

Entre la transcendance et le pédagogique : une lecture nietzschéenne de deux figures du professeur de musique au cinéma

Arianne Robichaud
Université du Québec à Montréal (UQÀM)

RÉSUMÉ. Ce texte s'intéresse à une figure particulière du musicien au cinéma, celle du professeur de musique et des imaginaires qui le constituent dans deux différentes œuvres américaines : *Whiplash* de Damien Chazelle (2014) et *Mr. Holland's Opus* de Stephen Herek (1995). Pour explorer cette représentation, nous définissons d'abord un couple, deux « modes d'être » cinématographiques du professeur de musique : d'une part, l'enseignant excessif, parfois violent et cruel envers ses étudiants, qui se place en défenseur d'un rapport de perfection à l'art qu'il enseigne (le personnage de Terence Fletcher dans *Whiplash*) ; d'autre part, l'enseignant humaniste qui réussit à transformer l'existence de ses élèves par l'enseignement de la musique à l'école (le personnage de Glenn Holland dans *Mr. Holland's Opus*). Par cette présentation, nous souhaitons montrer comment ces deux figures incarnent de manière tantôt différenciée, tantôt partagée, la double identité qui les caractérise à la fois comme musiciens et comme pédagogues : en d'autres termes, illustrer la manière par laquelle ces deux personnages négocient les exigences purement artistiques de la pratique musicale et les exigences proprement éthiques de son enseignement à autrui. Parce que ces deux exigences renvoient directement à cette notion, nous confrontons finalement ces deux figures cinématographiques à l'idée nietzschéenne d'une éducation musicale conçue comme dépassement de soi (Stolz, 2017), en distinguant comment les personnages de Fletcher et de Holland symbolisent respectivement une conception individualiste et une conception universaliste du dépassement chez Nietzsche (Rowthorn, 2017).

MOTS-CLÉS : cinéma, musique, professeur, éducation, Friedrich Nietzsche, dépassement de soi



Cet article est mis à disposition selon les termes de la licence *Creative Commons* attribution / pas d'utilisation commerciale / partage dans les mêmes conditions 4.0 international. ISSN : 2260-7838. <http://savoirsenprisme.univ-reims.fr>

Between Transcendence and Pedagogy: A Nietzschean Analysis of Two Music Teacher Representations in Cinema

ABSTRACT. This article explores a particular figure of the musician in cinema, namely the figure of the music teacher in two different American movies. To study this representation, we first define a couple, two cinematographic “modes of being” of the music teacher: 1) the excessive teacher, sometimes violent and cruel towards his students, who values and promotes standards of perfection in regards to music (the character of Terence Fletcher in *Whiplash*, 2014), and 2) the humanist teacher who succeeds in positively transforming the lives of his students by his teaching (the character of Glenn Holland in *Mr. Holland’s Opus*, 1995). Through this presentation, we wish to show how these two figures embody the double identity that characterizes them both as musicians and as educators: in other words, we aim to illustrate the way in which these two characters negotiate, on one hand, the purely *artistic* demands of musical practice and, on the other hand, the properly ethical demands of the act of teaching. In order to theorize our interpretation of these two cinematographic figures, we contrast them with Nietzsche’s theories on music and education –both conceived, as shown by Stolz (2017), as forms of “cultivation of the self”– by distinguishing how the characters of Fletcher and Holland symbolize respectively an individualist conception and a universalist conception of self-overcoming in Nietzsche’s thought (Rowthorn, 2017).

KEYWORDS: Cinema, Music, Teacher, Education, Nietzsche, Self-overcoming

La fascination des cinéastes et du public pour la représentation de musiciens au cinéma, fascination présente dès les origines de l’art, ne s’est pas démentie dans les dernières années et encore moins dans l’enceinte spécifique du cinéma américain. En 2019, par exemple, trois des huit œuvres sélectionnées pour l’Oscar du meilleur film mettaient en scène le récit de musiciens fictifs ou réels (*Green Book* de Peter Farelly, *Bohemian Rhapsody* de Bryan Singer, et *A Star is Born* de Bradley Cooper) ; et ces œuvres rejoignent également d’autres fictions américaines saluées par la critique dans les dix dernières années comme *La La Land* (Damien Chazelle, 2016) et, plus récemment, *Sound of Metal* (Darius Marder, 2019). Toutefois, ce texte s’intéresse à une figure particulière du musicien au cinéma, celle du professeur de musique, parce qu’elle est constituée de tensions, d’un horizon d’attente, d’obligations éthiques et d’un rapport à l’art musical qui se distinguent de ceux du musicien professionnel, de l’aspirant musicien ou du compositeur : en effet, nous illustrons dans ce texte l’idée selon laquelle le professeur de musique, au cinéma, se caractérise souvent par une dualité, une double identité qui lui est propre et qui le différencie des autres figures musicales. Il est musicien, certes, mais l’objet de sa pratique artistique sert aussi (ou est détournée vers ?) d’autres fins. Il aspire à l’excellence (pour lui ou pour ses étudiants) mais, chargé d’éduquer, son rapport à l’art est nécessairement pénétré d’impératifs éthiques qu’il choisit, selon le cas, de contourner, de détruire ou d’embrasser pleinement. Parfois, la conception de l’art qui l’anime

l'emporte sur le respect et la reconnaissance de la dignité d'autrui ou, inversement, devient plus souple, poreuse, sensible face à ses étudiants.

Pour illustrer cette tension identitaire, nous définissons d'abord un couple, deux « modes d'être » cinématographiques du professeur de musique¹ : d'une part, l'enseignant excessif, parfois violent et cruel envers ses étudiants, qui se place en défenseur d'un rapport de perfection à l'art qu'il enseigne (le personnage de Terence Fletcher dans *Whiplash* de Damien Chazelle, 2014) ; d'autre part, l'enseignant humaniste, qui réussit à transformer l'existence de ses élèves par l'enseignement de la musique à l'école (le personnage de Glenn Holland dans *Mr Holland's Opus* de Stephen Herek, 1995)². Dans le but d'en dégager la richesse interprétative et philosophique, nous confrontons finalement ces deux personnages à l'idée d'une éducation musicale conçue comme dépassement de soi chez Nietzsche (Stolz, 2017), en distinguant comment Fletcher et Holland symbolisent respectivement une conception individualiste et une conception universaliste de l'idée nietzschéenne de dépassement (Rowthorn, 2017).

Le prix de la grandeur musicale : excès, violence et cruauté

Whiplash raconte l'histoire d'un jeune batteur de jazz, Andrew Neiman, qui débute ses études en musique dans une institution new-yorkaise fictive, le conservatoire Shaffer. Le film explore la relation, les tensions, les formes de harcèlement (Johnstone *et al.*, 2018 : 31) mais aussi la dynamique mutuelle de pouvoir (Adascalitei, 2018 : 29) qui se développent entre Neiman et Fletcher, le professeur tyrannique aux commandes du *studio band* de l'école. Les deux personnages incarnent ensemble deux facettes (l'une étudiante, l'autre professorale) d'un même désir, celui de l'aspiration par l'éducation à l'excellence artistique, la quête de la grandeur musicale : en effet, la progression du personnage de Neiman se place sous le signe d'un acharnement toujours plus obsessif et irrationnel (jusqu'à mettre sa propre vie en péril) à atteindre les standards fixés par Fletcher, alors que ce dernier enchaîne les actions cruelles, la manipulation psychologique et la violence verbale et physique dans le but d'élever les performances musicales de son orchestre.

Dès les premières minutes du film, la domination musicale et pédagogique de Fletcher sur Neiman s'impose. Sa toute première parole est, déjà, profondément autoritaire : « Non, reste³ », commande-t-il froidement à l'étudiant lorsque ce dernier se lève et s'excuse, gêné d'avoir été « surpris » à pratiquer son instrument dans un local vide de l'école. Voulant tester ses aptitudes, Fletcher lui

1 Évidemment, ces deux formes d'être ne sont pas les seuls modes représentés au cinéma : mais comme nous le mentionnons plus loin, ils représentent des modèles sur lesquels se fondent plusieurs œuvres, surtout américaines, illustrant la vie de professeurs de musique.

2 Malgré le fait que ces deux films soient séparés par près de deux décennies et que leurs contextes culturels d'émergence soient assez différents, les postures pédagogiques qu'ils illustrent se trouvent toujours au cœur de nombreux débats en philosophie de l'éducation (autorité pédagogique de l'enseignant, élitisme et perfectionnisme éducatif *versus* humanisme et démocratisation scolaire, etc.).

3 « No, stay ». C'est nous qui traduisons.

adresse alors une série de directives musicales qui, du fait de leur nature (délibérément) imprécise, rendent Neiman confus : incapable de répondre correctement à ces injonctions, il est humilié et abandonné (Bayman, 2019 : 282) par Fletcher qui quitte rapidement la pièce. Ce genre de jeu psychologique est au fondement de l'approche du professeur, méthode qui se radicalise au cours du film : de simples commandements contradictoires destinés à fragiliser l'ego, l'enseignant passe à des insultes directes sur l'apparence physique ou sur l'orientation sexuelle de ses étudiants, propulse une chaise vers Neiman et, finalement, le frappe au visage à plusieurs reprises sous prétexte qu'il ne respecte pas le tempo exigé. Cette violence s'accompagne souvent de deux autres stratégies de manipulation : un mécanisme de compétition installé par Fletcher au regard du poste de batteur principal dans l'orchestre, puis une « morale », livrée après presque chaque situation de harcèlement physique ou psychologique, qui sert à légitimer ses actions au nom de l'art (par exemple, son usage récurrent de l'anecdote sur Jo Jones et Charlie Parker)⁴.

Face à ces jeux et manipulations, le spectateur se questionne tout au long du film : les sources de l'approche de Fletcher sont-elles à chercher dans un ego insatiable (Kupfer, 2017), dans une quête de pouvoir toxique et dans une personnalité tyrannique, ou prennent-elles plutôt racine dans une vision de l'accomplissement artistique à tout prix, de la transcendance musicale et d'une éducation à l'excellence ? Deux scènes particulières illustrent bien cette complexité caractérisant les motivations profondes de Fletcher. Dans la première, après avoir été congédié du conservatoire pour ses dérives pédagogiques et discutant au bar avec Neiman, l'enseignant justifie sa posture éducative :

La vérité, c'est que je ne crois pas que les gens aient compris ce que j'essayais de faire à Shaffer. Je n'étais pas là pour diriger : n'importe quel connard peut agiter ses bras et garder les gens dans le tempo. J'étais là pour pousser les gens au-delà de ce qui est attendu d'eux. Je crois... que c'est une nécessité absolue. Sinon, on prive le monde du prochain Louis Armstrong. Du prochain Charlie Parker. [...] Et ça, pour moi, c'est une tragédie absolue⁵.

Au cours de cette scène, durant laquelle le professeur nous apparaît beaucoup plus posé (voire vulnérable) et dépourvu d'agressivité⁶, on en conclut

4 Charlie Parker est un saxophoniste jazz qui, avant de s'établir comme l'un des plus grands artistes de l'histoire de ce style, aurait été humilié lors d'une prestation dans le *band* de Jo Jones : ce dernier, batteur de l'orchestre et insatisfait de la performance de Parker, lui aurait lancé une cymbale en plein spectacle devant public.

5 « *Truth is, I don't think people understood what it was I was doing at Shaffer. I wasn't there to conduct. Any fucking moron can wave his arms and keep people in tempo. I was there to push people beyond what's expected of them. I believe that is... an absolute necessity. Otherwise we're depriving the world of the next Louis Armstrong. The next Charlie Parker. [...] That, to me, is an absolute tragedy.* » C'est nous qui traduisons.

6 En utilisant l'autodérision et la confiance, le professeur nous paraît presque sympathique : il s'agit d'une puissante stratégie sociopathique qui ne manque pas de convaincre Neiman, et qui explique sûrement pourquoi ce dernier accepte de rejouer dans le groupe de Fletcher malgré tout ce que le professeur lui a fait subir.

que l'enseignant est, finalement, sûrement plus animé par une forme (certes extrême) d'idéalisme artistique que de pure cruauté. Mais c'est la scène finale, dans laquelle Neiman participe à la prestation du *band* de Fletcher à un festival de jazz réputé, qui révèle vraiment l'essence de la posture esthétique-éducative du professeur.

Cette scène se développe dans un mouvement de va-et-vient entre la déconstruction et la reconstruction de nos conclusions sur les réelles motivations de Fletcher. Se manifeste d'abord le tyran : Fletcher déstabilise complètement Neiman en annonçant une première pièce que le jeune batteur ne connaît pas du tout. Sous le regard brutalement satisfait du professeur qui le quitte à peine des yeux, Neiman panique, improvise et gâche complètement le premier morceau puis, humilié une fois de plus, quitte la scène. Le spectateur, face à sa question (despotisme ou idéalisme artistique ?), peut maintenant trancher : prêt à saboter la performance de son propre *jazz band* lors d'un prestigieux festival, Fletcher se présente finalement comme un despote pour qui l'art, en fin de compte, arrive bien derrière la pulsion d'une vengeance personnelle, derrière le désir d'une réplique cruelle à la blessure narcissique infligée par Neiman. Mais le tyran s'efface progressivement. Quand Neiman se ressaisit et retourne sur scène, quand il interrompt Fletcher en commençant à battre avec aplomb et assurance le rythme de *Caravan*, quand il prend le contrôle et exprime enfin sa pulsion vitale, Fletcher ne l'en empêche pas, et ne résiste jamais vraiment. Quand Neiman plonge son regard confiant dans les yeux du professeur⁷, quand il se charge de donner les signaux d'entrée à ses collègues, quand il incarne avec force un idéal d'interprétation inspirée, Fletcher abandonne la bataille et commence même à prendre plaisir à diriger le groupe, voire à se laisser diriger par la virtuosité de l'étudiant. Il s'agit là d'un effacement de l'ego et du désir narcissique d'humiliation au profit de la beauté, de la transcendance musicale, de la perfection artistique. Fletcher est maintenant dominé, il se soumet à la puissance du moment qui prend place, il est au service de Neiman⁸. Et ils se mettent alors à collaborer, pour la première fois dans le film, sous la forme d'une symbiose chef / musicien : les deux se sourient, Neiman exécute le dernier rythme, et la pièce comme le film se terminent.

En définitive, il apparaît donc difficile de concevoir le personnage de Fletcher comme uniquement animé d'une quête de contrôle absolu sur autrui. S'il est violent et cruel, aucun indice dans le film nous porte véritablement à croire que ses actes ont pour unique finalité de nourrir son ego, ses aspirations personnelles⁹ car, en effet, nous pouvons même douter des motivations qui le

7 Allant même jusqu'à lui lancer un « *Fuck you!* » des lèvres, ou encore à frapper sa cymbale de façon à frôler le visage de Fletcher venu lui signaler son mécontentement : à ce moment, c'est Neiman qui habite le rôle de Jo Jones dans l'anecdote sur Charlie Parker.

8 De façon très explicite quand, par exemple, la cymbale de Neiman se prend entre sa tige et sa baguette, et que Fletcher la replace pour lui.

9 Cela ne signifie pas pour autant, évidemment, que nous considérons qu'il s'agit d'une approche justifiable sur le plan éthique : comme le montrent empiriquement Lehtonen *et al.* (2016) pour le cas spécifique de l'apprentissage de la musique chez les enfants, la souffrance engendrée par un enseignement dirigé vers la critique et l'humiliation peut laisser des traces profondes dans le rapport à la musique d'un individu, sans mentionner les impacts psychologiques généraux d'un tel traitement.

poussent à déstabiliser Neiman à l'amorce de la prestation finale. En annonçant une pièce que l'étudiant ne connaît pas, souhaitait-il vraiment l'écraser et rétablir son propre équilibre égotique, ou provoquer chez lui une forme ultime de dépassement artistique ? Était-ce un autre stratagème mené de main de maître pour impulser l'excellence musicale, ou le résultat imprévisible d'une décision pleinement autonome de la part de Neiman ? S'il est impossible de fournir une réponse sans équivoque à ces questions, nous croyons tout de même que la philosophie esthétique-éducative de Fletcher, comme nous le montrons plus loin, illustre bien l'interprétation nietzschéenne individualiste du dépassement de soi par la musique et l'éducation.

Musique et humanisme : l'être avant le génie

La conception de l'art et de l'éducation musicale de Glenn Holland, le professeur de *Mr. Holland's Opus*, se révèle d'une façon complètement différente de celle de Fletcher. Il y a d'abord, chez lui, un rapport à l'enseignement beaucoup plus hésitant que chez Fletcher pour qui le rôle d'enseignant ne fait jamais figure de profession de second ordre par rapport à une carrière musicale professionnelle. C'est le cas pour Holland : en substance, le film entier repose sur la transformation de son regard, sur cette reconnaissance que le métier d'enseignant constitue finalement le réel objet de son travail artistique (De Vries, 2004 : 159-160). En effet, Holland est d'abord compositeur : il accepte un poste d'enseignant pensant qu'il aurait ainsi plus de temps à consacrer à l'écriture d'une symphonie. Comme il l'affirme à un collègue au début du film : « je suis un compositeur, c'est ce que je fais vraiment. »¹⁰ Mais en disant « c'est ce que je *fais* vraiment », ce que dit Holland, en réalité, c'est surtout « c'est ce que je *suis* vraiment », son identité étant celle d'un compositeur bien avant d'être celle d'un professeur. Il se place dès lors dans une perspective inverse de celle de Fletcher : pour Holland, l'éducation musicale n'est pas en elle-même un exercice d'atteinte d'excellence artistique, mais bien ce qui permet de se consacrer, ailleurs et à l'écart de l'école, à la « réelle » grandeur musicale.

Mais Holland, dans une formule narrative bien connue du « film scolaire » hollywoodien (Toole & Louis, 2002 : 245)¹¹, se prend à son propre jeu. Cherchant à motiver des élèves blasés, il commence à varier ses méthodes pédagogiques et les contenus qu'il enseigne en s'accordant à leurs intérêts musicaux, une forme d'engagement une fois de plus contraire à celle de Fletcher pour qui l'adaptation

10 « *I'm a composer, that's what I really do* ». C'est nous qui traduisons.

11 Il s'agit en effet d'une trame narrative surexploitée dans les films et les séries télévisées mettant en scène la profession enseignante : des personnes qui se retrouvent en enseignement malgré eux mais qui développent une passion pour la profession, des enseignants qui avaient perdu la flamme mais qui retrouvent la vocation au contact d'un élève ou d'un groupe qui leur redonnent foi en l'importance de leurs responsabilités, des enseignants qui réussissent à surpasser la démotivation, la dureté ou les difficultés socioéconomiques de leurs élèves, etc. C'est le genre de noyau narratif que l'on retrouve par exemple dans *The Corn is Green* (1945), *The Browning Version* (1951), *To Sir, with Love* (1967), *Dangerous Minds* (1995), *School of Rock* (2003), *Bad Teacher* (2011) ou *New Girl* (2011-2018).

de la pratique artistique aux besoins des jeunes constituerait certainement un sacrilège. C'est d'ailleurs en se rapprochant de ses élèves que Holland développe progressivement sa propre passion pédagogique : l'amour de la musique se mêle alors à celui de la transmission et de l'éveil musical chez autrui. Dès lors investi d'une nouvelle vocation, il devient un transformateur et influence positivement l'existence de ses élèves : celle de Gertrude Lange d'abord, la clarinettiste peu douée et complexée, puis celle de Louis Russ, le joueur de football sans talent musical, ou encore celle de Stadler, étudiant brillant mais paresseux et arrogant. Pour certains d'entre eux, la leçon transmise par Holland n'est même pas de nature musicale et s'enracine plutôt, par exemple, dans la valorisation de la détermination et de la quête de sa propre voie dans l'existence. À l'opposé de celle de Fletcher, la mission éducative de Holland n'est pas d'exiger le génie artistique (ou de condamner violemment son absence) : de fil en aiguille, Holland incarne plutôt une conception humaniste et rousseauiste¹² (Soëtard, 2010) de l'éducation musicale, soit une vision au centre de laquelle se trouve l'élève plus que la perfection de l'art.

Mais, tout au long du film, Holland n'en est pas moins tiraillé, déchiré : s'il se plonge corps et âme dans l'enseignement (« Je suis professeur ! »¹³, dit-il fermement à sa femme Iris lorsqu'elle lui reproche son absence dans la vie de leur fils), certaines séquences nous révèlent également les regrets qu'il éprouve à continuellement différer la composition de sa propre œuvre musicale. Cette tension, cette ambivalence entre l'enseignement et la composition, est illustrée dans le dernier tiers du film par sa relation à Rowena Morgan, l'élève qui tient le rôle féminin principal dans le spectacle annuel de théâtre musical de l'école. Holland est attiré par Rowena¹⁴ : elle fait écho à son ancienne identité, à ses aspirations musicales délaissées, au rêve d'une vie de compositeur. Avec Rowena, Holland explore à nouveau sa pulsion créatrice : il travaille avec elle sur le spectacle, il transpose sur elle sa propre envie de réalisation artistique en l'encourageant à poursuivre sa passion pour le chant à New York, il donne son nom à une pièce qu'il compose au piano. Mais Holland choisira finalement sa famille et l'enseignement, continuant ainsi d'éduquer des centaines de personnes à l'art musical. Ce sont ces centaines de vies qui, dans la dernière scène du film, se réunissent pour lui livrer un hommage, d'abord par les mots d'une Gertrude Lang devenue adulte :

Monsieur Holland a eu une profonde influence sur ma vie. Sur beaucoup de vies. Mais j'ai tout de même l'impression qu'il considère

12 Jean-Jacques Rousseau est généralement considéré comme le « Copernic » de la pédagogie moderne, dans le sens où il est le premier philosophe de l'éducation à réellement placer l'élève – et non la connaissance ou le savoir du maître – au centre de l'acte éducatif.

13 « *I'm a teacher!* » C'est nous qui traduisons.

14 Autres temps, autres mœurs : dans le film, Rowena est une élève *senior* de l'école, ce qui lui donne 17 ou 18 ans. La dimension éthique de l'attirance de Holland pour une de ses élèves encore au *High school* n'est jamais soulevée dans le film : son renoncement à une relation avec Rowena ne semble pas dépendre d'une valeur morale ou d'une réflexion éthique, mais bien d'un choix symbolique en faveur de l'enseignement et aux dépens d'une vie de musicien / compositeur.

qu'une grande part de sa vie a été mal vécue. La rumeur veut qu'il ait toujours travaillé sur une symphonie. Et que ça allait le rendre célèbre, riche. Probablement les deux. Mais Monsieur Holland n'est pas riche, et il n'est pas célèbre. Du moins, pas en dehors de notre petite ville. Alors, ça pourrait être facile pour lui de considérer sa vie comme un échec. Mais il se tromperait. Car je crois qu'il a atteint un succès qui va bien au-delà de la richesse et de la célébrité. Regardez autour de vous. Il n'y a pas une seule vie ici que vous n'avez pas touchée. Et chacun d'entre nous est une meilleure personne grâce à vous. Nous sommes votre symphonie, Monsieur Holland. Nous sommes les mélodies et les notes de votre opus. Et nous sommes la musique de votre vie¹⁵.

Les paroles de Lang sont évidemment plus qu'un hommage : elles représentent le chemin et la posture pédagogiques et esthétiques empruntés par Holland. Nous analysons ainsi, dans la section suivante, comment cette posture peut s'inscrire dans une interprétation universaliste (contrairement à une interprétation individualiste telle que représentée par Fletcher) de la conception du dépassement de soi par l'éducation et la musique chez Nietzsche.

Entre la musique et la pédagogie, entre la transcendance et l'humanisme : une lecture nietzschéenne du professeur de musique

Whiplash et *Mr Holland's Opus* nous convient donc à un point de rencontre, au croisement de deux thèmes : une analyse des conceptions de l'éducation et de la musique chez Nietzsche qui nous permet de mieux saisir certaines facettes de la figure du professeur de musique au cinéma. Considérant l'intérêt philosophique qu'a porté Nietzsche à la musique, aux questions éducatives et à l'idée d'autodépassement dans *Schopenhauer éducateur* (1874) et *Ainsi parlait Zarathoustra* (1892), sa pensée nous paraît particulièrement féconde pour réfléchir aux enjeux spécifiques posés par les conceptions pédagogiques respectives de Fletcher et Holland. Dès lors, comment le débat sur le caractère individualiste ou universaliste de la pensée esthético-éducative du philosophe nous permet-il d'étudier encore plus finement la fécondité interprétative des deux personnages ? Et aux fondements de cette question, comment le concept

15 « Mister Holland had a profound influence on my life. On a lot of lives I know. And yet, I get the feeling that he considers a great part of his own life mispent. Rumor has it he was always working on this symphony of his. And this was gonna make him famous, rich. Probably both. But Mr. Holland isn't rich, and he isn't famous. At least not outside of our little town. So it might be easy for him to think himself a failure. And he would be wrong. Because I think he's achieved a success far beyond riches and fame. Look around you. There is not a life around you that you have not touched. And each one of us is a better person because of you. We are your symphony, Mister Holland. We are the melodies and the notes of your opus. And we are the music of your life. » C'est nous qui traduisons.

de dépassement de soi au cœur de la pensée nietzschéenne prend-il forme chez Fletcher et Holland ?

Il y a généralement consensus sur les grandes lignes de la conception de la musique et de l'éducation chez Nietzsche¹⁶ : la première représente l'art suprême pour le philosophe, et sa vision même de l'activité philosophique (et, à certains égards, de l'existence entière) tente d'en reproduire la nature (Steel, 2014 : 39) ; pour sa part, la seconde est notamment conçue comme une éducation à la culture de soi, à l'exploration libérée de ses potentialités et de sa force vitale, ainsi qu'à leur expression décomplexée (Fennell, 2005 : 88). Mais, comme l'indique Steel (Steel, 2014 : 40-41), le consensus s'arrête là :

Plusieurs commentateurs ont écrit de nombreux textes et articles sur la conception éducative de Nietzsche, et on trouve beaucoup de conflits et de débats à ce propos dans ce domaine. [...] Par exemple, sa théorie éducative a été qualifiée d'aristocratique et d'« anti-libérale », de même qu'une forme de « retour à la base » qui est à la fois anti-université et anti-système. D'autres voient plutôt chez Nietzsche non pas un philosophe qui abandonne la pensée systématique, mais plutôt « le penseur qui offre l'interprétation la plus systématique et radicale de l'éducation libre dans l'histoire de la pensée éducative. » Ses théories sont la plupart du temps jugées radicalement individualistes, élitistes, anti-sociales, autoritaires et anti-démocratiques ; et pourtant, d'autres insistent au contraire sur le fait que la vision éducative de nietzschéenne comporte bel et bien une dimension démocratique. [...] La plupart des commentateurs sont d'accord sur le fait que, « en proposant de transcender toutes les valeurs », la pensée éducative de Nietzsche fait la promotion du « dépassement de soi » ; toutefois, de grands débats subsistent autour de ce que signifie exactement « dépassement de soi. »¹⁷

À première vue, Fletcher incarne évidemment l'interprétation « individualiste, élitiste, anti-sociale, autoritaire et anti-démocratique » de la pensée éducative nietzschéenne (*ibid.*). Mais Fletcher incarne aussi la perspective musicale dionysiaque du penseur : quand il s'attriste de l'état du jazz contemporain (« Mais c'est exactement ce que le monde veut, aujourd'hui. Pas étonnant que le

16 Pour un article qui mobilise particulièrement bien l'abondante littérature entourant la pensée nietzschéenne en éducation, voir Babich, 2019.

17 « *Many academics have written extensive treatises and papers on Nietzsche's view of education, and there is much conflict and contention in this field of inquiry. [...] For instance, Nietzsche's theory of education has been labeled aristocratic and "anti-liberal," as well as a call "back to the basics" that is both anti-university and anti-system. Others have seen in Nietzsche not one who eschews all systems, but rather "the most systematic and the most consistent working out of the idea of radical free education in the history of educational thought."* His educational theory has been viewed most often as radically individualistic, elitist, anti-social, authoritarian, and anti-democratic; yet others have, on the contrary, insisted that Nietzsche's vision of education does indeed have a democratic streak. [...] Most commentators agree that, as the "transvaluation of all values," Nietzsche's educational thought promotes the idea of "self-" or "individualized overcoming"; however, great debate surrounds the question of what is meant by "self-overcoming." » C'est nous qui traduisons.

jazz soit en train de mourir... »)¹⁸, c'est le grand refus nietzschéen de la médiocrité musicale que l'on entend en écho. Car chez Nietzsche comme chez Fletcher, la quête de la grandeur artistique engage l'entièreté de l'être, elle est une tâche radicale contre la paresse et le banal :

Pour rendre justice à ces pages, il faut souffrir du destin de la musique comme d'une plaie ouverte. – Lorsque je souffre du destin de la musique, *qu'est-ce* donc qui me fait souffrir ? De voir que la musique a perdu le pouvoir de transfigurer le monde, de dire oui au monde, quelle est musique de décadence et non plus flûte de Dionysos... (Nietzsche, 1974 : 180).

Une musique dionysiaque libérée, déchaînée et exultée est ainsi synonyme de dépassement de soi, de transfiguration personnelle. Et toute la mission de Fletcher repose sur cette prémisse, sur cette nécessité absolue de pousser Neiman à se transcender lui-même au nom de la grandeur musicale. L'éducateur chez Nietzsche est de même essence : « Car je suis *cela*¹⁹ dès l'origine et jusqu'au fond du cœur, tirant, attirant, soulevant et élevant, un tireur, un dresseur et un éducateur, qui jadis ne s'est pas dit en vain : "Deviens qui tu es !" » (Nietzsche, 1898 : 335). L'échec d'un tel processus, pour Fletcher, est un drame : priver le monde d'un prochain Charlie Parker, d'un prochain Louis Armstrong, est une tragédie absolue.

Fletcher illustre donc particulièrement bien le nœud interprétatif soulevé plus haut, à savoir si l'on doit comprendre ce genre d'injonction nietzschéenne dans une perspective élitiste / individualiste, ou dans une perspective perfectionniste / égalitariste. Comme le souligne Rowthorn (2017 : 97), « les commentateurs critiques de l'élitisme, comme John Rawls, considèrent que Nietzsche n'est concerné que par le développement de quelques grands contributeurs à la culture ; les commentateurs égalitaristes, comme Stanley Cavell, voient la culture nietzschéenne comme une affaire universelle qui concerne la culture de soi et le développement de chacun »²⁰. La grande différence entre les deux interprétations relèverait essentiellement de la question de l'innéisme voulant, d'un côté, que le talent soit inné et n'appartienne donc qu'à quelques élus et, de l'autre, qu'il puisse être cultivé par un modelage, par un mimétisme de la nature des êtres d'exception. En d'autres termes, la première optique ferme la porte aux possibilités d'un dépassement de soi pour tous, alors que la deuxième l'ouvre (Rowthorn, 2017 : 99) : et dans cette perspective, le professeur de *Whiplash* exemplifie encore le versant individualiste de l'élitisme nietzschéen. En effet, même si on peut déceler chez Fletcher une certaine préoccupation pour l'héritage culturel commun que nous laissent les grands musiciens (et, en ce

18 « *But that's just what the world wants, now. No wonder jazz is dying...* ». C'est nous qui traduisons.

19 En italique dans le texte.

20 « *Elitist readers, such as John Rawls, see Nietzsche as concerned only with the flourishing of a few great contributors to culture; egalitarian readers, such as Stanley Cavell, see Nietzschean culture as a universal affair involving every individual's self-cultivation.* » C'est nous qui traduisons.

sens, la possibilité d'un mimétisme : c'est notamment en rappelant sans relâche à Neiman l'histoire de Charlie Parker que Fletcher l'oblige à la perfection), le traitement général qu'il réserve à tous ceux qui n'atteignent pas l'excellence musicale empêche une réelle possibilité de concevoir sa philosophie comme un perfectionnisme accessible à tous, comme une culture progressive du dépassement de soi : les « imparfaits » sont immédiatement, à la seconde près suivant une erreur, exclus, remplacés, humiliés, violentés.

C'est tout le contraire chez Holland, que l'on voit majoritairement travailler avec des élèves peu doués tout au long du film. Holland se concentre plutôt sur l'unicité qui caractérise chaque élève, dans une perspective de développement et de dépassement de soi par le travail et la compréhension : c'est en nourrissant la capacité d'introspection de Lang qu'il l'aide à maîtriser finalement la clarinette ; c'est en refusant d'abandonner Russ à ses difficultés rythmiques qu'il lui permet de maîtriser son instrument. Il s'agirait, aux yeux des perfectionnistes / égalitaristes (Conant, 2001 ; Cavell, 1990) qui s'appuient entre autres sur ce passage de *Schopenhauer éducateur* pour soutenir leur interprétation (Hurka, 2002 : 19), d'une illustration plus juste de la pensée nietzschéenne :

Tout homme trouve en lui-même une limitation, aussi bien de ses dons que de sa volonté morale, qui le remplit de désirs et de mélancolie ; de même que le sentiment de son péché le fait aspirer à la sainteté ; en tant qu'être intellectuel il porte en lui l'appétit profond du génie. C'est ici que nous touchons à la racine véritable de toute culture et si j'entends par là le désir de l'homme de renaître génie ou saint, je sais qu'on n'a pas besoin d'être bouddhiste pour comprendre ce mythe. Partout où nous trouvons ces dons intellectuels sans ce désir, dans les milieux savants aussi bien que parmi les gens qui se prétendent cultivés, ils néveillent chez nous que de la répugnance ou du dégoût ; car nous nous doutons que de pareils hommes, avec tout leur esprit, ne développent point, mais entravent tout au contraire toute culture qui serait en train de naître, de même que la création du génie qui est le but de toute culture (Nietzsche, 1993 : 303).

Dans cette perspective, Nietzsche nous inviterait tous à un dépassement de soi, à laisser vivre ce désir du génie qui, nous dit le philosophe, est porté par tout homme et participe à l'épanouissement de toute culture. L'être exceptionnel nietzschéen (et, ici, l'étudiant en musique exceptionnel) ne serait donc pas nécessairement celui qui est naturellement doté d'un talent inné et supérieur, mais plutôt celui qui embrasse le désir d'y accéder, qui refuse de nier ou d'éteindre cet appétit. Et c'est la philosophie éducative que représente Holland : il empêche Lang d'abandonner son instrument et de s'enfoncer dans une forme d'autodénigrement ; il s'interdit de laisser Russ à son sort ; il pousse Rowena à quitter leur petite ville dormante pour s'accomplir comme chanteuse à New York. Certes, la façon dont Holland inspire et transforme l'existence de ses élèves procède d'une complaisance hollywoodienne bien connue, d'une « pensée

magique » (De Vries, 2004 : 163) propre à ce genre de productions américaines qui l'éloigne, à bien des égards, d'une pensée nietzschéenne beaucoup plus rude et exigeante sur le plan éducatif (Marty, 2020 : 8). Car, en effet, la métamorphose nietzschéenne du chameau devenu enfant est une transformation douloureuse :

Créer, c'est la grande délivrance de la douleur, et l'allègement de la vie. Mais afin que le créateur soit, il faut beaucoup de douleurs et de transformation. Oui, il faut qu'il y ait dans votre vie beaucoup de morts amères, ô créateurs. Ainsi vous serez les défenseurs et les justificateurs de tout ce qui est périssable. Pour que le créateur soit lui-même l'enfant qui renaît, il faut qu'il veuille être la mère avec les douleurs de la mère. En vérité, ma voie a traversé cent âmes, cent berceaux et cent douleurs de l'enfantement. Maintes fois j'ai pris congé, je connais les dernières heures qui brisent le cœur. Mais ainsi le veut ma volonté créatrice, ma destinée. Ou bien, pour vous le dire plus franchement : c'est cette destinée qui veut ma volonté. Tous mes sentiments souffrent en moi et sont en prison : mais mon vouloir arrive toujours libérateur et messenger de joie. « Vouloir » délivre : c'est là la vraie doctrine de la volonté et de la liberté – c'est ainsi que vous l'enseigne Zarathoustra » (Nietzsche, 1898 : 115).

Ce genre de passage appuie ce que certains commentateurs (Hurka, 2002) reprochent aux interprètes égalitaristes de Nietzsche : le dépassement de soi et l'atteinte de la grandeur par l'éducation, du fait de l'extrême souffrance qu'elle engendre et de l'importante volonté qu'elle exige, ne peuvent être donnés à tous. Mais il n'en demeure pas moins que, dans l'enceinte du débat individualiste / universaliste, Holland incarne certainement, plus que Fletcher, la deuxième conception.

Conclusion

Nous avons voulu, dans ce texte, montrer comment deux figures du professeur de musique au cinéma nous permettent de cerner les enjeux identitaires propres à la dualité musique / pédagogie qui les habitent, de dégager les différentes philosophies esthético-éducatives qu'elles représentent, et de confronter ces conceptions aux interprétations individualiste et universaliste du dépassement de soi chez Nietzsche. Évidemment, d'autres interprétations nietzschéennes sont possibles : par exemple, si nous acceptons l'idée que chacun d'entre nous est capable d'une « productivité culturelle singulière », cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agisse d'une exigence, d'un impératif que l'on soit tous obligés de s'approprier, d'incarner (Rowthorn, 2017 : 98) ou encore d'impulser chez autrui en tant qu'éducateur. Mais force est d'avouer que les professeurs de musique dans le cinéma américain, de *Going my Way* (1944) à *School of Rock* (2003) en passant par *The Sound of Music* (1965), *Sister Act II* (1993) et

Music of the Heart (1999), ne sont presque jamais désinvestis de leur mission soit artistique, soit pédagogique, parfois même sociale (Brand, 2001 : 10). Sans relâche, leur double identité artistique et pédagogique les pousse à ébranler, exiger, révéler. Et la raison en est, peut-être, toute nietzschéenne :

Tes vrais éducateurs, tes vrais formateurs te révèlent ce qui est la véritable essence, le véritable noyau de ton être, quelque chose qui ne peut s'obtenir ni par éducation ni par discipline, quelque chose qui est, en tous les cas, d'un accès difficile, enchaîné et paralysé. Tes éducateurs ne sauraient être autre chose pour toi que tes libérateurs. C'est le secret de toute culture, elle ne procure pas de membres artificiels, un nez en cire ou des yeux à lunettes ; par ces adjonctions on n'obtient qu'une caricature de l'éducation. Mais la culture est une délivrance ; elle arrache l'ivraie, déblaye les décombres, éloigne le ver qui blesse le tendre germe de la plante ; elle projette des rayons de lumière et de chaleur ; elle est pareille à la chute bienfaisante d'une pluie nocturne (Nietzsche, 1993 : 290).

Au terme du processus, la question est toujours ouverte : pour accéder à la transcendance musicale, jusqu'où un professeur de musique peut-il aller pour révéler à ses étudiants l'essence de leur être, de leur talent et de leur potentiel ?

Œuvres citées

- ADASCALITEI, Mirela, « Education for Authenticity and the Grounds for a New Hermeneutics of Suspicion: A Case Analysis of *Full Metal Jacket*, *Dead Poets Society* and *Whiplash* », *University of Bucharest Review*, vol. 8, n° 1, 2018, p. 25-33.
- BABICH, Babette, « Nietzsche (as) educator », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 51, n° 9, 2019, p. 871-885, DOI : [10.1080/00131857.2018.1544455](https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1544455).
- BAYMAN, Louis, « Performance anxiety: the competitive self and Hollywood's post-crash films of cruelty », *New Review of Film and Television Studies*, vol. 17, n° 3, 2019, p. 278-297, DOI : [10.1080/17400309.2019.1622878](https://doi.org/10.1080/17400309.2019.1622878).
- BRAND, Manny, « Reel Music Teachers: Use of Popular Films in Music Teacher Education », *International Journal of Music Education*, vol. 38, n° 1, 2001, p. 5-12, DOI : [10.1177/025576140103800102](https://doi.org/10.1177/025576140103800102).
- CAVELL, Stanley, *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism*, Chicago, University of Chicago Press, 1999.
- CONANT, James, « Nietzsche's Perfectionism: A Reading of Schopenhauer as Educator », in SCHACHT, Richard (dir.), *Nietzsche's Postmoralism: Essays on Nietzsche's Prelude to Philosophy's Future*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 181-257.
- DE VRIES, Peter, « Reel music teaching: a classroom music teacher reflects on the portrayal of music teaching in *Mr. Holland's Opus* », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 32, n° 2, 2004, p. 159-167, DOI : [10.1080/1359866042000248471](https://doi.org/10.1080/1359866042000248471).

- FENNELL, Jon, « Nietzsche contra “Self-Reformulation” », *Studies in Philosophy and Education*, vol. 24, n° 2, 2005, p. 85-111, DOI : [10.1007/s11217-004-8928-9](https://doi.org/10.1007/s11217-004-8928-9).
- HURKA, Thomas, « Nietzsche: Perfectionnist », in LEITER, Brian & SINHABADU, Neil (dir.), *Nietzsche and Morality*, Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 9-31.
- JOHNSTONE, Karen *et al.*, « Public Pedagogy and Representations of Higher Education in Popular Film: New Ground for the Scholarship of Teaching and Learning », *Teaching & Learning Inquiry*, vol. 6, n° 1, 2018, p. 25-37, DOI : [10.20343/teachlearninqu.6.1.4](https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.6.1.4).
- KUPFER, Joseph, « What Movies Teach Us About Teaching », *Film and Philosophy*, vol. 21, 2017, p. 161-180.
- LEHTONEN, Kimmo *et al.*, « Musical restrictions as a transfer burden between generations », *Problems in Music Pedagogy*, vol. 15, n° 2, 2016, p. 47-63.
- MARTY, Oliver, « L'éducation de Nietzsche. Réactualisation des considérations sur l'honneur : une des valeurs de l'éthos universitaire », *Recherches en éducation*, n° 39, 2020, DOI : [10.4000/ree.338](https://doi.org/10.4000/ree.338).
- NIETZSCHE, Friedrich, *Schopenhauer éducateur* (dans *Œuvres*), traduit de l'allemand par Henri Albert, Paris, Robert Laffont, 1993.
- _____, *L'Antéchrist* suivi de *Ecce Homo*, traduit de l'allemand par Jean-Claude Hémery, Paris, Gallimard, 1974.
- _____, *Ainsi parlait Zarathoustra*, traduit de l'allemand par Henri Albert, Paris, Mercure de France, 1898.
- ROWTHORN, David, « Nietzsche's cultural elitism », *Canadian Journal of Philosophy*, vol. 47, n° 1, 2017, p. 97-115, DOI : [10.1080/00455091.2016.1233381](https://doi.org/10.1080/00455091.2016.1233381).
- SOËTARD, Michel, *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai*, Paris, Honoré Champion, 2010.
- STEEL, Sean, « The Birth of Dionysian Education (Out of the Spirit of Music)? Part One », *Philosophy of Music Education Review*, vol. 22, n° 1, 2014, p. 38-60, DOI : [10.2979/philmusieducrevi.22.1.38](https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.1.38).
- STOLZ, Steven, « Nietzsche on Aesthetics, Educators and Education », *Studies in Philosophy and Education*, n° 36, 2017, p. 683-695, DOI : [10.1007/s11217-016-9529-0](https://doi.org/10.1007/s11217-016-9529-0).
- TOOLE, James, LOUIS, Karen, « The Role of Professional Learning Communities in International Education », in LEITHWOOD, Kenneth & HALLINGER, Philip (dir.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, New York, Springer Publishing, 2002, p. 245-279.