

Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique

Élaborations autour de l'opéra *Brundibár*

Sophie Lerner-Seï

« *Le rang* » crie le maître. « *Hervé, carnet de correspondance !* ». Les élèves de CM2 sont alignés dans le couloir le long du mur de la classe. Ils attendent le signal d'entrée. Les corps se figent, au garde-à-vous, devant le regard menaçant et la stature imposante de leur enseignant. Puis celui-ci, avec une voix tonitruante, profère : « *le silence* » ! C'est alors que, d'un claquement de doigt énergique et sonore, il indique l'avancée du rang dans la salle de musique. Les élèves s'exécutent, ils entrent un par un ; une fois qu'ils sont tous installés, il s'en va.

C'est dans ce climat quasi militaire que s'effectue, depuis la rentrée scolaire, l'arrivée des élèves de cette classe de CM2 à mon cours de musique hebdomadaire. Pour la musicienne et enseignante que je suis, cette prise de contact ne facilite pas l'entrée dans le monde des arts tel que je l'envisage et encore moins dans celui de la musique. En effet, je considère que la fonction du silence ne peut se réduire à l'arrêt du bavardage ; le silence fait partie intégrante de la musique et mon rôle consiste à en faire vivre l'expérience aux élèves. Certes, le silence et l'écoute conditionnent tout apprentissage, mais n'y-a-t-il pas d'autres moyens de les convoquer ? De sorte que la préparation des élèves que cet enseignant réserve à ma discipline d'enseignement et la conception qu'il semble en avoir me semblent bien éloignées des miennes et de l'orientation qu'en donnent les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale : « Développer la sensibilité et les capacités de création, faire découvrir des œuvres d'art et faire saisir des démarches d'artistes ». Comment, avec ce type de relais d'enseignement, puis-je accompagner les élèves dans mon projet didactique musical tel que je le conçois ? Comment faire éprouver à chacun d'eux l'expérience du plaisir de la musique et de ses silences, plaisir d'en écouter, d'en jouer, d'interagir en groupe au moyen de ce langage ?

La situation que je viens de décrire et dont je poursuivrai le récit plus loin, est issue d'une expérience professionnelle que j'ai vécue au début des années 2000, alors que j'étais professeur de musique. Parallèlement, je préparais une thèse en sciences de l'éducation, soutenue en 2009 et

intitulée : *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline*. En guise d'apologue, à la fin de ma recherche doctorale, figurait le récit de la situation que je viens de présenter et l'analyse clinique que j'en faisais. Ce dernier chapitre venait faire écho à un autre récit placé, lui, en début de texte, pour introduire mon propos sur la complexité du *lien didactique*. Il s'agissait d'un récit, extrait de l'ouvrage de Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre* (1999), qui donnait à voir l'issue dramatique de la *rupture du lien didactique* (Blanchard-Laville, 2001) à travers une scène durant laquelle un élève et son professeur d'instrument s'affrontaient, pris l'un comme l'autre dans un rapport de force et une escalade de violence. Il est vrai que l'élève décrit par l'auteur présentait certains troubles psychiques et était loin de répondre aux attentes de son professeur, mais ce dernier était, de son côté, probablement peu enclin à s'intéresser à un élève aussi différent de l'élève qu'il avait lui-même été. Or, cet écart est le lot de toute situation didactique et concerne tout enseignant, quelle que soit son ancienneté, quelle que soit sa discipline d'enseignement et quel que soit l'âge des élèves ou leur environnement culturel et social. Tout enseignant, dans la singularité de son soi professionnel, est amené inévitablement à intégrer cet écart pour être en capacité d'affronter, quotidiennement, des situations et des attitudes d'élèves qui peuvent entraver la conduite de son enseignement.

Dix années se sont écoulées depuis cette expérience et si je propose d'en reprendre le récit et l'analyse dans cet article, c'est que j'entrevois dans ce premier texte, les prémisses de ce que j'ai tenté de développer depuis lors, à savoir montrer comment le travail d'élaboration des mouvements psychiques conscients et inconscients à l'œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage de la musique peut ouvrir pour l'enseignant un nouvel espace de dégageant et l'étayer dans sa pratique.

Avant de reprendre le récit de la situation commencé au début de l'article, j'exposerai, brièvement, le cadre théorico-clinique dans lequel, depuis ma recherche doctorale, j'interroge les mécanismes à l'œuvre dans la construction de l'identité professionnelle du sujet enseignant. Celui-ci est en constante recherche d'équilibre et de compromis face aux tensions et influences réciproques entre son identité personnelle et son identité professionnelle. C'est, pour ma part, ce qui m'a conduit à m'interroger sur l'inévitable conflit entre le *soi-musicien* et le *soi-enseignant* pour un professeur de cette discipline. Ces deux composantes du soi professionnel sont, dans la pratique quotidienne, en recherche permanente de dialogue et d'ajustement pour tenter d'aller vers un enrichissement mutuel, en particulier lorsque des conditions de réflexivité sur la pratique sont favorisées comme dans certains dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Après ce rappel, je reviendrai au récit et à son analyse clinique en la complétant par des propositions interprétatives que j'entrevois maintenant en après-coup au sens psychanalytique (Chaussecourte, 2017).

Ce texte sera également l'occasion d'initier un nouveau champ de réflexion sur l'utilisation métaphorique d'une œuvre d'art, ici un opéra, comme moyen d'éclairer des mécanismes inconscients à l'œuvre dans une situation didactique. Au-delà de la compréhension de ces mécanismes, cet article vise à montrer l'intérêt et le bénéfice de l'analyse clinique de la pratique enseignante, conduite dans un dispositif d'accompagnement et de formation.

Éléments du cadre théorique

Lors de ma recherche doctorale, j'avais mis en évidence que le rapport à la musique des professeurs de cette discipline d'enseignement était un rapport subjectif et, pour une grande part inconscient et que, de plus, il sous-tendait de manière prégnante la pratique effective des enseignants. Je montrais que ce rapport était ancré dans l'histoire du sujet, non seulement dans celle de son parcours d'élève musicien, mais aussi dans l'histoire de la dynamique familiale telle qu'il l'avait intériorisée, c'est-à-dire dans une période antérieure à celle où l'enfant accède à cet objet culturel socialisé, le plus souvent dans un cadre institutionnel (conservatoire, école de musique etc.). J'avais alors proposé de nommer *soi-musicien* la part psychique de l'identité professionnelle constituée par ce rapport à la musique, m'inspirant des travaux cliniques de l'équipe nanterroise sur le rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Ces hypothèses de recherche sur la construction du soi-musicien se sont vues confirmées dans des travaux ultérieurs, utilisant comme matériel clinique des séances d'analyse de pratique enseignante proposées à des professeurs de musique en formation initiale (Lerner-Sei, 2016, 2017).

Parallèlement et en m'appuyant sur les travaux de recherche de Claudine Blanchard-Laville concernant le *transfert didactique*, j'ai proposé l'idée selon laquelle le soi-musicien s'actualise dans *l'espace psychique d'enseignement* (2001) et plus particulièrement au plan de la dynamique relationnelle et transférentielle que le professeur installe dans une classe ou dans un cours individuel s'il s'agit d'un cours d'instrument. Dans ce contexte, le soi professionnel de l'enseignant musicien s'exprime à travers son discours et les activités qu'il met en œuvre, y compris dans les aspects non verbaux de cette transmission : sa gestuelle, sa voix, son regard.

Dans cette perspective, je soutiens l'hypothèse d'un conflit entre ces deux composantes du soi professionnel, le soi-musicien et le soi-enseignant, au moment de l'exercice professionnel qui entraîne la mise en place par le sujet, pour y faire face, de mécanismes défensifs plus ou moins souples ou à l'inverse, de mécanismes de dégageant qui favorisent l'unité et la créativité du soi professionnel. Autrement dit, j'essaie de comprendre comment le sujet musicien-enseignant s'organise psychiquement pour que ces différentes composantes de son soi communiquent, se relient sans se

confondre, se différencient sans s'opposer, en résumé, cherchent à s'accorder.

Récit de la situation de classe

En introduction de cet article, j'ai décrit de quelle manière un professeur des écoles me confie ses élèves au moment d'entrer dans la salle de musique où je les accueille chaque semaine pour le cours d'éducation musicale. Or, depuis le début de l'année scolaire, je ne parviens pas à instaurer un cadre de travail satisfaisant et un climat agréable dans cette classe. Quelques élèves inattentifs, excités, m'obligent trop fréquemment à interrompre les activités pour faire revenir le calme et de ce fait, à ralentir la progression que j'ai envisagée. Irritée par leur comportement, je me vois contrainte de les « reprendre » systématiquement pour tenter de les calmer, de leur refuser de participer malgré leur demande et j'en viens même à punir ceux qui dépassent les limites. Ces élèves n'ont pas de difficultés particulières selon moi et, quand bien même ce serait le cas, mon expérience de plusieurs années dans le secteur de l'enseignement spécialisé (ASH) m'a habituée à rencontrer des élèves bien plus problématiques. Cette situation m'intrigue d'autant plus que je ne rencontre pas ce problème avec l'autre classe de CM2 dont j'ai la charge, alors que le cadre de travail que j'instaure et les activités musicales que je propose sont semblables.

Pour décrire plus précisément ce qui génère chez moi une forme d'agacement et d'irritation particuliers, je dirais que ces élèves, sans aucune agressivité ou violence à mon égard, cherchent à mobiliser mon attention par une attitude décalée par rapport à leur âge. Ils me font penser à de petits élèves d'école maternelle qui ne trouvent pas leur place dans le groupe, s'y sentent mal à l'aise et recherchent de la part de l'enseignant une attention exclusive. Une sorte de jubilation à peine dissimulée chez certains se laisse entrevoir lorsqu'ils m'observent en train d'interrompre l'activité en cours et lorsqu'ils m'écoutent leur rappeler certaines règles qu'ils connaissent déjà. Certes, la pratique musicale, *a fortiori* en groupe, requiert une certaine maîtrise de soi pour écouter les autres et intervenir au bon moment, cependant, non seulement ces règles sont adaptées aux capacités des enfants de cet âge, mais elles font partie intégrante du jeu musical et c'est là tout le plaisir qu'ils pourraient en retirer. Si ces observations m'apportent quelques éléments de lecture de la situation, elles ne me sont d'aucun secours lorsque je suis face à eux. Les semaines passent et je ne parviens pas à modifier le comportement de ces élèves immatures qui contaminent tout le groupe-classe. De leur enseignant, je ne connais que la démonstration de sévérité presque caricaturale que j'ai décrite au début de ce texte : il nous quitte immédiatement après l'entrée des élèves dans la salle de musique et je ne le revois pas à la fin du cours. L'idée selon laquelle les élèves qui perturbent le cours attendraient de moi que j'adopte sa manière de conduire la classe me semble possible, car il est indéniable qu'ils perçoivent nos différences et, qu'avec moi, ils disposent d'une marge de

négociation bien plus grande qu'avec lui. Un évènement survenu à la fin du premier trimestre va me permettre de prendre la mesure de l'emprise qu'il exerce sur eux comme sur moi.

Venant un jour chercher ses élèves à la fin d'un cours, il me dit à cette occasion qu'il a l'habitude de monter des spectacles avec sa classe et qu'il dispose pour cela d'une salle équipée d'un matériel technique de qualité, lumières, table de mixage, équipement, qu'il propose de me montrer en évoquant la possibilité d'une collaboration autour d'un projet de spectacle musical en fin d'année. La semaine suivante, vers la fin du cours, nous nous rendons tous dans la salle polyvalente. Il ordonne aux élèves de se disposer sur l'estrade, braque les lumières sur eux et me montre, non sans fierté, l'effet quasi magique de cette mise en scène. Les élèves fixent son regard, leur visage est vide d'expression, leur corps est au « garde-à-vous ». Pourtant un élève s'est légèrement adossé au mur dans une attitude d'indifférence. Le maître le sort du groupe *manu militari* et l'envoie au fond de la salle, réprimant un geste de violence. Il me demande alors de faire interpréter un chant aux élèves comme je le fais habituellement dans mon cours. Je *m'exécute* et les dirige. Je m'efforce de ne pas montrer le malaise que j'éprouve en les voyant chanter sous le contrôle du maître qui nous observe tout en jouant des effets de lumière avec ses projecteurs. Je remarque que les élèves qui, habituellement, perturbent le cours, ont radicalement changé d'attitude et suivent attentivement mes consignes d'interprétation. Je sors de cette séance avec un sentiment de honte et de colère que, dans un premier temps, je retourne contre moi pour le manque de courage dont j'ai fait preuve en me laissant entraîner dans cette situation de soumission. Non seulement je suis confrontée à des difficultés avec les élèves qui m'empêchent de faire mon travail d'enseignante comme je le conçois, mais en plus de cela, je me sens humiliée par un collègue en leur présence. Les séances suivantes, je subis toujours le même climat d'agitation dans la classe. Toutefois, je sens, de la part de certains élèves, un léger malaise lorsque je leur fais remarquer que leur attitude est bien différente en présence de leur enseignant.

C'est probablement peu de temps après avoir vécu cette situation pénible et douloureuse que j'ai pris la décision d'en partager le récit avec une collègue de notre groupe de doctorants, dans le but de comprendre ce qui avait pu, au-delà d'une atteinte à ma légitimité de professeur, me toucher à ce point. Au cours de nos échanges, par associations successives, s'est imposée à moi le souvenir d'un opéra, *Brundibár*, et le désir de l'utiliser dans cette classe à des fins didactiques.

Brundibár

Brundibár est un opéra écrit en 1938 par le compositeur tchèque Hans Krása (1899-1944). Le livret fut écrit par Adolf Hoffmeister, dramaturge tchèque avec lequel H. Krása collabora à deux reprises. C'est une œuvre qu'il avait

composée pour être interprétée par des enfants dans un orphelinat à Prague. Au départ, le projet de cet opéra répondait à l'intention de participer à un concours organisé par le Ministère de l'Éducation et de la Culture. Compte-tenu de la situation politique du pays à cette époque, l'exécution de l'opéra n'a pas eu lieu et il est même probable, selon l'écrivain Joža Karas, que le compositeur ait participé à ce concours de façon anonyme (Karas, 1971, p. 102).

Cet opéra met en scène deux enfants qui, cherchant un moyen d'aider leur mère malade, sans argent pour se soigner, décident d'imiter un joueur d'orgue de Barbarie, nommé *Brundibár*, en chantant comme lui dans la rue. Ce dernier les chasse aussitôt. Le lendemain matin, aidés par les enfants du voisinage, ils chantent néanmoins une berceuse et récoltent de l'argent. C'est alors que *Brundibár* réapparaît et tente de leur dérober l'argent, mais il est vite rattrapé par les enfants. L'opéra s'achève par un chant de victoire.

Avant la guerre, il existait des orphelinats qui étaient des institutions juives socialistes créées sur les territoires de la Tchécoslovaquie. Les enfants et adolescents pris en charge dans ces institutions participaient à des groupes de chant choral et recevaient une éducation culturelle et artistique. Le compositeur de *Brundibár* fréquentait l'orphelinat juif Belgicka Ulice (la rue de Belgique) dans lequel étaient encouragées des activités musicales. Les adolescents de cet orphelinat participèrent à plusieurs productions musicales dont des opéras écrits pour de jeunes interprètes. C'est en juillet 1941 que le chef d'orchestre, Rafael Schächter, prit la décision de monter *Brundibár* et que commencèrent des répétitions hebdomadaires qui durent s'interrompre à plusieurs reprises en raison des déportations. La première représentation eut lieu devant un public de 150 spectateurs, dans la salle à manger de l'orphelinat au cours de l'hiver 1942-1943, malgré l'interdiction d'une telle activité par les nazis. Elle connut un très grand succès. Tous les rôles étaient tenus par de jeunes garçons, la partie instrumentale ne comportait que trois instruments : piano, violon et percussions. À ce moment-là, le compositeur avait déjà été déporté au camp de Terezín ainsi que le chef d'orchestre à l'origine du projet. Quelques mois plus tard, en juillet 1943, ce fut au tour des enfants de partir pour le même camp.

Bien que le III^e Reich ait considéré la musique des compositeurs juifs comme un art « dégénéré » (*Entartete musik*), ils laissèrent se développer des activités culturelles et artistiques à Terezín, avec l'unique intention de montrer leur action exemplaire lors des enquêtes internationales. La pratique musicale demeurait pour tous les musiciens de ce camp une forme de résistance et représentait leur seule force de vie. Entre 1943 et 1944, la plupart des musiciens, enfants et adultes, ont été transférés à Auschwitz et exécutés dès leur arrivée.

Lorsque les enfants furent déportés à Terezín, les éducateurs les suivirent pour continuer leur éducation. Dans le camp, les nazis interdisaient l'enseignement mais exigeaient que les enfants soient toujours occupés, par du travail pour les plus de quatorze ans. Un témoin rescapé qui était

responsable de la *Maison des enfants*, explique qu'il lui était défendu de les instruire ; par contre, il pouvait jouer ou chanter avec eux. Il leur proposa toutes sortes de jeux qui permettaient de leur transmettre des connaissances dans tous les domaines. Le chant, pour les plus jeunes, était aussi un moyen d'étudier les langues, les poèmes, la littérature. Il fallait aider les enfants à s'évader spirituellement du camp, « à conserver leur équilibre mental, de façon qu'ils deviennent des enfants comme les autres » (*id.*, p. 95). Ce professeur considérait que la musique devait faire partie intégrante de l'éducation générale et accordait une importance toute aussi grande à la pratique du chant. Les enfants apprenaient le tchèque, l'hébreu et l'allemand par le biais de cette éducation musicale. À côté de la pratique du chant, de jeunes instrumentistes pouvaient également prendre des leçons auprès de musiciens du camp. Certains d'entre eux participaient au travail d'orchestre ou de musique de chambre ; des enseignements d'histoire de la musique et des cours de composition étaient également proposés dans un conservatoire miniature.

Les répétitions de *Brundibár* se poursuivirent dans le grenier d'un bâtiment. Une nouvelle distribution vit le jour, les rôles principaux étaient interprétés par de jeunes musiciens déjà formés au chœur pour la plupart. Profitant de la présence de grands musiciens dans le camp, la partition fut enrichie d'une nouvelle orchestration. Pour préparer la visite du Comité international de la Croix-Rouge, la production de *Brundibár* fut transférée dans une salle de spectacle à l'extérieur des remparts de Terezín qui, contrairement à la salle du camp, disposait d'une scène moderne, d'une fosse d'orchestre et de loges. Car il s'agissait, pour les nazis, de donner avant tout à voir au reste du monde que les artistes étaient bien traités, qu'une vie culturelle était présente et de dissimuler tout signe de rétention et d'enfermement. Il y eut 55 représentations de l'opéra.

Dans un bulletin hebdomadaire clandestin rédigé et publié par les adolescents, *Vedem* (Nous avançons), un membre du chœur témoigne de l'expérience de cette production depuis les premières répétitions. Il décrit l'ennui, l'agitation et le désordre des premières répétitions qui auraient pu décourager les adultes chargés de monter l'opéra s'ils n'avaient pas fait preuve de ténacité et de patience car les jeunes choristes, environ une quarantaine, n'étaient pas tous disciplinés : certains détournaient les paroles du livret ou chantaient, par jeu, avec une mesure de décalage. De plus, les conditions des répétitions, la poussière du grenier et la chaleur ne leur rendaient pas la tâche facile. Dans son témoignage, il écrit : « un sentiment étrange nous habitait, comme un pressentiment que lorsque tout serait achevé, tout serait bien » (*id.*, p. 110). En effet, progressivement, l'intérêt et l'envie de réussite dominèrent, des progrès dans la qualité de l'exécution et du jeu théâtral ne cessèrent d'augmenter, si bien que le spectacle eut un immense succès. Le sentiment de gloire, la recherche du plaisir à jouer l'œuvre et la complicité qui régnait entre eux firent de *Brundibár* une expérience unique qui, comme l'écrit ce jeune choriste dans ce journal écrit

entre 1942 et 1944, « comptera parmi les quelques beaux moments passés à Terezín » (*id*, p. 112).

La réalisation de cet opéra ainsi que son contenu sont chargés de symboles, à commencer par celui de l'avenir et de l'espoir en des temps meilleurs, qu'incarnent les enfants interprétant l'œuvre. L'argument de l'opéra, qui évoque de manière détournée la lutte entre la justice et l'oppression, ne pouvait manquer de toucher le public en lui donnant une signification politique. Dans cette perspective, les paroles des dernières lignes du livret furent modifiées par un poète du camp pour insister sur la valeur de la justice. Ainsi la phrase : « Celui qui aime véritablement sa mère, son père et son pays natal, celui-là est notre ami et a le droit de jouer avec nous » fut remplacée par : « celui qui aime la justice, celui qui lui reste fidèle et qui n'a pas peur, celui-là est notre ami et a le droit de jouer avec nous » (*id*, p. 113).

Quels liens établir entre le fait que cette œuvre se soit imposée à mon esprit et la situation de classe que j'ai décrite auparavant ? Quel rôle a pu jouer mon projet d'aborder cette œuvre en classe dans la transformation de mon rapport aux élèves ?

Hypothèses cliniques sur l'élaboration d'un conflit psychique

Lorsque cette œuvre m'est revenue à l'esprit, bien que connaissant son existence depuis longtemps, je n'avais gardé aucun souvenir du livret de l'opéra et très peu de la musique. Je savais seulement qu'il existait un répertoire d'œuvres d'Europe de l'Est qui avaient été composées et parfois jouées dans un camp en Tchécoslovaquie pendant l'occupation allemande. En revanche, j'avais assisté à une représentation de *Brundibár* à l'Opéra Bastille et je me souvenais précisément de l'émotion très vive que j'avais ressentie en assistant à cette manifestation. L'opéra de H. Krasa était interprété par un chœur d'enfants et des jeunes solistes français, dans la langue originale, en tchèque, mis en scène comme de véritables chanteurs-comédiens. Le public était composé en grande partie d'enfants à peu près du même âge que les interprètes. J'avais été particulièrement intéressée par cette production en tant que musicienne et plus encore en tant que professeur de musique, curieuse de découvrir une production entièrement jouée et chantée par des enfants. La qualité de l'interprétation vocale et scénique, la réception du public et ma propre émotion au contact de cette œuvre firent de cet événement une expérience marquante. Outre le niveau élevé de cette performance artistique, ce qui ressortait de la réalisation de ce travail mis en œuvre par des adultes et des enfants ensemble, c'était la démonstration qu'une expérience de créativité artistique dans un projet pédagogique et éducatif pouvait être très aboutie.

Si le souvenir de cette représentation a resurgi de ma mémoire à ce moment précis, c'est que, de mon point de vue, il me donnait le support nécessaire pour ressentir l'opposition entre ma sensibilité de musicienne

réceptive à cette dimension créative de la musique et mon empêchement à enseigner sur fond de blessure narcissique. Autrement dit, la réminiscence de *Brundibár*, l'œuvre musicale, l'argument, les conditions de sa création et la représentation à laquelle j'avais assisté me donnaient l'opportunité d'élaborer un conflit dans lequel j'étais prise, conflit entre mon soi-musicien et mon soi-enseignant. Penser et réfléchir à cette œuvre me donnait des pistes élaboratives pour éclaircir les liens transférentiels que je vivais dans ma situation d'enseignante. Par exemple, en pensant au travail éducatif et artistique accompli à Terezín, il m'était possible de m'identifier à des musiciens pédagogues ayant fait preuve d'un courage et d'une détermination exemplaires. Cette identification ne pouvait manquer de me bouleverser et de me « porter » en m'aidant à affronter mes difficultés d'enseignante. C'était une manière de me donner la mesure de ma responsabilité d'adulte et de me rappeler l'enjeu de mon rôle d'enseignante sur le plan de l'éducation artistique.

Mais regarder cette réalité s'accompagnait aussi d'une grande souffrance et de culpabilité. Comment mettre à distance les affects qu'accompagne la pensée des conditions dans lesquelles les enfants ont pu travailler *Brundibár* et donner 55 représentations dans cette antichambre de la mort ? Sachant que ces représentations sont détournées pour servir de vitrine culturelle et éducative, montrée au reste du monde, le camp figure lui-même un théâtre, les musiciens sont des personnages jouant leur propre rôle, manipulés, entraînés malgré eux dans ce mensonge. La représentation de l'opéra apparaît alors comme le symbole de cette fiction cachant une réalité terrifiante.

En me replongeant dans ces événements tragiques et bien réels, j'ai été renvoyée à mes propres interrogations : comment maintenir la musique, l'apprentissage, l'éducation dans un tel contexte de barbarie ? Confrontée à cette situation, en aurais-je eu la force moi-même ? Au fond, si cette œuvre produit cet effet sur moi, n'est-ce pas qu'elle porte en elle l'intrication de mon rapport à la musique et de mon rapport à l'éducation, ces deux rapports étant intimement liés ? Ce rapport à la musique s'est nourri de transmissions familiales en lien étroit avec l'Histoire qui entoure *Brundibar*. Certaines d'entre elles sont facilement identifiables comme celle de membres de ma famille mélomanes par exemple. De même, en ce qui concerne mon rapport à l'enfance et à l'éducation, l'expérience éducative et artistique que ma mère a vécue dans une Maison d'enfants à la sortie de la guerre, a sûrement joué un rôle dans ma propre éducation et dans la construction de mon identité d'enseignante. Mais ces transmissions « positives » se doublent d'une transmission psychique inconsciente transgénérationnelle (Ciccone, 1999) qui se caractérise par l'impossibilité de communiquer le vécu traumatique de la guerre dont des éléments non élaborés sont néanmoins transmis. Il me semble que ce double rapport à la musique et à l'éducation réinterrogés dans la classe et par le souvenir de cette œuvre a réactivé chez moi, des affects en lien avec cette transmission

que j'associe à la capacité de survivre et de déployer les forces nécessaires contre l'anéantissement.

Pour revenir à la scène didactique, le détour par l'investissement de cet opéra m'a permis d'entrevoir combien des affects de haine pouvaient envahir à mon insu l'espace psychique de la classe : à quelle place je mettais fantasmatiquement les élèves pour pouvoir envisager de la haine à leur égard ? Et à quelle place je mettais fantasmatiquement leur enseignant ? Dans quelle mesure je retournais une part de cette haine contre moi-même dans mon impuissance à contenir les élèves ? Je peux penser aujourd'hui que la culpabilité qui en découlait conduisait à me maintenir dans une posture rigide où alternaient désir d'emprise, rejet des élèves persécuteurs et, en même temps, sentiment compassionnel à leur égard par identification à leur soumission et à leur souffrance fantasmée. L'enveloppe psychique de la classe s'était fragilisée et l'enseignante ne parvenait plus à lui faire jouer son rôle de contenance, d'où les difficultés relationnelles avec les élèves qui étaient révélatrices de sa vulnérabilité et qui déclenchaient son fantasme de représailles.

Lors de la première analyse que j'avais réalisée pour la thèse à propos de mes élaborations autour de mon rapport à l'enseignant de cette classe, je n'avais pas mis en parallèle le vécu de soumission et d'humiliation qu'il avait induit chez moi sans le savoir avec ce que pouvaient vivre les artistes et les éducateurs responsables des enfants dans le camp. Ce parallèle est particulièrement significatif dans la seconde partie du récit de la situation de classe que j'ai racontée précédemment où je me suis trouvée, malgré moi, entraînée avec les élèves dans la salle polyvalente, situation qui s'apparente d'ailleurs à une mise en scène de théâtre (lumières, son) dans laquelle je suis comme prise en otage avec les élèves, contrainte de jouer mon rôle de chef de chœur, sous le regard tyrannique de l'enseignant.

L'intention de mettre l'étude de cet opéra au programme de mon enseignement dans cette classe de CM2 pouvait se justifier d'un point de vue didactique ; mais derrière cette visée objective et rationalisante, ce projet comportait un enjeu plus profond que l'élaboration clinique a permis d'entrevoir. Faire connaître aux élèves l'expérience des enfants qui avaient travaillé l'opéra, en leur faisant découvrir cette œuvre et son histoire, pouvait représenter, au-delà de la promesse de créativité didactique, une expérience de vérité qui leur montrerait l'ambivalence de la soumission. En réalisant ce projet avec les élèves, sans doute aurais-je souhaité montrer à leur enseignant que la musique pouvait être un acte fort, une forme de résistance contre l'intimidation et l'emprise. Les moyens d'expression qu'offrent la pratique vocale et le jeu scénique autour de l'étude de cet opéra pouvaient transcender les peurs, la haine, le sentiment d'impuissance et le désir de vengeance.

Imaginer intérieurement la réalisation de ce projet a ouvert la voie à une transformation de l'espace psychique de la classe. En effet, au fur et à mesure que ce projet mûrissait dans mon esprit et que j'en planifiais les

différentes étapes pour l'aborder après les vacances de Noël, je remarquais que le comportement des élèves changeait, qu'une cohésion de groupe était en train de s'installer. Progressivement, la pensée de cette œuvre a quitté mes préoccupations laissant la place à d'autres activités didactiques sans lien avec elle.

Je propose l'idée selon laquelle l'expérience élaborative qui, rappelons-le, a émergé au cours d'un échange de ressentis avec une collègue clinicienne et s'est poursuivi par des élaborations menées seule, a donné comme issue au conflit entre mon soi-musicien et mon soi-enseignant, une voie de dégageant, en favorisant l'unité et la créativité de mon soi professionnel. L'analyse clinique de la situation didactique a montré que le soi-enseignant avait été envahi psychiquement et atteint au plan narcissique par les tensions psychiques suscitées par le refus de coopérer des élèves, leur violence et celle de leur enseignant. À partir de là, le soi-musicien, pour se protéger de ces attaques et garder ses « bons objets » musicaux en lui, se serait retiré de l'espace psychique de la classe, réalisant un clivage du soi professionnel. On peut rapprocher cette modalité psychique de ce que C. Blanchard-Laville a appelé une « position schizo-paranoïde professionnelle » (2008, p.165), reprenant le concept de Mélanie Klein dans le contexte professionnel. Ainsi, le soi-musicien idéalisé est maintenu à l'extérieur de la classe tandis que le soi-enseignant tente de contenir les forces destructrices qui occupent la scène didactique. La pensée associative autour de l'opéra *Brundibar*, sa réminiscence, sa première évocation partagée et la mise en mots des affects que cette œuvre a mobilisés, ont permis d'amorcer des élaborations du conflit psychique sous-jacent à la situation didactique. En se donnant un temps et un espace pour éprouver psychiquement les affects de solitude dans la classe et en donnant forme aux angoisses par la figuration d'un objet esthétique, entre réalité interne et réalité extérieure, un dialogue s'est renoué entre le soi-musicien et le soi-enseignant. De ces mécanismes de transformation, a pu émerger chez l'enseignante ce que je nommerai, dans la même référence à la théorisation de M. Klein, une « position dépressive professionnelle » co-extensive de ce travail. Le travail psychique que je viens de décrire en a suscité l'émergence.

Pour conclure

Je rapprocherai cette expérience et l'analyse théorico-clinique dont elle a fait l'objet d'un article dans lequel l'auteure a également fait appel à une œuvre musicale, *L'enfant et les sortilèges* mis en musique par Ravel sur un texte de Colette. Il s'agit de l'article de Janine Méry, intitulé *L'animateur d'un groupe face à L'enfant et les sortilèges* (2009), dans lequel j'ai trouvé des points communs avec l'expérience que j'ai décrite ainsi que de nouveaux éléments de compréhension. L'auteure est psychanalyste et analyste de groupes à médiation. Elle propose d'analyser deux expériences vécues en situation groupale au cours desquelles l'animatrice qu'elle était s'est sentie mise à

l'écart par le groupe, débordée par des affects de violence, comme « sous l'emprise de sortilèges » (Méry, p. 161).

Le conte de Colette mis en musique par Ravel raconte l'histoire d'un enfant de 7 ans qui se voit réprimandé par sa mère et puni pour son refus de faire ses devoirs. Pris d'une rage de colère, il détruit tout sur son passage et s'endort. À son réveil, les objets s'animent et lui demandent réparation. Puis, c'est au tour des arbres et des animaux de se venger de l'enfant « méchant » lorsque, dans leur bousculade, ils blessent un écureuil qui tombe à ses pieds. L'enfant le prend délicatement et « panse la plaie »¹ sous le regard étonné et attendri de tous. La mère réapparaît dans ce moment de sollicitude. La violence de l'enfant et sa rage de détruire au début du conte font écho, pour l'animatrice, à ses propres affects dans l'après coup de la situation qu'elle a vécue. Cheminant avec l'œuvre qu'elle redécouvre et commente, elle prend conscience et verbalise ses affects de solitude puis de haine contre elle-même et contre le groupe. Elle relève les analogies entre le conte et sa situation, élabore les fantasmes qui en découlent et les met en lien avec sa propre histoire d'enfant. Ces élaborations vont lui permettre de comprendre les mécanismes psychiques sous-jacents à la situation d'animation groupale qui l'a mise en difficulté et d'entrevoir une piste de dégageant possible, en puisant ses associations dans la seconde partie du conte.

De plus, sa compréhension de la dynamique relationnelle et transférentielle en jeu dans le groupe, éclairée par le détour de *L'enfant et les sortilèges*, lui a permis de reconnaître l'écart entre le groupe réel et le groupe idéalisé auquel elle rêve en tant qu'animatrice. On pourrait en dire autant de l'enseignante qui, elle aussi, rêve pour sa classe d'un lieu privilégié de plaisir partagé où rien ne s'opposerait à ses attentes, où les élèves seraient toujours disposés à savourer le savoir qu'elle leur propose. C'est en m'identifiant aux différents personnages, fictifs et réels, qui entourent l'opéra de H. Krasa, comme J. Méry le fait avec l'enfant dans ce qui se jouait pour elle comme animatrice, qu'un déplacement de ma posture s'est amorcé ; cela m'a permis, à mon tour, de supporter la frustration inhérente à l'écart inévitable autant que nécessaire entre rêve et réalité de la classe et de renoncer à une position de « mère idéale » en m'acheminant alors vers une position dépressive professionnelle pouvant restaurer l'unité du soi-enseignant. Ce mouvement témoigne que peut être réintroduit, à côté du soi-enseignant, le soi-musicien qui avait déserté la destructivité de la scène didactique.

Références bibliographiques

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes*, 77. 159-176.

1. Citation du livret de l'opéra.

- Blanchard-Laville, C. et Lerner-Seï, S. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique. Dans A. Dubois, *Accompagner les enseignants. Pratique cliniques groupales* (p. 75-94). Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127
- Ciccone, A. (1999). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Karas, J. (1971). *La musique à Terezín*. Paris : Gallimard.
- Lerner-Seï, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline*. Thèse soutenue à l'université de Paris Nanterre. Non publiée.
- Lerner-Seï, S. (2016). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel et P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique* (p. 65-80). Sampzon : Delatour France.
- Méry, J. (2009). L'animateur d'un groupe face à *L'enfant et les sortilèges*. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 53, 161-170.

Sophie Lerner-Seï
Laboratoire EDA
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Lerner-Seï, S. (2018). Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique. Élaborations autour de l'opéra *Brundibár*. *Cliopsy*, 20, 9-21.