en 1792 avec la création du Conservatoire de Paris, celui-ci s'est développé en étroite collaboration avec la musique du 19ème siècle, que ce soit au niveau des répertoires, des attentes des futurs instrumentistes mais aussi au niveau d'une conception globale romantique de la musique.

Je montrerai dans ce mémoire que le romantisme, après avoir longtemps occupé la quasi-totalité de la musique à l'école (mais aussi dans la société) a laissé des traces dans le fonctionnement de l'école de musique. Auparavant, je dégagerai ce qui dans la période romantique renforce l'idée du héros coupé de la réalité qui l'entoure et les mythes qui soutiennent cette idée. Le 19ème siècle nous servira d'exemple d'une mise en relation particulière de l'homme et du monde pour nous aider à établir comment l'école devra être capable de se placer en amont d'une telle dichotomie.

I - LES REPRESENTATIONS DU ROMANTISME

Le vaste mouvement de sensibilité et d'idées appelé "romantisme" a embrassé tant de domaines divers (histoire, politique, réforme sociale, philosophie, littérature, musique et arts plastiques) qu'il dépasse tous les efforts de synthèse entrepris pour le saisir dans sa totalité. Qu'il nous suffise ici d'en relever quelques traits marquants qui pourront éclaircir notre problématique.

A la fin du 18ème siècle, Goethe introduit dans la littérature allemande un nouveau style de héros (à la suite de Rousseau dans les "Rêveries d'un promeneur solitaire") une figure qui sera seule, qui plantera en elle-même le décor de l'intrigue, et dont la personnalité sera célébrée dans tous ses tourments, c'est le jeune Werther épris d'amour inconciliable ("Les souffrances du jeune Werther" 1774) qui inspirera à Massenet un drame lyrique "Werther" en 1892. Cette image du héros solitaire inspirera tous les compositeurs romantiques dont Schumann (Kreisleriana 1838: l'évocation par Hoffmann de ce maître de chapelle isolé dans sa folie et voué à un art dont un public profane si aisément la délicate essence).

Si la littérature est l'art de référence musicale (selon leurs propres dires, Berlioz, Liszt ou Wagner ont été autant, voire plus inspirés par les lectures de Shakespeare, Virgile, Le Tasse, Goethe, Hoffmann que par les génies musicaux du passé), il ne s'agit pas seulement de faire exprimer par la musique des sentiments, mais aussi des idées et même des mythes: le mythe de Faust, récréé dans les lettres par Goethe et Lenau, est le mythe clé du romantisme. Il traite de l'individu dans son destin face au reste du monde et insiste sur la nécessité pour Faust de se déposséder de ce qui le définit (il vend son âme au diable) pour accéder à la connaissance et à la possession des biens terrestres (Wagner 1846, Berlioz 1839-1840, Liszt 1854-1857 et Gounod 1859).
Initié par le Sturm und Drang en Allemagne à la fin du 18ème siècle en opposition au classicisme, le courant romantique inscrit la victoire du sentiment sur la raison à travers la dialectique violente entre les forces surnaturelles et la volonté humaine qui oppose la divine puissance de la nature aux abysses de l'esprit humain (Lohengrin, Wagner).

Jusqu'aux récitals intimistes dans les salons viennois (avec leurs portes dérobées donnant sur des pièces de plus en plus privées, ce qu'on a appelé l'architecture du secret), où un public ébahi s'extasiait devant l'introspection d'un nocturne et le déchaînement d'une étude d'exécution transcendante, tout au 19ème siècle se caractérise par une conception du monde où chaque individu est le point de référence essentiel.
Du buste de Napoléon à la gravure d'un Beethoven, de la pâleur d'un Chopin à la vénération d'un Liszt, l'époque romantique marque sa prédilection pour l'expression d'une sensibilité individuelle.

Cherchant à retrouver la naïveté d'une perception perdue (thèmes du Voyage et de la Nostalgie chers à Schubert), le "romantique" se replie sur soi et espère grâce au mythe (comme les nationalismes exacerbés du 19ème) retrouver la magie d'une pensée spontanée, réconciliant une subjectivité débordante et un monde devenu insaisissable.

La musique romantique aura été par-là même l'occasion d'un renouvellement des formes musicales pour leur donner taille humaine.
Par exemple, la sonate devient chez Liszt une longue ballade sans interruption où l'interprète (le compositeur) se révèle dans tous ses tourments à travers introspection et déchaînement.
Le concerto, avec le soliste en opposition à l'orchestre (Beethoven 4ème concerto, second mouvement, Brahms, Tchaïkovski) devient le passage obligé pour presque tous les compositeurs romantiques.

Porté par le développement du piano (invention du double échappement par Erard, puis augmentation de sa puissance sonore pour le concerto), le 19ème constitue donc encore aujourd'hui une part énorme du répertoire de piano.

L'enfant ou l'adolescent face au répertoire romantique

C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de relever des analogies entre les représentations du romantisme et quelques défis que rencontre l'élève dans son processus de maturation psychologique.

Sans pouvoir rentrer dans les détails psychologiques du processus de maturation chez l'enfant et l'adolescent, il est frappant de remarquer un même champ lexical se retrouver à la fois dans les thèses psychologiques sur l'enfance et l'adolescence et dans les caractéristiques du courant romantique : mythe, fantasme ; intériorité, intimité, subjectivité ; spontanéité, immédiateté ; narcissisme, toute puissance, surmoi, surhomme, universalité, relativité, soi, les autres.

Même si le pédagogue n'est pas un psychologue, les esthétiques, les répertoires et les pratiques véhiculent des valeurs, des croyances, elles constituent une vision du monde, une lecture du monde.

Le romantisme, plus que tout autre, a marqué l'institution (fait historique) et perduré bien après des révolutions des concepts musicaux. Le sérialisme par exemple n'a pas eu le même impact sur la musique enseignée, et peut-être justement parce que c'est une théorie décentrée (en opposition à la polarité de la tonique).

Force est de reconnaître que l'enseignant reste en général spécialisé dans une discipline instrumentale, ou dans une esthétique (classique, jazz, musiques actuelles) ce qui n'est pas très différent, le répertoire d'un instrument restant très souvent associé à une esthétique.

L'enseignant ne peut plus arriver à l'école avec une idée stricte de "la" Musique, une conception spécialisée, réduite, car s'il a réussi à investir cette esthétique, à la recréer pour soi (avec tout ce que le mot esthétique comprend dans ce contexte : un certain type de relation aux autres, au public, une notion de la création comme improvisation, interprétation, écriture, une fonction de l'art : la danse, l'art pour l'art, la célébration religieuse, la fête, l'introspection, la subversion …), il ne peut pas espérer que son élève rejoigne par le même enchantement l'objet musique ainsi constitué.

C'est alors la situation du couple sujet/objet prédéfini, prétexte à enseigner (prétexte, texte avant là), qui posée comme hypothèse serait une cause de l'échec des enfants et adolescents.

Le rôle de l'école de musique n'est plus de former des musiciens du rang, pour abreuver la promotion musicale française par l'intermédiaire d'orchestres symphoniques.
Il n'est pas non plus de se détourner des savoirs, du patrimoine, au profit d'une attention obnubilée sur l'élève, mais bien de permettre à l'élève de s'affirmer en homme libre, de réussir à se constituer une identité par la construction, la connaissance du monde, du répertoire, du patrimoine attaché à l'expérience culturelle sous-jacente.

Le romantisme présente une contradiction vis à vis de l'enseignement de la musique . D'un côté, la musique romantique est très présente dans nombre de récitals et concerts. Mais détachés parfois de son esprit, le système tonal du 19ème siècle, ses marches harmoniques, ses dialectiques, oppositions et intensités, de timbres, et son sens de l'évasion et du rêve, de l'amour, tous ces paramètres se retrouvent dans la musique commerciale globalisée. Du coup, les élèves qui ont accès à un répertoire romantique du fait de leur discipline instrumentale sont avant l'école déjà sensibilisés à bien des repères romantiques de la musique.
D'un autre côté, la musique romantique véhicule une croyance dans l'instant éternel, dans la magie, dans la présence du don musical ou pas chez un interprète. Sa capacité à transcender la musique et à éveiller une puissance magique est la justification esthétique du romantisme en musique, avec son opposé: la force tonitruante, tempête et colère des dieux.

Ce sont les deux personnages d'Eusebius et Florestan.

La forme du concert intimiste puis du concert "classique", telle qu'on la connaît encore aujourd'hui condamne le public immobile à l'extase (littéralement à sortir de son état, à sortir de soi) devant l'interprète doué à révéler la magie de l'œuvre d'art.

De part l'acculturation des élèves à la musique romantique, celle-ci peut permettre à l'enseignant de miser sur une reconnaissance de l'élève à priori dans la musique qu'on lui présente, mais inversement elle ne permet pas une appréhension, une recherche par tâtonnements, elle ne propose que d'être révélée.
La révélation d'une musique déjà en soi, ou d'une féerie totalitaire, est de toute façon pour l'intéressé un état de passivité primaire.

Un des héros du romantisme, le Siegfried de Wagner (1876), nous permet une synthèse des thèmes romantiques sur lesquels je m'appuie ici : spontanéité, ambivalence de la raison et du sentiment, idée de toute puissance de soi, dénégation des lois, désir dégagé des contingences et recherche de soi.

"*Suivre les impulsions de mon cœur, c'est là ma loi suprême, ce que j'accomplis en obéissant à mon instinct, c'est là ce que je dois faire*" Siegfried

Expression et intimité

Tony Anatrella définit dans "interminables adolescences" le passage à l'adolescence dans les termes suivants : "une période trouble commence avec l'adolescence. La libido objectale n'a plus d'objet puisque ceux de l'enfance vont devoir être désinvestis. Elle se reporte donc en grande partie sur l'adolescent lui-même qui se vit d'une façon narcissique comme objet d'intérêt et comme fin de toutes choses. Un sentiment de puissance se développe provoqué par un surinvestissement de soi".

Piaget aussi a montré comment l'enfant passait d'une pensée centrée sur lui-même à une pensée décentrée qui est celle des structures formelles.

D'une façon schématique, l'étape narcissique chez l'adolescent se maintient dans ce que Anatrella appelle la dénégation du réel, le mythe illusoire de l'égalité où ne se reconnaît aucune différence. Cette étape se manifeste dans la mégalomanie, propre à l'éclatement des pulsions sur tout un monde imaginaire et fantasmatique que peut représenter la tétralogie de Wagner.
Selon P. Blos et E. Jacobson, "*le moi acquiert pendant cette période une qualité distincte qu'il ne possédait pas jusque là, relative à l'abandon de la mégalomanie et des puissances magiques infantiles".*
Dans ce contexte freudien, ce n'est que la résolution du complexe d'Œdipe qui pourra mettre un terme au renforcement narcissique de la personnalité.

"*Le passage par Œdipe (langage, pensée formelle) signe l'abandon de Narcisse pour la réalité et donne un sens à la culpabilité à partir de laquelle il sera possible de faire œuvre de culture*". Anatrella
Ce qui est caractéristique de cette période d'adolescence, c'est la nécessité pour l'adolescent de renoncer aux gratifications infantiles de réassurance pour adopter une sexualité objectale.

"La pulsion sexuelle devient altruiste et elle n'est plus finalisée par elle-même. Le plaisir n'est plus recherché en lui-même mais il va se trouver médiatisé. Le but et la finalité de la pulsion est l'autre avec lequel l'individu sera en relation ".

Considérant que l'enseignement de la musique doit assumer son rôle dans la construction de l'identité des élèves, une des missions de l'enseignant pourrait alors être : faire que **l'élève se reconnaisse autre qu'il n'était déjà.**

Les opéras de Wagner représentent presque trop bien des situations œdipiennes non résolues, la question de ses origines pousse le héros à agir, son innocence est sa force, alors que le savoir de Mime (son père nourricier) paraît impuissant, ainsi que l'amour maternel ambigu, etc.
La question qui m'intéresse n'est pas de savoir si le complexe psychologique est le noyau dur de toute œuvre d'art (qui permet d'atteindre l'inconscient) ou pas, mais de se demander si ce complexe, grâce à l'expérience culturelle, parvient à être dépassé, la petite histoire privée transcendée au niveau d'un dialogue entre générations, d'une réalité partagée.
C'est cette question que je souhaite poser. **L'école de musique offre t-elle à ses élèves la possibilité d'une véritable expression, qui autorise les fonctions de synthèse et de contrôle de soi ?**

Le mot expression dans ce contexte n'a pas du tout le même sens que le mot italien espressivo qu'on rencontre dans presque toutes les partitions du 19ème siècle. On peut imaginer la même différence entre les mots intériorité et intimité.

L'adolescent, pour dépasser son économie narcissique, doit accepter autrui dans sa propre réalisation, accéder au sens de la différence, projeter sa mégalomanie sur le réel, et permettre ainsi un travail d'intériorisation de l'idéal de soi. Il n'y a que ce travail qui pourra déloger les puissances magiques infantiles et autoriser une élaboration du sens de soi.

"De la distance née entre le moi et son idéal se développe une intériorité, une subjectivité préparant sa capacité à exister dans la cohérence de soi". Anatrella

Le mot intimité revêt un caractère tout à fait différent. Il exprime l'idée d'une proximité à soi, d'une non distance, d'une sorte d'immobilisme sur soi même, ce que Foucault a appelé *"le culte du Même".*

Le mot intimité ne permet pas la distance nécessaire pour qu'une relation à l'autre soit possible. Car si en psychologie *"il n'est pas dans la nature de la sexualité infantile de rencontrer l'autre, mais d'éprouver un plaisir égocentrique*", le défi que rencontre tout homme qui grandit est de se construire à travers sa relation à l'autre. Et il faut pour cela que l'autre soit reconnu comme tel, que la différence ait été admise, pour que le sujet acquière une véritable subjectivité.

La notion d'intimité renvoie à une réalité qui serait plus de l'ordre du fantasme que de la réalité partagée ; elle n'autorise pas une expression, un passage par le langage, une confrontation structurante à autrui, une "mise en sens" : elle est plus hallucination qu'imagination.

Dans la fantaisie opus 17 de Schumann apparaît au centre du premier mouvement un thème intitulé le thème de la légende, littéralement en latin "choses à lire", dont le message, une fois révélé, apparaîtra au sujet. Une révélation ne peut être qu'une révélation de soi à soi, elle ne permet aucune intervention d'autrui. Elle ne peut avoir lieu que dans une relation intime à soi. Ce qui se révèle est déjà connu.

"Comment puis-je sentir ce que je n'ai jamais éprouvé". Siegfried

La révélation n'apparaît qu'à celui qui sait tout parce qu'il n'a rien appris.

L'interprétation des œuvres romantiques induit-elle la configuration psychologique de ceux qui les ont composées ? Les compositeurs épileptiques et psychotiques ont-ils forcément des interprètes épileptiques et psychotiques ? Bien sûr que non.

Si j'ai voulu souligner les analogies frappantes entre des caractéristiques de la juvénilité, de l'immaturité avec des notions récurrentes dans la musique romantique (intimité, expression, narcissisme, mythes et légendes), ce n'est pas pour dire qu'il ne faut plus enseigner la musique romantique, mais plutôt pour remarquer que l'esthétique dans laquelle se retrouve l'élève dans l'école de musique (s'il a eu la chance de faire un choix) véhicule parfois des valeurs qui peuvent paraître contraire à la mission de l'école de former des hommes libres.

L'enfant et l'adolescent gagneront à relativiser ses "rêveries" sous-jacentes, si l'enseignant donne les moyens à l'élève de se saisir des notions et des concepts de cette esthétique,

d'appréhender toutes les médiations du sentiment romantique, et en premier lieu, celle du langage (ce qui n'est pas évident tant le langage tonal romantique nous est familier).

Le répertoire romantique m'a semblé un bon exemple pour entendre cet impératif, permettre aux élèves, sinon de maîtriser, au moins de prendre conscience et de reconstruire ce qui peut se constituer en connaissances dans une esthétique : ces médiations par le langage, la mise en perspective historique de ses aspirations, de ses valeurs et de ses finalités.

II - LE FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE : L'OBJET MUSIQUE PRETEXTE A LA REVELATION DU SUJET MUSICIEN

Le déclencheur numéro un du désir de musique chez les enfants, c'est l'instrument. Opaque et floue, son utilisation paraît mystérieuse, comme un jouet un peu spécial; c'est souvent par le choix de son instrument (dans la mesure du possible) que le futur musicien se désigne (ou lui est désignée) la musique qu'il devra apprendre. Les pianistes passeront par le répertoire romantique, les cordes par l'orchestre symphonique et le quatuor, les flûtistes par un répertoire baroque : autant de clichés qui ont la peau dure mais qui laissent deviner quand même une certaine spécialisation de la musique en fonction de l'instrument. L'enfant ne peut être entièrement conscient de la portée de son choix initial, déterminé en grande partie par son environnement social.

Si la conception instrumentale prédétermine la musique des élèves, si elle forme la musique de l'enfant avant de former l'enfant à la musique, elle pousse parfois jusqu'au culte de la maîtrise technique de l'instrument qui s'appuie sur une musique apprise comme un savoir professionnel.

Mais cette conception instrumentale de la musique est loin d'être la seule cause de l'édification de la musique en objet à atteindre pour les élèves.
L'organisation des cursus nous apprend encore d'autres choses sur la conception de la musique telle qu'elle est enseignée. La séparation en classe de solfège et classes d'instrument est révélatrice d'une conception double : une approche théorique du code musical accolé à une approche pratique de la musique sur instrument.
La séparation entre d'un côté **la pratique** et de l'autre **la théorie** n'est pas anodine, elle a été installée de façon durable dans l'institution lors de la création du Conservatoire à la fin du 18ème siècle, avec l'ouverture de classes destinées à l'apprentissage de la théorie musicale.
La première théorie de la musique officielle du conservatoire est rédigée par un ensemble de compositeurs. Quelques années après sa mise en place, les Principes des professeurs du conservatoire vont élaguer au maximum leur initial volume. Le petit précis grammatical va être coupé du traité théorique traditionnel. Petit à petit, nous sommes passés des gros traités au petit manuel de Danhauser (1872).
Cette simplification, clarification et unification des principes élémentaires montrent tous les efforts qu'il a fallu fournir pour négocier une théorie sur laquelle pourra se baser l'enseignement des élèves.

Cette théorie n'est pourtant pas une définition de la musique, Danhauser n'affirme rien sur la nature de la réalité musicale ou ses principes physiques (comme a essayé de le faire Rameau), son objectif est tout autre :

"*La musique est l'art des sons. Pour lire la musique et comprendre cette lecture, il faut connaître les signes au moyen desquels on l'écrit et les lois qui les coordonnent. L'étude de ces signes et de ces lois est l'objet de la Théorie de la musique*".

La réalité musicale désignée par Danhauser est celle d'un « langage » de la musique, et de sa représentation graphique.

Il y a un ensemble de signes auxquels sont attachés des sons, et qui si on les utilise selon les bonnes règles grammaticales, constitueront le langage musical ; la musique ainsi réduite à sa graphie, la première découlant de la seconde, se présente alors comme une donnée de départ fixe sans évolution historique.

Ce sera donc aux élèves de parcourir le chemin qui les sépare de la musique.

Car si en annexant la musique au domaine de la langue, Danhauser opère ce qu'Hennion a appelé « la dénaturalisation de la musique » (Comment la musique vient aux enfants, chapitre le signe et le son), il rend du même coup la musique et ses codes de même nature : un code et une musique de convention, c'est à dire institués en objets.

L'esprit de la théorie de la musique est ainsi : apprenez ces signes, en partant du plus simple et en remontant jusqu'au plus complexe, apprenez les règles de leur combinaison, et vous saurez la musique.

Que reste t-il alors aux cours de pratique musicale ? Elle devient en premier lieu pratique instrumentale ; après avoir traduit les signes en musique, il faut à présent la laisser se traduire à travers soi et son instrument. La seule faille dans ce système, ce ne peut être que l'élève, et la présence ou non du don musical.

Le solfège, tel qu'il était sous-tendu par la théorie de Danhauser, visait essentiellement à fixer dans les corps, dans les capacités physiologiques d'audition, de mémoire, de reconnaissance des sons et de perception analytique des paramètres acoustiques qui relèvent essentiellement d'un langage musical virtuellement fixé. Il suffit pour s'en convaincre d'observer dans les classes d'analyse musicale à la fin du cursus, le nombre de nuances, de petites habitudes qui définissent l'analyse musicale de tel ou tel professeur.

C'est bien **le face-à-face enseignant-apprenant qui réalise l'objet musical, dans cette situation où l'enseignant, c'est le savoir.**

C'est parce que l'école doit garantir l'égalité des chances qu'elle norme la musique, pour la rendre reproductible et identique pour tous les élèves.

Mais en situation dans la classe de solfège, c'est bien les différences entre chacun des élèves qui révèlent et rattachent à la musique des caractères de plus en plus objectifs, la

fiction du professeur étant entérinée par les accusations du groupe d'élèves, de tous les élèves-médiateurs de la musique.

« *La figure symétrique du solfège, cette matière musicale débarrassée de tout art, c'est le don, cette aptitude artistique débarrassée de toute matérialité. Ne soyons pas dupe du pouvoir magique de l'objet que les acteurs dans la mise en scène visent à attribuer à lui seul des propriétés dispersées sur tous les protagonistes de la musique, humains et matériels. Mécanismes qui créent la musique et qui se cachent derrière ensuite. On n'aime pas par auto-révélation des œuvres, quelle que soit la représentation de cette révélation qu'on se réécrive à posteriori.* » Hennion.

Remonter jusqu'à l'époque du conservatoire nous permet de prendre conscience des conceptions de la musique insufflée dans l'institution de l'enseignement musical. Ces conceptions qui prennent racine dans la théorie de la représentation du 18ème ramène la séparation entre théorie et pratique en installant une distinction fondamentale entre **critique** et **commentaire.**

A l'époque classique, le langage est, comme nous l'avons vu à travers la théorie de Danhauser, souverain et discret.

Souverain, parce que la musique, envisagée au sens le plus large, trouvera toujours son expression dans les signes du langage musical *« il y a sept noms de notes pour exprimer tous les sons* » Danhauser.

Discret, parce qu'il n'a en lui aucune intelligence propre, il ne modifie en rien la réalité qu'il traduit.

Tous les discours sur ce langage (analyse des œuvres), ne l'interrogeront donc que comme une pure fonction, un ensemble de mécanismes, un grand jeu autonome des signes, car comme nous dit Foucault, à l'époque classique, il n'y a aucune différence entre le signe et ce qu'il représente :

«*Les signes n'ont pas d'autres lois que celles qui peuvent régir leur contenu : toute analyse des signes est en même temps, et de plein droit, déchiffrement de ce qu'ils veulent dire. Inversement, la mise au jour du signifié ne sera rien de plus que la réflexion sur les signes qui l'indiquent* ».

Cette forme de discours sur le langage, ou **la critique**, est caractéristique du mode de fonctionnement des classes de solfège lors de leur apparition. Elle s'oppose directement au **commentaire** qui va à l'inverse chercher à se débarrasser de toute « matérialité », pour retrouver la vérité fondamentale cachée dans les mailles d'une herméneutique.

On retrouve sous ces deux formes, la musique telle que la découvraient les enfants en arrivant à l'école de musique devant la séparation nette entre les classes de solfège et de pratique instrumentale.
Mais même si la formation musicale a aujourd'hui remplacé le solfège, on peut s'interroger sur les traces qu'a laissé une telle dichotomie entre théorie et pratique, entre incarnation d'une loi et révélation d'un déjà-là.
La formation musicale reste encore aujourd'hui pour beaucoup d'élèves la bête noire de l'école de musique, c'est souvent ce par quoi il faut passer pendant un certain nombre d'années afin de pouvoir laisser la musique se révéler à nous.
C'est un intermédiaire diabolisé entre la musique et l'enfant, qui l'empêche d'accéder à la musique et font écran devant son désir de musique.
Et c'est dans le cours d'instrument que se réunissent le plus souvent les attentes et les aspirations des élèves quant à la vraie musique, la musique rêvée; mais plus dans le sens évasif du romantisme, mais rêvée parce que mise à distance par les écrans successifs qui tout en modelant les perceptions désignent la nature de la musique.
« *La pratique instrumentale sous-tend une approche globale de la matière sonore, antinomique à l'analyse des divers éléments qui la constituent et à leur dénomination. C'est pourquoi on a tendance à penser la production sonore comme mystique, soit que l'on imagine un dieu ayant créé la musique, soit qu'on parle de l'intuition du musicien. En fait, la longue assimilation de l'œuvre d'art à travers une pratique qui répète les mêmes gestes à l'infini implique un profond savoir qui correspond à ce qu'on pourrait appeler la conception générale de l'organisation des sons* » Jean-Charles François

L'idée de répétition reprend de plein pied celle du commentaire. Elle ne peut s'établir dans l'ordre des identités et des différences successives (l'analyse et la critique), l'exégèse propre au commentaire ne s'établit elle qu'en répétant sur eux-mêmes des modèles pour tâcher d'en dégager l'essence, d'en extraire par induction la signification profonde.
Le mot Probe en allemand (répéter) nous renvoie au rôle du commentaire, « essayer, explorer » pour faire surgir le sens :
« *Maintenant le langage dans l'irruption de son être et le questionnant en direction de son secret, le commentaire s'arrête devant l'escarpement du texte préalable, et il se donne la tâche impossible, toujours renouvellée, d'en répéter en soi la naissance : il le sacralise » Foucault*

Je n'ai considéré dans l'examen de la disciplinarisation des cursus à l'école de musique la classe de théorie musicale qu'au travers de la théorie de Danhauser. Mais dans la mesure où l'hypothèse de ce mémoire est que pour assumer sa mission, l'école de

musique doit permettre à l'élève et à la musique de se constituer sur un même plan et dans un même temps, les méthodes Dalcroz et Martenot, vouées à partir du corps de l'élève pour remonter à la musique, paraissent aussi passer outre cette exigence et s'inscrire dans le même cadre que Danhauser, puisqu'en pleine opposition.

L'élève de l'école de musique est donc pris dans ces conditions entre une musique sèche, dans laquelle sa subjectivité ne semble avoir aucune place, et une musique débarrassée de toute matérialité, idéalisée qu'il lui sera difficilement appropriable, dont les concepts ne lui seront jamais permis d'être reconstruit intérieurement, et par là même rarement utilisables en son nom.

Critique et commentaire maintiennent donc l'élève entre deux discours dont aucun d'eux ne lui permettra de se constituer en sujet ; la critique l'empêchant de reconstruire des notions musicales coupées de la cohérence de leur évolution historique, le commentaire le plongeant régulièrement dans une mystique où les sujets ne sont que les valets d'une cause qui les dépasse.

La complémentarité et la connivence de ces deux pôles (théorie-pratique, critique-commentaire) est d'autant plus forte que les deux disciplines s'opposent.

L'une revêt un caractère d'objectivité totale, offrant des critères d'évaluation précis (les évaluations des classes de formation musicale sont des notes allant souvent de 0 à 20).

L'autre est dissimulée sous un épais mystère qui permet à chacun d'y projeter ses propres fantasmes et de s'accrocher à sa vision personnelle, à ses croyances attachées à la musique, et de leur donner chair en sélectionnant des élèves, sur des critères d'évaluation qu'un jury a souvent du mal à négocier et à expliciter.

L'enfant ou l'adolescent face à ce type d'examen (souvent récompensé par trois appréciations possibles) n'a aucune possibilité de se fixer pleinement un objectif, de se construire une progression et surtout d'acquérir des repères qui pourraient lui servir à s'autoévaluer.

> Il n'est pas très étonnant que la majorité des départs de l'école de musique ait lieu à la fin du premier et du second cycle. Les cycles, censés remplacé le passage d'un niveau chaque année, ont parfois encore du mal à générer la mise en place de projet sur le long terme et paraissent souvent refléter l'idée d'un parcours initiatique (et d'une progression continue) à l'image de la flûte enchantée où le défilé des épreuves (sûreté d'une oreille, précision d'un langage, subtile subjectivité du goût, objectivité d'une esthétique) débouche enfin sur l'évidence de la révélation : la musique.

> Dans les opéras de Wagner, la malédiction s'abat sur celui qui détient l'anneau du Rhin, et la folie s'en empare ,allant jusqu'au meutre.
>
> De façon moins violente, on peut dire que plus on se rapproche de l'objet du désir, du moment tant attendu de la révélation et plus le désir se fait ardent. Le temps passé à croire apporte crédit à l'illusion. Il est donc moins frustrant de quitter l'école au début du parcours.

Autant la **critique** rebute, autant le **commentaire** fascine.
Le professeur d'instrument hérite souvent de ses élèves d'un charisme, d'une aura qu'il ne manque rarrement d'entretenir. Le pouvoir lui est directement transmis par sa consoeur, la formation musicale : le professeur d'instrument dans l'imaginaire du don musical, c'est celui qui connaît les règles de la musique, qui sait les faire parler, et qui a pouvoir (lui et les membres de sa « communauté », de l'enseignement de la musique) de décréter l'aptitude des élèves à la musique. C'est celui qui sait ce qu'il est juste de faire pour la musique telle qu'elle est écrite et telle qu'on l'interprète dans l'idéal.

Identification et imitation

Il est tout à fait normal, en l'absence de repères intériorisés pour l'élève, que celui-ci projette son désir de musique sur le professeur, qui devient non plus médiateur artistique mais médiateur au sens fort du désir de l'élève. On peut dire alors que la possibilité d'une expérience culturelle est retirée à l'élève, il ne peut plus bénéficier d'une intériorité au sein de laquelle il pourrait reconstruire une esthétique.
Le professeur devient alors un modèle et se met en place chez les élèves un processus d'imitation qui n'a rien à voir avec l'identification nécessaire à la subjectivité. Car pour qu'il y ait identification, il faut qu'il y ait appropriation, investissement et abandon d'objets.
L'adolescent a besoin de prendre appui sur des identifications, absorption inconsciente du sens de l'autre en soi, pour se désinvestir de ses représentations parentales, et s'assure une confiance en soi ou un capital narcissique.
Mais le court-circuit opéré dans cette situation par la croyance entretenue en une musique idéalisée, dont le professeur est une personnification, interdit à l'élève une véritable relation

à l'autre, entendue comme réalité musicale négociée, celle-ci n'existant que sous la figure du professeur.
Ce dernier étant envisagé dans cette situation comme un intermédiaire fidèle (Lartigot), de la musique vers l'enfant, si fidèle qu'il est pris pour la musique elle-même, son enseignement étant quasiment considéré par l'élève comme un héritage divin.
L'imitation ne permet pas à l'adolescent de renoncer à son sentiment de toute-puissance tout en maintenant son autonomie psychique, mais entraîne la personnalité vers une **dépendance passive** pour se concilier l'autre. Rien dans ce processus ne pousse l'élève à modifier ses représentations initiales en investissant des objets, car l'imitation n'est que la répétition d'une attitude typée.
Et on peut se demander jusqu'où, l'institution vise à se sauvegarder elle-même, à reproduire sa sujétion musicale, les sévisses de l'écriture de sa loi sur les corps.
« *Seul celui qui s'est soustrait à son propre idéal du moi, au profit de désirs narcissiques d'omnipotence, peut demander à l'enfant d'être son double en ne lui laissant aucune possibilité de suivre une autre voie*. » Anatrella

L'opposition entre théorie et pratique met en scène deux discours sur la musique : l'un critique sur la représentation objective de la musique et l'autre commentaire opaque et mystérieux de la grâce. Elle réunit toutes les conditions pour que l'élève ne devienne ni acteur, ni sujet.

La musique est vécue comme révélation à venir et non comme objet à reconstruire :
« Etat subjugué, moment de plaisir que le patient travail précédent a préparé de façon caricaturale mais qui doit être un état de passivité aussi primaire et non réflexif que possible. » Hennion
On peut dire que l'école incite ses élèves à adhérer à une foi musicale (résultat direct d'une médiation proche du désir), mythe fondateur de la tribu musicienne entretenue par le commentaire.
Tout semble être fait pour maintenir l'adolescent dans son besoin d'intervention magique et d'extase, c'est à dire de fuite de soi.

> L'objet du désir ne pouvant être atteint, on peut établir à présent une ressemblance frappante entre l'école républicaine et le drame romantique. Le héros de Goethe, Werther s'éprend éperdument de Charlotte mais malédiction, cet amour est rendu impossible par la promesse de Charlotte à sa mère d'en épouser un autre. Rien,

comme dans presque tous les mythes, ne renvoie à la responsabilité du héros, ni même son amour pour Charlotte qui s'est « révélée à ses yeux » et dont « l'âme a reconnu la sienne ».

Werther n'est renvoyé qu'à lui-même « Je me sens seul, désespérément seul » : il n'a aucun rapport à la loi castratrice puisque la mère de Charlotte est morte avant le début de l'intrigue.Tout son désir se retrouve médiatisé par Charlotte qu'il ne rejoindra jamais qu'en sortant de lui-même dans la plus dramatique des extases : la mort « Je suis enfin heureux ».

III L'ART, UNE CONNAISSANCE INTIME

La conception double de la musique se répartit donc entre d'un côté une musique qui se donne au visible (la partition, le répertoire, la théorie des signes) et de l'autre, caché dans l'instrument et personnifié par le professeur, l'univers sonore de la matière, opaque et mystérieux. On peut considérer que l'école opère sur la musique comme un séparateur de réalités, celle de la réalité comme monde externe tel qu'il est perçu par deux personnes en commun (la critique) et la réalité psychique interne qui fonde le discours mystique sur la musique (le commentaire).

La musique pose à l'école un défi de taille (car en dehors même de toutes polémiques sur la reproduction des inégalités à travers une école républicaine construite sur le principe d'une école même pour tous) elle pose la question de savoir dans quelle mesure la musique peut se constituer en connaissance : à ce qui se soutient d'un objet, l'objet de connaissance.
La biologie a pour objet le cycle reproductif des espèces vivantes, la géologie, l'étude des matériaux (et de leur transformation) qui constituent le globe terrestre, la sociologie les sociétés humaines et des faits sociaux, etc.

Mais quel est l'objet de la musique ?

Voici ce que déclare à ce sujet le poète Alain Badiou : « *et non seulement le poème n'a pas d'objet, mais une grande partie de son opération vise précisément à renier l'objet, à faire que la pensée ne soit plus dans le rapport à l'objet. Le poème vise à ce que la pensée déclare ce qu'il y a en déposant tout objet supposé.* »
Le poème, c'est ce qui existerait avant toute séparation préalable, avant la mise en place d'aucun système, et c'est justement là qu'il trouve sa légitimité. Le poème, ou l'œuvre d'art, c'est ce qui vise à remonter en amont de la formation des objets, et peut-être aussi en amont de ce qui rend le sujet singulier .
L'art pour Freud a toujours été la ressource de ses recherches, considérant qu'en elle-même les œuvres d'art constituent une connaissance intime de la réalité psychique interne : l'art, comme pensée mythique antérieure à une mise en éléments quelle qu'elle soit.

Et Badiou de surenchérir « *mais au-delà des idées d'objets, au-delà de l'objectivité idéelle, il y a le bien, l'un, qui n'est pas une idée, qui est selon l'expression de Platon au-delà de la substance, au-delà de l'être-là idéel. Le un, ce bien ne sont-ils pas soustraits à l'objectivité intelligible ? Et pour en parler, ne faut-il pas utiliser la métaphore du soleil, le mythe du mort revenu sur terre, bref, les ressources du poème ? ».*

L'art constitue pour Badiou, dans la lignée des platoniciens, un monde enroulé sur lui-même devant lequel la critique cède la place au commentaire. Cette vision de l'art par Badiou entraîne la distinction opérée par l'école entre une musique d'horlogerie et une musique rêvée.

Cependant, les propos de Badiou nous permettent d'entrevoir une échappatoire à la mise en cause de l'élève (pas motivé, pas doué) par la musique ou de la musique par l'élève.

La musique, l'art en général, ne se rattacherait ni à la créativité de tous les sujets, ni à certains critères esthétiques : c'est ce qui définirait l'espace antérieur à la subjectivité d'un sujet et à l'objectivité d'une réalité musicale.

Comme un trou noir qui en son sein ne contiendrait que des éléments en fusion, à tel point que même la lumière y sombrerait. La musique, science du big-bang.

On voit que l'enseignement de la musique à l'école nous interroge directement sur la séparation entre ce qui peut être **objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu**, et sur les modalités de cette séparation.

Pour nous éclairer, essayons de comprendre avec l'aide de la psychologie comment cette distinction entre monde intérieur et extérieur s'élabore au départ de la vie de tout individu, c'est à dire chez le bébé.

IV L'AIRE INTERMEDIAIRE D'EXPERIENCE

D'un point de vue un peu schématique, on peut dire que le bébé jusqu'à un certain moment ne reconnaît aucune réalité sur laquelle il n'a pas prise. Plus encore, il n'opère et ne peut opérer de distinction entre les psychologues appellent le moi et le non-moi.

Si l'environnement est favorable, le nourrisson ne connaît aucune frustration, et ses seuls besoins étant orientés vers la mère, et la mère étant complètement disponible pour le nourrisson.

Le sein (ou de façon plus large, toute la technique de maternage) n'est pas encore perçu par le bébé comme appartenant à sa mère, puisque sa séparation de la dernière n'est pas encore intervenue.

Tout le travail du bébé pour séparer dans un premier temps son image de celle de sa mère va consister à reconstituer intérieurement l'image de sa mère, à transférer son désir de possession de l'objet externe qu'est la mère réelle à l'objet interne qui est la représentation intérieure de la mère conservant un sens de sa relation maternelle.

Au début, par l'adaptation parfaite de la mère à son enfant, celui-ci a l'illusion que son sein à elle est une partie de lui. Le sein est pour ainsi dire sous le contrôle magique du bébé.

C'est pourquoi on peut dire que l'omnipotence est pratiquement un fait d'expérience. La tâche ultime de la mère est de désillusionner l'enfant progressivement, mais elle ne peut le faire que si elle s'est d'abord montrée capable de donner les possibilités suffisantes d'illusion, c'est à dire donner au bébé la possibilité de croire **que ce qu'il crée existe réellement, et que ce qui existe lui offre la possibilité d'être recréé**.

Il faut que la créativité primaire du bébé corresponde grâce à la mère à la perception objective basée sur l'expérience.

Pour se faire, le bébé dispose (et disposera toute sa vie) de ce que Winnicott a appelé **une aire intermédiaire d'expérience** qui permet au bébé notamment par le jeu de confronter en toute sécurité (sans conséquences durables) sa vie psychique interne et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité.

Pour combler la frustration provoquée chez le bébé par le désillusionnement progressif, celui-ci va s'octroyer la possibilité de choisir un autre objet que le sein réel, soumis à son contrôle, auquel il attribuera les qualités initialement attachées au sein maternel. C'est ce

que Winnicott appelle un objet transitionnel, qui est en même temps la première possession non-moi.

Il est un détail très intéressant qu'il est important de souligner : pour qu'un objet soit élu par un enfant (le fameux bout de tissu fétiche), il faut qu'il présente un certain nombre de propriétés durables, c'est-à-dire qu'il témoigne d'une réalité qui lui serait propre.
Si pour les parents, l'objet transitionnel appartient à la réalité extérieure au bébé, ce n'est comme son nom l'indique pas le cas pour le bébé ; pour lui, l'objet transitionnel n'appartient ni à son monde interne, ni au monde externe, il est la limite entre les deux.
« *La question : cet objet, l'as-tu conçu ou t'as-t-il été présenté du dehors n'a pas à être formulée* ». Winnicott

Le trait essentiel des objets transitionnels, c'est le paradoxe et l'acceptation du paradoxe : le bébé crée l'objet mais l'objet était là, attendant d'être créé et de devenir objet investi.
Cette aire intermédiaire d'expérience est le contrepoids indispensable pour tout individu, quel que soit son âge, à la tension inhérente entre l'omnipotence des processus intrapsychiques et le contrôle du réel. Si Winnicott décrit à travers cette notion les expériences du bébé, il insiste sur le fait qu'elle définit dans le même temps l'expérience culturelle et tous les modes d'expérimentation interne qui caractérise les arts.
En effet, l'apport de Winnicott nous permet de mettre à jour comment l'expérience culturelle, loin d'assurer à posteriori la reliaison du psychisme et de la réalité partagée, est **antérieure** à l'apparition des deux termes, et productrices à la fois de l'autonomie du sujet et de sa perception du réel.
A l'inverse de l'école qui présente la musique sous sa forme rationalisée et sous sa forme fantasmée, laissant à l'enfant la tâche de joindre ces deux entités, l'expérience culturelle est le moment producteur de ces différences, le lieu de naissance d'une réalité objective (saisissable) et d'une vie subjective.

Le lecteur pressé pourra se rendre directement au chapitre suivant et reprendre la lecture à la partie V. Cependant, il m'a semblé important d'apporter des dernières explications psychologiques pour tenter de comprendre par quel mécanisme le bébé parvient à recréer cette réalité qui le précède.

La relation d'objet s'instaure dans la petite enfance par des mécanismes de projection (la valeur affective du maternage attachée à la mère projetée sur le bout de tissu), mais ne constitue pas une condition suffisante pour qu'il y ait véritablement investissement d'objet qui permet l'utilisation de cet objet. Il faut aussi que le bébé fasse l'expérience de l'objet comme phénomène extérieur, comme échappant à son contrôle omnipotent.

« *Ce changement (qui va du mode de relation à l'utilisation) signifie que le sujet détruit l'objet. Au sujet qui se relie à l'objet succède le sujet qui détruit l'objet (en tant qu'il devient extérieur). Ensuite peut intervenir l'objet qui survit à la destruction par le sujet. Mais il peut y avoir ou non survivance*. » Winnicott

La survivance de l'objet à la destruction par le sujet réside essentiellement dans sa capacité à manifester des caractéristiques remarquables et constantes, une certaine invariance.

L'accent est à mettre ici sur le fait que c'est le sujet qui crée l'objet et le recrée indéfiniment pour autant que celui-ci résiste à sa destruction (retrait du matériel de projection), *« l'agressivité n'est pas une réaction à la rencontre avec le principe de réalité, c'est la pulsion destructrice qui crée la qualité de l'extériorité*. » Winnicott

Il y a donc selon Winnicott deux extrêmes dans la relation à l'objet, à une extrémité se situe l'état de fusion dont on suppose l'existence au début de la vie de l'indivdu, alors que l'objet n'est pas encore séparé du sujet, et à l'autre extrémité cette capacité qui se fonde sur l'échange entre la réalité extérieure et des échantillons de la réalité psychique personnelle.

Si ce changement dans le mode de relation à l'objet s'opère pour la première fois dans la petite enfance, les problèmes inhérents à l'abandon d'un sens de soi pour intégrer un sens de l'autre (survivance de l'objet au contrôle omnipotent du sujet) se réactualisent de façon plus voilée à l'adolescence.

Les phases de projection et d'introjection, de reconnaissance d'une réalité échappe à notre pouvoir magique (notre auto persuasion pourrait-on dire) sont décisives dans la formation d'une singularité personnelle, d'une intériorité née de l'aire intermédiaire d'expérience qui produit véritablement l'espace entre écoute intérieure et la perception objective indispensable à cette intériorité.

« Car il n'y a pas de moi sans investissement d'objets et sans aucun abandon d'objets, étant donné que le moi se constitue dans une interaction d'échanges et d'investissement. »

Le mélancolique, c'est celui qui n'a pas compensé la perte de son omnipotence par un travail d'investissement de l'autre.

Le mélancolique, c'est celui qui ne sait pas ce qu'il a perdu.

Ces considérations psychologiques jettent un regard instructif qui remet en cause le fonctionnement de l'école analysé plus haut.

On peut dire que cette école caricaturale s'y prend à l'envers en représentant la musique comme le champ particulier où un objet est à atteindre face à des sujets-élèves dont l'imaginaire est court-circuité par le commentaire du professeur, reflet de ses croyances intimes.
D'un côté, l'école présente à l'enfant une musique où il lui est impossible de se projeter (le langage de la musique a ses règles et qui les connaît connaît la musique) et une musique qu'il lui est impossible d'investir, convictions personnelles d'un enseignant ne *résistant pas à la phase de destruction* sur lesquelles s'alignera l'enfant, le professeur faisant alors office d'intériorité auxiliaire.
On peut même dire que l'enfant se satisfait de ce processus d'imitation qui s'enclenche, retrouvant ainsi la relation d'objet tel qu'il l'a connu dans les débuts de sa vie, une fusion entre les perceptions intimes des deux acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant, au dépens du dernier.

L'école de musique offre pour ainsi dire le luxe d'une médiation déniée entre lui et la musique (le prof et l'instrument : intermédiaires fidèles) qui lui permette de garder son moi gonflé aux proportions de l'univers, en tout cas, croit-il y parvenir par la promesse qui lui est faite qu'un jour se révèlera à lui la musique, et que par lui agiront les pouvoirs magiques (dont le professeur est pour l'instant le gardien) qu'attache à la musique la « société romantique » : société tenante du platonisme qui cristallise le domaine des arts dans leur revendication ontologique et leur prétention à l'expression universelle de la « loi du cœur ».
Cette situation « arrange » l'adolescent dans le sens où une transcendance, où une médiation déniée annihile (de manière analgésique) la tension ressentie inhérente à la mise en relation du monde du dedans et du monde du dehors qui les constitue.
A l'inverse, la caractérisation des arts par Winnicott comme une **aire intermédiaire d'expérience** insiste sur le fait que la musique ne devrait jamais être interrogée quant à son appartenance aux réalités externes ou internes. Elle se définirait au contraire comme un lieu à priori, une aire préalable à la construction de la subjectivité et de la capacité à reconnaître un monde commun à tous.
La musique, loin de ne pouvoir être enseignée paraît alors avoir un rôle très proche de celui de l'école ; former des individus dans leur autonomie par la reconnaissance et le partage d'un savoir hérité. La musique, l'école, l'école de musique aurait alors pour mission d'offrir à l'élève le lieu privilégié de sa construction personnelle à travers une reconstruction du monde comme réalité partagée.

Je n'étudierai l'époque romantique dans ce contexte que comme exemple particulier, extrême d'une mise en relation de l'homme et du monde.

V- LE ROMANTISME

Comme nous l'avons esquissé tout à l'heure, l'époque moderne a constitué un choc dans la pensée occidentale. Nous avons vu comment les signes jusqu'à l'époque classique étaient disposés par Dieu dans le monde à l'intention des hommes, et comment ils ont dû être retravaillés par l'homme, pour établir le signe de convention dans la plénitude de son fonctionnement : une langue parfaite qui offrait l'espace à toute connaissance.
Mais ce changement, aussi important puisse-t-il paraître, ne rompt pas la continuité de la foi en Dieu, seule change la méthode de déchiffrement du monde. La foi en Dieu et le désir de connaissance n'étant que les deux faces d'une même médaille.
Descartes dans son Discours de la Méthode (1637) ne jette pas un soupçon sur sa foi ou sur la raison comme telle, il part de la perte de confiance justifiée dans la capacité des sens à révéler la vérité. C'est la première étape d'une mise en doute de la simplicité envisagée jusque là du rapport entre l'homme et le monde.

Cette mise en doute trouve sa source dans la découverte de l'héliocentrisme par Galilée, qui vient bouleverser les représentations chrétiennes de la terre et des hommes comme centre de l'univers. L'utilisation du télescope permet à l'homme de s'apercevoir que ses yeux ne sont pas ajustés à l'univers et que son expérience quotidienne, loin de permettre la réception de la vérité et l'acquisition du savoir, est une source constante d'erreurs et d'illusions.
« Quand la confiance en l'apparition des choses telles qu'elles sont s'en était allée, le concept de vérité comme révélation était devenu douteux, et avec lui la foi aveugle en un dieu révélé. La notion de théorie devient plutôt la théorie scientifique moderne qui est une hypothèse de travail changeante selon les résultats qu'elle produit et dépendant non de ce qu'elle révèle mais de la question de savoir si elle fonctionne.» H.Arendt

C'est le déplacement de la question des sciences du quoi au comment qui se réalise tout au long de l'époque moderne, où la notion d'objectivité des sciences est remplacée par la notion

d'**expérience** où l'observateur en suivant l'expérience introduit indubitablement facteur subjectif dans l'étude des processus objectifs.

On peut dire que le 19ème siècle a été comme le dernier sursaut avant la mise en place d'un tel changement. Le rappel de la philosophie grecque et de son concept de nature comme l'ensemble de « *toutes choses qui naissent et se développent par elle-même sans l'assistance des hommes »* n'a été qu'une dernière tentative pour retarder l'acceptation de l'idée d'expérience (qui remplace l'idée platonicienne d'une vérité suprasensible donnée à la contemplation par la connaissance de l'homme dans l'agir).

Pour les romantiques, la réalité n'étant plus dévoilée comme un phénomène extérieur à la sensation humaine, celle-ci s'est en quelque sorte réfugiée dans le sentir de la sensation elle-même. Et si le 19ème réactualise de temps en temps la pensée grecque, elle s'en distingue fondamentalement en faisant résider l'immortalité dans chaque individu isolé . Dans la religion chrétienne, seul l'individu à travers le jugement dernier accède au paradis (ou au purgatoire) alors que pour les grecs c'est à la polis qu'est conférée cette immortalité, c'est-à-dire aux hommes considérés comme espèce appartenant au monde immuable de la nature.

Cette immortalité, très proche de la notion de transcendance dans la religion chrétienne est offerte aux hommes par la médiation du Christ, médiation qui n'est pas au dehors mais agit en nous.

Ce désir d'immortalité semble définir l'homme tout au long de son histoire. Le désir d'échapper à la condition humaine, le besoin pour l'homme de s'inscrire hors du temps qui lui est imparti.

C'est ce désir qui est mis mal au 19 ème siècle et de façon caricaturale par la sécularisation de la société qui sépare religion et politique. Cette séparation signifiait « *que l'individu, quelle que fût sa foi comme membre d'une église agissait et se comportait en tant que citoyen selon l'hypothèse de la mortalité humaine. Maintenant, et la vie et le monde étaient devenus périssables, mortels et fugaces* ".

Le Romantique est en quête de transcendance, d'immortalité, à la recherche de cette « seconde d'éternité » ; véritable écorché vif, il crie sa douleur de vivre et ne bénéficie d'aucun palliatif, d'aucun « médiateur du désir » R.Girard

La perte de l'influence de la confiance religieuse en la vie immortelle sur le séculier donne l'impression au romantique d'une promesse non tenue qui cause sa mélancolie.

Fort de la nouvelle liberté politique (même si Napoléon rétablit la monarchie, la révolution a aboli le droit divin des rois), il veut garder sa toute-puissance mais souffre de l'absence de déviations de son besoin de transcendance.

« La passion est le changement d'adresse d'une force que le christianisme a orienté vers Dieu » L.Ferrero dans « Désespoirs »

Il est frappant de voir ressurgir l'idée antique qu'il est plus difficile de vivre en homme libre qu'en esclave dans l'œuvre de Stendhal, metteur en scène du héros romantique s'il en est. Seuls méritent la liberté ceux qui sont capables de la conquérir.

« *Les hommes qui ne peuvent regarder la liberté en face sont exposés à l'angoisse. Ils cherchent un point d'appui où fixer leur regard. Il n'y a plus ni Dieu ni roi, ni seigneur pour les relier à l'universel. C'est pour échapper au sentiment du particulier que les hommes désirent selon l'autre ; ils choisissent des dieux de rechange car ils ne peuvent renoncer à l'infini. L'égotiste stendhalien ne cherche pas comme le romantique à gonfler son moi aux proportions de l'univers. Une telle entreprise repose toujours sur quelque médiation cachée* ». R .Girard

Le romantique, c'est donc celui qui est rendu prisonnier de lui-même, coupé de la réalité donnée au monde sensible de la perception et renvoyé à lui-même parce qu'il ne voit pas la part de semblable qu'il y a dans l'autre. Toute son énergie est orientée vers le rejet de cet autre qui lui ressemble.

Partout où se manifeste une dialectique violente, une opposition manichéenne, c'est qu'il y a dénégation du ou des médiateurs, et plus cette opposition est forte, cette dialectique profonde, plus le médiateur se rapproche du sujet et lui ressemble.

> Mr Valenod et Mr De Rênal sont dans Le Rouge Et Le Noir les deux hommes les plus puissants du village installés tous deux dans une position très proche, mais c'est entre eux que se joue l'opposition la plus féroce. Leur désir d'engager Julien devient de plus en plus fort parce que chacun d'eux trouve en l'autre le médiateur de son désir.

R Girard introduit ainsi la différence qui existe entre « *mensonge romantique et vérité romanesque » .*

Le romantique ne connaît que les deux termes d'une opposition binaire et stérile (moi/les autres), il ne connaît qu'un élan généreux de lui vers l'objet de son désir, et méconnaît la profondeur romanesque qui ramène toujours ce couple à l'intervention d'un tiers, d'un médiateur qui par son oubli, sa négation (sa dénégation car elle est productrice) permet la transcendance de la dialectique romantique.

« *La réconciliation romanesque entre l'Autre et le Moi, entre l'observation et l'introspection une synthèse impossible à la révolte romantique* ».

C’est un peu comme si le romantique stendhalien n’arrivait pas à trouver en l’autre un sens de lui-même (qui lui permette de se projeter) et à accepter de recevoir en lui-même un sens de l’autre (à introjecter). C’est le refus d’un véritable échange qui a pour résultat de donner au romantique l’impression d’être écarté du monde et qui lui confère sa solitude. Incapable de construire une véritable relation à l’autre, il passe du paradis à l’enfer, d’une **médiation cachée** qui lui fait vivre le monde teinté de sa propre image, à l’absence total de médiation qui le laisse coupé du monde « *Moi, je suis seul, tandis qu’eux, ils sont tous* ! » Dostoïevski - « *Chacun se croit seul en enfer et c’est cela l’enfer* » R.Girard

D’un côté, il vit une relation magique au monde, une adaptation parfaite du monde qui ne peut bien sûr pas durer bien longtemps, de l’autre une incapacité à marier sa réalité psychique au monde extérieur.D’un côté, une relation de type fusionnel et, de l’autre, pas de relation du tout mais une mutuelle exclusion. C’est l’image même de Narcisse, jeune garçon parfaitement beau, que chacun désire mais qui se refuse. Il ne peut se séparer de son image idéale.

L’opposition romantique entre soi et les autres n’existe donc qu’en apparence. Si elle est pourfendue par la vérité romanesque d’un Stendhal ou d’un Dostoïeski, elle révèle du côté du romantique une fascination pour l’image du chaos originel et se refuse à tout échange, à toute rencontre ; il reste hypnotisé par cette masse indifférenciée (bébé, mère confondus) dans laquelle il ne parvient ni à se trouver soi-même ni à rencontrer l’autre, la séparation inaugurale ne pouvant avoir lieu sans l’établissement **d’une expérience antérieure aux deux termes** qui permet l’activation d’un processus producteur d’une réalité subjective et d’une réalité objective.

VI - L'ECOLE POUR ASSUMER SA LIBERTE

Nous pouvons à présent établir une connexion entre le fonctionnement de l'école de musique tel que nous l'avons monté ci-dessus et la transcendance romantique.
La critique du professeur de solfège (tel accord est plus beau sous tel renversement) face au commentaire du professeur sur la musique (joue avec tes tripes) place l'élève dans la même position que le romantique, face à face avec une musique dans laquelle il lui est impossible de se reconnaître (la musique s'exprime par les lois de son langage) et une musique à laquelle il doit se soumettre par imitation du professeur, musique face à laquelle ne lui est permise aucune autonomie puisqu'il est chargé de faire sonner l'œuvre et de restituer son pouvoir magique : aucune alternative n'est offerte à l'élève à qui il ne reste qu'à faire preuve d'une adaptation parfaite à l'œuvre, comme interprète fidèle.

Il est difficile dans ces conditions de s'étonner du départ massif des élèves dès les premières années car il ne peut y avoir qu'une forte détermination sociale pour les contraindre à une telle soumission.

Je voudrais insister dans cette dernière partie sur la nécessité pour l'école de musique de se concentrer sur les possibilités qu'elle a de créer des situations où l'élève pourra parcourir le chemin qui lui est actuellement présenté à l'envers, c'est-à-dire où il partirait d'un magma indifférencié (son vague désir de la musique, son besoin d'éducation) pour à travers l'expérience culturelle se construire une identité propre et reconstruire le monde.

Winnicott nous permet une alternative à la conception traditionnelle du professeur comme médiateur artistique entre l'enfant et la musique. Ce ne serait plus le professeur qui servirait d'intermédiaire entre la musique et l'enfant mais ce serait la musique elle-même (comme réalité culturelle) qui servirait d'intermédiaire entre l'enfant et le monde.
La musique instituée en objet par l'école rend impossible cette conception de l'expérience culturelle.

Sans non plus tomber dans l'excès inverse qui voudrait que l'enseignement se réalise entièrement à partir du corps du sujet (méthode Dalcroz), des courants pédagogiques existent pourtant déjà, ils « *tendent à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités de médiations directes, d'institutions qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité d'un échange dans et hors du groupe* » Oury, Vasquez

La pédagogie institutionnelle, qui s'est développée en France au début de la deuxième moitié du 20ème siècle permet par une rééquilibration du rapport entre professeur et élève où chacun n'est plus face à l'autre mais où « *tous deux parlent de quelque chose qui existe et œuvre sur quelque chose qui existe en dehors d'eux* ».

Cette pédagogie fait un pas vers **la mise à nu des médiateurs** de l 'enseignement qui résistent à leur dévoilement, elle libère la soumission de l'élève au professeur, à la partition, à la méthode, à ce qui constitue ainsi la vision idéale de la musique par l'école, et lui permet d'agir directement sur ces médiateurs.

Ces médiations (l'imprimerie, le texte libre, le journal scolaire, la correspondance scolaire, le voyage-échange…) favorisent l'accession à la parole de chaque enfant dans la reconnaissance de son désir propre.

Il est évident que dans ce contexte, une prise de possession de la médiation de l'écrit par l'élève ne pourrait être que satisfaisante. L'écriture, la composition offrent à l'élève cet espace informe à partir duquel il pourra utiliser ce qui lui est donné tout en participant à l'élaboration d'un sens de soi.

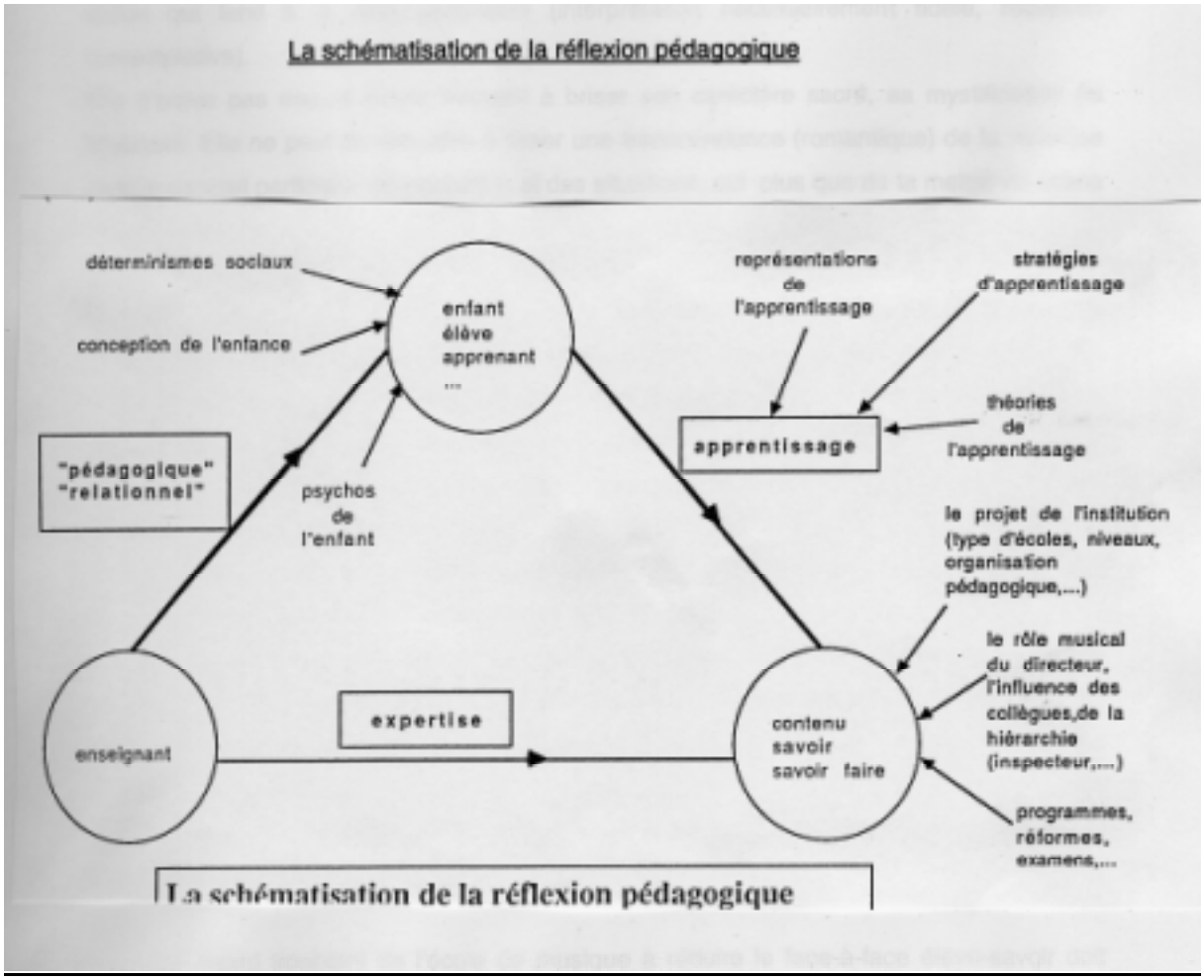
Mais les techniques Freinet vont au-delà, elles visent à réduire le face-à-face de l'élève et du savoir en remettant justement en cause ce qui le constitue : les habitudes scolaires, les types d'organisations, de situations, de relations, d'activités, de matériel.

C'est faire du renouvellement de l'institution un des enjeux de la pédagogie. Piaget déjà mettait l'accent sur le développement cognitif de l'enfant inhérent à tout apprentissage. La pédagogie institutionnelle insiste de son côté sur l'interaction sociale et le rôle du groupe dans l'apprentissage de l'individu.

Le savoir dans l'enseignement général est depuis longtemps un objet démystifié.

La jolie symétrie de la représentation triangulaire de l'apprentissage à la Bruner se brise sur une multitude de nouveaux médiateurs.

La schématisation de la réflexion pédagogique



Il est troublant de voir à quel point l'école de musique peine à faire ressurgir les médiations de son enseignement. La musique y est encore trop souvent considérée comme une réserve sacrée à la lisière de laquelle doivent s'arrêter toutes considérations d'un autre ordre que la sienne. Elle semble souvent tout sacrifier à son autel. Toute cause sociale, politique, économique est reconnue comme étrangère à la sienne et rejetée. Elle ne souffre d'aucune distillation.

C'est pourquoi on peut dire que l'école de musique telle qu'elle est caricaturée est une école romantique, elle refoule tous les médiateurs du désir de musique (les parents, les autres élèves, le professeur, l'instrument, la partition, le mode de concert, les situations didactiques, le cursus, la disciplinarisation…).

L'école romantique a pour caractéristique de poser comme préalable l'existence de la musique en elle-même, d'y croire et d'y faire croire et de considérer comme parasite toute action qui tend à la faire apparaître (interprétation nécessairement fidèle, réception contemplative).
Elle n'arrive pas encore assez souvent à briser son caractère sacré, sa mystification (la Musique). Elle ne peut se résoudre à tisser une transcendance (romantique) de la musique avec le concret particulier des individus et des situations, qui plus que de la mettre en scène la produise.

Hésitant sur sa définition par la critique ou le commentaire, l'école érige la musique de toute façon en réalité frustrante : une musique définie par des textes et des supports, qui la fixe en la transformant en un objet visuel, spatial et une définition platonicienne par son essence, son pouvoir. Cette transcendance résonne chez l'élève comme une promesse d'adoption (au milieu privilégié, au « clergé » des musiciens comme la révélation de Dieu permet aux religieux d'entrer les ordres).

Promesse d'autant plus séduisante qu'elle ne peut pas être tenue parce qu'elle induit l'effacement de l'élève devant elle (relation parfaite).
J'en veux pour preuve l'attachement éternel des élèves à celui qui est l'incarnation, de cette promesse (le professeur), même arrivé loin dans le défilé des épreuves, à un très haut niveau de maîtrise technique. Les médiateurs ne sont pas révélés, la sujétion musicale ne peut se stopper.

Promesse d'autant plus convaincante qu'elle prend chair dans l'élection des sujets dignes d'en hériter.

Le retard troublant de l'école de musique à réduire le face-à-face élève-savoir doit laisser place au renversement de l'élan de l'élève **vers** la musique à l'élan de l'élève **pour** la musique.
Bien qu'elle prenne ses racines au19^{ème} siècle avec la création du conservatoire, quelle se soit constituée autour de l'esthétique romantique (par le répertoire qui la hante mais aussi par son fonctionnement), il est contradictoire que l'art, médiation entre l'homme particulier et ses semblables, entre l'homme et le monde (faire de l'art en latin artis factum : artefact), ait lui-même besoin de médiateur pour rejoindre l'enfant. Auparavant moyen du culte religieux (qui relie), symbole des groupes, la musique s'est aujourd'hui retirée en elle-même surprotégée par une cohorte de professionnels et gardiens.

Autonomisation de l'art

Cette situation romantique de l'école, qui place la musique comme objet de révélation à l'élève, ne s'est pas trouvée améliorée par le mouvement d'autonomisation de l'art qu'a connu le 20ème siècle, initié par les arts visuels. A partir d'une juste défense de la grandeur des œuvres, en raison de leur capacité active à nous transformer, ce mouvement a constitué l'art en réalité autonome, avant de reléguer le spectateur dans l'admiration muette, et de disqualifier toutes les médiations devenus de simples écrins, juste faits pour mieux mettre en valeur (faire sonner) les œuvres (mode de présentation au public, choix du public, fonction de l'événement).

« *L'art pour l'art tue l'art au moment où il pense l'affranchir. En croyant le protéger des impuretés d'un usage intéressé, d'un fonctionnement comme emblème culturel, de la tyrannie du goût, il tue la poule aux œufs d'or, il jette la médiation avec l'eau sale de la fonction sociale »* Hennion.

C'est bien l'objectif de Malraux ,dans les années1960, que de combattre les ombres et les obstacles à la transmission du patrimoine, que les différences de culture et d'éducation plaçaient devant l'extension virtuellement universelle des œuvres. L'effort des musiciens pour faire de leur art un art visuel et durable, et non plus cet art infortuné selon Léonard de Vinci qui « périt aussitôt créé » ayant abouti, il a retiré à l'art toute valeur culturelle (avec la notion sous-jacente d'expérience) en séparant l'objet transmis de la transmission de l'objet, en mystifiant le premier et en instrumentalisant la seconde. Alors qu'il n'a pas fallu si longtemps à l'artiste, une fois inventés le cadre et le musée, pour qu'il y place un tableau vierge, montrant par-là lui-même que l'art est dans le mouvement vers l'art et non dans l'objet.

Devant une telle constitution de la musique en objet, il ne reste plus au public et aux apprentis musiciens qu'à se former pour apprécier l'œuvre selon les critères qui conviennent, et à la qualité de l'amateur de s'évaluer en fonction de sa soumission acceptée aux lois de l'art.

Devant une telle fanatisation de l'œuvre d'art, qui ne laisse à peine la place aux musiciens d' « œuvrer » encore à travers elle, on peut comprendre l'abstentionnisme des élèves devenu la seule force de résistance possible, et remettre en cause l'évidence avec laquelle le milieu enseignant-musicien rejette encore parfois la musique populaire et commerciale.

L'idée de médiation

L'économie de marché a pourtant beaucoup à apprendre au domaine de la musique enseignée, comme toutes les disciplines qui lui sont étrangères.

La logique commerciale a depuis longtemps compris qu'un produit, quel qu'il soit ne pouvait se laisser définir par sa propre nature. Il prend corps avant tout à travers sa campagne publicitaire, c'est à dire à travers l'image du produit, les lieux choisis pour sa distribution, sa promotion et le public auquel il est destiné. Cette campagne ne peut elle-même voir le jour sans une étude de marché qui agira sur la conception du produit.

On voit donc que d'un certain côté, l'économie de marché a réussi là où l'école de musique échoue encore : faire de la médiation (introduction d'un élément tiers dans la relation immédiatement directe entre deux éléments) l'espace antérieur à la formation de ces deux éléments et de leur mise en couple symétrique (produit/consommateur, objet-musique/sujet-musicien).

Aux antipodes de vouloir faire interférer une logique capitaliste dans l'expérience culturelle, on pourrait s'interroger pour savoir qui du marché comme intermédiaire libéral ou de l'école comme intermédiaire romantique, freine le plus la construction individuelle des élèves par l'invention musicale. La mission de l'école doit être d'offrir la possibilité de réfléchir les médiations qui agissent en nous pour agir à notre tour sur elles.

A force de cristalliser une musique à l'intérieur de l'école, on ne finit par envisager ses liens avec la société que dans un sens unilatéral « la musique adoucit les mœurs » en oubliant trop souvent que depuis tout temps, ce sont les modalités des échanges au sein de cette société qui ont défini la musique, sous n'importe quel angle soient-ils envisagés (psy, sociaux, éco).

Mon intention n'est pas de favoriser une fusion dans le collectif (condition pour produire un moment de musique) au dépend d'un transport dans les œuvres (qui se justifie) mais de tendre à mettre à jour tous les médiateurs de musique (ses supports, ses modes de rassemblement collectif, ses types d'enseignement) pour permettre de les révéler aux élèves comme outils de création, c'est à dire d'établir entre eux un rapport équitable d'échanges productifs.

Ce retour à une prise de conscience de tous les intermédiaires producteurs de musique dans le travail de l'élève (et du prof) lui permettra enfin de se saisir de ce qui constitue aussi une esthétique (en dehors de son répertoire) : son rapport au public, au compositeur, à l'écrit, à la technique instrumentale… son rapport au monde.

CONCLUSION

Le rôle de l'école de l'école de musique n'est pas de former l'élève en héros romantique, c'est de le faire advenir metteur en scène romanesque.
« *C'est ce franchissement mémorable entre le moi et l'autre qui est enregistré dans le roman lui-même sous forme d'une réconciliation entre le héros et le monde au moment de la mort. C'est dans la conclusion et dans la conclusion seule que le héros parle au nom du romancier. Et ce héros mourant renie toujours son existence passée* ». Girard
Pour éviter que les élèves, une fois sortis de l'école se retrouvent face à la musique comme la tribu du film « les dieux sont tombés sur la tête » face à une bouteille de coca, il faut libérer de leur transparence tous les objets, les relations, les situations, pour les révéler dans leur opacité au travail d'intériorisation et d'action des élèves.

Le **romantique**, c'est celui qui ne dispose d'aucun moyen pour se relier à une réalité qui lui paraît étrangère, qui par là-même se sent banni, et la rejette en retour.
Le **romancier** , c'est celui qui dévoile le point d'ancrage du romantique dans la réalité et révèle l'action de sa dénégation.
« **L'école romantique** », c'est celle qui érige la musique comme réalité autonome par la fixité de ses intermédiaires, en la justifiant par le fait même que la musique est une réalité autonome. On est très proche de la preuve ontologique de Dieu par Descartes.
« **L'école romancière** », c'est celle qui dévoile les intermédiaires de la musique et permet par-là à l'élève d'écrire son propre roman.

Seule une considération des médiations de la musique permettra une mise en langage de la musique en d'autres termes que ceux de ses propres œuvres, et ouvrira l'école à la possibilité d'accueillir toutes les esthétiques, apparemment très différentes, mais agissant toutes à travers un ensemble de médiateurs communs à des degrés divers.
Elle donnerait à tous les enseignants et à tous les élèves les occasions d'un dialogue concret autour d'enjeux et d'axes en commun.
Une démystification de la musique permettrait à l'enfant et à l'adolescent à l'école de musique de rencontrer une musique qui ne lui soit plus inaccessible, et qui lui soit permis de recréer en son nom à partir d'outils mis à sa disposition. Cette démystification (« dé-

romantisation ») l'autoriserait enfin à accepter un paradoxe non résolu : celui d'un héritage et d'une innovation, de ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu.

Reste à savoir si l'école de musique est prête à décloisonner ses murs et à sortir de son enclos pour établir une véritable pratique culturelle de la musique en interaction avec son environnement.

A l'heure où les élus demandent de plus en plus expressément à l'école de musique de se réunir dans un projet d'établissement qui puisse s'inscrire dans un projet culturel local, il semble urgent de démystifier une musique pour permettre à ses acteurs de s'en saisir et de la risquer à toutes les manipulations, non plus pour elle-même, mais au service de ce qu'il reste à choisir. Il faut que l'école invite les élèves à une réflexion fondamentale sur l'événement musical et qu'elle leur offre les moyens d'en faire l'expérience, cela implique la mise en place de projets concernant le jeu instrumental, le choix d'un répertoire, l'écriture mais aussi le choix du public, le rapport au public, la fonction ou l'absence de fonction de l'événement, etc.

Ce n'est qu'en ramenant tous les médiateurs de musique au même plan, que l'école donnera à ses élèves l'ouverture d'esprit nécessaire non plus à une ou plusieurs esthétiques, mais à tous les domaines de l'art, à la société, au monde, et leur permettra un peu plus d'aborder la vie avec la dignité de l'expérience objective.

BIBLIOGRAPHIE

- Tony ANATRELLA
« Interminables adolescences »
éd.CUJAS-1991 Paris

- Antoine HENNION
« Comment la musique vient aux enfants »
Une anthropologie de l'enseignement du solfège
Ed.Anthropos

- Antoine HENNION
« La médiation ou le retour du refoulé »
articles parus dans Enseigner la musique « La Médiation »
1994/1995

- J-C FRANCOIS
« L'instrumentiste face à l'écriture »

- « L'art est-il une connaissance ? »
LeMonde éd.1993

- Michel FOUCAULT
« Les mots et les choses »
tel Gallimard 1966

- D.W.WINNICOTT
« Jeu et réalité »
éd.Gallimard 1971

- Hannah ARENDT
« La crise de la culture » chap « L'âge et la tradition »
« Le concept d'histoire »
éd.Gallimard 1954

- René GIRARD
« Mensonge romantique et vérité romanesque » Grasset 1961

PLAN GENERAL

- Intro : la musique enseignée

I- Les representations du romantisme

L'enfant ou l'adolescent face au répertoire romantique

Expression et intimité

II- Le fonctionnement de l'école: l'objet musique prétexte à la révélation du sujet musicien

Critique et commentaire

Identification et imitation

III- L'art comme connaissance intime

IV- L'aire intermédiaire d'expérience

V- Le romantisme

VI- L'école pour assumer sa liberté

Autonomisation de l'art

L'idée de médiation

VII- Conclusion

ABSTRACT

L'époque romantique a fortement influencé l'enseignement musical, non seulement par le répertoire qui hante l'école de musique, mais aussi par les mécanismes de dénégation des médiateurs qui produisent les termes opposés de la dialectique romantique.
L'école a pour mission de révéler les intermédiaires entre la musique et ses acteurs, de les donner comme outils de création, et de permettre ainsi aux élèves d'élaborer leur propre sens de soi sans se laisser assujetir par une cause qui les dépasse.

MOTS CLES:

Romantisme, transcendance, narcissisme, médiation, objet/sujet, patrimoine culturel, identité