

# **Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégage- ment chez le professeur d'Éducation musicale.**

**Sophie Lerner**

## **Introduction**

La recherche présentée dans cet article est issue d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à Nanterre Paris Ouest La Défense, en mars 2009, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville, ayant pour titre : *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.*

Ce travail de recherche témoigne d'un désir de faire se rencontrer trois objets qui me sont chers : l'enseignant dans sa subjectivité et sa singularité, la musique dans sa fonction d'objet d'enseignement et d'apprentissage et enfin, la démarche clinique d'orientation psychanalytique. Musicienne de formation, professeur d'Éducation musicale dans des contextes diversifiés, j'ai éprouvé le besoin, après dix années d'enseignement, de poser un regard réflexif sur ma pratique professionnelle, ce qui m'a amenée à entreprendre une formation universitaire en sciences de l'éducation, laquelle a donné lieu à la présente recherche. Dans cet article, je présenterai mon travail de thèse dans ses grandes lignes, puis je recentrerai mon propos sur les notions conceptuelles qui m'ont permis de construire mon questionnement et de proposer, à partir d'un dispositif méthodologique d'analyse d'entretiens cliniques de recherche (Castarède, 1983 ; Bardin, 1977), quelques hypothèses relatives à ce qui relèverait selon moi d'une problématique narcissique concernant les professeurs d'Éducation musicale. L'analyse de leur discours permet, en effet, d'inférer les modalités selon lesquelles ces enseignants s'organisent psychiquement pour concilier leur soi-musicien et leur soi-enseignant. Je m'efforcerai de le montrer à travers quelques éléments d'analyse issus des entretiens que j'ai recueillis auprès de quatre enseignants.

## **Une approche clinique du rapport au savoir dans le cadre de la pratique enseignante**

Je suis partie du constat d'un mal-être professionnel que j'ai repéré chez les professeurs d'Éducation musicale au collège, ayant l'intention d'interroger le sens de leurs difficultés, curieuse d'explorer leur « monde intérieur », afin de mieux les comprendre. En guise d'ouverture de la thèse, je présente et j'analyse une situation d'apprentissage musical, dont j'emprunte le récit à Serge Boimare (1999) dans son ouvrage *L'enfant et la peur d'apprendre*. L'auteur s'inspire librement de la mythologie grecque pour mettre en scène deux personnages, le premier d'entre eux, Linos, enseignant la lyre à son élève Héraclès. Dans cette « leçon de musique qui tourne court » comme l'a intitulée l'auteur de ce récit imaginaire, l'un et l'autre sont pris dans une impasse relationnelle qui se termine tragiquement, Héraclès tuant son

professeur. M'appuyant sur une étude au plus près de ce texte, j'ai pu mettre à jour des éléments de la dynamique relationnelle et transférentielle (Blanchard-Laville, 2001) susceptibles d'expliquer ce qui aurait conduit les deux protagonistes dans une telle impasse. L'analyse de ce texte, entre mythe et réalité, m'a amenée à souligner l'importance du rapport que l'enseignant entretient avec le savoir qu'il enseigne, facteur déterminant dans la manière dont l'élève investit à son tour le savoir pour apprendre et construire ses connaissances.

Dans le prolongement de cette analyse clinique, j'ai donc entrepris d'étudier le rapport à la musique des professeurs d'Éducation musicale enseignant au collège. M'appuyant sur des études antérieures (Lerner, 2000 ; 2002) et sur ma propre expérience professionnelle, il m'est apparu que ce rapport pouvait être sous-tendu par un lien d'attachement fort et complexe, ces professionnels disant se reconnaître une identité de musiciens, relative à l'expérience d'une formation poussée et initiée dès l'enfance le plus souvent. Pour construire le cadre conceptuel dans lequel j'interroge les modalités psychiques du lien à la musique et du lien aux élèves chez l'enseignant, j'ai retracé l'itinéraire théorique qui m'a permis d'étayer mon questionnement. Je suis partie d'une approche psychosociale afin d'étudier, dans le champ des sciences de l'éducation, les représentations d'une discipline d'enseignement pour m'orienter par la suite, vers des notions plus ancrées dans la clinique d'orientation psychanalytique.

C'est ainsi que je me suis intéressée, dans un premier temps, aux modalités de liens spécifiques qui pouvaient s'établir entre un enseignant et l'objet de son enseignement, objet aux multiples figures qui habite son monde intérieur. Cette préoccupation m'a amenée à me rapprocher des chercheurs de l'équipe nanterroise au sein de laquelle Jacky Beillerot (2000) a proposé un modèle théorique de la notion de *rapport au savoir*, notion qui fait une large part à la psychanalyse. Rappelons en effet, que la définition<sup>1</sup> qu'il en propose, place le savoir au rang d'*objet* au sens psychanalytique du terme, comme lieu d'investissement pulsionnel et fantasmatique. L'objet occupe différentes fonctions dans l'économie psychique du sujet et il mobilise des conflits. Or, l'enseignant est amené à externaliser des modalités de ce rapport intrapsychique dans l'espace didactique de la classe à travers la dynamique relationnelle qu'il déploie. Des éléments de son rapport à l'objet se voient *transférés* à son insu dans la situation d'enseignement-apprentissage. C'est en référence à ce cadre épistémologique que j'ai envisagé d'étudier le rapport au savoir musical chez l'enseignant. Au sein de la même équipe, dans ce même cadre théorique, Claudine Blanchard-Laville (2005) a étudié dans le contexte du rapport à une discipline d'enseignement, les processus psychiques mis en œuvre dans « le double lien didactique », lien au savoir et lien aux élèves que le professeur de mathématiques est amené à construire dans l'espace d'enseignement. M'inspirant largement de ses propositions théoriques, j'ai cherché à mon tour à appréhender ce double lien complexe et singulier, dans le contexte de l'enseignement musical, chez des professeurs enseignant au collège.

Mais comment le musicien-enseignant a-t-il construit son rapport à la musique ? Pour comprendre la genèse du *rapport au savoir*, les chercheurs de l'équipe *Clinique du rapport au savoir* s'appuient sur la notion de relation d'objet théorisée par M. Klein. Nicole Mosconi (1996), notamment, propose de montrer comment s'opère le passage de la relation d'objet à celle d'un « objet-savoir », relation qui devient *rapport au savoir*. Or, chez le musicien, le rapport à la musique comme objet-savoir s'est souvent construit très jeune et en interaction avec l'entourage proche. Il est constitué d'un lien d'attachement qui l'a modelé, a contribué à la construction de sa

1. « Processus par lequel le sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ».

personnalité, lien d'amour et de haine, cela dans un environnement particulier. Une fois que le sujet est devenu adulte, l'objet musique fait partie intégrante de son identité personnelle et professionnelle. N. Mosconi souligne l'importance de l'environnement familial et notamment l'influence qu'exerce le « savoir » de la famille en lien avec le roman familial, sur le développement du rapport au savoir de l'enfant. Ce phénomène est peut-être encore plus sensible dans le contexte d'un langage comme la musique dont on peut penser qu'il s'enracine dans les premières expériences sensorielles (Castarède, 1987).

On trouve un bel exemple de l'impact de cet environnement sur la construction du rapport à la musique dans le témoignage de Pierre Schaeffer, compositeur et théoricien de la musique (Mijolla, 1982). Le psychanalyste Alain de Mijolla invite le musicien à s'exprimer librement au sujet de son rapport à cet art. P. Schaeffer répond à la question : « Qu'est la musique pour vous ? » en évoquant, pour débiter son récit, des images de la classe de solfège – sa réussite le fait jubiler – puis son apprentissage dans la classe de violoncelle au conservatoire. Ici surgit de la mémoire un souvenir qui a trait au sonore : les élèves écoutent leur professeur uriner dans une pièce voisine, bruitage que le musicien décrit comme un morceau de musique. Ainsi, se manifeste ici la curiosité de l'enfant pour l'objet sonore ; la pulsion de savoir sera sublimée une fois l'enfant devenu adulte sous la forme d'un *Traité des objets musicaux* (1966). Mais comment le musicien adulte se représente-t-il le rapport à la musique de ses propres parents ? Son père est violoniste et sa mère cantatrice, enseignants tous les deux, ils « sont donc soumis à cette loi farouche, à cette Mère implacable, qui les astreint à un effort constant, une exigence quotidienne, une surveillance de tous les instants » (Ibid., p.33). Schaeffer va plus loin : « au-delà de la crainte du père, il y a la crainte de la musique qui nous égalise tous, nous prosterne devant son image, sa tutelle » (...) « La musique fait de papa-maman, des personnages exposés, écorchés vifs, en constant danger. (...) on ne peut que les plaindre, les adorer et chercher bien vite d'autres gens, d'autres familles, que la musique n'ait pas entamés, rongés, n'ait pas torturés » (Ibid, p. 40). C'est sur cette toile de fond que le musicien dit avoir trouver sa voie, une voie que je qualifierais pour ma part « d'entre-deux » : il deviendra tout d'abord ingénieur du son à la radio, puis compositeur, chercheur et théoricien de la musique comme en témoigne l'écriture de son *Traité*. Il situe cette voie, et la construction du rapport à la musique qui lui est associée, entre l'injonction paternelle : « travaille ton instrument », conseil qu'il avoue s'être efforcé de transmettre à son tour, et ce qu'il considère être une « transgression » : devenir chercheur, afficher sa désobéissance au solfège académique et enfin désobéir au père qui n'apprécie pas la musique expérimentale de son temps. Autrement dit, le rapport à la musique résulte d'un compromis psychique entre des forces internes qui s'opposent : reconnaissance d'une transmission à laquelle le sujet se soumet d'un côté, séparation et processus d'individuation de l'autre. On mesure par un tel témoignage combien les désirs, les affects, la sexualité infantile, la curiosité ont partie liée avec la manière de chacun d'investir et d'utiliser un objet sublimé, qu'il soit savoir issu de la science ou de l'art.

## **Un pas de côté vers la didactique ou qu'entend-on par Éducation musicale ?**

Définir l'Éducation musicale et retracer le contexte socio-historique de son

évolution m'ont semblé être des étapes nécessaires dans la construction de ma recherche, d'une part, pour appréhender l'objet en étudiant des aspects de sa réalité objective et, d'autre part, pour mettre en relief quelques uns de ses enjeux institutionnels. L'éducation musicale est avant tout une discipline d'enseignement qui, à l'instar de toutes les autres, s'inscrit dans un cadre social, culturel, philosophique et historique. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, J-C. Forquin (2005) propose la définition suivante : « *Discipline scolaire* désigne un ensemble de contenus d'enseignements identifiés et désignés en référence à un domaine spécifique du savoir ». Selon cet auteur, la structuration de l'enseignement secondaire sous la forme de disciplines institutionnellement différenciées est récente. Ce qui fonde la nature et le statut d'une discipline d'enseignement se situe au croisement d'une logique intellectuelle et d'une logique socio-institutionnelle. « Une discipline scolaire ne se définit pas seulement comme un ensemble de contenus d'enseignement renvoyant à un domaine du savoir, mais aussi comme forme institutionnalisée, avec ses modalités propres » (Ibid). Elle se réfère à un corpus de savoirs communément reconnus et acceptés à un moment donné par un groupe d'experts. Ainsi, les contenus enseignés sont susceptibles de se modifier selon les époques. Comme nous le rappelle Philippe Meirieu (2004), « le choix des disciplines et de leurs contenus relève d'une réflexion générale sur le profil de l'homme que l'on cherche à former. De nombreux paramètres interviennent dans ces choix, didactique, social, culturel, psychologique. Rien de plus complexe, donc, que la définition des savoirs scolaires à enseigner. Rien de plus déterminant aussi pour l'avenir d'un pays ».

Dans l'enseignement général, l'Éducation musicale fait partie des enseignements obligatoires, jusqu'à la fin du collège. Les contenus de l'apprentissage et des activités sont précisés dans les programmes nationaux, par cycles de scolarité. J-P. Mialaret (2005) explique que cette formation, qui prolonge et amplifie les orientations de l'école élémentaire, vise à enrichir les capacités perceptives en musique et à développer le goût, la culture musicale, grâce à l'écoute active des œuvres importantes du patrimoine mondial. Par ailleurs, l'Éducation musicale tend à encourager des pratiques musicales vocales et instrumentales, collectives et individuelles, fondées sur la difficulté, mais indispensable, articulation entre le soutien de l'expression, de la créativité musicale personnelle des élèves et la nécessaire appropriation du langage musical de l'environnement culturel. Afin de donner une vision précise de la discipline et des questions que peut soulever son enseignement, je me suis référée à la définition des programmes qui en fixent le cadre. En voici les finalités générales : développer la sensibilité esthétique des élèves, affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques, établir progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et auditions musicales (Ministère de l'Éducation nationale, 1998).

Pour compléter la présentation de l'Éducation musicale et entrer davantage dans les contenus de la discipline, je me suis penchée d'une part sur les programmes officiels en vigueur jusqu'en 2008, et, d'autre part, faisant écho à ce cadre de référence, sur les points de vue exprimés par les professionnels. Il m'a été possible alors d'identifier des tensions et des conflits vécus par les professionnels en lien avec les enjeux institutionnels de la discipline. En conclusion, j'ai mis en relief à travers ces témoignages, les vifs débats qui agitent la discipline, le décalage ressenti par les enseignants entre leur vécu et le discours des instances politiques et enfin, leur interrogation teintée d'anxiété sur leur rôle et le sens de leur discipline.

## Transfert didactique en Éducation musicale

Mais revenons au double lien didactique de l'enseignant et à l'espace scolaire dans lequel il se manifeste. Dans son ouvrage, *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, C. Blanchard-Laville écrit : « Enseigner les mathématiques, c'est tenter de transformer, de faire évoluer le rapport au savoir mathématique des élèves. (...) Ainsi, à l'intérieur de la situation didactique, l'enseignant est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir mathématique, au travers de son discours et des activités qu'il propose. Or ce rapport au savoir mathématique est fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun, enseigné ou enseignant » (2001, p. 101).

Pour ma part, il s'agit de transposer ce modèle dans le contexte de l'enseignement musical et d'interroger l'implication de l'enseignant dans les savoirs qu'il transmet aux élèves. En me plaçant résolument dans une perspective clinique qui privilégie les phénomènes inconscients, je m'efforce d'étudier les mouvements d'intériorisation, d'identification, de distance établis par l'enseignant vis-à-vis de l'objet d'enseignement. Pour chacun, il conviendra de mettre à jour ce qui pourrait relever d'une fantasmagorie de la relation formative, d'en repérer d'éventuelles spécificités et d'identifier des conflits sous-jacents. Dans le contexte de l'Éducation musicale, les savoirs mobilisés dans les situations d'enseignement-apprentissage musical relatives au cadre scolaire sollicitent les sujets, enseignant et apprenant, à travers de multiples dimensions : corporelle, sensible, émotionnelle, cognitive. Sans oublier que ces dimensions sont mises en jeu au plan individuel et groupal. Je privilégierai le terme d'*objet* de la discipline, plutôt que de *savoir* dans la mesure où, s'agissant de la musique, le terme de *savoir* fait perdre de vue le registre des sens, son ancrage *esthétique* ; or, rappelons que le terme *esthétique* vient du grec *aiesthesis* qui signifie *sensation*. Comme je l'ai mentionné, les activités, les savoirs se rapportant à l'Éducation musicale sont ancrés dans le corps, ils mobilisent gestes, voix, rapport à l'autre et rapport à soi. La dimension esthétique de l'objet sollicite particulièrement la part subjective et créative du sujet musicien. Ainsi, l'enseignant d'Éducation musicale, au même titre que d'autres disciplines d'enseignement, expose son rapport à l'objet-musique aux élèves et dévoile les traits de sa personnalité qui ressortissent à son « être musicien ».

## L'identification à l'objet d'enseignement

Il suffit de prendre à titre d'exemple, l'enseignement d'un chant aux élèves, situation didactique au cours de laquelle l'enseignant se fait l'interprète direct des savoirs musicaux qu'il met en jeu ; savoirs qu'il transmet par le truchement de son propre corps en leur donnant la coloration de sa propre personnalité musicale. De ce fait, il peut être amené à s'identifier à son objet d'enseignement et à polariser les investissements sur lui. Cette situation d'identification par le retournement du sujet en objet à prendre, à recevoir, mais aussi à aimer et à admirer, place l'enseignant dans une position passive. Dans son analyse du conflit psychique inhérent à la relation enseignante, J. Barus-Michel (1970) va même plus loin lorsqu'elle pointe le danger d'une telle situation – cela quelle que soit la discipline enseignée – où, écrit-elle : « l'enseignant s'offre en modèle mais aussi en holocauste ». Ainsi, l'identification de l'enseignant à certains traits de l'objet enseigné m'a conduite à interroger le versant narcissique de son lien didactique. Comment la part personnelle de l'enseignant et plus précisément, celle qui a contribué à la construction de son « être musicien » s'articule-t-elle avec sa part

professionnelle ; qu'en est-il de sa « signature didactique » ? (Blanchard-Laville, Ibid.) Soulignons que le professeur d'Éducation musicale a cette caractéristique d'être avant tout un musicien à part entière, non pas exclusivement du fait de sa qualité d'expert, mais plutôt de par la nature de son investissement et la manière dont il a construit sa personnalité en lien avec la musique. Là se dessine une « personnalité professionnelle » (Missenard, 1976 ; Chami, 2006) où s'entremêlent deux identités : le professeur de musique se sent et se reconnaît à la fois musicien et enseignant, il s'affirme en tant que tel. Dès lors, je me demande comment ces deux « personnalités professionnelles » interagissent, s'influencent réciproquement. Sont-elles en « accord » l'une avec l'autre ou s'opposent-elles ? Sont-elles en rivalité, se recouvrent-elles ?

Ainsi, au fur et à mesure de mon avancée dans la construction du questionnement de recherche, l'étude du rapport à l'objet s'est déplacée vers une centration sur le sujet musicien et enseignant. Il apparaîtra en effet, à l'issue de l'analyse empirique qui forme la troisième partie de la thèse que la prise en compte de la dimension narcissique permet de repérer des conflits propres au *soi professionnel*, *soi du musicien* et *soi de l'enseignant*, notions qui sont au cœur de la problématique.

## Du soi-musicien et du soi-enseignant

Avant d'explicitier le sens dans lequel j'emploie ces deux expressions, je rappellerai quelques définitions du concept de Soi ou de Self en psychanalyse, puis je présenterai les travaux des chercheurs qui ont repris ce concept, dans le champ de l'éducation et de l'enseignement, pour désigner le pôle narcissique de l'enseignant ou les instances de son appareil psychique. Dans le prolongement de leur démarche, j'explicitierai comment j'emploie, à mon tour, la notion de soi en la déclinant en *soi-musicien* et *soi-enseignant*.

Tout d'abord, il est important de rappeler que la notion de soi recouvre des significations multiples selon les psychanalystes et les écoles comme le montre B. Golse dans l'article *Soi* du *Dictionnaire de la Psychanalyse* (Mijolla, 2002). Je reprendrai ici les auteurs dont je me suis inspirée pour élaborer mes propres notions autour de ce concept. M. Klein serait la première à l'avoir utilisé en 1940, en relation avec la notion de *monde intérieur* (Petot, 1982) En effet, le *Soi* est inséparable de la notion de *relation d'objet* qu'elle a théorisée. Rappelons que, pour certains auteurs, lors de la relation primaire, le bébé investit l'objet avant de le percevoir comme différencié de lui. C'est en reconnaissant l'objet comme tel, à travers une mutation progressive, qu'il parvient à se reconnaître lui-même comme sujet. De sorte que « l'image de soi se constitue à partir de l'image de l'objet » indique S. Lebovici (Mijolla, 2002), ce que P-C. Racamier propose d'appeler « un processus de personnation » (1979). Autrement dit, la notion de relation d'objet interne implique, pour sa constitution, que le sujet ait une représentation de lui-même comme personnage faisant partie de son propre monde intérieur. En 1959, M. Klein, pour qui le soi représente l'unité fondamentale du sujet, donne de ce concept la définition suivante : « Le soi couvre l'ensemble de la personnalité et comprend non seulement le moi, mais toute la vie pulsionnelle que Freud a désigné par le terme de ça » (Ibid, 2002). Ainsi, le soi n'est pas seulement la représentation de la personne dans le psychisme mais « l'ensemble de la personnalité dans sa réalité. » Anna Freud, quant à elle, l'utilise pour désigner « l'ensemble du psychisme mais de préférence quand il s'agit du Self pris comme objet

d'investissement narcissique. » (Ibid.) B. Golse mentionne également D. Winnicott qui, dans sa conceptualisation, attribue au Self le sentiment de la réalité, de la continuité et du rythme de la vie psychique, tout en insistant sur son enracinement dans les sensations corporelles. Il élabore le concept de « faux Self », qui se construit en conformité aux attentes des parents et assure tout au long de la vie une fonction de protection du vrai Self. Plus près de nous, Didier Anzieu a théorisé les phénomènes de formation du Self dans le développement psychique. Je retiendrai l'approche de ce psychanalyste qui me semble particulièrement intéressante par rapport à l'objet musique bien qu'il ne soit pas musicien. Pour lui, le Soi se forme comme « une enveloppe sonore dans l'expérience du bain de sons qui préfigure le Moi-peau et sa double face tournée vers le dedans et le dehors » (1985). J'ai retenu également la notion de *représentation de soi*, au sens « d'image qu'évoque le sujet de lui-même à partir de l'interprétation qu'il s'en donne. Elle constitue simultanément l'un des facteurs du moi et sa représentation en tant qu' "entité individuelle, différenciée, réelle et permanente " (Racamier cité par Golse, Ibid.) spécifiée par une histoire et un mode d'être, d'éprouver, de penser et de faire qui lui sont propres » (Cahn, Ibid ).

Ainsi, j'étudierai les représentations, les images que se donne le professionnel de lui-même en tant que musicien et en tant qu'enseignant mais je tenterai aussi d'appréhender son monde intérieur à travers ses différentes instances psychiques. Par ailleurs, je me pencherai aussi sur les phénomènes de clivage que M. Klein décrit au cours des processus d'intégration du Moi. Au cours du développement de la vie psychique du bébé, lors de la position paranoïde, les « bonnes parties du Soi identifiées au bon sein se regroupent pour former le Moi archaïque, qui demeure ainsi séparé des mauvaises parties du Soi. Plus tard, dans la position dépressive, le Moi devient capable de reconnaître et d'intégrer les mauvaises parties du Soi, ce qui entraîne la réunification du Soi (Bizot, 2008). Chez M. Klein, une zone de recouvrement entre les emplois de Moi et de Soi peut laisser croire à d'apparentes contradictions dans la topique kleinienne comme nous le signale Petot (1982). En fait, il explique que l'auteure « envisage l'existence du Soi, du Moi et du Surmoi. Le bon et le mauvais concerne les trois ».

## **Le soi de l'enseignant dans l'espace didactique**

Pour élaborer mon propre modèle, je me suis inspirée de trois auteurs qui ont repris le concept de Soi dans le contexte du champ scolaire pour analyser les tensions et les conflits à l'œuvre dans le métier d'enseignant. Parmi eux, Ada Abraham (1982), dont la recherche se centre sur la personne de l'enseignant et son vécu professionnel, utilise la notion de *soi professionnel*. Psychologue clinicienne, psychothérapeute de groupe, de formation rogérianne et psychanalytique, elle tente de comprendre, dans son ouvrage *Le monde intérieur des enseignants*, le malaise qui se manifeste chez ces professionnels en étudiant l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et les conflits auxquels les confronte le vécu de leur métier. Son analyse du *soi professionnel* de l'enseignant se réfère explicitement à la définition que donne M. Klein du *monde intérieur* : « c'est un complexe subjectif, peuplé des figures, des signifiants des objets, aimés ou haïs, et qui représentent toujours des aspects de nous-mêmes ». A. Abraham souligne l'interdépendance entre le monde intérieur de l'individu et le monde intérieur collectif. Pour elle, le *transoi* ou *soi groupal* représente le groupe social du champ pédagogique parmi lesquels enseignants, parents, élèves,

dirigeants interagissent, s'influencent et élaborent des fantasmes collectifs. Ainsi, le soi individuel de l'enseignant « est partie intégrante du groupe social, le soi groupal dans lequel il agit pour se maintenir et se réaliser » (Ibid.). De son point de vue, la notion de soi est la plus adéquate pour examiner et comprendre le jeu complexe des influences interhumaines réciproques. Elle fait référence à l'enchevêtrement des images de soi, c'est-à-dire l'image de sa propre expérience et celle de l'expérience de l'autre. Dans sa définition, « le soi spécifie un sujet dans son intériorité globale : le *je* et le *me* à la fois, un savoir qui est conscience mais aussi au-delà de son champ étroit ». Elle considère que « c'est le sens de soi-même qui assure les fonctions intégratives de l'être, de l'existant ; c'est mon unité et ma différence, ma permanence et mon changement. » D'autre part, elle entrevoit le *soi professionnel* en tant qu'entité multidimensionnelle ; ainsi, elle écrit : « À partir de l'indéterminé, de l'indistinct que vit le nourrisson, le soi arrive à travers ses relations multiples à une structure complexe. C'est par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection que le soi, entité simple, devient une unité à multiples sous-structures prises dans des processus qui doivent affirmer l'identité de la personne. Ce sens de l'identité est assuré par le soi malgré ses aspects multiples : soi officiel et soi pour autrui, soi pour soi, soi vrai et soi idéal - un courant de continuité à niveaux différents - conscient, préconscient ou inconscient les réunit donnant à l'individu le sens même de l'existence » (Ibid).

A. Abraham fait appel à la représentation de soi pour analyser son influence sur l'action de l'enseignant. Elle repère une différence essentielle entre l'image idéalisée et l'image réelle que l'enseignant élabore de lui-même. Pour elle, l'image idéalisée n'a de racine que dans l'imagination tandis que l'image réelle est liée au vécu corporel. Le soi réel correspondrait à l'aptitude de l'enseignant à symboliser ce qui se passe en lui, ce qui est vécu en lui-même et dans ses relations à autrui. Le soi idéal définit le soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément à ses valeurs, ses idéaux et à ses aspirations. L'image idéalisée correspondrait à l'illusion que se fait l'enseignant d'être parfait. Elle résulte de l'identification du soi réel avec le soi idéal.

De son côté, C. Blanchard-Laville envisage la notion de *soi* dans le contexte de la situation didactique et des relations intersubjectives. Pour elle, le *soi-enseignant* et le *soi-élève* décrivent une « instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre » (2001, p. 80). Rappelons que, chez cette auteure, le soi-élève désigne la part de l'infantile toujours active dans la vie psychique de l'adulte, idée développée par S. Ferenczi montrant combien ces parties infantiles ne cessent d'orienter et d'animer l'existence tout au long de la vie. Le soi-élève figure un élève caché comme une ombre de l'adulte. De sorte que les conflits du soi-élève de l'enseignant peuvent être réactualisés dans la situation didactique face aux élèves comme l'explique C. Blanchard-Laville qui estime justement qu'entre le soi-enseignant et le soi-élève devrait circuler davantage de fluidité afin d'éviter des clivages du *soi professionnel*. De même, les différentes *positions* que M. Klein a théorisées pour rendre compte de l'évolution de l'appareil psychique restent actives tout au long de la vie, rien ne disparaît, tout peut être réactualisé, et l'enfant persiste dans l'adulte tout au long de l'existence. Dans le prolongement de ce modèle, nous verrons plus loin comment certains mécanismes psychiques sont révélateurs de ces différentes *positions*, reprises et transposées dans le contexte professionnel.

Dans une proximité de ces modèles théorico-cliniques, Bernard Pechberty

(2003) reprend, lui aussi, la notion, toujours dans le champ de la clinique en sciences de l'éducation. Il soutient que le concept de soi permet d'approcher deux niveaux d'analyse que sont « l'étude des configurations complexes de représentations, d'affects et de fantasmes mobilisés » et « l'étude des pôles psychiques liés à l'image consciente et inconsciente de soi ». Ces pôles marquent les processus de subjectivation en particulier narcissiques dans les expériences de l'individu. Le soi-enseignant désignerait, comme l'exprime B. Pechberty : « un système de désirs et de défenses liés à des interdits et des idéaux. Le soi est donc tissé d'identifications qui peuvent apparaître structurantes, refoulées, séparées ou reliées. Il nous rappelle que l'identification est le fondement de la relation à autrui ; s'identifier c'est aller vers, recevoir, prendre, s'incorporer » (Ibid).

B. Pechberty repère, à l'instar de C. Blanchard-Laville, que si des parties du *soi professionnel* restent séparées, clivées, il y a impossibilité de souplesse, de changement dans cet aspect de l'identité ou de la pratique. C'est justement dans une même perspective que je m'efforce de mettre en lumière le conflit identificatoire à travers les notions de soi-musicien et de soi-enseignant que je traite comme étant deux composantes du soi qui forment chacune une entité avec son fonctionnement propre. Chacune d'elle se caractérise par ses propres fantasmes, forces pulsionnelles, modes d'investissement, conflits et mécanismes de défense. Le soi-musicien correspond à l'image que le musicien se fait de lui-même mais il réfère également à une construction de soi résultant des différents mouvements d'intériorisation, d'identification et de projection par rapport à l'objet musique comme substitut des premières relations d'objet. Le soi-élève y est présent ainsi que toutes les identifications qui ont contribué à la construction du soi-musicien adulte. De sorte que l'objet intériorisé occupe une certaine fonction dans l'économie psychique du sujet. Le soi-musicien est en contact avec des processus primaires que le musicien parvient à externaliser à travers l'utilisation qu'il fait de la musique comme c'est le cas de tout artiste dans le processus sublimatoire. Le soi-enseignant, comme le montrent les trois chercheurs cliniciens mentionnés plus haut, mobilise lui aussi des conflits narcissiques dans la confrontation du soi-élève idéalisé avec l'élève de la réalité.

Je soutiens l'hypothèse d'un conflit de ces deux parties du *soi professionnel*, le soi-musicien et le soi-enseignant et de la mise en place par le sujet, pour y faire face, de mécanismes défensifs plus ou moins rigides ou de mécanismes de dégagement qui favorisent l'unité et la créativité du *soi professionnel*. Autrement dit, mon projet est d'étudier comment le sujet musicien-enseignant s'organise psychiquement pour que ces différentes parties du soi communiquent, se relient sans se confondre, se différencient sans s'opposer, réalisent un *soi groupal* évoqué par A. Abraham, suffisamment *accordé*.

## Conflit narcissique du soi institutionnel

Avant de procéder à l'analyse empirique qui forme la troisième partie de la thèse, j'ai été conduite à m'intéresser aux aspects inconscients du *rapport au savoir* de l'institution, toujours dans le contexte de l'Éducation musicale et cela, après avoir repéré dans le verbatim des entretiens, une thématique forte se rapportant à l'institution. J'ai alors procédé à une étude clinique des programmes officiels de l'enseignement de l'Éducation musicale, mais cette fois dans le but de repérer une fantasmagorie à l'œuvre dans l'énonciation de ce discours institutionnel. J'ai tenté de comprendre alors quel impact

pouvait avoir un tel discours sur les enseignants tenus de s'y référer. S'y retrouvent-ils ? Ce discours peut-il remplir une fonction d'étayage ? J'ai pu identifier, grâce à ces analyses, les traits d'une position enseignante narcissique en miroir d'une position institutionnelle. Cette position des enseignants se caractériserait par une identification rigide du sujet au soi idéal, position de repli sur soi, empreinte de culpabilité qui, de mon point de vue, n'encourage pas l'enseignant à mobiliser des ressources créatives qui lui permettraient d'aller à la rencontre de l'élève réel.

Dans le prolongement de cette lecture clinique, l'analyse des entretiens menés forme la dernière partie du document. Celle-ci présente le dispositif méthodologique qui permettra de procéder à l'analyse de quatre entretiens réalisés auprès de deux femmes, respectivement en début et en fin de carrière, et de deux hommes, dans la même situation. Une définition de l'entretien clinique à visée de recherche permet de poser le cadre qui étayera mes résultats. L'entretien est non directif, il est introduit par l'énoncé d'une consigne, il est enregistré et retranscrit dans son intégralité. J'ai fait appel à des personnes relais pour me mettre en contact avec les professeurs interviewés. Les quatre entretiens ont été réalisés sur une période de trois mois, l'analyse de contenu s'étale, elle, sur trois années. Celle-ci repose sur l'articulation de trois démarches : l'analyse de l'énonciation en référence à la théorie des sciences du langage, les élaborations contre-transférentielles mobilisées par le matériel, à savoir les résonances de mon propre psychisme avec les éléments du discours, et enfin, le recours à des concepts issus de la psychanalyse. Ces trois niveaux sont travaillés afin de faire émerger ce qui pourrait constituer une configuration psychique propre à chaque enseignant.

À partir de la consigne suivante : « *Vous êtes professeur d'Éducation musicale au collège, j'aimerais que vous me parliez, le plus librement possible, là, comme cela vous vient, de votre rapport à la musique* », j'ai pu mettre en relief les diverses thématiques abordées par les sujets interviewés qui s'articulent autour de deux pôles. Autour du soi-musicien sont évoqués la construction du rapport à la musique, le rôle joué par l'environnement familial, la formation et la ou les pratiques musicales du sujet. Autour du soi-enseignant, les thématiques relevées dans les discours concernent la relation au groupe-classe, le rapport à l'institution scolaire, le rapport à la didactique de l'Éducation musicale et les difficultés du métier. Au terme de l'analyse du contenu latent de chaque entretien, j'ai mis en perspective des modalités psychiques mobilisées par ces deux pôles du soi, que j'ai identifiés par la fantasmatisation et un certain type de conflit sous-jacents au discours. L'un de ces conflits porte sur la relation intrapsychique que les sujets établissent entre leur soi-musicien et leur soi-enseignant. En effet, ces deux entités du soi s'avèrent d'emblée séparées, voire opposées, ce qui fait apparaître une forme de clivage du *soi professionnel*. Face à ce conflit, les sujets sont amenés à mettre en œuvre un processus d'intégration de leurs deux parties internes qui participent de leur unité. Je montrerai plus loin comment ce travail d'unification du soi peut prendre la forme de conduites réparatrices ou au contraire être empêché et rester bloqué dans le clivage du soi. J'ai repéré également une forte implication de la dimension narcissique dans un tel conflit. Celui-ci résulte de l'écart perçu entre le soi-élève idéalisé de l'enseignant et l'élève réel qui, de surcroît, n'a pas bénéficié d'une formation musicale aussi poussée que l'enseignant au même âge. Il lui est alors difficile de retrouver sa propre image chez cet élève qui ne parvient pas à satisfaire ses attentes d'où le ressenti possible d'une frustration narcissique. Par ailleurs, ces conflits me semblent accentués dans le cas de l'enseignement de la musique qui expose particulièrement sujet à

la situation d'identification au savoir qu'il enseigne comme je l'ai déjà mentionné. Dans la mesure où les savoirs musicaux sont médiatisés par le corps de l'enseignant et compte tenu de leur ancrage dans des expériences précoces, il lui est peut-être difficile de trouver la « bonne » distance à établir avec ces objets pour lui comme pour les élèves. Cette tendance à l'identification narcissique peut entraîner des fantasmes de séduction et d'emprise. Dès lors, si le professeur incarne ces objets qui font corps avec lui sans qu'il parvienne à s'en différencier, il expose son soi-musicien à des atteintes narcissiques d'où peuvent émerger des conflits relationnels avec les élèves. Ces derniers sont susceptibles en effet, de projeter sur lui des pulsions destructrices initialement projetées sur les objets didactiques. Enfin, pour rendre compte de la manière de chacun de maintenir clivées les parties internes de son *soi professionnel* ou de les articuler par des défenses créatives, j'ai fait appel au concept kleinien de *position*, révélatrice de l'instauration des premières relations d'objet et de leur développement, en transposant ce modèle dans le registre professionnel comme l'a proposé C. Blanchard-Laville avant moi (2008). Ainsi, il m'a été possible de repérer chez l'un des enseignants une « position schizo-paranoïde professionnelle » au sens d'un clivage du soi-musicien et du soi-enseignant qui ne peuvent s'intégrer dans le même soi, le sujet se vivant tantôt musicien parmi les musiciens, tantôt enseignant face aux élèves. Chez les trois autres, émerge une configuration psychique que j'associe à une « position dépressive professionnelle » co-extensive d'un travail de renoncement et de séparation.

## Maxime et Éliane

Il est temps à présent de montrer de quelle manière les enseignants mettent en scène leur conflit narcissique et quels mécanismes ils sont amenés à mettre en œuvre pour les dépasser. Prenons le cas de deux enseignants, Maxime et Éliane.

Le discours de Maxime, professeur depuis trois ans et instrumentiste dans un orchestre, porte essentiellement sur sa conception de l'Éducation musicale et sur ce qu'il entrevoit du rôle de l'enseignant. Il fait une large place à la maîtrise du langage musical et aux activités cognitives s'y rapportant. Il explique que son rôle consiste à donner des « *outils d'apprentissage* », à transmettre une culture musicale mais aussi à « *diagnostiquer* », c'est son terme, le profil des élèves pour mieux cerner leurs difficultés cognitives. L'autre thématique qu'il aborde abondamment concerne le vécu du métier d'enseignant : ses difficultés relationnelles avec le groupe-classe, l'isolement des professeurs d'Éducation musicale, le manque de formation, les représentations sociales négatives de sa discipline d'enseignement qui entraînent, selon lui, un manque de légitimité auprès de l'institution scolaire, des parents et des musiciens eux-mêmes. Tous ces facteurs concourent à l'expression d'un malaise professionnel dans lequel peut se lire, le concernant, une grande fragilité narcissique. Le rapport plus personnel de Maxime à la musique est évoqué au travers du récit de son parcours d'élève et de futur enseignant. Il mentionne ensuite son expérience de musicien dans un orchestre, lieu de « *partage* » qui favorise, dit-il, « *un lien social fort* ». Dans les éléments d'énonciation et les affects que son discours déploie concernant cet espace de la pratique qu'est l'orchestre, on peut voir se dessiner la représentation d'un espace psychique qui le contient et le nourrit. Cela ne témoignerait-il pas d'une phase d'« *illusion groupale* » telle qu'elle a été théorisée par Anzieu ? Or, le soi-musicien de Maxime, dans son identification à cet espace psychique fait contraste avec l'autre

entité qu'est le soi-enseignant se manifestant dans l'espace de la classe. Les élèves sont « *hermétiques* » à « *sa* » musique, explique-t-il, d'où ses difficultés à leur transmettre des contenus musicaux. Recevant de plein fouet leur « *c'est nul* », il se voit dans l'impossibilité de leur faire partager sa passion musicale et pour se protéger des attaques dont il est l'objet, il préfère mettre en place des dispositifs didactiques clairement orientés vers une maîtrise du savoir musical. Ces dispositifs visent une appropriation de connaissances et font une large place aux activités cognitives. Ce choix, qui relèverait également d'impératifs inconscients, lui permet, selon moi, d'éviter la menace de pulsions destructrices envers l'objet musique auquel il tend à s'identifier. En faisant appel à la médiation d'activités *méta* auprès des élèves, l'objet est neutralisé et maintenu à distance, sous son contrôle. Une telle démarche didactique lui permet de protéger son soi-musicien et d'empêcher, dans la situation didactique, l'émergence du pulsionnel et de la sexualité infantile chez les élèves que Maxime n'est pas en capacité de contenir. D'un autre côté, la construction d'un rapport authentique à la musique, y compris dans le cadre didactique peut-elle faire l'économie de ce qui fonde l'investissement libidinal d'un langage esthétique comme la musique ? Le conflit qui résulte du désir entravé de Maxime de transmettre ce qu'il aime à ses élèves donne lieu à un clivage du *soi professionnel*. En effet, le soi-musicien et le soi-enseignant de l'enseignant ne parviennent pas à se relier, à s'intégrer et restent séparés pour éviter, me semble-t-il, les atteintes narcissiques que subit le soi-musicien. De son côté, le soi-enseignant, impuissant à contenir et à symboliser ces attaques, mobilise des fantasmes de contrôle et de maîtrise qui traduiraient une idéalisation du savoir au détriment de l'investissement de celui-ci et d'une rencontre réelle avec les élèves. De sorte que l'espace de l'orchestre, métaphore du *bon sein* protecteur du soi-musicien, s'oppose au *mauvais sein* de l'espace didactique persécuteur, rappelant, à bien des égards, le clivage en bon/mauvais objet, issu de la théorie kleinienne. Je m'autoriserai dès lors, à rapprocher la position de Maxime, d'une « position schizo-paranoïde professionnelle ». Cela étant posé et pour nuancer mon propos, je dirais qu'il est possible de déceler chez cet enseignant, dans sa démarche didactique consistant à donner des « *outils d'apprentissage* » et dans sa volonté de comprendre les difficultés cognitives de ses élèves, la mobilisation de conduites réparatrices qui vont de pair avec la culpabilité ressentie à leur égard de retenir le bon objet en lui.

Éliane, jeune enseignante en poste depuis six ans, entre en scène d'une toute autre manière que Maxime. Avec une parole jubilatoire, elle déclare : « *Mon rapport à la musique ? et bien on va dire que c'est un rapport viscéral (...) je ne peux m'en passer ; c'est en moi, c'est un art inépuisable et d'une grande exigence* ». Elle ajoute devoir se « *contrôler* » car la musique peut facilement envahir le reste de sa vie. Après avoir énuméré ses multiples activités de musicienne, elle évoque longuement un lieu d'enseignement musical qu'elle fréquente, non en tant que professeur comme on pourrait s'y attendre mais en tant qu'élève. Ce lieu de formation, qu'elle qualifie de « *fabuleux* », rassemble des individus qui, selon sa représentation, se reconnaissent une même et unique identité : « *on est musicien-point* » affirme-t-elle. À cet univers idéalisé du soi-musicien, espace clos « *maintenant l'être en formation dans la position de l'infans indifférencié* » (R. Kaës, 1997), Éliane oppose l'espace scolaire, un « *enfer permanent* » dans lequel elle dit dépenser toute son énergie à maîtriser ceux qu'elle compare à des « *tigres, des sauvages* ». Elle décrit avec précision les situations de violence auxquelles elle doit faire face et exprime sans retenue l'anxiété et l'épuisement psychique générés par ces tensions et les conflits

relationnels au sein de la classe. Autrement dit, le soi-musicien d'Éliane est protégé dans le bon sein figuré par le lieu de formation qu'elle a mentionné au début de l'entretien, tandis que le soi-enseignant est exposé aux pulsions destructrices des élèves qu'elle doit combattre pour « *tenir* ». Elle évoque au cours de l'entretien une situation d'humiliation qu'elle a subie et laisse exprimer les éprouvés pénibles liés à ce vécu traumatique. Puis, progressivement, elle se redresse de cette forme de « chute narcissique » en se projetant dans un lien didactique apaisé. En effet, dans une reprise de plus en plus affirmée, Éliane restaure et re-crée les assises narcissiques de son soi-enseignant, jusque-là désinvesti au profit de l'idéalisation excessive du soi-élève musicien. À la fin de l'entretien, la musicienne réapparaît dans le discours d'Éliane, mais cette fois, face à des élèves bien réels qui, tel un miroir, lui donnent à voir et à reconnaître son propre soi-musicien, symbole d'une transmission réussie. Elle raconte en effet, avec une forte émotion dans la voix, que ses élèves, en guise de « *cadeau* » lui ont interprété un chant du répertoire étudié, à l'occasion de son départ de l'établissement. Ainsi le conflit narcissique a fait place à l'élaboration d'une « position dépressive professionnelle » révélatrice d'un processus de liaison et d'intégration des parties du *soi professionnel* qui apparaît plus unifié, du moins à l'issue de cet exercice élaboratif qu'a pu constituer l'entretien pour Éliane.

## Émile et Maud

Avec Émile, enseignant depuis vingt cinq ans, l'analyse du discours conduit à concevoir un autre scénario fantasmatique dans lequel le soi-enseignant apparaît surinvesti par rapport au soi-musicien. L'acte d'enseigner et la didactique de l'Éducation musicale sont mis au premier plan, dans une idéalisation de la transmission. Mais, au bout de quelques minutes d'entretien, l'expression de ce qui pourrait relever d'un manque d'objet dans le soi-musicien se fait sentir ; serait-ce le signe de l'émergence du conflit ? L'énergie libidinale qu'Émile investit dans la dynamique relationnelle et transférentielle en direction des élèves le laisse *in fine*, « vide » de quelque chose, comme il le déclare. Où et comment va-t-il retrouver ce soi-musicien délaissé au profit du soi-enseignant ? Le conflit identificatoire trouve une voie de dégagement par le jeu des identifications introjectives et projectives d'un soi-enseignant-nourricier correspondant à l'une des configurations de la fantasmatique de la formation que René Kaës a théorisée dans *Fantasme et formation* (Ibid). Pour faire revivre la musique en lui, il met en scène des fantasmes de transmission où l'on voit son propre soi-élève musicien déposé chez les élèves qu'il a formés depuis de nombreuses années. Émile évoque, à la fin de l'entretien, ceux qui sont aujourd'hui devenus des adultes et qu'il a plaisir à rencontrer. Sa capacité de s'identifier aux élèves opposants, sa position enseignante alliant une parole structurante « *leur dire non* » et une forme de plasticité narcissique « *les reconnaître* » ce qui revient à se reconnaître en eux, rappelle les qualités d'un « *holding* didactique bien tempéré » (Blanchard-Laville, 2001). Émile, par le jeu des identifications, ne serait-il pas parvenu à une forme d'intégration du soi-musicien dans le soi-enseignant ?

Pour Maud, professeur à quelques années de la retraite, d'emblée, le rapport à la musique est conflictualisé par l'opposition du soi-musicien associé chez elle, au « *plaisir* » et du soi-enseignant associé à un travail laborieux. Le déroulé narratif du parcours musical et l'élaboration du rapport à la musique aux prises avec les enjeux relationnels familiaux, laissent

apparaître ce qui pourrait être un conflit identificatoire entre le soi-musicien et le soi-enseignant. J'ai repéré chez elle, comme chez Émile, le même processus d'intégration progressive du soi-musicien et du soi-enseignant, à travers ce que je propose d'appeler le deuil d'un objet idéal narcissique de l'enfance. La « position dépressive professionnelle » qui, à mes yeux, serait constitutive de ce processus, va ouvrir la voie d'un dégageant actualisé dans le discours qu'elle tient au sujet de son implication dans un « projet » pédagogique. La fantasmagorie de cet objet lui permet de se représenter, dans une position enseignante, non plus sur le versant négatif de la contrainte comme elle l'a énoncé au début, mais dans une dynamique de recherche d'un compromis visant à réunir le plaisir et le travail. L'objet musique devient « inter » grâce à l'*interdisciplinarité* qu'elle promeut ; il lui permet d'accéder à une position de médiation entre les élèves et le monde musical, il crée un *espace intermédiaire* entre le soi-musicien et le soi-enseignant de Maud.

Cependant, il est intéressant de noter le caractère contrasté du soi-enseignant entre ces deux enseignants. Maud, elle, ressent le besoin d'un mouvement d'ouverture de son *soi professionnel* vers l'extérieur, cela pour fuir les représentations d'enfermement, d'inertie, de répétition provenant des espaces clos de la classe, du face-à-face avec les élèves, ou encore de l'institution qui est perçue sur le mode de l'emprise et du contrôle. Ces espaces, sur lesquels elle projette un surmoi persécuteur, génèrent chez elle des affects de solitude et des sentiments de menaces narcissiques. Grâce à la mise en place de projets, elle parvient à se dégager de ce conflit. Le projet crée un pont entre elle, ses élèves et les autres acteurs, réalisant un soi groupal protecteur. Je dirai que chez Maud, le *soi professionnel*, comme enveloppe psychique contenant le soi-musicien et le soi-enseignant, se caractérise par un mouvement d'expansion : il doit être nourri de l'extérieur pour rester vivant et créatif. Émile au contraire, a besoin de rassembler, de contenir, voire de contrôler ses élèves dans le face-à-face avec le groupe à l'intérieur de la classe, lieu symbolique pour lui, de la transmission et de la construction des savoirs musicaux. Dans les multiples actions autour du projet, démarche qui lui est imposée par l'institution scolaire et les acteurs culturels partenaires de l'école, il a le sentiment de perdre le contrôle de ce qu'il enseigne, d'être dépossédé de sa fonction première, de ne plus saisir le sens de sa mission d'enseignant. J'entrevois ici un processus d'effacement des contours de son soi-enseignant. Sa représentation psychique du lieu clos de la formation me rappelle l'univers fantasmagorie du formateur-mère archaïque, dans son pouvoir de création et de contrôle de ses objets, en référence à Kaës que j'ai cité plus haut.

En définitive, que l'on observe une dynamique d'ouverture et de plasticité du soi-enseignant ou une dynamique de repli vers l'intérieur du soi, on reconnaît chez l'un comme chez l'autre, les mécanismes défensifs caractéristiques de sujets aux prises avec le fantasme d'une formation qui jamais ne cesserait, comme dans une lutte contre l'inéluctable réalité de la mort. Celle-ci se voit déniée par leur capacité à inventer une activité créatrice par laquelle ils font advenir un autre *temps* qui n'est plus soumis à la menace que constitue la mort.

Ainsi, il ressort de ces analyses que la dimension narcissique s'avère fortement sollicitée dans les dynamiques psychiques et les conflits mobilisés par ces enseignants. L'analyse des conflits du soi et des moyens mis en œuvre pour y faire face, me semble constituer un indicateur important de leur mal-être professionnel.

À la lumière de ce travail de recherche, il m'apparaît aujourd'hui, dans le contexte de rupture du lien social qui est le nôtre, que les enseignants

seraient de plus en plus exposés à la menace d'un affaiblissement de leur *soi professionnel*. Pour préserver celui-ci, et écarter l'anxiété générée par la fragilisation de leurs assises narcissiques, ils auraient ainsi tendance à mobiliser des mécanismes défensifs rigides qui ne leur permettraient pas d'habiter un soi plus authentique, conscient de ses capacités de transformation interne mais aussi de ses limites.

## Bibliographie

- Abraham A. (1982). *Le monde intérieur de l'enseignant*. Issy-Les-Moulineaux : Erès-EAP.
- Anzieu D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (1976). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod, 1995.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2001.
- Barus-Michel J. (1970). Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante. *Santé mentale*, n° 2, p. 19-26.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C. (2005). Aspects cliniques du travail enseignant. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, p. 1002-1007.
- Blanchard-Laville C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. *Cliniques méditerranéennes*, n° 77, p. 165-176.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- Boimare S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Caïn J., Caïn A., Rosolato G., Schaeffer P., Rousseau-Dujardin J. et Trilling J. (1982). *Psychanalyse et musique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Castarède M.-F. (1987). *La voix et ses sortilèges*. Paris : Les Belles Lettres.
- Castarède M.-F. (2001). La voix dans la psychanalyse. *Journal de pédiatrie et de puériculture* n° 2, p. 123-126.
- Chami J. (2006). La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques. *Connexions*, n° 86, p. 67-83.
- Chiland C. (dir.) (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Despinoy M. (2005). Le Self. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, Paris : Retz, p. 275.
- Forquin J.-C. (2005). Discipline scolaire. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, Paris : Retz, p. 275.
- Golse B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Issy-Les-Moulineaux : Masson, 2008.
- Golse B. (2002). Le soi. In A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Paris : Calmann-Lévy, p. 1605.
- Kaës R. (1975). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In R. Kaës, *Fantasme et formation*, Paris : Dunod, 1997, p. 1-75.
- Kaës R., Anzieu D. (1976). *Désir de former et formation du savoir*. Paris : Dunod.
- Lerner S. (2001). *Étude clinique des représentations de l'Éducation musicale chez les musiciens enseignants*, Mémoire de DEA, sd. J.-S. Morvan, Paris : Université René Descartes.
- Lerner S. (2000). *Pratiquer la musique avec des enfants en difficulté, Étude clinique des représentations chez les enseignants et les thérapeutes*, Mémoire de Maîtrise sd. J.-S. Morvan, Paris : Université René Descartes.
- Meirieu P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Mialaret J.-P. (2005). Éducation musicale. In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire*

- encyclopédique de la formation et de l'éducation*, Paris : Retz, p. 667-670.
- Mijolla A. de (dir.) (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ministère de l'Éducation nationale (1997). *Enseigner au collège, Enseignements artistiques, Arts plastiques, Éducation musicale, Programmes et accompagnements*. Paris : Centre National de la Documentation Pédagogique, 2002.
- Missenard A. (1976). Formations de la personnalité professionnelle. *Connexions*, n° 17, p. 116-118.
- Mosconi N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir, In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan. p. 75-97.
- Mosconi N., Beillerot J; Blanchard-Laville C. (dir.) (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Petot J.-M. (1979). *Mélanie Klein, premières découvertes et premier système 1919-1932*. Paris : Dunod.
- Pechberty B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 2003, n° 21, p. 157-172.
- Pechberty B. (2003). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner, entre le soin et la formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Racamier P.-C. (1979). Sur la personation. In P.-C. Racamier, *De psychanalyse en psychiatrie*, Paris : Payot, p. 261-282.
- Schaeffer P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris : Seuil.
- Schaeffer P. (1982). Du cadre au cœur du sujet. In J. Caïn, A. Caïn, G. Rosolato, P. Schaeffer, J. Rousseau-Dujardin. J. Trilling, *Psychanalyse et musique*. Paris : Les Belles Lettres, p. 19-90

Sophie Lerner  
CREF  
docteur en sciences de l'éducation

**Pour citer ce texte :**

Lerner S., Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégageant chez le professeur d'Éducation musicale, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 77-92.