

Nelly Jallerat
CEFEDM Bretagne/Pays de Loire
Promotion 2002/2004

LA CREATION ARTISTIQUE

DANS

L'ENSEIGNEMENT DE LA

MUSIQUE

Directeur de mémoire :
André Mathieu

Tous mes remerciements à André pour son aide précieuse et son enthousiasme, ainsi qu'à Marianne, Gérard et Alain pour leurs conseils et leur soutien chaleureux.

SOMMAIRE

	<i>pages</i>
Introduction	3
<u>1.Place de la création artistique dans l'enseignement musical</u>	4
<u>1.1. La création dans l'enseignement musical, une pratique peu courante</u>	4
1.1.1.Historique et état des lieux.....	4
1.1.2.Evolutions et résistances.....	7
<u>1.2.La création au centre de la pédagogie, exemples</u>	8
1.2.1.GFEN, musique pour adultes.....	9
1.2.2.Uzeste, les ateliers, les enfants au théâtre.....	10
1.2.3.Projet création à l'ENM de St Nazaire.....	11
<u>2.Pourquoi le choix d'une pédagogie active autour de la création?</u>	13
<u>2.1.Enjeux philosophiques</u>	13
<u>2.2.Enjeux artistiques</u>	14
<u>3.Expériences et mises en application</u>	15
<u>3.1.Créer un état d'esprit, un contexte favorable à la création</u>	16
<u>3.2.Chantier d'écriture</u>	17
<u>3.3.Auditions et spectacles</u>	18
<u>3.4. Faire savoir, faire connaître</u>	21
Conclusion	22
Bibliographie	24

Introduction

Pourquoi dans des domaines artistiques tels que les arts plastiques, la sculpture, le cinéma, la photo ou la poésie, l'apprentissage des techniques est-il rapidement tourné vers la création personnelle et l'expression de soi, alors que dans l'enseignement classique de la musique occidentale, en France tout au moins, cette possibilité de création personnelle est le plus souvent ignorée ou remise à plus tard ?

Bien sûr, le musicien fait preuve de créativité lorsqu'il interprète une œuvre en y projetant sa vision et sa sensibilité. Il exprime donc une part de lui-même, mais prend-il le temps d'explorer les sons, de les combiner de manière toute personnelle, de les assembler en définissant ses propres critères esthétiques ?

Je m'interroge de plus en plus sur la nécessité de solliciter le processus de création chez l'élève musicien. Le questionnement est à la fois d'ordre pédagogique et artistique. Diriger l'élève sur les terrains de la création, quelle qu'elle soit, ne pourrait-il pas le rendre davantage acteur de son apprentissage et ainsi présenter un avantage pédagogique certain ? Est-il possible, en musique, d'ignorer une part importante de l'acte artistique : la création ? Sans création y a-t-il encore véritablement œuvre d'art ?

Riche de ces interrogations, je consacrerai une première partie à la place de la création artistique dans l'enseignement de la musique. Après avoir analysé les raisons d'une pratique assez peu répandue dans l'institution musicale, je m'appuierai sur quelques exemples de pédagogie active centrée sur des expériences de création. Dans une deuxième partie, je tenterai de justifier mon choix pour l'application d'une pédagogie active sollicitant le processus de création faisant la part des enjeux philosophiques et artistiques qu'il implique. Enfin, dans une troisième partie, je rapporterai mes expériences tendant à favoriser des conditions d'apprentissage qui permettent, le plus possible, de créer chez l'élève le désir et l'envie de donner naissance à une œuvre, la sienne, qui l'implique totalement.

1.Apprentissages et éducation

1.1. La création dans l'enseignement musical, une pratique peu courante

1.1.1. Historique et état des lieux

Si la préoccupation de transmettre des connaissances aux générations suivantes est vieille comme le monde, l'apprentissage de la musique dans des structures institutionnelles telles que les écoles de musiques ou les conservatoires est beaucoup plus récent : c'est Marcel Landowsky, en 1964, alors directeur de la musique sous le ministère d'André Malraux, qui a contribué à développer sur tout le territoire français des établissements sur le modèle des conservatoires. Rappelons que les missions du conservatoire de Paris à sa création en 1795 étaient la conservation du patrimoine musical français et la formation d'instrumentistes destinés à alimenter les orchestres de l'opéra et de la garde républicaine. Il s'agissait en 1964 de reconstruire les orchestres régionaux et de donner des bases solides aux musiciens professionnels. L'enseignement était conçu selon un modèle pyramidal, sélectif. On était loin de se soucier de la création chez les élèves.

Des efforts ont été faits pour assouplir ce système avec l'apparition des schémas directeurs en 1982 et 1992, puis du schéma d'orientation en 1996. Les écoles de musique et de danse ont en effet pour mission «l'accès à la pratique musicale et chorégraphique associée à la diffusion et à la création»¹. cependant l'héritage est là et les mentalités ne changent pas du jour au lendemain. Actuellement, les musiciens sont formés essentiellement en tant qu'interprètes, ayant une bonne connaissance du passé, permettant aux chefs-d'œuvre du passé d'exister, mais peu ont été confrontés à la création dans leur apprentissage.

¹ *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, CENAM, 1992*

Je reprendrai ici les propos du musicien yougoslave Vinko Globokar lors d'un séminaire organisé en 1999 par le CNSM de Lyon. Compositeur et interprète, il s'adressait à de futurs musiciens d'orchestre ou de futurs enseignants de la musique en leur demandant de réagir par rapport à l'enseignement qu'ils avaient reçu. Il dressait un bilan de la situation de la musique en France et à l'étranger de manière plutôt positive : floraison de concerts, festivals, multiplication d'enregistrements, prolifération de stages, créations d'écoles de musiques... Son constat était cependant plus amer lorsqu'il remarquait que la plupart des enregistrements effectués de nos jours sont souvent des répétitions de ce qui a déjà été enregistré, venant se rajouter à la multitude de versions existantes. De même, dans l'enseignement musical, la majorité des cours était centrée sur l'étude d'œuvres de compositeurs morts depuis longtemps selon ses propres mots.

Il ne s'agit évidemment pas de dénigrer ce que peut apporter l'étude des compositeurs du passé, mais plutôt de constater un déséquilibre, une quasi-absence du contemporain et de la création dans l'enseignement actuel. Je reprendrai les mots de Philippe Dagen, critique d'art au journal *Le Monde*, qui observe que «le culte du patrimoine s'est développé dans des proportions démesurées»², et que «cette admiration laisse peu de place au contemporain»³.

En effet, l'enseignant a souvent pour unique but de former des interprètes. Il transmet un certain savoir-faire aux élèves pour obtenir une meilleure reproduction de ce qu'il souhaiterait avoir, ou de ce qu'il pense bon de savoir. Il transmet la tradition ainsi que sa vision des œuvres. Il peut aussi aider l'élève à projeter sa propre vision sur une œuvre et ainsi l'amener à s'exprimer, mais la limite entre la reproduction d'une œuvre et la réelle appropriation par l'élève est parfois délicate. Comme le dit Catherine Heugel-Petit⁴:

² Philippe Dagen, *La haine de l'art*, Grasset, 1997

³ Ibid

⁴ Catherine Heugel-Petit et Daniel Ducas-Poupardin (sous la direction de), *L'enseignement de la musique et l'apport de la psychanalyse*, Maison de la Musique, 2000

«La musique est un objet d'amour, qui accompagne, enveloppe, enthousiasme le corps et l'esprit, et ce formidable moteur comporte à l'intérieur de lui-même un frein. Car comment accepter de discuter, de mettre à distance, de prêter pour qu'il soit malaxé, expérimenté, maltraité, un objet d'amour, comme l'élève risquerait de le faire avec un morceau du répertoire? Le professeur dit : "fais comme moi, fais mieux que moi" s'il le supporte, "mais pas autre chose", comme l'amoureux voit rouge quand on touche à sa belle».

D'autre part, les modes d'évaluation sous forme d'examens imposent une sanction, une sélection. En privilégiant «une école du résultat, on finit par escamoter ce qui fait la véritable école, c'est-à-dire celle du mouvement et du parcours»⁵. Même si ces modes d'évaluation sont en évolution et sont amenés à se modifier, le jugement sur le résultat est bien ancré dans les mentalités. On oublie que «l'œuvre est souvent plus dans la qualité du cheminement que dans son produit»⁶. En évaluant en priorité le résultat, on empêche toute volonté de création qui nécessite ce cheminement, on oblige l'élève à se conformer à nos attentes.

Un autre frein aux possibilités de création est curieusement lié aux classes de composition, ou plus précisément à la manière dont la composition est enseignée. Comme le remarque le compositeur Alain Bioteau, celui qui compose oscille sans cesse entre «production, interprétation et analyse»⁷. Or,

«Les études musicales traditionnelles abordent très bien les deux derniers points alors que la production personnelle est souvent laissée comme une hypothèse lointaine. On suggère sans le dire qu'il faut avoir absorbé une certaine quantité de culture passée pour envisager une composition originale.[...] Pourquoi attendre pour se confronter au devoir d'autonomie musicale et à l'élaboration du jugement personnel?»⁸.

Je rejoins Alain Bioteau lorsqu'il s'étonne du peu de développement des classes de composition dans les CNR et écoles de musique. Elles pourraient ouvrir un espace d'invention musicale qui reste rare.

⁵ Gérard Paris-Clavel, *Intimités, L'enfant vers l'art*, coll. Mutations N°139, Autrement, 1993

⁶ Ibid

⁷ Alain Bioteau, *cours d'écriture musicale*, document pédagogique, 2004

1.1.2. Evolutions et résistances

Malgré tous les efforts d'ouverture et d'enseignement global entrepris depuis l'apparition des schémas directeurs, les résistances de la part des enseignants au sujet de la création sont encore tenaces. Force est de constater que ce n'est pas encore dans les mœurs ! Pour m'en rendre compte, j'ai souhaité rencontrer Anne-Marie Panhaleux, professeur de piano au conservatoire de Nantes, qui travaille sur la création avec les élèves dès le premier cycle. Elle m'a confirmé que son travail restait relativement isolé, souvent incompris des collègues, et que l'état d'esprit favorisant la création était encore peu répandu. D'une manière générale, au premier cycle, il s'agit d'apprendre à lire et à utiliser sont instrument. Il faut apprendre "correctement" les bases! Les connaissances sont jugées encore insuffisantes pour prétendre à la création. Au second cycle, c'est la période de l'adolescence avec tout ce que cela comporte de fragilité. On se heurte alors facilement à un refus d'improviser lorsque cela n'a pas été pratiqué auparavant, et l'idée qu'il faille "attendre d'être bon" se confirme. Travailler sur le terrain de la création implique donc la mise en place de toute une réflexion, d'une démarche et même d'une éthique, depuis le tout premier cours.

On peut se demander d'où viennent ces résistances face à la création. Peut-être la peur d'induire la possibilité de créer quelque chose qui ne ressemble à rien? La peur d'être confronté à ce qui sort de soi sans savoir qu'en faire? Le risque de construire quelque chose qui n'appartient plus au professeur? Le travail sur la création n'est pas une école du résultat. On apprend à faire, à construire, et c'est ce qui importe le plus. Il ne nous viendrait pas à l'idée d'empêcher un enfant de dessiner sous prétexte que ce qu'il dessine nous échappe complètement, ou même de lui dire que son dessin n'est pas beau. Il est à une étape où les encouragements sont nécessaires pour qu'il progresse.

⁸ Ibid

Il est assez étonnant de constater le décalage entre ce qui est demandé à l'élève en fin de cursus au conservatoire et sa formation sur le plan de la création. Ce n'est qu'à la fin de ses études qu'il doit présenter un projet artistique personnel sans jamais avoir été confronté à ce genre de travail au cours de sa formation. C'est encore sous-entendre qu'il est nécessaire d'avoir un minimum de culture avant d'entamer une démarche de création, ou alors que cette démarche est individuelle et que l'éducation n'a pas de rôle à jouer dans cette affaire!

Attendre d'avoir engrangé suffisamment de culture avant d'envisager la création n'est pas nécessairement bénéfique car, ainsi que l'a écrit Antonin Artaud,

«C'est notre vénération devant ce qui a déjà été fait, si beau et si valable que ce soit, qui nous pétrifie, qui nous stabilise et nous empêche de prendre contact avec la force qui est en dessous, qu'on appelle l'énergie pensante, la force vitale, le déterminisme des échanges, les menstrues de la lune ou tout ce qu'on voudra»⁹.

1.2. La création au centre de la pédagogie

Prétendre que le sens de la créativité est un don que ne possèdent que de rares individus est une excuse bien commode. Le devoir du pédagogue serait de nier ce postulat. Ce n'est qu'en créant un milieu propice à l'invention que l'on pourra s'apercevoir du bien fondé ou du non sens d'une telle affirmation.

L'enjeu autour de la création est autant artistique qu'éducatif. Le travail sur la création musicale, comme dans les arts plastiques, permet de révéler des procédures et des comportements, dans la mesure où les élèves sont incités, par des situations qui leur sont proposées, à cultiver des démarches de type artistique.

«Si l'élève "ne fait pas de l'art", il fait du moins quelque chose qui s'en rapproche et qui en reprend le questionnement. La tension entre l'art et l'éducation se trouve ainsi portée à ses conséquences les plus fécondes. C'est en faisant appel à l'art, en tant que tel, que l'éducation artistique accomplit sa mission formatrice. Il s'agit de former des élèves capables d'observer le monde

et d'en interroger les formes. Qu'ils puissent tenir un crayon ou chanter juste importe moins que leur capacité à tirer de ces observations, de ces interrogations, des leçons de vie. Il ne s'agit plus d'enseigner les arts, mais d'enseigner par l'art»¹⁰.

C'est en croisant sur mon chemin d'autres pratiques pédagogiques que celles que j'ai rencontrées en tant qu'élève, que j'ai pu observer le travail sur la création comme une véritable démarche d'apprentissage. Ce fut parfois hors de l'institution ou hors du domaine musical, mais peu importe, l'essentiel est que ces pratiques existent et qu'elles m'aient profondément marquée. C'est pourquoi je suis d'autant plus convaincue de l'intérêt de ces démarches et souhaite m'en inspirer dans mes propres pratiques pédagogiques.

1.2.1. GFEN, atelier de musique pour adultes

Il s'agit dans un premier temps de démystifier la notion de création. C'est ce que propose Isabelle Lamorthe, membre du GFEN¹¹, lors d'un stage à Buthiers¹². Ce stage s'adressait à des enseignants non musiciens, l'enjeu étant de les mettre dans une situation où ils vont découvrir qu'il est possible de créer alors qu'ils ne l'ont jamais fait auparavant et qu'ils sont persuadés du contraire! Il s'agit donc de provoquer «le point de départ d'un renversement radical du regard que l'on porte sur ce que l'on croit être une incapacité congénitale ou une fatalité »¹³(je chante faux, je ne suis pas doué, je n'y arriverai pas...), de quitter cette croyance au génie créateur dont le seul effet est un effet inhibiteur et castrateur.

Concrètement, Isabelle Lamorthe élabore sa démarche avec soin : elle part de textes écrits dans une langue étrangère ou même imaginaire, pour partir d'un support dont le contenu n'a pas de trop fortes implications et ne risque pas de gêner l'expression. Elle enchaîne ses consignes assez rapidement dans le but de permettre une implication maximale de tous les participants. Chaque séquence dure vingt minutes, en petits puis grand groupes : chaque équipe doit construire un

⁹ Antonin Artaud, *Le théâtre et son double*, Gallimard, 1964

¹⁰ Denise Beaulieu (sous la direction de), *L'enfant vers l'art*, Autrement, 1999

¹¹ Groupe Français d'Education Nouvelle, mouvement de l'éducation fondé en 1922 qui préconise la démarche d'auto-socio-construction de l'individu.

¹² GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?*, Casterman, 1982

morceau, le confronter aux autres, échanger des idées pour sa construction, l'enrichir de possibilités expressives. L'animatrice repère et souligne tous les éléments de construction, de matériau sonore, d'expression. Le résultat proposé est riche en variété et en effets sonores, et véritablement structuré même si ce n'est pas encore conscientisé. A la fin des travaux, elle fait entendre sans prévenir une œuvre de Stockhausen étonnamment proche d'une des productions, provoquant alors une grande surprise dans le groupe.

«La discussion qui suivit était à la mesure de l'effet choc produit. "Mais alors, est-ce que ça veut dire que lui (Stokhausen), il fait n'importe quoi?"... Parce que bien sûr, "ce qu'on a fait, nous, ça n'est pas de la musique!". En un mot, c'est trop beau pour y croire! Dénigrer ses propres réalisations, précisément quand elles vont à l'encontre de ses convictions antérieures ("je ne serai jamais capable de..."). Ce phénomène de résistance après coup, où persiste le sentiment d'impuissance, malgré le démenti de la réussite effective, est semble-t-il, indissociable de toute avancée en rupture avec ses propres représentations idéologiques les plus prégnantes»¹⁴.

«Oui, il est possible de faire avec sa voix, non pas n'importe quoi, mais une véritable composition musicale, dont le processus de création est identique à la démarche même de l'artiste»¹⁵.

Bien sûr, les moyens employés sont empiriques alors que le compositeur maîtrise ses outils. L'étape suivante sera donc la conscientisation des moyens employés.

1.2.2. Les enfants d'Uzeste au théâtre

Parce que je me nourris des expériences que je découvre autour de moi pour m'interroger et construire ma propre démarche, je rapporterai ici à titre d'exemple l'aventure des enfants d'Uzeste. Il s'agit cette fois de théâtre. Dix enfants de 12 à 16 ans constituent la compagnie Uz et Coutumes. Ils travaillent sous la direction

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

¹⁵ Ibid

de Nathalie Boitaud. Direction? Le mot est fort mal approprié puisque ce sont les enfants eux-mêmes qui décident ensemble du sujet de la pièce, et qui écrivent les textes qu'ils joueront ensuite. Ils ne sont pas pour autant abandonnés et livrés à eux-mêmes, ils sont encadrés, mais sans cesse sollicités pour s'exprimer et échanger entre eux. Nathalie Boitaud fait en sorte de les responsabiliser afin qu'ils exercent leur pouvoir de décision et de contrôle sur les choses. Bien sûr, elle leur communique sa vision, sa sensibilité, sa rigueur, mais elle ne pense ni ne décide à leur place. Ils sont donc directement en prise avec la réalité. Après deux années au sein de la Compagnie Uz et Coutumes, le spectacle qu'ils proposèrent durant l'été 2003 fut incroyable de pertinence, de lucidité, d'engagement, de subtilité et de qualité artistique. C'est dire qu'en provoquant le processus de création chez les enfants, en les guidant et en les canalisant, ils peuvent déployer une énergie et une qualité de travail impressionnantes. C'est leur donner des clés pour qu'ils se construisent.

1.2.3. Projet "créations" à l'ENM de St Nazaire

Enfin, pour terminer avec les exemples de démarches de création, je me propose de présenter le travail de Fabrice Arnaud-Crémon, professeur de clarinette à l'ENM de St Nazaire.

Une audition intitulée "création" a été annoncée en début d'année scolaire et prévue en février, ouverte à tous les élèves de l'école quel que soit le niveau et l'instrument, la liberté est laissée à chacun de s'en saisir ou non. Quelques indications ont été données pour bien comprendre l'esprit de cette audition. Il ne s'agissait pas de «livrer des œuvres musicales faisant appel à des règles strictes de composition»¹⁶ que l'on apprend en classe d'écriture, il s'agissait plutôt d'utiliser ses connaissances du langage musical pour produire quelque chose de personnel, comme les enfants sont sollicités à l'école pour produire des textes libres lorsqu'ils apprennent à lire et écrire.

¹⁶ Fabrice-Arnaud Crémon, *Préparation de l'audition "CREATION"*, note explicative distribuée aux élèves et aux professeurs de l'école de musique de St Nazaire, 2004.

Afin de faciliter le premier pas vers ce travail encore inhabituel, les éléments qui caractérisent la musique sont rappelés : timbre, hauteur, durée, intensité, articulation. Dans la classe de clarinette, ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent trouver ces éléments. Puisqu'ils auront à s'en servir, il faut que ça les marque, et ils s'en souviendront d'autant mieux qu'ils les auront trouvés eux-mêmes. A moins que l'élève ait déjà une idée de construction musicale, quelques exemples de départ sont proposés : échelle de hauteurs, figure rythmique, mode de jeu, note polaire..., thème existant que l'on transforme, histoire, image, personne, sentiment... Toutes les idées sont bonnes à exploiter pourvu qu'elles aident à se lancer. On voit que cette démarche est particulièrement riche car l'élève est directement en prise avec la réalité. Il se heurte à des difficultés qu'il lui faudra résoudre. Il se pose des questions précises sur le langage musical (comment écrire tel rythme que je joue? Comment écrire tel effet?...). Il doit aussi affirmer des choix musicaux et les argumenter (je préfère cette note plutôt que celle-là, je préfère ce registre, le détaché correspond mieux au caractère que j'ai décidé...). Les pièces qu'il joue en lisant prennent alors une autre dimension. Le fait de s'être penché sur la construction d'un morceau pour son élaboration (comment le rendre moins monotone? Comment enchaîner les différentes parties?...) donne plus de sens à l'analyse des pièces qu'il joue ensuite, et inversement. L'analyse de pièces lues permet de repérer des exemples de construction, les formes ABA avec changement de caractère sur B, les formes rondo, les modes, les caractères... Il est aussi intéressant de voir les élèves redécouvrir leurs partitions : "tiens, ici le compositeur a fait comme moi!".

Comme dans l'exemple des enfants d'Uzeste, ce travail permet de leur donner un autre statut, de les responsabiliser, il leur permet d'agir sur les choses.

L'étape de l'audition est quelque chose d'important. C'est donner une autre dimension aux travaux personnels.

«Le contrôle appartient, au départ, au petit groupe du projet mais devient rapidement social. En effet, le retour du travail effectué par les gens qui entendent, qui lisent, qui vivent, est un retour en soi. C'est par la confrontation au social qu'un projet s'extériorise, qu'il passe de l'intérieur à l'extérieur, qu'il a

sa raison d'être. Il n'appartient plus à ceux qui l'ont pensé, travaillé... Il s'expose à toutes les critiques, positives, négatives, qui vont faire encore évoluer le projet s'il continue à vivre»¹⁷.

L'émulation dans la préparation est très forte, chacun veut donner le meilleur de soi. Le regard des uns par rapport aux autres est aussi très important. L'audition rassemblant toutes sortes d'élèves, les grands de l'atelier jazz passionnés de composition ont pu s'étonner de l'inventivité et de l'engagement des plus jeunes, tout en provoquant chez eux une forte admiration.

2. Pourquoi le choix d'une pédagogie active autour de la création?

2.1. Enjeux philosophiques

Les méthodes actives sont des pratiques pédagogiques qui, soit utilisent, soit provoquent l'activité des élèves au cours du processus de formation, en vue d'une action éducative.

La question est de savoir ce qu'on entend par "actif". Au cours de musique, l'élève est évidemment actif puisqu'il joue d'un instrument ou chante. Mais il peut jouer en reproduisant ce qu'on lui montre sans vraiment chercher de lui-même. Il peut estimer que c'est au professeur de dispenser le savoir et se placer simplement dans une position de receveur.

Utiliser des méthodes actives, c'est transmettre en évitant de placer l'apprenant dans une situation univoque de recevant, et donc d'assisté; c'est éviter de lui donner des réponses avant qu'il n'ait connaissance des problèmes, c'est aussi prendre en compte les capacités insoupçonnées de tout être humain à chercher, à créer.

«Tous les hommes sont capables de chercher si on leur en donne les moyens»¹⁸. Ces moyens, c'est à l'éducation et à la formation d'y pourvoir. Dès les apprentissages de base qui peuvent être conçus comme des pratiques de recherche,

¹⁷ GFEN, *Agir ensemble à l'école, Aujourd'hui la pédagogie de projet*, Casterman, 1982

l'enfant devient lui-même moteur de sa propre recherche. C'est lui offrir l'accès à une réelle appropriation du savoir.

La pédagogie active vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage en le mettant dans des situations où il devra mettre lui-même en œuvre ses connaissances pour aboutir au résultat qu'il se sera fixé. Directement confronté à la réalité, l'élève se heurte à des questions concrètes auxquelles il doit trouver ses propres solutions. Tout le travail de l'enseignant est de lui apprendre à apprendre, de rechercher son autonomie en lui donnant les moyens d'agir sur son environnement. Cette action sur l'environnement est une confrontation avec la réalité, avec ce qu'on montre de soi, avec les autres, c'est donc permettre à l'élève de se socialiser. Cela participe à la construction de l'individu.

L'action éducative vise en effet à former l'individu dans son intégrité, c'est à dire sa sensibilité, sa raison, son imagination, sa mémoire, son sens critique, ses facultés d'adaptation, sa relation aux autres. Elle s'attache aussi à lui faire éprouver la fierté de réussir ce qu'il entreprend et la conscientisation des moyens de cette réussite. Elle s'appuie pour cela sur l'acquisition de techniques, de savoir-faire, de connaissances, de pratiques d'expression. La dimension artistique sera alors atteinte si ce savoir est investi et transfiguré par l'imaginaire.

2.2. Enjeux artistiques

La création, quel que soit le domaine, est un formidable support pour développer des méthodes actives puisqu'elle place l'apprenant en situation concrète de recherche. L'intérêt est donc déjà énorme sur le plan éducatif.

Sur le plan artistique, une porte s'ouvre sur l'art de notre temps en visitant le processus de création "de l'intérieur". Ainsi que le souligne Vinko Globokar,

«pour développer la curiosité de l'élève, pour faire naître la tolérance, pour ouvrir l'esprit aux événements artistiques de notre temps, il faut inciter l'élève à

¹⁸ GFEN, revue Dialogue N°56, 1985

faire exploser les cloisons restrictives de sa fonction d'interprète et le mettre en situation de quelqu'un qui invente sa propre musique»¹⁹.

Il est aussi question pour lui d'un

«lent et long travail en profondeur, qui minera les mauvaises habitudes, qui détruira les tabous, fera réfléchir, incitera l'imagination et fera craquer les barrières du conformisme planant des institutions d'enseignement musical»²⁰

Travailler sur la création artistique, c'est aussi aller plus loin dans ce que représente l'art : une façon d'être, une façon d'agir pour provoquer une émotion esthétique, pour fissurer le quotidien, un moyen de connaissance de soi et des autres en perpétuelle mutation interrogeant le monde sur ses propres mutations.

«Ce qui est intéressant dans l'artistique, c'est l'intime, cette possibilité de critique de soi, d'aller le plus loin possible par rapport à ce qu'on veut émettre de sa propre éthique tout en respectant celle de l'autre»²¹. C'est une manière d'envisager comment être à la fois émetteur et récepteur, pour rester des individus entiers.

Découvrir que le "beau", c'est notre vision des choses, ce que l'on projette sur ce qui existe, et que cela appartient à chacun. Cela peut être le contraire de ce qui est figé, le son à l'état brut, la manière de vivre le son, la sincérité mise en jeu, la relation créée avec le partenaire, se montrer tel que l'on est, et encore bien d'autres choses.

Le travail sur la création peut aider à faire éprouver que «chacun a une capacité d'expression du monde dont tout le monde a besoin»²² et que «nous avons tous besoin de l'expression particulière de chacun»²³.

¹⁹ Vinko Globokar, *Plaidoyer pour une remise en question*, Cahiers du CEFEDM

²⁰ Ibid

²¹ Juliette Solvès (sous la direction de), *L'art pour quoi faire ?*, Autrement, 2000

²² Bernard Lubat, *La musique n'est pas une marchandise*, Golias, 2001

²³ Ibid

3.Expériences et mises en application

3.1.Créer un état d'esprit, un contexte favorable à la création

Pour permettre aux désirs de création d'émerger, un climat de liberté et de confiance est nécessaire. De même, pour dénouer certaines résistances de la part des élèves, collègues et parents, il est nécessaire de créer un certain état d'esprit.

Parmi les textes lus lors de la préparation de ce mémoire, une phrase résonne curieusement en moi :

«Comment penser que des gens puissent donner de l'énergie à d'autres générations si eux-mêmes sont dans l'abandon d'un risque parce qu'il leur coûte trop? Pourquoi n'y a-t-il pas plus d'enseignants qui prennent le risque de parler de leur pratique personnelle? Souvent, ils parlent de leur sujet sans évoquer les difficultés et les questionnements de leur propre parcours artistique»²⁴.

De là est née l'idée d'un questionnaire sur l'art et la création pour les élèves et les collègues. Le sujet étant relativement difficile et les questions parfois embarrassantes, le questionnaire destiné aux élèves s'est transformé en discussion puis en interview. Il s'est révélé un formidable outil pédagogique. J'y ai découvert beaucoup de choses sur la personnalité et la sensibilité de mes élèves. Ils ont dû formuler des choses qui au départ étaient assez floues, ils ont dû se positionner par rapport à mes questions. Ils ont été quelque peu surpris par mes interrogations et par l'intérêt que je portais à leurs réponses. Cela m'a permis de les faire travailler à quitter la croyance au "génie créateur", et à ouvrir des portes sur ce qu'il est permis et possible de faire. J'ai eu la surprise, au travers de ce questionnaire, de découvrir certains talents cachés. Par exemple Quiterie, douze ans, compose pour s'amuser des morceaux qu'elle joue devant sa famille et ses amis. Me connaissant, j'ai été surprise qu'elle ne m'ait jamais rien dit à ce sujet! Sa réponse : "je ne pensais pas que c'était important!". Lorsqu'elle comprit que je considérais cela comme quelque chose de précieux, elle décida de me montrer ses compositions pour les améliorer et pouvoir les jouer à une prochaine audition. D'autres élèves se

²⁴ Op. cit.

sont montrés perplexes lorsque après m'avoir décrit leur vision de l'artiste - quelqu'un de parfait, qui fait des choses extraordinaires, qui fait passer des émotions...- je leur ai cité une phrase de Bernard Lubat:

«Chacun a sa lecture du monde, chacun a sa capacité d'écrire le monde depuis sa place; tout le monde a la capacité d'être un artiste. Ensuite, l'organisation verticale de la société ne nous apprend pas à nous estimer»²⁵.

Découvrir que c'est le point de vue d'un artiste professionnel a été une sorte de déclic chez certains élèves. Le travail sur l'écriture musicale s'est enchaîné "tout naturellement", tout en saisissant au passage l'idée d'une mini-exposition de poésie réunissant toutes les réponses au questionnaire, dans l'idée de favoriser l'état d'esprit lié à la création.

3.2. Chantier d'écriture musicale

Dans cette dynamique, tous les élèves ont apporté des bouts de musique qu'ils ont écrits, avec parfois un regard très sévère sur leur production. La discussion s'est avérée alors importante pour transformer leur jugement en question, pour élaborer un discours critique constructif. Montrer que les étapes étaient importantes dans la construction, qu'une bonne idée pouvait être en germe dans un brouillon maladroit, a donné confiance et courage pour persévérer et avancer.

Les consignes que je propose pour la première composition d'un élève sont très simples et s'appliquent aussi bien à un enfant de huit ans qu'à un adolescent. Je propose à l'élève de choisir cinq notes, de les jouer afin de s'assurer que ce choix lui convient, et d'utiliser les rythmes de base qu'il connaît. Je lui demande de choisir un chiffrage en m'assurant au préalable qu'il a compris ce que cela signifie. Avec cette boîte à outils de sa fabrication, il se lance dans l'aventure et ramène la semaine suivante une composition de deux à trois lignes. Il est rare qu'il s'en sorte

²⁵ Bernard Lubat, *La musique n'est pas une marchandise*, Golias, 2001

parfaitement du premier coup! La relation entre le jeu instrumental et l'écrit étant en cours d'acquisition, ce qu'il joue n'est pas nécessairement ce qu'il a écrit. Il est alors très intéressant de partir de ces maladresses pour lui montrer que , selon les choix qu'il envisage la correction à apporter sera différente.

Par exemple, une fois qu'il se rend compte que ce qu'il joue n'est pas ce qu'il a écrit, je lui montre qu'il y a une alternative : soit garder la mélodie qu'il joue et corriger le texte, soit garder le texte et le jouer tel qu'il est écrit.

Selon son désir, le choix lui appartient. Il essaye alors les deux possibilités et choisit celle qu'il préfère. C'est déjà une occasion d'exercer sa subjectivité, son jugement personnel, et sa faculté de choisir.

Les compositions d'élèves sont souvent très révélatrices de ce qui est en cours d'acquisition, de ce qui est assimilé et de ce qui ne l'est pas. On peut repérer leur rapport à la tonalité, à la métrique, aux temps forts et faibles, au rythme. Ce sont des sujets de questionnement qui prennent alors un sens beaucoup plus concret.

Petit à petit, en regroupant les réalisations obtenues, il est possible de fabriquer un petit recueil, de s'échanger les morceaux, de les faire travailler aux copains, de les jouer en public, de continuer à écrire en inventant une deuxième ou une troisième voix, et même de s'essayer à des accompagnements harmoniques.

Il est aussi possible d'aller vers d'autres esthétiques musicales et d'utiliser d'autres types d'écritures. Par exemple, l'utilisation d'une pédale d'effets ou d'une pédale de boucle pour la clarinette ajoute un côté moderne et un peu déroutant à l'instrument. L'écriture d'un scénario musical sous forme de graphismes (tel que l'utilise régulièrement le compositeur Salvatore Sciarrino par exemple) ou l'élaboration de formes ouvertes, permettent d'aborder le répertoire contemporain de manière très ludique.

3.3. Auditions et spectacles

Les auditions et les spectacles sont des moments privilégiés pour valoriser ce genre de travail. L'audition permet de travailler en petits groupes et de se rassembler pour la présentation publique. Le spectacle permet un engagement plus important dans le groupe et peut-être plus marquant.

C'est ainsi que l'intervention d'une artiste, Catherine Delaunay, au sein d'ateliers collectifs tout au long de l'année a permis à quelques élèves de l'école de musique de Bouguenais de se confronter à une véritable démarche de création artistique et de construire un spectacle tout en développant le sens du jeu et de l'improvisation.

Avant de démarrer les ateliers, lors d'une première rencontre, Catherine Delaunay et moi-même avons mis au point quelques idées de départ :

- l'exploration parfois inhabituelle de l'instrument (tout, ou presque, est permis!) en cherchant différents modes de jeux
- l'attitude scénique qui consiste à partir de la position "neutre", c'est-à-dire le silence et la concentration, afin d'être disponible et jouer au moindre signe
- des jeux incitant au mouvement et à l'utilisation de l'espace (ex. le chat musical)
- l'élaboration d'un langage commun autour de gestes (ex. nappes sonores, "pêches", boucles rythmiques, fins de phrases...)
- le jeu du chef d'orchestre, chacun devant à tour de rôle se mettre dans une situation où il doit faire preuve de responsabilité et d'un sens du discours musical
- le jeu des durées pour prendre conscience de l'écoulement du temps
- quelques morceaux à apprendre par cœur pour avoir des thèmes construits à disposition et pour être mobile

Les premiers ateliers ont été des moments de jeux, d'échange, de mises en situations, et d'expériences diverses. L'exploration des instruments est restée très timide. Hors du jeu habituel, peu d'idées sont apparues. C'est Catherine qui a montré quelques exemples de détournement d'instrument : chanter dans la

clarinette, faire du slap à la guitare, des *glissandi*, des trilles, démonter la clarinette, etc...Etonnement général : "on peut faire ça aussi?".

L'attitude scénique était loin d'être quelque chose d'évident : le silence et l'immobilité souvent difficile à obtenir, et la disponibilité pour jouer en obéissant aux signes très faibles à cause d'une certaine hésitation et d'une mollesse à démarrer. Dans le jeu du chef d'orchestre, des choses intéressantes sont apparues : certains trouvaient du plaisir à déclencher des sons chez leurs partenaires, d'autres étaient plus occupés à écouter le résultat sonore et à construire réellement le morceau selon ce qu'ils souhaitaient. Globalement, il y a eu de bonnes idées, mais sur la durée, le résultat inégal a rendu certains élèves perplexes.

Le temps d'échange après chaque improvisation constitue alors quelque chose d'essentiel. C'est le moment où chacun prend conscience de ce qui s'est passé, donne ses impressions, sa vision des choses. Les élèves disent ce qu'ils ont aimé, ce qui les a dérangés, certains sont sévères, d'autres n'ont rien à dire, d'autres encore sont enthousiastes. La parole circule. Catherine et moi donnons aussi notre point de vue, pour valoriser certaines choses comme l'attitude, la conviction à jouer, la précision du geste, ou pour mettre le doigt sur d'autres choses à améliorer comme la palette de nuances, la stabilité du tempo...

De séances en séances, l'évolution des élèves est visible. Ils osent davantage s'exprimer, ils sont plus convaincants dans leur jeu musical et développent leur écoute. Petit à petit, l'échéance du spectacle se rapprochant, l'inquiétude face à ce qu'on va jouer se fait sentir. Après la phase d'exploration, il faut maintenant penser à construire. Chaque élève doit réfléchir à une sorte de scénario musical : quels enchaînements? Qui joue et quand? Combien de parties définit-on? Est-ce qu'on inclue des passages écrits? Quelles ambiances et quels caractères définit-on? Autant de questions qu'il faudra résoudre en faisant des choix. Ainsi, tous les élèves se seront trouvés dans la situation de faire ces choix. Toujours dans l'idée de l'expérimentation, chaque proposition de scénario sera réalisée, pour ensuite se mettre d'accord collectivement sur le scénario définitif.

Le bilan de ces ateliers se situe dans la transformation des élèves sur le plan de l'investissement, de la conviction à jouer et donc de l'expression, de l'écoute, de l'aptitude à communiquer, et de la curiosité. Ils se sont ouverts à d'autres champs esthétiques et sont entrés dans un processus où ils acceptent de prendre quelques

risques, ils acceptent de se découvrir et prennent finalement du plaisir là où ils pensaient en être incapables.

3.4. Faire savoir, faire connaître

Pour donner davantage de sens et de répercussions à ces démarches, il est nécessaire d'en faire le bilan et de le faire connaître aux collègues. L'analyse sur le terrain permet de mieux cerner ce qui est mis en jeu dans la démarche pédagogique. Il est important que l'équipe pédagogique, au sein de l'école de musique, ait connaissance de cette analyse, que les réflexions apportées puissent être reprises par d'autres, transformées, complétées, améliorées, que des documents écrits circulent entre collègues pour faire avancer la réflexion.

Je suis consciente que cette démarche de création avec les élèves n'est pas partagée par la plupart des collègues. Afin d'éviter l'isolement qui, malgré toute la bonne volonté, peut conduire au découragement, il serait utile de pouvoir établir une mise en réseau d'expériences, hors de l'école. Comme le souligne le GFEN pour son propre mouvement, la mise en réseau d'expériences «permet à tous ceux qui s'engagent dans une transformation d'en lire les ruptures»²⁶.

Cette idée de mise en réseau a déjà été émise par Anne Chailloux, Anne-Marie Panhaleux et un groupe de collègues, tous professeurs au CNR de Nantes confrontés eux aussi à un problème d'isolement malgré un travail d'une réelle profondeur. Ils souhaitent créer une association qui pourrait fédérer des énergies allant dans le sens d'une démarche commune d'ouverture dans l'enseignement de la musique.

D'autres types d'associations existent sous forme de collectifs de recherche fondés sur l'expression des différences, le refus de séparer l'action et les connaissances, la compréhension des procédures d'auto-pédagogie favorables au développement de la créativité, de même que la mise en question de normes qui fondent le rapport à l'excellence. Je pense par exemple à tout le réseau d'associations tissé autour de la revue *Les périphériques vous parlent* et le groupe *Génération Chaos*. Je pense aussi à l'association *Ne pas plier* née sur l'émergence du désir d'artistes, d'ouvriers,

²⁶ GFEN, revue *Dialogue* N°55, 1985

de chercheurs, de responsables d'associations, d'étudiants, désirant travailler ensemble.

Il en existe certainement beaucoup d'autres dans lesquelles la réflexion sur la création musicale pourrait s'intégrer. Ces associations pourraient même simplement constituer des interlocuteurs privilégiés en lien avec les écoles de musique.

Je pense qu'il est à la fois très important de développer sa corporation, de lutter sur son terrain, en même temps que de se confronter aux autres en cherchant la transversalité.

CONCLUSION

Inclure la création dans l'enseignement musical, c'est entrer au cœur de l'aventure artistique et développer de nouvelles manières d'apprendre.

«Apprendre à musiquer comme à marcher.

Donner à l'enfant la capacité de découvrir, de se découvrir, de s'agir, de se faire entendre.

Offrir à l'enfant la possibilité d'explorer, d'expérimenter, d'exprimer sa sensibilité artistique (et non "LA") rituel de la peur - peur du rituel- individuel en collectif.

Grâce/avec les enfants j'ai appris que ce qui fonctionne par/dans la transmission, c'est la recherche de l'égalité originelle : laisser la porte ouverte (dédiabolisation) entre connaissance et ignorance. Les enfants m'apprennent à leur apprendre.

Tous différemment dans chacun des ateliers que nous pratiquons ensemble, ce que j'ignore a autant d'efficacité que ce que je sais.

Les enfants apprennent ainsi par eux-mêmes que moi aussi l'adulte, je suis en train d'en apprendre encore sur/par moi-même, avec eux, devant eux, au milieu d'eux»²⁷.

²⁷ Bernard Lubat, *Délié pour sentir que tout est lié*, *Le Monde de l'Education*, Juin 1999

Les différents exemples tels que les pratiques du GFEN, les ateliers d'Uzeste, ou les projets internes aux écoles de musiques, montrent qu'il est tout à fait possible de placer la création au centre de la pédagogie, et que les bénéfices sur le plan de l'éducation et de l'ouverture à l'art contemporain sont tout à fait intéressants. Face aux résistances que peut provoquer cette démarche dans l'institution, il est utile d'expliquer, de faire connaître et de mettre en réseau les multiples expériences.

A l'heure où la passivité s'installe dans de nombreuses couches de la société, où les rapports humains deviennent souvent superficiels et marchands, où les enfants s'ennuient parfois à l'école, la préoccupation d'inclure la création artistique dans l'enseignement musical avec tout ce qu'elle peut engendrer sur le plan du développement de l'individu est pour moi un impératif essentiel.

«Tous les enfants sont capables d'être créatifs si on les met en situation de l'être, si on ne met pas de barreau à leur imaginaire et à leur imagination, il faut lier techniques d'apprentissage et création!»²⁸.

²⁸ Marianne Verdier, *réponse au questionnaire sur l'art et la création*, document personnel, 1992

BIBLIOGRAPHIE

- Arnaud-Crémon (Fabrice), *Préparation de l'audition "CREATIONS"*, note explicative, 2004
- Artaud (Antonin), *Le théâtre et son double*, Gallimard, 1964
- Beaulieu (Denise, direction), *L'enfant vers l'art*, coll. Mutations N°139, Autrement, 1993
- Bioteau (Alain), *Cours d'écriture musicale*, document pédagogique, 2004
- *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, CENAM, 1992
- Colloque de Nanterre, *Psychologie et enseignement musical*
- Dagen (Philippe), *La haine de l'art*, Paris, Grasset, 1997
- GFEN, *Agir ensemble à l'école, Aujourd'hui la pédagogie de projet*, Casterman, 1982
- GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?*, Casterman, 1982
- GFEN, revue Dialogue N°55, Ivry, 1985
- GFEN, revue Dialogue N°56, Ivry, 1985
- Globokar (Vinko), *Plaidoyer pour une remise en question*, Cahiers du CEFEDM
- Jaoui (Hubert), *Clefs pour la créativité*, Paris, Seghers, 1975
- Joubert (Claude-Henry), *Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*, Paris, Van de Velde, 1996
- *La performance autrement, mouvement, risque instabilité*, les périphériques vous parlent, Saint-Etienne, 2001
- Lubat (Bernard), *La musique n'est pas une marchandise*, Villeurbanne, Golias, 2001
- Lubat (Bernard), *Délier pour sentir que tout est lié*, Le Monde de l'Education, juin 1999
- Reboul (Olivier), *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, Puf, 1980
- Rank Otto, *L'art et l'artiste*, Paris, Payot, 1979
- Solvès (Juliette, direction), *L'art pour quoi faire?*, coll. Mutations N°195, Autrement, 2000