

« Les activités de création au cœur de  
l'enseignement de la musique ?  
Mais pour *quoi* faire ? »

Lionel Lamarca  
Cefedem Rhône-Alpes  
Promotion 2010-2012  
Piano Jazz

*Merci à Eddy pour son esprit affûté  
et à toute l'équipe du Cefedem qui parvient  
parfois en dépit d'une certaine résistance  
à nous faire faire des choses...*

# Table des matières

Introduction.....	4
<b>I. Constats et analyses de l'enseignement musical .....</b>	<b>5</b>
<b>a. Conceptions héritées et usuelles de l'apprentissage et de l'enseignement.....</b>	<b>5</b>
<b>b. Cloisonnement des disciplines musicales et oppositions fondatrices dans l'enseignement de la musique .....</b>	<b>6</b>
<b>c. La conception des examens .....</b>	<b>10</b>
<b>II. Processus de création, l'avantage de faire produire.....</b>	<b>11</b>
<b>a. Faire pour savoir .....</b>	<b>11</b>
<b>b. Création et créativité.....</b>	<b>12</b>
<b>c. Tâtonnement expérimental et expérience du jeu (je) : terrain de l'activité de création ? .....</b>	<b>15</b>
<b>d. Dispositifs pour faire produire .....</b>	<b>17</b>
1. Le blues de l'atelier .....	17
2. La phrase de Muriel.....	20
3. Les projets de réalisation musicale au Cefedem Rhône-Alpes.....	22
Conclusion .....	27
Bibliographie.....	28

## Introduction

Apprendre, n'est-ce pas simplement le moyen que possède l'être humain pour se développer, pour s'adapter à une multitude de situations, pour réaliser ce à quoi il aspire, bref pour réussir à vivre ?

N'est-il pas de la nécessité de tout organisme vivant d'apprendre pour survivre ? De la simple bactérie qui mute pour résister à un antibiotique, à la souris qui ne cherche plus à récupérer le morceau de fromage sur le piège qui lui est destiné, toute la vie organique est le résultat d'apprentissages multiples et infinis.

La situation de l'être humain étant à priori différente du seul fait qu'il a en partie conscience de ses apprentissages.

Ceux-ci n'en reste pas moins indispensables et surtout obligatoires à sa condition. Nous pourrions dire que nous ne pouvons pas faire autrement qu'apprendre pour résoudre toutes sortes de problèmes et pour jouir des objets concrets ou abstraits dont nous avons besoin.

Faut-il pour autant en déduire que l'enseignement et l'élaboration de situations d'apprentissage sont inutiles ? Certes non ! Ou il ne serait pas d'un très grand intérêt de mener une réflexion basée sur la conviction que l'enseignement peut, et doit favoriser les processus d'apprentissage ; c'est-à-dire rendre plus efficace l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Ces objets, compétences ou concepts qui sont le fruit ou la production de notre capacité à apprendre témoignent indubitablement d'un certain champ d'actions possibles, d'un certain état de développement.

Il est aisé de déduire d'une personne dont on reçoit une lettre qu'elle a appris à écrire. De la même manière, il est plus facile de vérifier avec certitude qu'un élève sait écrire en lui demandant de rédiger une lettre, qu'en l'interrogeant sur des règles de grammaire ou de conjugaison. Ce dernier pourrait être en mesure de fournir de justes réponses sans pour autant être capable de rédiger quoi que se soit.

Il est probable que se ne soit qu'à condition d'avoir à produire de l'écriture que l'on acquiert des compétences dans ce domaine.

# **I. Constats et analyses de l'enseignement musical**

## **a. Conceptions héritées et usuelles de l'apprentissage et de l'enseignement**

### **Enseignement par transmission**

Cette conception de l'enseignement, qui semble être la plus traditionnelle, repose sur la prestation de l'enseignant et sa capacité à transmettre ou émettre des connaissances, celles-ci alors envisagées comme un contenu. Il s'agit de faire transiter le savoir sous forme d'un flux unidirectionnel de l'enseignant à « l'enseigné ».

Dans cette perspective, on peut mesurer l'efficacité de celui qui enseigne par son aptitude à formuler, simplifier et organiser le savoir de manière progressive, à le subdiviser en « particules élémentaires » qui, hiérarchisées, s'inscrivent dans une suite logique susceptible d'être plus facilement appréhendée.

L'apprentissage apparaît alors comme le processus d'acquisition par réception des contenus émis, des savoirs constitués par l'enseignant pour l'apprenant.

L'objection majeure que l'on peut faire à cette conception de l'enseignement est la passivité dans laquelle elle installe celui qui est enseigné. On compte sur son attention constante, et l'effort que cela implique, pour parvenir à l'assimilation du savoir. Cette considération semble révéler un paradoxe : comment peut-on solliciter l'attention ou la motivation d'un individu, c'est-à-dire lui demander de s'impliquer, donc en quelque sorte d'être actif, si on ne lui cède qu'un rôle de contenant, de récepteur prêt à accueillir son lot de connaissances ?

Un autre modèle d'enseignement apparaît de manière récurrente, particulièrement dans le domaine musical, duquel il n'est pas toujours facile de se détacher. Il s'agit de **l'enseignement par répétition**, ou pourrait-on dire **par conditionnement**. La tâche prévue pour l'apprenant est découpée en petites unités de telle sorte que celles-ci soient réalisables, pour être ensuite enchaînées et reconstituer la tâche globale.

L'apprentissage induit par cette conception peut être perçu comme l'acquisition de « méthodes de travail » permettant de subdiviser une tâche globale (par exemple une pièce instrumentale). La répétition systématique de ces fragments, qui crée ainsi un ensemble de réflexes, devient le processus par lequel l'apprenti est censé acquérir des techniques, des savoir-faire ou des compétences propres à sa discipline.

Un des problèmes auxquels nous pouvons être confrontés si l'on s'en tient exclusivement à cette conception de l'enseignement, est le fait qu'elle ne garantit d'aucune façon la possibilité de réutiliser ces éléments, pour lesquels l'apprenti s'est conditionné, dans un contexte différent.

Il peut être difficile pour un pianiste ayant travaillé un trait dans une étude de Chopin, de le restituer dans un contexte d'improvisation, même si l'environnement harmonique s'y prête.

Pour ce faire, il faudrait, par exemple, que ce même pianiste soit amené à considérer le trait en question comme un chemin possible entre deux points, comme une proposition mélodique particulière dans un contexte harmonique qui peut être commun à plusieurs œuvres, et non comme un fragment qui n'a d'existence qu'au sein d'une succession unique d'événements pour laquelle il s'est entraîné.

Le travail spécifique d'éléments ou de paramètres détachés les uns des autres ne favorise pas l'appréhension globale des notions ou des concepts musicaux. Ceux-ci doivent souvent leur complexité à la nature interactive qui les relie et donne parfois l'impression que « tout est dans tout ».

Ainsi lorsqu'on s'interroge collectivement sur la définition de termes musicaux, même entre musiciens professionnels de l'enseignement, on arrive difficilement à un consensus explicite. « *Qu'est-ce que le tempo ou une pulsation ? Comment définir la tonalité ? Qu'est-ce que le groove ?* ». De prime abord cela nous paraît souvent évident, puisque nous utilisons ces termes tous les jours, mais il s'avère beaucoup plus difficile de pouvoir les expliquer précisément et dans leur dimension entière. Il peut être nécessaire de proposer aux élèves des activités qui interrogent ces différentes notions et leurs interactions, pour qu'ils puissent élaborer une représentation de ces concepts à la fois plus précise et plus globale, dans des contextes musicaux variés.

Ces conceptions usuelles de l'enseignement sont le reflet d'une ligne pédagogique particulière, intimement liée à l'histoire et l'organisation des conservatoires en France.

## b. Cloisonnement des disciplines musicales et oppositions fondatrices dans l'enseignement de la musique

Lorsque l'on considère l'organisation et la structuration des conservatoires et des écoles de musique, il est fréquent que plusieurs composantes de l'enseignement musical apparaissent comme des oppositions.

- La théorie et la pratique nous renvoient à deux facettes distinctes d'une même discipline, l'une où il s'agirait de *comprendre* et l'autre où il s'agirait de *faire*. On pense rarement *théorie* et *pratique* comme des procédures interactives.

- Le collectif et l'individuel sont souvent constitutifs d'un certain type de cours : la formation musicale se déroulant de manière collective et le cours d'instrument étant le plus souvent individuel.

- Les termes de Technique et de Musique évoquent d'une part le travail d'exercices ou d'études, et d'autre part l'appréhension d'une œuvre et son interprétation. Il n'est pas rare qu'un jury d'examen évalue séparément l'aspect technique de l'aspect musical, et qu'à cette occasion on puisse entendre : « élève musicien mais qui manque de technique » ou « élève technicien mais dépourvu de musicalité ».

L'origine de ces oppositions peut s'expliquer par le contexte historique de la création du Conservatoire de Paris, en 1795, en pleine effervescence de la Révolution Française. L'objectif principal de sa création est de former le plus efficacement possible une élite de musiciens français, qui pourront mettre leurs talents d'instrumentistes, leurs compositions et leur enseignement au service de la Révolution.

C'est ainsi que plusieurs méthodes dites officielles sont écrites par des professeurs du conservatoire de Paris. Leur élaboration se base sur la critique des méthodes d'enseignement des maîtrises du régime monarchique (durant la monarchie absolue l'enseignement musical était dispensé au sein d'établissements nommés *maîtrises*, qui comme tous les établissements religieux tels que les abbayes et les collèges ont été fermés en 1792). On cherche dès lors un esprit plus scientifique, raisonné et exhaustif pour aborder les principes élémentaires de la théorie musicale.

Voici les principales caractéristiques des conceptions d'apprentissage véhiculées par ces méthodes, caractéristiques qui reflètent étrangement les conceptions souvent encore actuelles de l'enseignement musical :

- La simplification comme moyen de rendre le savoir accessible.

Catel écrit en introduction de son *Traité d'harmonie* :

« *J'ai entrepris cet ouvrage pour simplifier autant qu'il a été possible, les éléments de l'harmonie* ». <sup>1</sup>

Dans l'arrêté de 1794, Gossec écrit :

« *La précision et la simplicité des principes élémentaires sont la base constitutive d'une bonne école* ». <sup>2</sup>

-La décomposition /séparation /élémentarisation pour garantir une progression logique en organisant et morcelant l'apprentissage.

Voici un extrait significatif de ce procédé tiré de la méthode de piano de Louis Adam :

« *Nous éprouvons une vieille routine toujours nuisible à l'avancement des élèves qui étudient le forte piano, c'est celle de leur enseigner les éléments de la musique en même temps que le mécanisme de cet instrument. Comment est-il possible qu'un élève n'ayant aucune instruction en musique, puisse apprendre à la fois, la valeur des notes, la mesure, plusieurs clefs, la connaissance du clavier, le doigté etc.? N'est-ce pas lui donner du dégoût pour un art dans lequel il se serait peut-être distingué si on lui en eût aplani les difficultés ? L'expérience a prouvé que les élèves qui ont été enseignés de cette manière ont toujours été devancés, en moins de deux ans d'étude, par ceux qui étaient préalablement instruits dans les principes élémentaires* ». <sup>3</sup>

Ainsi, dans un souci d'efficacité, il paraît préférable de s'approprier les principes de la musique avant d'en expérimenter la pratique. Cette conception pédagogique induit d'une

---

<sup>1</sup> Emmanuel Hondré, 1995, *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, chapitre *Les méthodes officielles du Conservatoire*, p 87.

<sup>2</sup> E. Hondré, op.cit., p 78.

<sup>3</sup> Louis Adam, 1805, *Méthode de piano*.

part une séparation entre Théorie et Pratique, et d'autre part une division de l'enseignement en disciplines distinctes (instrument, lecture de clefs, lecture de rythmes, harmonie, écriture, analyse, dictées, chiffrage...).

Ce « cloisonnement disciplinaire » impose une transmission des savoirs qui deviennent ainsi détachés les uns des autres. Il revient alors aux élèves de reconstituer les liens entre ces différentes composantes, de reconstruire ses connaissances en réseau, c'est-à-dire de créer des compétences de musicien.

L'étude de ces méthodes nous montre qu'elle sont pour la plupart construites sur un schéma similaire, impliquant une séparation entre des données techniques et des données artistiques :

- Un bref historique de l'instrument
- La formation du son
- Des exercices et des gammes (lents puis rapides)
- Des sonates « progressives » en duo

L'enseignement de la technique est fréquemment détaché de son application pour être réalisé seul et méthodiquement.

On peut déjà remarquer que ces constatations nous interrogent sur la possibilité de concevoir autrement l'enseignement musical.

Eddy Schepens dans son DEA de Sciences de l'éducation *L'école de musique reste à inventer*, explicite bien la perception erronée que l'on peut avoir de la nature antagoniste de la théorie et de la pratique :

*« La question de la relation entre la pratique et la théorie relève le plus souvent d'une problématique du sens des enseignements: quasi absente de la formation, la théorie désigne alors pour les élèves ce qui s'oppose à la pratique ».*

*« Ce qui rendrait les savoirs scolaires vraiment théoriques, serait le développement de leur dimension opératoire: le fait qu'il puissent servir, qu'on les fasse fonctionner. C'est en effet quand un savoir « sert », quand il prend le statut d'« analyseur », qu'il acquiert la plasticité inhérente au théorique ».<sup>4</sup>*

On comprend bien, dans ce qu'explique E. Schepens, qu'en considérant le savoir théorique comme un savoir qui « sert » ou « fonctionne », on ne peut échapper à la pratique de celui-ci, à son expérimentation, sinon comment pourrait-il être utilisable ? Dans le sens inverse, il paraît aussi logique qu'en expérimentant une pratique, on soit amené à découvrir ou faire évoluer des savoirs qui pourront être opératoires.

Ainsi il est possible de concevoir la relation théorie/pratique non comme une simple opposition, mais comme un mouvement à double sens, générateur d'une dynamique qui crée et renforce les savoirs et les savoir-faire. On pourrait dire que l'on théorise en pratiquant et que c'est en théorisant que l'on pratique...

---

<sup>4</sup> Eddy Schepens, 1997, *L'école de musique reste à inventer*.



D'autres travaux, comme ceux de Jean Piaget, peuvent nous aider à reconsidérer les conceptions de l'apprentissage, et ainsi nous permettre d'imaginer d'autres fonctionnements pour enseigner.

Pour Piaget, la connaissance est *fabriquée* et non *découverte*. Elle est le résultat d'une *construction* en constante évolution, dont la validité est testée lors d'activités réalisées dans le monde. Ce qui nous conduit à considérer que les connaissances dérivent de *l'action*, quelles sont les conséquences de la confrontation et de l'adaptation du sujet à son milieu.

Piaget illustre, dans son ouvrage *Où va l'Éducation*, le principe qui fonde la notion de *méthode active* avec cette conception de la connaissance :

*« Les méthodes d'avenir devront faire une part de plus en plus grande à l'activité et aux tâtonnements des élèves ainsi qu'à la spontanéité des recherches dans la manipulation de dispositifs destinés à prouver ou à infirmer les hypothèses qu'ils auront pu faire d'eux-mêmes pour l'explication de tel ou tel phénomène élémentaire. Autrement dit, s'il est un domaine où les méthodes actives devront s'imposer au sens le plus complet du terme, c'est bien celui de l'acquisition des procédures d'expérimentation, car une expérience qu'on ne fait pas soi-même avec toute liberté d'initiative n'est, par définition, plus une expérience, mais un simple dressage sans valeur formatrice faute de compréhension suffisante du détail des démarches successives.*

*En un mot, le principe fondamental des méthodes actives ne saurait que s'inspirer de l'histoire des sciences et peut s'exprimer sous la forme suivante : **comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention**».<sup>5</sup>*

Dès lors, on comprend bien le caractère central que prennent les notions de « faire », de « produire », de « tâtonnement », et d' « élève actif » dans ce contexte d'apprentissage et d'enseignement, sur lesquelles nous reviendrons au cours de notre réflexion, ainsi que les relations que l'on peut déceler entre *invention*, *création* et *construction*.

---

<sup>5</sup> Jean Piaget, 1948, *Où va l'Éducation*.

### c. Conception des examens

Une autre question mérite d'être soulevée lorsque l'on cherche à produire un constat de l'enseignement musical ; c'est celle de l'évaluation et par conséquent des examens.

*« Comment peut-on juger la valeur d'un travail, et plus encore, d'un individu ? le terme de valeur est particulièrement ambigu. S'agit-il de déterminer un prix ou une valeur marchande ? S'agit-il d'apprécier l'efficacité d'un ensemble d'actes : quels sont alors les critères permettant de « mesurer » cette efficacité ? ».*<sup>6</sup>

La question des critères d'évaluation évoquée par C.Hadji est primordiale, surtout lorsque l'on constate que dans l'enseignement de la musique, la définition de ces critères est souvent plutôt obscure, quand elle n'est pas tout simplement inexistante.

Ainsi à l'occasion de situations d'examens, ou lors de discussions entre collègues à ce sujet, on peut être témoin de certains propos pour le moins étranges :

*« C'est peut-être une démarche ridicule et inutile d'évaluer dans le milieu artistique, on est musicien ou pas...n'est-ce pas ? ».*

Ou encore :

*« Ta prestation manquait d'ovalité...c'était un peu trop...heu...vertical ! ».*<sup>7</sup>

En effet, quel intérêt peut-il y avoir à évaluer quelque chose qui n'est pas mesurable, que l'on a ou pas.

L'autre difficulté que pose les examens est le caractère ponctuel qu'ils confèrent à l'évaluation, le fait qu'ils valident le passage d'un niveau à un autre, ou l'obtention d'un diplôme, en fonction d'un moment unique.

Pourtant il est possible d'envisager l'évaluation comme un outil pédagogique au service de la formation de l'élève. Elle pourrait apparaître sous diverses formes et à différents moments, et se définir par des critères précis pouvant être pensés en fonction du projet de l'élève.

Le sujet de ce mémoire n'étant pas l'évaluation, nous ne nous étendrons pas plus longtemps sur son analyse, ses pratiques et ses conceptions, par contre nous verrons en quoi la favorisation d'activités de création dans l'enseignement musical peut nous aider à rendre son utilisation plus cohérente.

---

<sup>6</sup> Charles Hadji, 1989, *L'évaluation, règles du jeu*.

<sup>7</sup> Citation véridique d'un jury dont je tairais le nom pour des raisons de déontologie, à un candidat à l'examen du DEM jazz.

## II. Processus de création, l'avantage de faire produire

### a. Faire pour savoir

Avant toute considération concernant la création ou la production, je souhaiterais revenir sur l'idée de « faire », qui me semble être à la fois le point de départ et l'axe conducteur de notre réflexion.

Nous pourrions la formuler de la manière suivante : ce qui nous importe avant tout, c'est de permettre à l'apprenti musicien de *faire de la musique* au lieu d'*apprendre la musique* pour, un jour, en faire...

Cette idée de « faire » implique intrinsèquement la notion d'activité, d'action du sujet avec des objets matériels et conceptuels, donc de relation entre celui qui fait et ce sur quoi il agit. On pourrait d'ailleurs penser que c'est cette relation qui constitue *le savoir*, en tant que forme de rapport au monde.

*« Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction, dit J.Schlanger. Certes, le savoir ainsi produit apparaît ensuite comme un objet autonome, ce qui amène par exemple à parler d'un savoir renfermé dans les livres. Mais c'est là donner forme de substance à ce qui est d'abord activité et relation ».*<sup>8</sup>

Pour illustrer cette conception du rapport au savoir et de la notion d'activité qui lui est associée, nous pouvons examiner un aspect particulier de l'enseignement du piano jazz. Prenons pour exemple les difficultés que peuvent représenter la pratique instrumentale au départ d'une grille d'accords chiffrés d'un standard de jazz. Elles sont multiples : quelles sont les notes qui les composent ? Quels rapports existent-t-il entre ces accords ? Quelles relations y a-t-il entre les éléments mélodiques (du thème ou improvisés), les accords et la ou les tonalité(s) ?

Ainsi pense-t-on souvent que l'efficacité du cours d'instrument, pour lequel l'enjeu serait de réussir la réalisation instrumentale de ce standard, consiste à montrer ce qu'il faut jouer, pour que l'élève ne « perde pas de temps ». Ce fonctionnement permet difficilement à celui-ci d'élaborer un processus de construction de ce qu'il a à jouer, de constituer une relation opérationnelle entre les différents paramètres mis en jeu : chiffrages, notes de l'accord, notes jouées à l'instrument, éléments mélodiques liés aux accords, rapport entre ces accords...

De même, on compte sur le cours de formation musicale ou d'harmonie jazz pour aborder ces questions : fonctions des degrés harmoniques d'une tonalité, modes et gammes que l'on peut associer aux accords pour construire une mélodie ou une improvisation... (Notons qu'il n'est pas si fréquent d'observer, au sein de ces cours, l'utilisation par les élèves du piano, de leur instrument, ou de tout autre moyen d'entendre et de jouer les notions abordées.)

Nous oublions souvent que ces savoirs sont des résultats, qu'ils ont été conceptualisés *a posteriori*, expérimentés et pratiqués avant même d'avoir un nom. Et c'est encore par souci d'efficacité, de gain de temps, que l'on livre directement ces résultats à l'apprenant.

---

<sup>8</sup> Bernard Charlot, 1997, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*.

Mais si c'est en agissant sur l'harmonie, c'est-à-dire en jouant et en cherchant des accords et des combinaisons harmoniques, que l'on construit des compétences, alors deux situations sont possibles :

- Soit, dans le meilleur des cas, l'élève a déjà reconstitué des liens entre accord, enchaînement harmonique, gamme et tonalité ; et il sera en mesure de « faire fonctionner » les résultats qui lui sont livrés.
- Soit il n'a pas, ou trop peu, de structures opérantes dans ce domaine et il aura la tâche fastidieuse de réussir à les élaborer seul.

Peut-être est-il nécessaire de réenvisager notre souci de « gagner du temps » ? C'est ce qu'exprime avec humour Eddy Schepens en disant : « *Apprendre, c'est toujours une perte de temps. Tout apprentissage réel est toujours consommateur de temps. Pourquoi alors s'obstine-t-on à vouloir faire gagner du temps aux élèves, alors qu'il s'agit à l'évidence de leur en faire dépenser...utilement ?* »<sup>9</sup>

Nous pourrions proposer à notre apprenti jazzman, un dispositif sur plusieurs séances, l'impliquant dans des postures et des contextes variés, et qui prenne en compte le fait qu'il faut du temps pour appréhender les concepts musicaux. On pourrait par exemple lui demander de trouver des relations entre deux enchaînements harmoniques identiques, l'un exprimé en chiffrage jazz et l'autre écrit de manière traditionnelle (sur deux portées), avec les fondamentales écrites en clé de fa, et les notes qui complètent l'accord en clé de sol. Puis on lui demanderait de trouver plusieurs réalisations différentes de ce même enchaînement harmonique au piano.

## b. Création et créativité

Il convient, étant donné que notre réflexion implique des termes dont on fait grand usage dans les discours pédagogiques et l'enseignement artistique, de faire une sorte d'état des lieux de ce que l'on peut entendre par création et créativité.

L'idée première lorsqu'on évoque le mot « création » est celle d'un produit, d'un résultat, perceptible via un ou plusieurs de nos sens et dont nous pouvons extraire une valeur particulière (qui correspond à l'effet de ce produit sur nos sensations, nos émotions ou notre intellect).

Cette idée de produit prend fréquemment une dimension absolue d'inédit ou d'inouïe. Par *absolue* j'entends qu'il s'agit d'une création inédite pour l'ensemble de l'humanité, alors qu'il est possible d'envisager l'inédit comme une notion relative : inédit pour *qui* ? Ou inédit *en soi* ?

Mais parler de création nous amène aussi à considérer le rapport que l'on a avec le temps. Une toile, une sculpture ou une symphonie sont le résultat d'un temps où l'on a créé, ce qui nous invite à concevoir la création comme une activité :

---

<sup>9</sup> Eddy Schepens, 2002, *Enseigner la musique n°5*, article *A propos du temps dans l'école de musique*, p109.

« Elle impose (l'activité de création) de se « coltiner » la dure réalité des choses, parce que les choses, ça résiste ! Il ne peut pas y avoir création, s'il n'y a pas d'abord de la résistance ! Un organiste qui fait monter l'air dans les tuyaux de son instrument, travaille avec la résistance de l'air. Nous connaissons ces phénomènes, parce que ce sont des phénomènes physiques. Mais il existe tout aussi bien une résistance culturelle. En réalité, au moment où je veux créer, les choses sont déjà là : **c'est avec le « déjà là », qu'il faut faire du « jamais vu » !** Voilà le paradoxe de la création ».<sup>10</sup>

Il y a dans cette formulation : *faire du « jamais vu » avec du « déjà là »*, l'idée d'une (re)construction, d'un façonnement de ce que D.Hameline appelle « *la dure réalité des choses* ». Un enfant qui par exemple construit une maison avec des legos, abouti par la manipulation des pièces qui sont à sa disposition, à la fabrication d'un objet qui n'existait pas. Bien qu'on puisse difficilement parler dans ce cas de création artistique, il s'agit incontestablement d'une activité de création, c'est-à-dire d'une activité de façonnement du réel, qui se situe entre le projet (construire une maison) et l'objet (la maison construite).

L'enfant dans cette activité est confronté à la *résistance* des choses qu'il manipule : les couleurs, les formes et les tailles diverses des pièces à disposition, leur nombre ainsi que les spécificités qui permettent ou non leurs associations sont des paramètres imposés, immuables. C'est cet aspect contraignant que l'enfant travaille, c'est avec cette résistance du réel à la réalisation de son projet qu'il joue, c'est cela qu'il façonne.

On peut alors envisager le caractère inédit d'une création non plus comme la garantie d'une singularité absolue, mais comme l'expression du façonnement (ou pourrait-on dire de la transformation) du réel qui fait émerger de choses préexistantes, quelque chose qui n'existait pas.

Une autre considération que l'on fait souvent lorsqu'on parle de création est d'opposer le fait de *créer* avec celui de *copier*. D.Hameline, lorsqu'il s'intéresse au sujet, exprime l'idée suivante :

« Il s'exerce sur nous une véritable pression culturelle, qui fait de la philosophie du modèle et de l'imitation un tabou dans notre société, comme si imiter était une déchéance ».<sup>11</sup>

Pourtant nous pouvons penser que la faculté de créer ne peut s'exprimer que si l'on cherche à reproduire un objet ou une pratique. Comme nous l'avons déjà énoncé, nous ne créons pas à partir de rien. Dans notre précédent exemple de l'enfant qui joue aux legos, le modèle se situe au niveau du projet, le modèle c'est le concept de maison. Il est évident que sans la volonté de copier un modèle, qu'il soit un concept, un objet ou une procédure, il est impossible de s'approprier des techniques pour façonner le réel.

Aussi est-il important de ne pas déduire de notre réflexion sur la place de la création dans l'enseignement musical, qu'il faille faire table rase des pratiques qui tendent à assurer la transmission d'un patrimoine artistique, mais plutôt de réinterroger la manière de s'approprier les modèles dont ce patrimoine est porteur.

Lorsque D.W.Winnicott parle de créativité, il nous invite à l'envisager comme *la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure*, c'est-à-dire à la considérer

---

<sup>10</sup> Daniel Hameline, *Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique*, conférence tenue le 16.03.1996.

<sup>11</sup> D.Hameline, op.cit.

dans son acception la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie ou reconnue.

Par créativité, Winnicott entend avant tout la notion d'un *mode créatif de perception*, qui donne à l'individu le sentiment qu'il n'est pas seulement soumis à la réalité, mais qu'il agit sur celle-ci et donc d'une certaine façon qu'il la crée. (Si l'on considère que le degré d'objectivité de cette réalité extérieure est variable. L'objectivité étant un terme relatif : « *ce qui est objectivement perçu est, jusqu'à un certain point, conçu subjectivement* »<sup>12</sup>.)

Dans cette perspective, il est alors indispensable de séparer l'idée de la création de celles des œuvres d'art, ainsi que de différencier la *pulsion créative* elle-même et la personnalité propre à un individu :

« *Une création, c'est un tableau, une maison, un jardin, un vêtement, une coiffure, une symphonie, une sculpture, et même un plat préparé à la maison. Ou peut-être vaudrait-il mieux dire que toutes ces choses pourraient bien être des créations. La créativité qui m'intéresse ici est quelque chose d'universel. Elle est inhérente au fait de vivre. Vraisemblablement, elle est propre à la vie de certains animaux comme à celle des êtres humains (...). La créativité que nous avons en vue est celle qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure* ».<sup>13</sup>

« *Quand la psychanalyse a tenté de s'attaquer au problème de la créativité, elle a, pour une grande part, perdu de vue le thème principal ; les auteurs ont préféré porter leur choix, dans le domaine de la créativité artistique, sur une personnalité hors du commun et hasarder des observations d'ordre secondaire ou tertiaire ; mais tout ce qu'on pourrait appeler le primaire, ils l'ont ignoré. Certes, on peut prendre, par exemple, Léonard de Vinci comme objet d'étude et faire des commentaires pleins d'intérêt sur la relation entre l'œuvre de l'artiste et certains événements de sa petite enfance. (...) Mais mettre au jour des relations de ce genre, quand on se penche sur des hommes ou des femmes célèbres, éloigne du thème qui est au centre de l'idée de créativité. (...) La direction de l'investigation est mauvaise au départ. Le thème principal se dérobe : celui de la pulsion créative elle-même* ».<sup>14</sup>

C'est cette difficulté à envisager la pulsion créative en elle-même (certes indispensable à l'artiste qui doit faire œuvre d'art, mais qui est également présente en chacun de nous) qui fait paraître l'activité de création comme n'étant accessible qu'aux individus dotés d'une capacité innée et inexplicable, reconnue uniquement par la qualité du résultat qu'elle produit.

Pourtant, sans même imaginer que nous serons un jour capable d'expliquer cette pulsion créative, le fait de pouvoir l'envisager comme étant à l'origine de la construction du rapport de tout être humain avec la réalité extérieure, change considérablement notre point de vue sur la pertinence d'une favorisation de la création dans l'enseignement musical.

---

<sup>12</sup> D.W. Winnicott, 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, chapitre V, *La créativité et ses origines*, p 92.

<sup>13</sup> D.W. Winnicott, op.cit., p 95.

<sup>14</sup> D.W. Winnicott, id., p 97.

c. Tâtonnement expérimental et expérience du jeu (je) : terrain de l'activité de création ?

Nous avons déjà vu que pour J.Piaget la connaissance était le résultat d'une construction. Le thème de sa théorie centrale consiste à considérer que tout ce qui participe à la structuration de notre esprit résulte de nos interactions actives avec notre milieu. Au fil de ses travaux, on peut remarquer l'apparition récurrente de la notion de *tâtonnements* qui, associée à celle de *structuration*, joue un rôle clef pour la compréhension de cette théorie centrale.

*« C'est ainsi que Thorndike, pour saisir le mécanisme de l'apprentissage, place des animaux dans un labyrinthe et mesure l'acquisition au nombre décroissant des erreurs. L'animal tâtonne d'abord, c'est-à-dire se livre à des essais fortuits, mais les erreurs sont graduellement éliminées et les essais heureux retenus, jusqu'à déterminer les itinéraires ultérieurs. Le principe de cette sélection par le résultat obtenu est appelé « loi de l'effet ». L'hypothèse est donc séduisante : l'action du sujet intervient dans les essais, celle du milieu dans les sélections, et la loi de l'effet maintient le rôle des besoins et des satisfactions qui encadrent toute conduite active ».*<sup>15</sup>

On retrouve encore l'idée de tâtonnement, cette fois associée à la notion d'expérience, dans l'œuvre de Célestin Freinet, *tâtonnement expérimental*, qui fait largement écho à la conception piagétienne de l'apprentissage par reconstruction, et confère un terrain propice à son expérimentation. Pour C.Freinet tout individu placé dans un milieu matériel et humain favorable, cherche à connaître par tâtonnement, c'est-à-dire en essayant, en analysant, en cherchant à vérifier des hypothèses qu'il aura lui-même émises. C'est par cette recherche et cette confrontation avec son milieu qu'il construit et intègre son savoir et son savoir-faire. Il s'agit d'un processus naturel et universel d'apprentissage, Freinet va jusqu'à dire que « tout dans la vie se fait par tâtonnement expérimental »

*« Peu à peu, tous les signes (de l'écriture) sortiront ainsi de l'ombre ; le hasard se transformera en réussite, et la réussite reproduite, et systématisée aboutira à la technique. L'enfant écrira déjà toute une ligne, ou toute une page. Puis les mots eux-mêmes se différencieront. Ils seront alors comme des outils vivants, dont on a pénétré le mécanisme et dont on sait maintenant se servir pour raconter soi-même ses histoires. À ce stade, l'enfant ne copie plus ses modèles ; il crée. Il a appris, par son tâtonnement, tout à la fois l'écriture et la rédaction ».*<sup>16</sup>

Mais il est nécessaire, lorsque l'on s'intéresse à l'application pédagogique de ces recherches, de ne pas en déduire qu'il s'agisse d'abandonner l'élève à son propre sort et de sous-estimer le rôle de l'enseignant. Celui-ci se trouve alors investi d'une mission complexe : élaborer des dispositifs qui permettent à l'apprenti de tâtonner, c'est-à-dire de formuler et d'expérimenter des hypothèses. L'enseignant doit pouvoir faire en sorte que le ou les élèves puissent se projeter dans un objectif de production (une tâche), délimitée par un cadre, un contexte (un milieu) qui agisse sur les sélections de leurs hypothèses.

---

<sup>15</sup> Jean Piaget, 1979, *La psychologie de l'intelligence*, Chapitre 4, partie 2, *Tâtonnement et structuration* p. 102.

<sup>16</sup> Célestin Freinet, 1950, *Essai de psychologie sensible*, p.506-509.

Ce contexte peut être défini par l'association de différents paramètres : un style ou une esthétique musicale, des consignes, des contraintes et des ressources.

C'est peut-être ce dont on ne tient pas assez compte lorsque l'on parle de pédagogie active. L'impression que l'activité de l'élève réduit celle de l'enseignant et implique que l'apprenant soit laissé seul, est révélatrice d'une incompréhension (par méconnaissance) de ces approches de l'enseignement.

Ces concepts de contexte ou de cadre, de tâche ou d'objectif, de consignes et de contraintes (qui peuvent être analogues à des règles), nous suggèrent fortement la notion de *jeu*, et par là même de terrain de jeu.

On retrouve, dans la conception que fait D.W. Winnicott du *jeu*, l'idée d'expérimentation comme forme ou processus fondamentale de la structuration psychique d'un individu, et qui peut être mis en relation avec ce qui a été précédemment exprimé au sujet de la création et de la créativité.

Ce qui importe pour D.W. Winnicott, c'est de montrer que *jouer* est toujours une *expérience créative*, que c'est en jouant que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif, c'est-à-dire d'utiliser sa personnalité tout entière, et que c'est à cette seule condition que l'individu progresse dans la découverte du soi.

Pour bien saisir ce que c'est que jouer, nous dit-il, il ne faut pas manquer d'observer que c'est la *préoccupation* qui marque essentiellement le jeu d'un enfant, que ce qui compte plus que le contenu, c'est l'état de *concentration* dans lequel les enfants plus grands et les adultes peuvent être plongés au cours du jeu.

Cet état Winnicott l'explique par le fait que l'enfant qui joue habite *une aire* (un espace), qui n'est pas la réalité psychique interne, qui est en dehors de l'individu, mais qui n'appartient pas non plus au monde extérieur. C'est de ce concept « *d'aire intermédiaire d'expérience* » que provient le titre de son ouvrage : *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Le mot *jeu* étant alors employé au sens du latin « *labilitas* » qui se traduit par « jeu » lorsqu'on dit, par exemple : « il y a du jeu dans la mécanique », et non au sens du latin « *ludus* » qui a donné « ludique ».

Le jeu permet alors à l'individu d'habiter un espace (une aire) dans lequel se rencontre la réalité intérieure et la réalité extérieure, et qui contribue à les maintenir à la fois séparées et reliées.

« *Dans cette aire, l'enfant rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle. Sans halluciner, l'enfant extériorise un échantillon de rêve potentiel et il vit, avec cet échantillon, dans un assemblage de fragments empruntés à la réalité extérieure.*

*En jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs, il les met au service du rêve et il investit les phénomènes extérieurs choisis en leur conférant la signification et le sentiment du rêve ».*<sup>17</sup>

À travers la proposition théorique du jeu que fait Winnicott, et l'importance qu'attachent Piaget et Freinet aux tâtonnements, il est possible d'envisager qu'une part de la construction du savoir de l'élève puisse s'élaborer au sein d'activités de création.

Ce qui n'implique pas que nous puissions avoir la prétention de former des génies créateurs, mais que nous ayons simplement la conviction que ces activités sont adaptées aux processus internes mis en jeu lors de l'apprentissage d'un individu.

---

<sup>17</sup> D.W. Winnicott 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, chapitre III, *Jouer. Proposition théorique*, p. 72-73.



## d. Dispositifs pour faire produire

### **L'improvisation comme outil de création**

Il convient avant d'exposer le premier récit d'expérience, de faire une courte parenthèse sur ce que l'on appelle *l'improvisation*.

Nous pourrions dire que l'improvisation c'est la construction d'un discours musical de manière instantanée. Mais alors faut-il penser que cette pratique ne se fonde sur aucun schéma, aucune formule préétablie, aucun vocabulaire mémorisé, qu'elle n'est le résultat que de *l'inspiration* ?

Certes non, sinon le seul qui puisse réellement improviser est celui qui ne sait rien, n'ayant pas la moindre idée du résultat qui va être produit par son geste.

Ce qui m'intéresse c'est de montrer que les schémas qui constituent la pratique de l'improvisation sont des fonctionnements qui se fabriquent, et (vous voyez probablement où je veux en venir) qui se fabriquent aussi par... tâtonnement. On retrouve dans l'expérimentation de l'improvisation cette fameuse « loi de l'effet » qui permet à l'improvisateur de retenir des formules qu'il identifie comme « valides » grâce à l'effet qu'elles produisent dans un contexte esthétique ou stylistique particulier. Des formules qu'il ne manquera pas d'enrichir au fur et à mesure en cherchant aussi à reproduire les schémas d'autres musiciens.

#### 1. Le blues de l'atelier

Dans le cadre d'un atelier que j'anime à l'école de musique de Soucieu-en-Jarrest, j'ai voulu expérimenter un dispositif sur plusieurs séances pour lequel les élèves auraient à composer un thème sur une grille de blues.

Il s'agit d'un atelier de claviers composé de quatre pianistes. Les classes de piano étant assez conséquentes, cela permet à un plus grand nombre d'élèves d'avoir accès à une pratique de musique d'ensemble.

Le groupe est constitué de quatre jeunes élèves entre dix et treize ans, ayant une pratique qui varie de deux à quatre années d'instrument.

La tâche est qu'ils parviennent à écrire un thème de douze mesures qui s'harmonise par une grille de blues traditionnelle (utilisant le 1<sup>er</sup>, le 4<sup>e</sup> et le 5<sup>e</sup> degré), en partant d'éléments mélodiques improvisés sur cette même grille.

De cette manière, le rapport entre la partition et le résultat instrumental s'effectue dans le sens inverse de celui qu'ils pratiquent habituellement. Il s'agit de coder des éléments musicaux qu'ils ont choisis, dont ils ont une représentation, au lieu d'extraire de la partition un simple rendu instrumental.

Nous avons auparavant déjà eu l'occasion de nous confronter à cette structure harmonique, ce qui avait permis aux élèves d'aborder les notions de construction et de chiffrage d'un accord, ainsi que d'expérimenter l'improvisation en utilisant la gamme blues.

Aussi il ne leur a pas fallu beaucoup de temps pour reconstituer la grille de blues, dont je leur avais imposé la tonalité de Mi, les uns se rappelant la succession des trois degrés sur les douze mesures, d'autres l'utilisation des accords majeurs avec une septième mineure.

# BLUES DE L'ATELIER

SWING FEEL ♩=120

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). It contains a melodic line with eighth and quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth notes. Four chords are indicated below the bass staff: E7, E7, E7, and E7.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). It contains a melodic line with eighth and quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth notes. Four chords are indicated below the bass staff: A7, A7, E7, and E7.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). It contains a melodic line with eighth and quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth notes. Four chords are indicated below the bass staff: B7, A7, E7, and B7.

Voici comment nous avons procédé :

- Les élèves choisissent une ligne de basse qui puisse servir d'accompagnement et qui s'inscrive dans l'enchaînement harmonique de la grille de blues. Ils en avaient déjà utilisé quelques exemples dans d'autres tonalités, mais ils décident de retenir une proposition d'un des pianistes qui se rappelait le motif de main gauche d'un morceau Boogie (cf. clé de fa de la partition ci-dessus).
- Je leur demande ensuite s'ils ont une idée des notes qu'ils vont pouvoir utiliser pour improviser et construire leur mélodie : la gamme blues s'impose rapidement.

- c) Ce qui prend plus de temps, c'est la transposition des différents éléments (basse, notes des accords, gamme blues) dans la tonalité imposée. Certains ont besoin d'écrire les notes des accords, d'autres fonctionnent visuellement avec le clavier ou cherchent à retrouver l'enchaînement des intervalles à l'oreille ... Nous décidons de fixer par écrit la grille de blues en Mi sous forme de chiffrage, en laissant la possibilité à chacun de s'écrire les notes constituant les accords.
- d) Les élèves s'exercent alors à « faire tourner » la grille. Ils se répartissent les rôles, ligne de basse, accords, improvisation, et inter-changent les parties. Cela pose au départ quelques difficultés : jouer dans un tempo commun, respecter la métrique à 4/4 et la carrure de douze mesures, inscrire rythmiquement les accords et la ligne de basse dans le déroulement de la grille. C'est l'occasion pour eux d'interroger les relations entre le tempo, la pulsation, les temps et le cycle. En effet, selon le tempo auquel ils jouent la grille, ils ne perçoivent pas la même pulsation, certains la ressentent deux fois plus rapide que d'autres, considérant qu'une pulsation correspond à deux notes de la ligne de basse au lieu de quatre. Leurs échanges à ce moment-là témoignent du processus par lequel ils se construisent une représentation de ces différents concepts, et appréhendent leur nature interactive : « *Tu comptes à la blanche, la pulsation c'est les temps, les noires...* » « *Justement la pulsation c'est à quoi on compte, donc si je compte à la blanche c'est pareil sauf que mes temps vont moins vite...* » « *Non c'est pas pareil parce qu'après tu changes d'accord trop tard...* »
- e) Je leur propose alors d'essayer d'écrire leur ligne de basse, pour qu'ils aient le même nombre de notes par mesure, et ainsi qu'ils puissent changer d'accord au même moment, quelle que soit la manière dont ils perçoivent la pulsation. Pour les aider, je leur joue les quatre dernières mesures de la grille (à chacune desquelles est associé un accord différent) et je leur demande de repérer combien de fois revient le motif de la ligne de basse (composé de quatre notes successives) dans une mesure. Le changement harmonique fait que tous les élèves entendent rapidement que le motif est joué deux fois par mesure. Le fait est que depuis qu'ils expérimentent l'improvisation sur la grille de blues, ils jouent (sans forcément en être conscient) « swing feel », c'est-à-dire avec une pulsation ternaire (divisible en trois) : les croches sur les temps deviennent plus longues que celles à contretemps, plutôt comme une noire et une croche en ternaire (pulsation à la noire pointé) ou une noire et une croche de triolet en binaire (pulsation à la noire). Le groupe s'interroge sur la manière de traduire par écrit cette particularité rythmique : faut-il utiliser le rythme « croche pointé double » (comme c'est fréquemment le cas dans les recueils de partitions ou les méthodes qui proposent des morceaux aux caractères blues ou jazz) ? En comparant quelques versions audio de standards blues et jazz avec les partitions (tirées pour la plupart du Real book), les élèves s'aperçoivent que cette particularité n'apparaît pas à l'écrit, que les musiciens jouent « swing » des croches écrites de manière traditionnelle.
- f) La suite du travail s'effectue avec une relative facilité. Je leur demande d'écrire chacun un ou plusieurs motifs mélodiques ayant une durée minimum d'une mesure, en partant de ce qu'ils improvisent pour retenir un ou des éléments qui leur plaisent. Je propose aux élèves de diviser le groupe en deux binômes, un pianiste accompagnateur et un improvisateur qui s'arrête pour écrire ce qu'il a choisi de

retenir, puis ils inversent les rôles. Ils ont aussi la possibilité de chercher individuellement en branchant un casque sur leur clavier.

- g) Nous procédons pour finir à une mise en commun des éléments mélodiques de chacun. Les élèves expérimentent différentes combinaisons de motifs, certains d'entre eux ont été associés à une harmonie précise lors de leur élaboration (par exemple celui des mesures 9 et 10), alors que d'autres s'inscrivent à un endroit précis de la grille au cours de cette construction collective. C'est le cas de la phrase des deux dernières mesures : les élèves ont considéré que le fait qu'elle démarre et finisse sur la tonique, associé à son mouvement descendant, lui conférerait un aspect conclusif. Ils ont aussi choisi d'interrompre la ligne de basse à ce moment-là et de doubler la phrase à l'octave pour renforcer cet effet, ainsi que d'ajouter l'accord final qui favorise la relance d'une reprise.

Cette expérience m'a permis de constater que les élèves parviennent à appréhender d'une manière plus effective la notion de «swing feel» lorsqu'ils l'expérimentent d'abord dans un contexte stylistique qui l'impose. La conceptualisation des croches ternaires que l'on écrit de manière traditionnelle, s'élabore plus efficacement en partant du résultat instrumental que lorsque l'on tente de l'expliquer au départ de la partition.

La réalisation de la tâche par le groupe et les échanges entre les élèves m'ont conforté dans l'idée qu'il est possible de construire collectivement des savoirs et des savoir-faire individuels.

## 2. La phrase de Muriel

### **L'écriture musicale comme moyen d'apprentissage**

Vincent Magnan, professeur de violoncelle, expérimente avec ses élèves depuis plusieurs années des situations d'écriture musicale. Il en fait le récit pour un article des Cahiers de recherches d'Enseigner la musique n°6 et 7, dans lequel il rapporte plusieurs exemples significatifs qui peuvent nous permettre de voir en quoi l'écriture peut être un outil d'apprentissage efficace.

Ces démarches d'écriture se déroulent lors de cours tantôt individuels tantôt en petit groupe de deux à cinq élèves. La plupart du temps le travail est individualisé, puisque dans tous les cas chaque élève travaille sur son propre morceau. Les situations de groupe permettent de comparer les difficultés auxquelles les apprentis se sont confrontés et ainsi de provoquer une réflexion collective approfondissant l'approche individuelle.

Vincent Magnan fonde sa démarche sur un va-et-vient entre le travail à la table et l'essai instrumental. Suivant les difficultés rencontrées par les élèves et leurs besoins au fur et à mesure du travail, l'écriture implique une alternance avec d'autres activités, comme l'improvisation ou l'analyse d'exemples. Le formateur met à disposition plusieurs types de ressources susceptibles de répondre à ces besoins : partitions et disques, exemples à l'instrument souvent inventés sur le moment, l'objectif étant principalement de prolonger des réflexions engagées sur une question précise.

## PHRASE

MURIEL  
27 novembre 2003



Vincent Magnan propose à Muriel, une de ses élèves, d'écrire une petite mélodie pour son instrument, qui pourrait être aussi jouée par d'autres élèves de la classe de violoncelle. Ils procèdent de la manière suivante :

- a) La seule consigne, qu'ils déterminent d'un commun accord après avoir regardé quelques exemples de mélodies chez Rameau, est d'adopter une structure en deux périodes, une suspensive, l'autre conclusive.
- b) Face à la difficulté qu'elle a d'arriver à inventer un début de mélodie en chantant, le formateur lui propose de partir de l'instrument. Après un court moment de tâtonnement sur le violoncelle, elle trouve les cinq premières notes de sa mélodie.
- c) Il s'agit ensuite d'enchaîner plusieurs fois un court fragment improvisé sur l'instrument à la partie déjà écrite, le résultat étant conservé ou non selon son goût.
- d) Une fois l'idée trouvée, Muriel prend quelques instants pour écrire les notes qu'elle identifie facilement puisqu'elles correspondent aux doigts joués.
- e) Il faut aussi rechercher la manière de noter les rythmes joués. À certains endroits, les rythmes initiaux ont été transformés, car ceux qu'elle a trouvés par la suite lui ont paru plus satisfaisant.
- f) À l'issue de cette série d'expérimentations, Muriel parvient à écrire la première période qui est à la fois interrogative et qui amène le retour du premier élément de manière satisfaisante dans la seconde phrase.
- g) La suite est trouvée plus rapidement, la fin du morceau s'impose comme une « évidence » sur le do, sans qu'il n'ait été nécessaire de s'interroger sur une tonalité éventuelle.

La présence de barre de mesure n'a pas été exigée au préalable pour ne pas créer une contrainte qui puisse priver l'élève d'une réflexion sur leur signification. En revanche, une fois le morceau écrit, l'enseignant demande à Muriel où elle placerait les barres de mesure. Sa composition permet une segmentation en 3/4, mais on peut aussi penser les deux premières croches comme une levée. C'est l'occasion de s'interroger sur l'utilisation des barres de mesure et d'en profiter pour regarder quelques partitions, en 4/4, 5/8, et des pièces de musique contemporaines non mesurées. Muriel s'aperçoit que les barres de mesure peuvent être un moyen de rendre plus visible des accentuations (après chaque barre de mesure).

Il s'agit dès lors d'appliquer cette idée à son morceau, en cherchant à placer les accentuations pour ensuite écrire les barres de mesures dans ce sens. Elle choisit de reprendre l'instrument et note un certain nombre d'accentuations par un trait au-dessus des notes. Le professeur lui demande de voir s'il existe un lien entre le choix effectué et les coups d'archet, et elle s'aperçoit vite que les notes accentuées correspondent à celles tirées avec l'archet. Ils décident donc de refaire une recherche sur les accentuations en fonction de ce qu'elle veut faire entendre, puis de déterminer des coups d'archet qui mettent en valeur ses choix de notes accentuées.

Ce travail sur les liens entre coups d'archet, barres de mesure et accentuations a permis une réflexion sur l'influence qu'ont les informations écrites par le compositeur sur la nature de l'interprétation.

On peut remarquer dans cet exemple que l'interaction entre la théorie (les informations du compositeur) et la pratique (la nature de l'interprétation) prend une dimension opérante, que le lien que l'élève construit entre les deux pôles devient un savoir qui fonctionne.

Dans cet exemple de cours individuel d'instrument, on observe une rupture avec l'idée d'un seul type d'activité. L'apprentie alterne des moments de jeu instrumental avec des moments d'écriture et des moments de recherche. Cette variabilité didactique lui permet d'envisager un même concept sous différents angles.

### 3. Les projets de réalisation musicale au Cefedem Rhône-Alpes

Pour terminer ces récits d'expérience qui peuvent (en tout cas je l'espère) nous éclairer quant aux avantages qu'il peut y avoir à faire produire des élèves musiciens, nous pouvons nous intéresser à l'exemple de pédagogie par projet qui est proposé aux étudiants du Cefedem Rhône-Alpes sous le nom de *projets ABC*.

Le descriptif complet de ce dispositif apparaît dans l'article : *Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes*, article du numéro 9 et 10 d'*Enseigner la musique*.

Ces projets ont pour but de développer des capacités dans le domaine de l'expression artistique en renforçant l'identité musicale de chaque étudiant, tout en lui permettant de s'ouvrir à des pratiques ou des esthétiques pour lesquelles il n'a pas ou peu d'expérience. Ainsi l'étudiant doit formuler et réaliser trois projets dans différents contextes musicaux :

- La pratique dominante de l'étudiant (projet A)
- Une pratique musicale voisine (projet B)
- Un travail sur un genre musical éloigné (projet C)

Ces trois projets doivent aboutir à une présentation publique sous la forme d'un concert, ou de toutes autres formes de présentations que l'étudiant puisse imaginer comme adéquates au projet (conférence, enregistrement, réalisation audio-visuelle...)

L'élaboration d'un contrat entre l'étudiant et l'institution nécessite que celui-ci définisse, pour chaque projet, des objectifs d'apprentissage, des défis, des méthodes et des besoins spécifiques. Les termes du contrat sont négociés entre l'étudiant et l'équipe pédagogique, et ils servent de base contextuelle à l'évaluation. Le rôle des formateurs est d'aider l'étudiant à établir le cadre des exigences du projet, de mettre en place des contraintes lui permettant de faire face à la diversité des solutions possibles.

Ce contrat doit, pour les trois projets, contenir les éléments suivants :

- Une description générale du projet, expression d'un désir de l'étudiant, comment anticipe-t-il le parcours général et le produit final.
- Quels sont les défis ou les enjeux du projet ?
- Quelles sont les attentes de l'étudiant dans le cadre de sa formation à travers ce projet ?
- Quelles sont les craintes de l'étudiant ? Comment se propose-t-il de les surmonter ?
- Quels sont les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet ?
- Une identification des moyens, des besoins, des ressources nécessaires à la réalisation du projet.
- La distribution proposée des heures prévues comme ressources (30 heures sur les deux ans de rémunération à des experts extérieurs au Centre).
- La définition des étapes intermédiaires, chacune donnant lieu à un bilan provisoire.
- La description de la forme la présentation finale.
- Les critères d'évaluation du projet en termes de contenus d'apprentissage.

Une première version du contrat est établie avant le démarrage des projets, puis au bout de quelques mois, après une période de tâtonnement, l'étudiant est amené à fournir une seconde version du contrat qui sera définitive.

## Exemple d'un projet

Une étudiante altiste a souhaité étudier et jouer les *Märhenerzählungen* de Robert Schumann (opus 132) pour clarinette, alto et piano. Étant donné qu'elle n'avait encore jamais eu l'occasion de travailler du répertoire de musique de chambre avec des instrumentistes à vent, elle a exprimé le désir de se documenter sur les techniques du jeu de la clarinette (la respiration, les attaques, les articulations, les qualités de timbre et les intensités). Son objectif, en étudiant le répertoire de la clarinette et en analysant les pièces de Schumann, était de développer des modes de jeu à l'alto qui puissent répondre aux caractéristiques de la clarinette.

Dominique Clément, le formateur de l'équipe du Cefedem chargé de suivre le projet, lui a soumis les suggestions suivantes :

- a) « À partir de la partition, tenter de formuler un certain nombre de questions sur des points ou des passages précis qui vous semblent poser problème. Pour vous aider, vous pouvez utiliser comme ressource, la liste de questions suivante en sélectionnant celles qui vous semblent pertinentes ou qui vous intéressent, au besoin en les (re)formulant.

L'œuvre est constituée principalement d'une ligne mélodique, d'éléments d'accompagnement et d'une basse :

- La partition contient-elle des éléments pour gérer l'équilibre de ces trois éléments ?
- La basse est assurée du début à la fin par le piano, mais que penser des passages où elle est écrite en triples croches ? En observant les moments où la basse est doublée en octave ou non, pouvez-vous en déduire quelque chose ?
- La présence de liaisons dans les deux premières mesures de la page 5 (mesures 25-26) peut-elle renseigner sur la façon de jouer ?
- Schumann joint les trois fragments mélodiques par un unisson. Peut-on en déduire quelque chose ?
- L'élément d'accompagnement en triples croches staccato peut-il renseigner sur l'utilisation de la pédale du piano ? Doit-il être articulé de la même façon à l'alto ?
- Dans la mesure 7, les deux derniers groupes ne portent ni staccato, ni liaisons. Est-ce un oubli ? (Voir la mesure 28).
- Dans le premier élément mélodique de quatre mesures, comment réaliser le *forte* qui semble subito. Dans cet élément, qui semble proposer trois caractères différents en un temps très court, doit-on privilégier la continuité ou la rupture entre ces trois caractères ?
- Etc...

Après avoir formulé et choisi un certain nombre de questions, sélectionner ensuite un certain nombre d'exemples pertinents, au besoin contradictoires, dans d'autres œuvres de Schumann. Puis, en jouant, construire autant d'interprétations que de réponses envisagées.



b) À partir de plusieurs versions discographiques, faire la liste des traits saillants qu'elles mettent en valeur. Pour vous aider, voici quelques propositions :

- Comment le tempo est-il tenu ? Y a-t-il du rubato ? Le choix du tempo vous semble-t-il privilégier tel ou tel élément ?
- Que pensez-vous de l'équilibre sonore ?
- Relever les passages particulièrement réussis à vos yeux et analyser pourquoi.
- Que pensez-vous de la couleur sonore de chaque instrument et de la façon dont chacun résout des problèmes spécifiques à son instrument ?

Ensuite, testez et appliquez les points saillants en construisant toujours plusieurs solutions. Puis, en écoutant des enregistrements d'autres œuvres, reposez les problèmes non résolus avant de vous décider. Pour l'utilisation de la pédale, écoutez plusieurs pianistes dans des extraits d'autres œuvres choisies pour leur pertinence.

c) Lire le compte-rendu de Schumann (1837) sur les Etudes de Chopin op. 25. Pouvez-vous, à partir de ce compte-rendu, élaborer une liste d'éléments sur les goûts esthétiques de Schumann ? Ré-envisagez les questions posées en a) ou en b) à la lumière de cette liste. »

Par l'intermédiaire de ce travail, l'étudiante est parvenue dans la dernière version du contrat écrit, non seulement à formuler les questions relatives au premier mouvement, mais aussi à en imaginer d'autres adaptées aux autres mouvements de la pièce. Elle a pu proposer plusieurs critères d'évaluation issus de ce travail d'analyse : «*La justesse, notamment dans les passages où alto et clarinette se doublent pour jouer l'élément thématique*», «*le type de détaché, d'attaque et de respiration*» ; les «*choix stylistique*» dans la manière d'envisager les mêmes éléments thématiques de manières différentes.

Plusieurs aspects particuliers sont à relever dans cet exemple. D'abord le fait que l'existence du contrat au sein du dispositif permet à l'étudiant de fixer lui-même l'objectif de production. Celui-ci apparaît sous la forme d'un désir, d'un enjeu qui peut s'avérer être un moteur conséquent de la réalisation du projet.

Ce contrat sert aussi à établir un cadre nécessaire à la formulation de différents éléments (comme les objectifs d'apprentissage, les critères d'évaluations, la présentation finale) qui participent à une cohérence contextuelle pour l'évaluation. Les termes de celle-ci étant négociés entre l'étudiant et l'institution, on aboutit à la construction d'un contexte précis de *ce qui va être évalué*.

De plus en s'inscrivant dans une temporalité définie, le projet permet d'éviter que l'évaluation soit basée sur une unique performance ponctuelle, mais qu'elle puisse être diversifiée en s'effectuant avant le départ des actions, pendant les actions, et après la fin des actions.

Ce que nous pouvons aussi remarquer dans le cadre de ce dispositif, c'est que l'activité de création se trouve être l'élaboration de l'interprétation d'une œuvre, et non la création d'une pièce musicale. La construction de références et de goûts esthétiques que l'on choisit d'exprimer par des procédés instrumentaux, l'appropriation d'une variété de caractères musicaux que l'on cherche à traduire par des modes de jeu, sont les outils dont on dispose pour interpréter.

Reconnaître qu'il n'y existe pas *une seule* interprétation valable de la même œuvre, c'est reconnaître la liberté à l'interprète de proposer quelque chose qu'il a lui-même composé, c'est reconnaître qu'en exprimant son individualité il fait preuve d'acte de création.

## Conclusion

L'avantage principal qui apparaît de faire produire à des élèves, dans le cadre d'activités de création, se situe dans le fait qu'à travers un objectif de production il est possible de permettre le tâtonnement expérimental (en tant que processus de construction d'un savoir), dans une perspective de jeu qui sollicite l'entière personnalité de l'apprenti.

Si l'on reprend les exemples dans l'enseignement musical de faire produire aux élèves, voici ce que l'on peut retenir :

Il s'agit tout d'abord de préciser (ou de faire préciser) l'objectif de production en fonction de « ce à quoi » nous voulons que l'apprenant se confronte et de définir un cadre, un terrain de jeu relatif à cet objectif.

Une multitude d'entrées sont possibles, il peut s'agir d'un style ou d'une esthétique musicale particulière, d'un matériel de départ prédéfini, d'une procédure ou encore d'un projet qui donne l'initiative à l'élève.

Il s'agit aussi d'établir des règles du jeu, c'est-à-dire un ensemble de consignes et/ou de contraintes qui permettent à l'apprenti d'élaborer des hypothèses et de les tester, mais qui garantissent en même temps qu'il y ait à la fois plusieurs manières de procéder et différents résultats possibles.

Nous pouvons, par l'intermédiaire de ces activités, proposer des situations d'apprentissage qui prennent en compte la nature multiple des concepts musicaux et leurs interactions, dans une perspective qui reconsidère les oppositions fondatrices de l'enseignement musical.

Imaginer de telles situations peut nous aider à rendre plus cohérents les moments d'évaluation, à faire en sorte qu'ils aient un sens pour les élèves, qu'ils ne soient pas de purs jugements de valeur décontextualisés.

Les activités de création constituent un lien opérationnel entre la théorie et la pratique de la musique, elles favorisent l'implication des élèves dans des démarches de musiciens pour qu'ils puissent *faire* de la musique le plus tôt possible.

# Bibliographie

**Emmanuel Hondré**, 1995, *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, chapitre *Les méthodes officielles du Conservatoire*, Paris, Association du bureau des étudiants du CNSMP, pp. 73-76.

**Louis Adam**, 1805, *Méthode de piano*, Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, faub. Poissonnière n° 11, reprint Minkoff Genève, 1974.

**Eddy Schepens**, 1997, *L'école de musique reste à inventer*, DEA de Sciences de l'éducation, sous la direction de Ph. Meirieu, Lyon 2.

**Jean Piaget**, 1948/1972, *Où va l'Education*, Gonthier-Denoël.

**Charles Hadji**, 1989, *L'évaluation, règles du jeu*, ESF.

**Bernard Charlot**, 1997, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

**Eddy Schepens**, 2002, *Enseigner la musique n°5*, article *A propos du temps dans l'école de musique*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.

**Daniel Hameline**, *Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique*, conférence tenue le 16.03.1996.

**Donald.W.Winnicott**, 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris Gallimard.

**Jean Piaget**, 1979, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.

**Célestin Freinet**, 1950, *Essai de psychologie sensible*, Paris, réédition Le Seuil, 1994.

**Vincent Magnan**, *L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages*, article d'*Enseigner la musique n°5*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.

**Jean-Charles François, Eddy Schepens, Karine Hahn, Dominique Clément**, *Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes*, article d'*Enseigner la musique n° 9 et 10*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.

**Lionel Lamarca**

**« Les activités de création au cœur de l'enseignement de  
la musique ?  
Mais pour *quoi* faire ? »**

Abstract

Cette réflexion part des difficultés que l'on peut rencontrer au cours d'un cursus musical institutionnel : en tant qu'élève pour s'approprier une pratique face à des conceptions de l'enseignement parfois « flottantes », peu précises ou au contraire ultra spécifiques, et en tant qu'enseignant pour clarifier nos propres conceptions et parvenir à les mettre en pratique.

Ce travail insistera sur la possibilité d'envisager les activités de création comme pouvant être une piste de recherche qui réponde à ces difficultés.

**Mots clés :**

Faire – Produire – Création – Créativité – Tâtonnement