

Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / N°1 / 2009



Table des matières

Éditorial	5
Préface — <i>R. Wangermée</i>	9
Introduction — <i>Fr. De Roos</i>	15
Éclairages	17
→ Peut-on enseigner la créativité ? — <i>B. Rey</i>	18
→ La créativité : espace médian de l'apprentissage et de la connaissance. — <i>H. Fourès</i>	25
→ Analogie : support créatif dans l'éducation de l'écoute musicale. — <i>I. Delière</i>	29
Ateliers de réflexion	37
1. La créativité dans l'enseignement obligatoire	38
ÉTUDES → Inscrire la créativité dans une activité d'apprentissage musical en groupe. — <i>E. Flusser</i>	39
→ Les conceptions des futurs enseignants fribourgeois au sujet de la créativité en éducation musicale. — <i>J. A. Schumacher, M. Steiner & P.-Fr. Coen</i>	46
ATELIERS → La créativité de l'enfant. — <i>L. Gardeux</i>	54
→ La créativité musicale dans l'enseignement fondamental. — <i>V. Van Sull</i>	57
2. La créativité dans l'enseignement musical	60
ÉTUDES → La créativité musicale en académie ou l'inévitable question du langage. — <i>M. Maréchal</i>	61
→ Intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon. Pourquoi et comment bâtir un outil didactique utile et accessible ? — <i>N. Robidas</i>	65
ATELIERS → La créativité dans l'enseignement musical. — <i>Chr. Ballman</i>	68
→ Enseigner le rythme musical, oui ! Mais avec quels objectifs ? — <i>A. Massart</i>	76
3. La créativité dans la pratique artistique	84
ÉTUDES → Créer pour apprendre – apprendre pour créer. — <i>L. Fuchs</i>	85
→ Les mots et les sons. — <i>M. Jordan</i>	89
→ Quelle est la part de la créativité dans l'interprétation musicale ? — <i>P. Bartholomé</i>	91
→ Rapport des ateliers de réflexion. — <i>B. Jacquemin</i>	94
Témoignages	103
→ ... Ponctuations... — <i>P. Van Craeynest & J.-P. Laurent</i>	104
→ Le grand témoin, regards croisés. — <i>J.-L. Fafchamps</i>	106
Postface — <i>P. Kolp, A. Lammé, Fr. Regnard, J.-M. Rens (Éds)</i>	109
Programme des JFREM Bruxelles 2008	112
Comité organisateur et partenaires scientifiques des JFREM Bruxelles 2008	113
Bibliographie élargie	114



Éditorial

Le Comité de rédaction

C'est avec une immense joie que nous voyons renaître, après plusieurs années de silence, *Orphée Apprenti*. Cette renaissance est due à la conjonction de deux vœux. D'abord le souhait de plusieurs acteurs des Journées Francophones de Recherche en Éducation Musicale (JFREM) 2008 de poursuivre leur travail de réflexion au-delà d'événements ponctuels tels que ces rencontres internationales.

Ces Journées, organisées depuis 1999 dans d'autres pays de la Francophonie, ont pu se tenir pour la première fois en Belgique au Conservatoire Royal de Bruxelles.

Ensuite la volonté du Conseil de la Musique de remettre sur pied une publication destinée aux nombreux acteurs de la pédagogie musicale en Communauté française de Belgique, volonté qui rejoint, somme toute, l'objectif premier de la mise en place des JFREM : donner une nouvelle impulsion au développement de la publication francophone en éducation musicale.

Ces volontés conjuguées ont débouché, en 2009, sur la création du Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages Musicaux (GRiAM). Ce groupe s'est donné plusieurs missions :

1. Assurer la publication annuelle d'*Orphée Apprenti* – Cahiers du GRiAM autour de trois thématiques générales : l'enseignement général, l'enseignement "spécialisé" (académie et conservatoire) et la recherche.

La présente première livraison, bien que consacrée aux actes des JFREM belges de mars 2008, comporte déjà largement ces trois axes.

2. Créer un espace de rencontre de type « ateliers de réflexion sur les pratiques d'apprentissages » où l'on pourrait débattre de sujets divers touchant à la pédagogie musicale. Ces sujets seraient amorcés par l'un ou l'autre exposé.

3. Stimuler la recherche et la réflexion dans le domaine de la pédagogie musicale.

Une telle entreprise demande des forces vives et des soutiens. Aussi, plusieurs partenaires sont d'ores et déjà associés à ce projet¹ et très bientôt le site du Conseil de la musique réservera une place aux activités du GRiAM.

Dans ses prochaines éditions, *Orphée Apprenti*, outre la publication d'articles et de synthèses des premiers travaux du GRiAM, fera écho aux prochaines éditions des JFREM. Celles-ci se dérouleront en France en février 2010 et en Suisse en novembre 2010, toutes deux traitant de la formation des enseignants de la musique.

Puissent ces cahiers contribuer à renouveler la réflexion sur les apprentissages musicaux en Communauté française et devenir un pupitre dans l'orchestre international.

¹ Pour être informé des missions et activités du GRiAM, y participer ou collaborer, il suffit de contacter : orphéeapprenti@conseildelamusique.be

Orphée
Apprenti

Musique et créativité

Outils d'apprentissage
et de recherche



Actes des Journées Francophones
de Recherches en Éducation Musicale

BRUXELLES 2008

Éditeurs : Pierre Kolp, Alain Lammé,
Françoise Regnard & Jean-Marie Rens



Préface

Robert Wangermée

Conseil de la Musique
Professeur honoraire de musicologie
à l'Université Libre de Bruxelles

Musique et Créativité

Un décret de mai 1998 par lequel la Communauté française a réorganisé l'enseignement artistique subventionné (dispensé dans les académies de musique, fort nombreuses et bien fréquentées en Belgique) a imposé la créativité comme une des compétences à atteindre aussi bien dans la formation des amateurs que dans la formation des aspirants professionnels, préparatoire au conservatoire. Aux divers stades de la formation, l'évaluation doit, selon le décret, porter sur les compétences artistiques (la capacité de perception de la cohérence d'un langage artistique), la maîtrise technique (la capacité de maîtriser la technique propre à chaque spécialité), l'autonomie (la capacité de l'élève de découvrir, développer et produire seul une activité artistique de qualité) et la créativité ainsi définie : « la capacité de l'élève de se servir librement d'un langage connu de lui ou élaboré par lui en vue d'une réalisation originale ».

Par ailleurs, le décret de 1999 qui a classé les conservatoires parmi les « écoles supérieures des arts » déclare que « l'enseignement artistique dispensé dans l'enseignement supérieur se doit d'être un lieu multidisciplinaire de recherche et de création dans lequel les arts et leur enseignement s'inventent de manière indissociable ».

La créativité devait donc être désormais essentielle, de la première initiation jusqu'à la formation finale du musicien.

L'obligation de prise en compte de l'enseignement de la créativité a inquiété les enseignants. Beaucoup ne comprenaient pas quelle pouvait être leur place dans l'essentiel des disciplines vocales et instrumentales ; car, au-delà des techniques de base, l'ambition du maître est le plus souvent de transmettre à ses élèves la « bonne manière » d'interpréter, dans le respect des textes les œuvres du répertoire, selon ce qu'il ressent lui-même à partir de sa culture artistique et de son expérience professionnelle. La plupart des enseignants se sont sentis démunis devant l'exigence de créativité, une pratique dont leurs maîtres ne leur avaient jamais parlé. Fallait-il inviter les élèves à une créativité libertaire qui pouvait être le n'importe quoi ?

Beaucoup d'enseignants ont pensé qu'une créativité sans guide pouvait être une incitation à la transgression de toutes règles et dès lors, au désordre.

L'objectif de créativité n'a paru légitime qu'appliqué aux élèves qui se sentaient une vocation de compositeur ; encore devaient-ils passer d'abord par l'apprentissage de l'harmonie, du contrepoint, de la fugue et la maîtrise de l'instrumentation.

On a pu comprendre que l'exigence d'une compétence de créativité était une incitation à la pratique de l'improvisation ; celle-ci avait déjà sa place codifiée dans l'enseignement du jazz, on commençait à l'introduire dans les sections

de musique ancienne pour certaines œuvres baroques et on savait qu'elle pouvait avoir une grande importance dans les musiques d'autres civilisations, mais elle ne pouvait être que marginale dans l'enseignement du répertoire classique, essentiel pour les académies et les conservatoires.

C'est pour répondre à ces préoccupations que les JFREM de Bruxelles 2008 ont choisi la créativité comme thème de leurs réflexions et de leurs ateliers pratiques.



Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* qui fait partie de la série des ROBERT, le mot créatif semble avoir été utilisé vers 1860 où il qualifiait « ce qui présente une tendance notable à la création imaginative », mais le terme *créativité* ne serait apparu qu'après la Deuxième guerre mondiale, en décalque de l'anglo-américain *creativity*, sous l'influence de psycho-sociologues qui l'ont introduit dans leur vocabulaire et ont été relayés plus tard par les linguistes (notamment avec la traduction des travaux de Noam Chomsky).

Dans la bibliographie très complète qui figure à la fin de ce volume, l'application à la musique de la notion de créativité est mentionnée pour la première fois dans un chapitre du volume sur la psychologie de la musique d'Arlette Zenatti¹.

Les actes d'un colloque organisé en avril 2002 à l'Université de Liège par l'ESCOM (*European Society for the Cognitive Sciences of Music*) à l'initiative d'Irène Deliège ont traité de la créativité musicale sous l'angle de la composition, de l'interprétation, de

l'écoute de la musique, ainsi que de l'éducation à la musique².

Mais le concept de créativité avait déjà pris place dans la réflexion sur l'éducation générale en mettant en question l'enseignement traditionnel jugé sclérosé, auquel on reprochait de s'appliquer à prescrire des règles sur le connu plutôt que de favoriser la découverte. Chaque individu, disait-on, naissait avec un potentiel de créativité qu'il convenait de libérer. En musique diverses « méthodes actives » d'initiation à la musique ont prétendu apporter cette libération.

Dans l'exposé introductif des JFREM 2008, Bernard Rey, directeur honoraire du Service des sciences de l'éducation à l'ULB, s'est demandé si l'on pouvait enseigner la créativité³. « La créativité – dit-il – désigne non pas l'acte de création mais ce qui dans un individu rend cet acte possible » ; son caractère « enseignable » dépend dès lors du sens que l'on donne à cette notion. Dans une conception charismatique et élitiste souvent adoptée par le sens commun, la créativité est un don mystérieux possédé par certains seulement. L'individu doué pourra développer et affiner ses dons par la fréquentation d'un maître dont il s'approprie les qualités particulières par une longue fréquentation. Mais auprès des autres, l'enseignement est impuissant à déclencher le moteur de la créativité.

Si, selon une autre conception, la créativité est l'expression spontanée de ce qu'il y a de profondément unique dans chaque individu, elle échappe nécessairement aux contraintes et, dès lors, est rebelle à un enseignement qui prévoit des normes et des règles.

Le plus souvent, la création est considérée comme la capacité de produire de la nouveauté. C'est le sens qu'on lui

donne habituellement dans l'activité artistique, comme dans le monde de l'industrie et du commerce, du reste. À la question « peut-on enseigner la production de l'unique », Bernard Rey croit pouvoir répondre positivement en prenant le langage pour modèle théorique.

Pour énoncer un message, rappelle-t-il, celui qui parle choisit librement parmi les mots du lexique et les combine selon les règles de la syntaxe. « Lexique et syntaxe formant un code : choisir et combiner sont les opérations par lesquelles on l'utilise ». Bernard Rey voit dans ce code le modèle d'une règle générique de la production de la créativité dans les pratiques artistiques. En effet, la transgression des règles et le bouleversement des codes qui paraissent être au cœur de la créativité ne sont jamais un affranchissement de toute règle ; la transgression est toujours partielle et consiste, en fait, à se donner de nouvelles règles. Dans la création artistique, comme dans la parole, il s'agit toujours de choisir parmi des éléments connus et de les combiner selon des règles qui instaurent de nouvelles normes d'assemblage, car il n'y a pas de création sans règles. Il est nécessaire d'enseigner les règles et les codes à celui qui veut devenir créatif car « si la création peut être rapide » dit encore Bernard Rey « la créativité, c'est-à-dire ce qui la rend possible, est le résultat d'une construction lente et patiente. C'est le paradoxe d'une création qui semble par sa nature même être productrice de nouveauté et qui pourtant ne peut avoir lieu sans être contrainte par des règles qui la précèdent ».

Dans un deuxième exposé introductif, Henry Fourès, directeur du Conservatoire National Supérieur de musique et de danse de Lyon⁴, remarque que l'artiste ne parvient à recréer le monde que par une liberté conquise. Cette liberté repose

sur le concept de la délivrance par l'effort personnel et implique la défaite des processus automatiques, luttant contre la stagnation, l'immobilité. C'est cela que l'entreprise a érigé en principe de performance » et qui est applicable à la création artistique.

H. Fourès rapporte que dans les fonctions, qu'il a longtemps exercées, d'Inspecteur général de l'enseignement de la musique au Ministère français de la culture, il a constaté que chez les enseignants, la créativité est perçue soit comme un mode d'acquisition d'une écriture, d'un style, et relève dès lors d'une « théorie de la connaissance », soit d'un état sensible propre à la liberté de la vie et relève dans ce cas d'une « théorie de la vie ». Fourès pense que théorie de la connaissance et théorie de la vie doivent se rejoindre dans un processus circulaire et se pousser l'une l'autre indéfiniment. C'est ce processus circulaire constitué en espace médian qui, à ses yeux, définit au mieux la créativité.

« La créativité chez le musicien [compositeur ou interprète] – dit-il encore – témoigne à la fois de la non-linéarité de l'acte de création et de la nécessaire permanence d'une interrogation critique de ce qui fonde toute réalisation. Elle est par essence source d'idées nouvelles nourrissant les œuvres à venir par le double flux de l'acceptation et du refus de la convergence et de la divergence. Elle questionne et confronte des concepts qui semblaient acquis, qui faisaient référence ».

Dans le troisième exposé introductif⁵, Irène Deliège, éminent expert en psychologie cognitive de la musique, adopte elle aussi le principe de l'évaluation de la créativité « en termes de processus novateurs mis en œuvre par l'esprit humain sur la base d'un patrimoine de

connaissances anciennes, structurées en mémoire à long terme ». Sa recherche dans ce cadre s'est concentrée sur l'étude de « stratégies cognitives qui, au départ d'un répertoire de concepts familiers et très assimilés sont supposées générer des propositions, des démarches ou des idées nouvelles mais néanmoins enracinées dans le connu ».

Dans son exposé, Irène Deliège s'est bornée à mettre en évidence le fonctionnement d'un processus de base dans l'écoute musicale – l'analogie – et son rôle dans l'accès à la créativité. Selon le dictionnaire Robert, l'analogie c'est « la ressemblance établie par l'imagination entre deux ou plusieurs objets de pensée essentiellement différente ». Irène Deliège montre que certains principes de la *Gestalttheorie*, bien connus pour la perception visuelle, sont applicables à la musique : la proximité et la similarité sonores déterminent des analogies. Au cours de l'écoute, l'auditeur extrait des indices, c'est-à-dire des schémas repérables (relevant de divers paramètres, rythmique, mélodique, harmonique ou autres) qui se figent dans la mémoire par l'effet de leur pertinence et le poids de répétitions variées ou littérales. La mémoire ne retient pas tous les indices ; elle opère une sélection à la base d'une réduction progressive de l'œuvre, nécessaire à la mise en place d'une représentation mentale.

D'œuvre en œuvre, les indices les plus forts marquent une *empreinte* dans la mémoire qui contient dès lors les éléments nécessaires à l'identification du style d'une œuvre et à la fixation des limites entre ce qui est norme ou non dans un morceau donné.

Une déviance par rapport aux indices caractérisant un style est considérée comme une faute mais peut être innovante et reconnue créatrice ; sa répéti-

tion et la généralisation de son acceptabilité amènent à la reconnaissance d'une norme nouvelle qui peut être l'amorce d'un style nouveau.

Irène Deliège dit encore qu'« une méthodologie basée sur l'analogie peut s'avérer particulièrement bénéfique en matière d'éducation musicale, surtout dans des classes de débutants, dans la mesure où ce support, par son ancrage sur le connu, génère un climat confortable et rassurant et prédispose l'enfant vers une participation plus active et créative ».



Depuis qu'elles existent, les JFREM ont eu le souci de lier à des réflexions fondamentales sur le thème choisi l'exposé d'expériences et de recherches pédagogiques concrètes et de les soumettre à la critique. Trois ateliers de réflexion ont ainsi été consacrés à la créativité musicale dans l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire dans l'enseignement général, dans l'enseignement spécialisé (les académies de musique) et dans la pratique artistique. Ils ont fait appel à des enseignants, des musiciens, des chercheurs, des chefs d'établissements et des inspecteurs de l'enseignement. Le présent volume contient le texte des exposés présentés dans chaque atelier ainsi qu'un résumé très exhaustif des débats par Benoît Jacquemin⁶.

Je me bornerai ici à souligner des convergences, des prises de position particulièrement significatives ainsi qu'à formuler certains vœux.

À l'issue des Journées, Jean-Luc Fafchamps, compositeur et pédagogue qui avait accepté le rôle de « grand témoin », notait avec satisfaction qu'il n'avait pas été question « de livrer notre enseignement à une forme tardive de

spontanéisme libertaire ». En effet, les études et les ateliers se sont accordés sur le concept général mis en évidence par Bernard Rey dans son exposé introductif, selon lequel la créativité, comme la capacité de produire du nouveau, s'appuie sur un stock de connaissances préalablement acquises et ne consiste pas dans un affranchissement de toute règle.

Personne n'a mis en doute que la créativité puisse être enseignée. Pour susciter la créativité chez les jeunes, certains prônent le travail en groupe, d'autres misent sur le jeu, d'autres encore sur l'improvisation. Tous mettent en évidence le rôle de l'enseignant-formateur mais montrent aussi les difficultés d'évaluer l'efficacité de son action. En effet, si l'on peut admettre avec Luc Friche, professeur au Conservatoire populaire de Genève, que la créativité dans la pratique pédagogique est de même nature que dans la pratique artistique, pour cette dernière c'est le produit (ce qui est créé) qui est l'étalon de mesure, tandis que dans la pratique pédagogique c'est le chemin qui y conduit qui doit mesurer l'efficacité de l'apprentissage.

Marc Maréchal, qui a une longue expérience de directeur d'académie en Belgique, insiste sur la complexité de la tâche des enseignants aujourd'hui. Il s'interroge sur le langage musical dont, en ce début du XXI^e siècle, dispose l'enfant qui vient s'initier aux musiques classiques.

Jadis (vers 1960 ?) dit-il, l'assimilation du langage musical dominant était assurée par un environnement musical populaire largement tonal, par une pratique vocale régulière à base de comptines et de chansons, ainsi que par les premières découvertes du patrimoine savant. Aujourd'hui, l'environnement sonore du grand public s'est largement diversifié

car il est d'abord constitué par ce qui est entendu sur de multiples chaînes de radio : un peu de chanson française, mais beaucoup de rock anglo-saxon, de musiques du monde, de musiques de films. « La désaffection progressive pour la pratique du chant chez les jeunes enfants – ajoute M. Maréchal – est aussi un facteur déterminant... La perte de la pratique vocale et de la mémorisation des chants les prive d'un moyen fondamental d'apprendre sans étudier, de comprendre sans savoir, en un mot d'assumer la cohérence d'un système musical ».

Les défaillances de l'initiation à la musique dans l'enseignement général ont leur responsabilité dans cette situation. Vincent Van Sull, musicien et enseignant, signale qu'en Belgique « la musique est très peu et trop peu présente dans les classes primaires. Assez vivante dans la plupart des classes maternelles, elle disparaît au fur et à mesure que l'on monte dans les classes primaires... Il est difficile de faire de la musique dans le secondaire quand les jeunes ne l'ont pas abordée en primaire ».

Cette carence est souvent justifiée par l'importance prioritaire que les autorités (les parents aussi) veulent accorder à des matières jugées essentielles (apprendre à s'exprimer, à lire, écrire, calculer) et sous-estiment entièrement l'impact psychologique d'une formation à l'art et particulièrement à la musique. Elle s'explique aussi par le fait que la plupart des instituteurs et institutrices ne maîtrisent pas suffisamment la musique pour pouvoir bien l'enseigner. Ils ne se sentent pas en confiance dans une matière pour laquelle eux-mêmes n'ont reçu qu'une formation trop réduite.

Lors de leurs études dans les Hautes Écoles pédagogiques, les futurs instituteurs n'ont pas à apprendre le français,

le calcul, l'histoire ou la géographie. Ils sont censés en avoir acquis une connaissance suffisante dans l'enseignement secondaire. Ils ont à *apprendre à enseigner* ces différentes matières. Il en va tout autrement pour ce qui concerne la musique car, au cours de leur scolarité antérieure (dans le fondamental et le secondaire), ils n'ont eu avec elle que des contacts occasionnels. Seuls, parmi eux, en ont une connaissance suffisante ceux qui y ont été formés hors de l'enseignement général, notamment par la fréquentation des académies : ils ne sont qu'une minorité.

Ainsi s'établit un cercle vicieux qui ne permet guère d'entrevoir des améliorations prochaines, en dépit des textes ministériels de bonne volonté qui reconnaissent le rôle bénéfique d'une formation à la musique.

En France, les mêmes insuffisances qu'en Belgique ont été constatées dans la formation musicale des instituteurs. Pour y remédier, il est fréquemment recouru dans les écoles élémentaires et pré-élémentaires à ce qu'on appelle « des musiciens intervenants » qui ont pour tâche d'apporter leur aide aux écoles et d'établir des liens entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé. Ces « musiciens-intervenants » sont formés dans des centres créés dans diverses universités. Ils doivent disposer d'un diplôme de conservatoire et reçoivent une formation musicale générale orientée vers les enfants pour la pratique de la voix (chantée et parlée), la chanson, le chœur, l'expression corporelle, l'étude du rythme, la communication, l'improvisation. S'y ajoutent, bien entendu, la connaissance de l'enfant par la psychopédagogie, la maîtrise d'une méthodologie et des stages réguliers en école.

Laurent Gardeux, directeur adjoint du Centre de formation de musiciens intervenants (CFMI) de l'Université Paris-Sud11 Orsay, a donné lors des Journées du JFREM un exemple du travail effectué en faisant visionner et en commentant une séance de créativité musicale menée par une musicienne intervenante avec des enfants de onze ans.

Le statut de musicien intervenant n'existe pas en Communauté française. Mais, les Jeunesses Musicales ont créé depuis longtemps des « ateliers d'éveil » à l'expression musicale. Un atelier consiste en un cycle de séances hebdomadaires d'éveil de l'enfant par le chant, la pratique instrumentale élémentaire, l'écoute et, plus globalement, tout ce qui se rapporte à l'expression et à la créativité. Pour l'enfant, il s'agit de découvrir sa voix et le monde sonore, de découvrir son propre corps, d'expérimenter le rythme, de découvrir les objets et instruments musicaux, de développer sa capacité d'écoute et ses possibilités d'intervention dans un jeu musical, d'utiliser sa voix, son corps, les objets musicaux comme moyens d'expression dans une perspective créatrice.

En principe, les ateliers sont destinés aux enfants de 3 à 12 ans ; depuis quelques années, ils débutent même dans des crèches. Ils ne figurent pas dans le programme des écoles et doivent être financés par l'intervention d'administrations communales, d'associations de parents ou grâce à des recettes provenant d'initiatives diverses. Les animateurs sont de véritables musiciens intervenants mais ils n'ont pas bénéficié d'une formation systématique « à la française ». Ils sortent des conservatoires ou, plus souvent de l'IMEP (Institut de Musique et de Pédagogie à Namur, qui relève du réseau libre confessionnel), parfois des CFMI français proches de la frontière. Ils sont

choisis pour leur compétence en musique et leurs qualités d'animateurs.

Dans son introduction au présent colloque, Frédéric De Roos, directeur du Conservatoire de Bruxelles, a mis en évidence « la récente mise en place de l'agrégation en musique dans les conservatoires, la création du master en musique, la création de cours aux intitulés parlants (didactique musicale, créativité) qui sont des signes patents de l'intérêt nouveau des instituts supérieurs de musique pour une formation générale au profit de tous ». Encore faudrait-il que les diplômés en didactique musicale ne doivent pas se contenter d'animer des stages relevant d'initiatives privées et ne soient pas dirigés seulement vers les académies de musique, mais qu'ils soient accueillis aussi dans l'enseignement général obligatoire, au niveau du fondamental, du secondaire ou du didactique supérieur.

Les Jeunesses Musicales, outre les ateliers d'éveil, donnent chaque année au sein même des établissements scolaires de tous les réseaux (particulièrement dans le secondaire) de nombreux concerts qui sont l'occasion pour les jeunes de contacts directs avec la réalité musicale à travers ses interprètes et ses créateurs ainsi que d'initiations vivantes grâce à la médiation d'animateurs et grâce aussi à des dossiers pédagogiques qui permettent à l'enseignant de préparer et de prolonger l'événement artistique.

Certaines institutions musicales ont compris aussi que leur public était à créer. Ainsi, le Théâtre de la Monnaie à Bruxelles a mis en place en septembre 1992 un service éducatif : il a pour objectif de rencontrer les demandes des enseignants de tous les établissements scolaires qui veulent sensibiliser leurs

élèves à l'opéra et à la musique en général, en mettant à leur disposition un éventail d'activités adaptées à tous les niveaux, de la troisième année maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur et à toutes les spécificités pédagogiques. Cette initiative connaît un très grand succès.

D'autres institutions musicales (l'Opéra de Wallonie, l'Orchestre Philharmonique de Liège) développent aussi des projets d'initiation et de formation pour les écoles.

De son côté, le gouvernement de la Communauté française s'est montré soucieux d'établir des passerelles entre le monde de la culture et l'école. Depuis 2006, un décret Culture-Enseignement porte même sur la collaboration entre le monde de la culture et celui de l'enseignement ; il encourage par des subventions des projets d'école, culturels et artistiques, notamment musicaux, à réaliser en partenariat avec des associations ou des institutions culturelles. Les projets sont nombreux ; malheureusement les moyens sont limités. De telles initiatives ne devraient pas rester ponctuelles ; elles devraient être développées sur un plan structurel.

Ces initiatives pallient quelque peu les insuffisances de l'école dans la formation musicale. Elles contribuent à élargir le public des académies de musique qui, pour l'essentiel, provient de familles socialement et culturellement avantagées. En effet, comme l'a montré une enquête réalisée par le Conseil de la Musique, le niveau culturel du milieu familial est l'incitant le plus actif à la pratique de la musique, du moins de la musique savante, essentiellement présente dans les formations données dans les académies. Mais les initiatives parascolaires contribuent à déplacer les fron-

tières socio-culturelles et permettent de guider l'enfant à la découverte des musiques qu'il veut apprendre à interpréter.

Face à l'hétérogénéité des langages pour aider l'enfant à vivre dans le monde tonal qui est celui qu'il rencontrera dans l'essentiel du répertoire, il faut – dit encore Marc Maréchal – lui apprendre à « manipuler » aisément le tonal. Il faut apprendre progressivement à l'enfant à s'installer dans le langage tonal. C'est ainsi qu'on pourra compenser la progressive disparition du rôle formateur de l'environnement musical tonal et de la pratique vocale.

Christine Ballman, professeur dans diverses académies et à l'Université de Bruxelles, applique ce principe dans l'enseignement élémentaire de la guitare. « L'acte créatif – dit-elle – puise ses informations dans la mémoire et les réorganise de façon nouvelle. L'imagination, les émotions et les qualités intrinsèques des enfants, comme la spontanéité et la sensibilité, permettent cette nouvelle organisation des choses mémorisées, intégrées. Il faut stimuler le vécu musical, la mémoire, la compréhension du langage et de sa syntaxe... ».

En Communauté française de Belgique, Jean-Claude Baertsoen, dans son enseignement de l'harmonie au Conservatoire de Bruxelles, a été pionnier dans les pratiques actives. Il demandait à ses élèves non de réaliser des « basses » ou des « chants donnés », mais de concevoir l'harmonisation de séquences mélodiques simples empruntées à de grands maîtres (Schubert, Mozart, par exemple), puis de leur demander d'inventer leur propre musique à partir des canevas formels qu'ils auraient assimilés dans les œuvres. Il a poursuivi son entreprise pédagogique en publiant, sous le titre prémonitoire de

« Créatif » une série de cahiers exemplatifs des vertus de sa méthode à partir de l'analyse d'œuvres de plus en plus complexes. Il a aussi suscité des disciples qui ont appliqué et développé les principes de son enseignement dans les conservatoires de musique.

C'est sur de telles bases qu'il faut entendre l'enseignement de la créativité et que se trouve la justification de son insertion dans les « socles de compétence » à acquérir.

En Communauté française, dans une réorganisation de l'enseignement des conservatoires en « écoles supérieures des arts » depuis 1999, les cours d'harmonie, de contrepoint et de fugue ont été remplacés par un cours d'« analyse et écriture ». Le but de l'analyse musicale est de pénétrer la structure et le langage des œuvres, de les situer dans l'évolution générale des formes et des styles et de faire prendre conscience aux musiciens de la relativité des règles de composition. Dans certaines classes, le cours d'analyse se complète par l'obligation d'une réécriture par l'élève pour l'aider à s'assimiler intimement les langages et les procédés qui n'ont cessé de se transformer à travers les siècles dans la musique occidentale.

L'accumulation progressive des connaissances et leur exploitation par la rencontre à partir de Mozart, Schubert, Brahms, Debussy, voire Bartók, permet de maîtriser plus intimement les langages de la musique en partant du tonal et en allant au-delà. C'est à chaque niveau de l'acquisition des connaissances et par leur manipulation que peut se manifester la créativité.

NOTES

- 1 J.P. MIALARET, « La créativité musicale » dans D. ZENATTI (Ed.), *Psychologie de la musique*, Paris, PUF, 1994.
- 2 I. DELIÈGE and G.A. WIGGINS (Ed.), *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, Hove and New York, Psychology Press, 2006.
- 3 B. REY, *Peut-on enseigner la créativité*, ci-après pp.18-24
- 4 Henri FOURÈS, *La créativité : espace médian de l'apprentissage et de la connaissance*, pp. 25-28
- 5 Irène DELIÈGE, *Analogie : support créatif dans l'éducation musicale*, pp. 29-35
- 6 B. JACQUEMIN, *Rapport des ateliers de réflexion*, pp. 94-99

Introduction

Frédéric De Roos

Directeur du Conservatoire Royal
de Bruxelles

Conservatoire et recherche... conserver et chercher : les deux termes peuvent sembler antagonistes à la première lecture. Cette opposition n'est toutefois qu'apparente. Les missions de l'enseignement supérieur de la musique en Communauté française de Belgique reprennent évidemment les attributions traditionnelles des Conservatoires, et donc entre autres la préservation et la transmission aux jeunes musiciens des traditions d'excellence technique et de compréhension de la matière musicale qui leur permettent de servir leur art. Elles vont toutefois bien plus loin; l'article le plus important du décret qui a fait entrer les Conservatoires de plain-pied dans le monde de l'enseignement supérieur, en 1999, est explicite à ce sujet, en son article 3 : « L'enseignement artistique dispensé dans l'enseignement supérieur se doit d'être un lieu multidisciplinaire de recherche et de création dans lequel les arts et leur enseignement s'inventent de manière indissociable ». Recherche et création : comment le Conservatoire royal de Bruxelles ne pourrait-il pas s'associer aux Journées internationales de recherche en éducation musicale, dont le thème, qui plus est, est la Créativité ?

Au-delà des textes légaux, c'est la communauté éducative du Conservatoire tout entière qui, petit à petit, assimile, exprime, exploite l'idée que l'interprétation, la recherche et la création sont indissociablement liées. La récente mise en place de l'agrégation en musique, la création du master en formation musicale, la création de cours aux intitulés parlants (didactique musicale, créativité musicale, etc.) en sont des signes patents. Plus récemment encore, c'est la question

de la recherche en art, et pas uniquement en pédagogie de l'art, qui s'invite au premier plan de l'actualité de l'école, à travers la réflexion sur l'ouverture imminente des programmes de finalité approfondie des masters, préludes aux doctorats en art.

Pour toutes ces raisons, le Conservatoire Royal de Bruxelles est heureux d'avoir pu contribuer à l'organisation et à la diffusion de l'édition 2008 des Journées Francophones de Recherche en Éducation musicale, en espérant qu'elles auront semé chez les étudiants et les enseignants de l'école des graines de réflexion qui, après mûrissement, pourront nourrir les prochaines éditions des journées.

Éclairages

Peut-on enseigner la créativité ?

Bernard Rey

Directeur honoraire du Service des Sciences de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles

Celui qui s'adresse ici à des musiciens ne l'est lui-même en aucune manière. C'est donc de la créativité en général que nous parlerons, mais en tentant d'isoler et de décrire celle qui est à l'œuvre dans toute pratique artistique.

La créativité est à la mode. Dans nos sociétés impatientes, elle fait l'objet d'une injonction inlassablement reconduite, tout particulièrement et paradoxalement dans les domaines d'activités où, comme celui du travail et de l'entreprise, les contraintes sont maximales.

Mais, à l'autre extrême, la capacité à créer, qu'on peut nommer également « créativité », semble être au centre de l'activité artistique. Peut-on distinguer les sens multiples et peut-être divergents dont ce terme est chargé ?

Une tentative de clarification de ce qu'est la créativité devient urgente, dès lors que l'enseignement reçoit, dans différents secteurs de nos institutions, la mission de la développer. En outre, le rapprochement de ces deux termes, enseignement et créativité, fait naître de nouvelles interrogations. Car, prise dans son acception la plus large et la plus immédiate, la créativité semble impliquer la liberté et la possibilité de s'affirmer personnellement, alors que l'enseignement est souvent perçu, à tort ou à raison, comme un monde de prescriptions, de règles et d'obéissance.

Ce que nous tenterons ici, dans un premier temps, c'est justement d'examiner les tensions qui semblent apparaître entre enseignement et créativité. Ce premier travail nous permettra, sinon de saisir tous les sens possibles du terme « créativité », du moins de distinguer quelques-unes de ses figures.

Dans un deuxième temps, nous verrons à quelles conditions on peut envisager une conciliation entre les impératifs d'une démarche enseignante et l'accès à la créativité. Il s'agira de voir s'il peut exister une règle séminale des actes créatifs, condition nécessaire pour qu'on puisse les enseigner.

Enfin, dans un troisième moment, nous voudrions examiner le rôle que l'acte d'enseignement peut occuper par rapport à une pratique artistique, en tentant de prendre à la lettre le mot « création ».

Créativité et enseignement : une relation en tension

Précisément parce qu'elle est l'objet d'un usage inflationniste et omniprésent, la notion de créativité est foisonnante ; chacun peut y mettre ce qu'il veut. Elle est porteuse d'idées et d'implications diverses, parfois opposées. À l'occasion de la confrontation entre créativité et enseignement, nous tenterons de distinguer quelques-unes d'entre elles, car selon le sens qu'on donne à la notion, la question de son caractère enseignable se pose différemment.

Sans prétention à l'authenticité, trois implications de la notion de créativité nous paraissent devoir être examinées : le lien entre créativité et don personnel, le lien entre créativité et spontanéité et le lien entre créativité et nouveauté.

La conception charismatique de la créativité

Par son suffixe commun à bien d'autres mots (disponibilité, générosité, émotivité, combativité, etc.), le terme « créativité » désigne non pas un événement ou une chose, mais une potentialité ou une faculté d'un sujet. Au sens premier, elle n'est donc pas l'acte de création, mais plutôt ce qui, au sein du sujet, le rend possible. Lorsqu'on constate qu'il y a eu création (artistique ou autre), on est

➤ Une tentative de clarification de ce qu'est la créativité devient urgente, dès lors que l'enseignement reçoit, dans différents secteurs de nos institutions, la mission de la développer. ➤

conduit à supposer qu'il y avait chez son auteur une faculté de créer ou une disposition à le faire ; c'est cette disposition qu'on nomme « créativité ». Ainsi conçue, elle semble inhérente au sujet, ou plutôt à certains sujets.

Là où une saisie plus scientifique du processus de création verra en elle l'effet conjugué d'une multiplicité de facteurs, les uns tenant aux caractéristiques (psychologiques, sociologiques, etc.) du créateur, les autres à son environnement social, historique, technique, relationnel, etc., la notion de créativité, dans ce premier sens, invite à y voir l'effet d'une faculté unique et mystérieuse qui habiterait le sujet créateur. Non pas l'effet de causes, mais l'expression d'un charisme.

La créativité est alors ce que possèderaient en propre certains individus et non d'autres. Elle serait un don, c'est-à-dire au sens propre quelque chose qu'on a reçu sans rien avoir à donner en échange, sans effort, sans apprentissage, sans être entré soi-même dans un processus de construction. Le don est souvent pensé comme inné. Il reproduit sous une forme adulte le mythe des bonnes fées qui entourent le berceau dans les contes enfantins et proclament le talent et le destin.

Sous une forme moins fictionnelle, la créativité peut être pensée, non plus tout à fait comme un don inné, mais comme le résultat d'une histoire personnelle, sans toutefois chercher à en analyser les facteurs et les processus. Il s'agit donc encore d'un caractère singulier, propre à un individu ; et, même si l'on admet qu'il est acquis au cours de l'existence, il reste considéré comme non reproductible et on ignore les enchaînements de situations ou d'événements qui ont pu le faire advenir.

Or, à l'inverse, il ne peut y avoir enseignement que si l'acquisition d'une faculté échappe à l'aléatoire des histoires singulières, si on a porté au jour les conditions qui la permettent, si on a rendu publique la démarche qui y conduit. Dès lors que cette démarche est connue, le credo fondamental de l'enseignement est qu'on peut faire acquérir cette faculté à quiconque, doué ou non doué : c'est une question de travail et de patience. Comme l'écrit Meirieu¹ (1991), l'éthique enseignante consiste à poser comme postulat que tout individu est éducatible. N'importe qui peut apprendre.

Dans cette première conception, l'idée de créativité semble liée à un élitisme pessimiste : certains ont le don de créativité, ils seront créateurs ; d'autres ne le seront jamais. Au contraire, ce qui est enseignable est accessible à tous. L'enseignement est lié aux valeurs de démocratie et d'égalité.

À vrai dire, ceux qui adhèrent à cette conception de la créativité comme caractère singulier et mystérieux, possédé par naissance ou par la singularité d'une histoire personnelle, n'excluent pas que les pratiques créatives puissent faire l'objet d'un « enseignement ». Car si la créativité est donnée, il faut la développer et l'affiner. Mais ce qui est, dans ce contexte, désigné sous le terme d'enseignement est très différent du modèle scolaire. Il s'agit pour l'individu doué de travailler avec un maître renommé, et grâce à une longue fréquentation et à une sorte d'allégeance globale vis-à-vis de ce personnage, de s'approprier ses qualités particulières.

L'enseignement sous sa forme aujourd'hui majoritaire, qui est la forme scolaire, ne consiste pas pour l'élève à s'approprier, par une sorte de mimétisme, le talent du maître, mais d'ap-

prendre de lui des démarches et des procédures qui, loin de lui appartenir en propre, sont codifiées et impersonnelles.

Ainsi, si la créativité est cette qualité à la fois rare, mystérieuse et impossible à codifier, ancrée au plus profond de l'individu créateur au point de se confondre avec lui et de n'être rien d'autre que sa singularité, alors sans doute, elle peut bien se développer dans une relation maître-élève ou, mieux, maître-disciple. Et on peut, si on y tient, appeler « enseignement » cette relation. Mais elle est radicalement différente de l'enseignement au sens scolaire, dans lequel l'enseignant transmet avec des mots et d'une manière explicite des connaissances, des procédures et des façons de faire qui ne lui appartiennent pas en propre et qui ont été stabilisées et standardisées.

Mais d'autres figures de la créativité sont possibles, comme nous allons le voir.

La créativité comme expression authentique de soi

Cette deuxième conception pourrait être vue comme la version démocratique et bienveillante de la précédente. Comme elle, elle situe la créativité au plus profond du sujet : c'est en étant soi-même que l'on est créatif. Mais à la différence de la précédente, elle consiste à dire que chacun peut être créatif, dès lors qu'il s'exprime d'une manière spontanée. L'élitisme disparaît : la créativité est l'apanage de tous, au prix de l'authenticité. Ce que cette conception pense saisir dans la singularité du sujet, ce n'est pas seulement la créativité, mais aussi la source de toute valeur. En effet, la créativité ainsi pensée comme liée à la spontanéité exclut qu'il y ait des normes ou des valeurs préétablies extérieures à l'individu. La seule valeur est l'authenticité. Tout individu peut être créatif, dès lors

qu'il est capable d'échapper aux conformismes et aux contraintes.

Bien sûr, cette conception est, comme la précédente, en rupture avec l'idée d'enseignement. Si la créativité passe par l'échappement aux contraintes, aux consignes, aux ordres, alors elle ne saurait se développer dans un univers où, comme c'est le cas dans l'enseignement, toute production d'élève doit être conforme à des normes et des règles préétablies.

Malgré l'opposition entre cette conception de la créativité et les exigences de l'enseignement, paradoxalement on la rencontre parfois au sein de ce dernier : ainsi Plaisance² (1986), à partir de l'analyse des rapports des inspectrices d'école maternelle, en France, montre qu'on est passé entre 1945 et 1980 d'une pédagogie « productive » à une pédagogie « expressive ». Dans les années de l'après-guerre, on invite les institutrices à être attentives au soin et à l'exactitude que les petits élèves doivent porter à leurs travaux : dessins, peintures, coloriage, productions sonores et vocales. En revanche, dans les années 60 et 70, on préconise l'encouragement à l'expression de soi : il ne s'agit plus que l'enfant respecte des règles préétablies, mais qu'il s'exprime authentiquement et en toute spontanéité. À l'extrême, toute production immédiate et irréfléchie est sacralisée comme un chef-d'œuvre.

Mais dès lors que tout est créatif, le mot a-t-il encore un sens ? Si tout se vaut, c'est la notion de valeur qui disparaît.

La créativité comme production de nouveau et d'unique

Contrairement aux figures particulières que nous venons de décrire, la créativité n'est pas toujours vue comme un caractère intrinsèque du sujet. Plus banalement, elle désigne souvent la produc-

tion de nouveauté. C'est bien dans ce sens-là qu'elle est utilisée, notamment dans le monde de l'industrie et du commerce. Tout se passe comme si le fonctionnement économico-social de nos sociétés exigeait, pour survivre, la production d'objets et de services constamment nouveaux. D'où l'importance d'engager des « créatifs », ce terme désignant désormais non pas tant un talent qu'une fonction. La conséquence est que dès lors, dans tous les domaines (y compris les pratiques artistiques), la nouveauté est une valeur, peut-être même la valeur unique.

Or l'enseignement ne peut être qu'en décalage par rapport à cette figure de la créativité et à cet impératif de nouveauté. Étant un des moyens par lesquels une société transmet ses pratiques aux jeunes générations, il privilégie ce qui existe déjà, ce que les générations antérieures et actuelles ont produit et sédimenté. Centré sur l'héritage et le patrimoine, il a, au moins dans une de ses dimensions, une fonction de conservation. C'est ainsi que dans un certain nombre de pays, les établissements d'enseignement des arts (arts visuels et musicaux) sont appelés « conservatoires ».

Mais il y a une autre raison, peut-être plus fondamentale encore, qui met en tension la créativité, comme production de nouveauté, et l'enseignement. Dans le champ des pratiques artistiques, le projet de produire du nouveau n'est pas nécessairement à rejeter comme s'il n'était qu'un sous-produit idéologique de notre fonctionnement économico-social. Pour un jeune praticien et même pour un apprenti praticien, produire du nouveau, de l'original, de l'unique est le signe d'une activité et d'un engagement personnel, c'est la marque que l'individu n'est plus dans la répétition de ce à quoi on l'a entraîné, c'est un gage

d'autonomie. Il y a sans doute à distinguer la fausse créativité consummatrice, qui est disqualification systématique du passé et de l'existant et fuite éperdue vers le toujours nouveau, et une créativité qui produit de l'original et du différent, non pas dans l'intention de faire du nouveau, mais parce c'est l'effet d'un travail patient et autonome de construction.



Mais peut-on enseigner cette production de ce qui est unique et différent ? On risque de toucher là aux limites des possibilités de l'enseignement. Le principe de tout enseignement, c'est de donner à l'élève des règles d'action dont chacune est valable pour tout un ensemble de cas. L'enseignant ne dit pas à l'élève : « fais ceci, maintenant », mais précisément parce qu'il veut le libérer de sa tutelle, il lui dit : « chaque fois que tu rencontres telle situation ou telle tâche, fais ainsi ». Il a besoin d'une régularité, d'une uniformité. Il ne peut être efficace que si on ramène l'inconnu au connu et le nouveau à l'ancien.

Tout enseignement consiste finalement à communiquer des règles, ce qui exige deux conditions : d'une part, elles doivent pouvoir être explicitées ; d'autre part, elles doivent pouvoir s'appliquer dans toute une catégorie de situations. Il n'y a plus de possibilité d'enseignement, si toute tâche n'a rien de commun avec celles qui ont déjà été accomplies. Or n'est-ce pas ce caractère qui est au cœur de la notion de créativité telle que nous venons de l'apercevoir ?



La production de l'unique peut-elle obéir à une règle ?

Nous l'avons dit, il ne peut y avoir enseignement que si une généralisation

 Dans cette première conception, l'idée de créativité semble liée à un élitisme pessimiste : certains ont le don de créativité, ils seront créateurs ; d'autres ne le seront jamais. 

des préceptes donnés par l'enseignant est possible, c'est-à-dire si la pratique visée a une certaine uniformité ou si, au moins, des procédures identiques sont à exécuter dans des occasions différentes. Il n'y a de règle qu'en vue d'une régularité et au prix d'une invariance. Or la production du nouveau et de l'unique semble, au moins à première vue, exiger la rupture avec l'invariant et le régulier.

Est-ce à dire qu'il y a antinomie entre production du nouveau et de l'unique, et règle communicable ? Auquel cas la possibilité d'un enseignement de la créativité serait compromise. Ou bien peut-on trouver une règle générique de la production de nouveauté ? Ce que nous cherchons là, c'est un principe improbable et, d'une certaine manière, monstrueux, puisqu'il permettrait de comprendre comment l'unique et le nouveau pourraient être issus de l'uniforme et de l'invariant.

Or il existe une pratique humaine bien connue qui semble produire continûment de la nouveauté à partir de règles et d'éléments qui, eux, sont constants. C'est le langage. Nous pouvons peut-être y trouver un modèle théorique qui nous mettra sur la voie du principe d'un enseignement de la créativité. Chomsky³ (1969) a particulièrement insisté sur le caractère productif du langage humain. Le locuteur dispose d'un ensemble de mots, dont le nombre est grand mais fini et qui, à l'échelle de la parole indivi-

duelle, sont immuables. Leur assemblage est soumis à des règles (la syntaxe) elles aussi invariantes. Or ces éléments invariants et finis permettent de produire des messages en nombre infini et toujours nouveaux.

Comment cela est-il possible ? Évidemment par le jeu d'une combinatoire. Roman Jakobson⁴ (1963) propose pour sa part des remarques qui éclairent le mécanisme par lequel des éléments constants débouchent sur une productivité. Dans la production de paroles il voit deux opérations constamment à l'œuvre : choisir et combiner. Le locuteur choisit parmi les mots du lexique : il doit faire usage de ceux qui existent, il ne peut pas en inventer de nouveaux, mais il a la liberté de leur choix. D'autre part, il doit les combiner dans la production d'un message ; dans cette combinaison, il y a à la fois une contrainte inflexible, les règles de la syntaxe, et la liberté d'insérer dans les structures de phrase qu'elles imposent les mots qu'il choisit. Lexique et syntaxe forment un code ; choisir et combiner sont les opérations par lesquelles on l'utilise.

On a peut-être là l'ébauche d'une règle générale de la créativité, non seulement pour la parole mais pour toute pratique créative, y compris les pratiques artistiques. Car il s'agit toujours de choisir parmi des éléments déjà connus et de les combiner selon des règles. Par exemple, dans l'art pictural, on choisit parmi des

couleurs, parmi des formes, parmi des dimensions, et leur assemblage doit se conformer à des règles. Mais il faut préciser que ces règles jouent à plusieurs niveaux : règles concernant la composition ou les relations entre couleurs, mais aussi règles relatives aux genres picturaux : une nature morte n'obéit pas aux mêmes normes qu'un sujet religieux. De même dans l'art littéraire, aux règles syntaxiques de la phrase s'ajoutent celles qui relèvent de la grammaire textuelle (correspondance de phrase à phrase par les pronoms, les connecteurs et plus généralement toutes les anaphores, harmonisation des temps verbaux, etc.), mais aussi les règles qui régissent le genre littéraire choisi : la narratologie a montré comment un récit pouvait être construit sur la base d'un choix entre différentes structures assemblées selon les règles du schéma narratif.

On pourra objecter à ces remarques que, dans les différents secteurs de l'activité artistique, le véritable créateur, celui qui échappe à l'académisme du moment, à l'application de recettes et finalement à la répétition du même, c'est celui qui transgresse les règles et bouleverse le code. C'est sans doute vrai. Mais cette transgression n'est jamais un affranchissement de toute règle. D'abord parce qu'elle est toujours partielle, mais aussi parce qu'elle consiste en fait à se donner de nouvelles règles : on élargit ou on restreint les éléments entre lesquels s'exerce l'acte de choisir, ou on instaure de nouvelles normes d'assemblage. Ainsi en va-t-il lorsqu'à un moment de l'histoire de la peinture occidentale (en gros, le Quattrocento), on ajoute à la possibilité de représenter des scènes sacrées, les scènes profanes, ou bien lorsque, dans un roman célèbre, Pérec s'abstient d'utiliser la lettre « e ». De même le « Nouveau Roman », en refusant les règles classiques de la narra-

tivité, impose en fait de nouvelles contraintes à ce genre littéraire.

Ainsi, la créativité artistique, si elle consiste à bousculer les règles établies, revient en fait à s'en donner de nouvelles, parfois plus contraignantes encore que les anciennes.

Ce qui apparaît là, et qui est bien connu, c'est qu'il n'y a pas de création sans règle. Les règles sont là pour installer un univers séparé. De même que dans les jeux (jeux de cartes par exemple) les règles installent un univers distinct de celui de la vie sociale, et notamment un univers où, par-dessus les statuts sociaux des joueurs, une égalité de départ est posée entre eux au sein du jeu, de même les règles dans la pratique artistique installent un univers qui n'est plus celui de la vie sociale en tant qu'elle est production d'objets utilitaires et instrumentalité des perceptions et des actions. Toute pratique peut être assimilée, directement ou indirectement, à la transformation d'une matière entendue au sens large : transformation de matière au sens propre, mais aussi d'objets, de situations, de relations interhumaines, etc. Dans la vie sociale, ces transformations sont toujours ordonnées à une fonctionnalité et c'est elle qui leur impose ses règles. Dans la pratique artistique, d'autres règles sont posées qui permettent la création. Car celle-ci est bien une transformation de matière, mais qui échappe à l'ustensibilité des pratiques sociales. Peut-être même la création est-elle, puisqu'elle est bouleversement des codes et règles, transformation de la transformation.

Au total, la créativité n'est pas incompatible avec ce qu'on peut retirer d'un enseignement. L'enseignement est enseignement du ou des codes, et l'usage de ces codes peut produire de la nouveauté et de l'unique.

Mais du même coup, on voit que la créativité n'est pas incompatible avec la présence de règles et même qu'elle exige des règles. Les règles engendrent un espace de jeu ; elles isolent les pratiques sociales productives et fonctionnelles. Se donner des règles n'est pas s'aliéner, mais se libérer des déterminations extérieures.



Créativité et création : le passage à un autre monde

Si les remarques qui précèdent tentent de fonder le principe d'un enseignement possible de la créativité, si elles touchent quelque peu à la question de savoir comment il est possible d'enseigner à créer, elles laissent de côté une question essentielle : que produit la créativité ? Qu'est-ce qu'on crée ? Si elle est transformation d'une matière, qu'est-ce qu'engendre cette transformation, étant entendu qu'à la différence des pratiques sociales ordinaires, la pratique artistique ne produit pas des objets susceptibles d'entrer dans un circuit de fonctionnalité ? Il m'est facile de dire ce qu'est une table, une voiture, un contrat d'assurances, un inspecteur des impôts ou un médecin, etc., car de chacun, chose ou personne, je peux décrire la fonction. Mais que puis-je dire de ces choses ou de ces personnes que nous donnent à voir le théâtre, la peinture, le roman, le cinéma et que l'art a menées à l'existence ?

Jusqu'à présent, nous avons tenu pour acquise l'idée courante selon laquelle la création humaine est en fait toujours une transformation d'objets ou de matière. Selon cette idée, il n'y a pas de création ex nihilo : au sein de ce monde, on ne produit jamais que des réarrangements

nouveaux d'éléments anciens. Nous voudrions réexaminer cette idée, car elle conditionne non seulement la conception que l'on se fait de la création, mais aussi l'orientation qu'on peut donner à son enseignement.

Partons des arts qui, d'une manière ou d'une autre, ont un caractère représentatif. Quel est le statut des représentations qu'ils donnent à voir ou à connaître ? Quand je lis un roman, les situations et les personnages que décrit le texte existent-ils ? Quand je regarde un tableau, les objets et les personnages que je vois existent-ils ?

D'un point de vue réaliste ou objectiviste, la réponse est évidemment négative : dans le roman, il n'y a rien que des mots, et même, devrait-on dire, une multitude de petites traces d'encre sur des feuillets de papier. Sur le tableau, il n'y a ni personnages, ni paysage, ni objets ; il n'y a rien que de la pâte colorée étendue sur une toile. Au théâtre, il y a bien des êtres humains sur la scène, mais les personnes qu'ils prétendent être pendant la durée de la pièce ne sont pas là : l'acteur existe en chair et en os, mais non pas le personnage.

Mais d'un autre point de vue, il n'est pas absurde de dire que ces choses et personnes représentées ont un certain statut d'existence. Quand je lis le roman de Flaubert, Emma Bovary existe bien à mes yeux : j'apprends ce qu'elle fait dans telles circonstances, ce qu'elle dit, pense, décide, ressent. D'une certaine manière, je la connais. Ce n'est pas de ma part, une illusion ou une hallucination ; je peux parler d'Emma Bovary avec un autre lecteur. Quand je regarde un tableau, je peux décrire le visage, l'attitude corporelle, les vêtements des personnages représentés ainsi que le paysage et les objets qui les entourent. Il y a bien

là quelque chose d'objectif, puisque devant telle œuvre de Rembrandt, je tomberais facilement d'accord avec un autre observateur sur la forme et la couleur des chapeaux que portent, sur le tableau, les bourgeois d'Amsterdam, ou sur l'attitude du chien qui est au premier plan.

Comment concilier ces deux positions opposées et pourtant également exactes ? Nous dirions volontiers, avec Sartre⁵ (1939), que les personnages, situations et objets représentés existent bien, mais qu'ils n'appartiennent pas au monde réel. Ils appartiennent à un autre monde, que Sartre appelle l'imaginaire.

Or ce monde n'est pas le prolongement du monde que nous appelons réel dans lequel existent des livres, des tableaux, des acteurs, des pellicules de film, etc. Il est au sens propre un autre monde. Je ne peux, de ce monde-ci, intervenir dans cet autre monde : pas question de tenter de séduire Emma Bovary ou de me faire soigner par son mari, le médecin Charles Bovary. Pas question de déguster les fruits que je vois sur une nature morte de Cézanne. Si j'estime que, dans la Ronde de nuit de Rembrandt, l'arrière plan est trop sombre pour qu'on puisse y discerner ce qui s'y passe, l'éclairage de cette zone du tableau par le faisceau d'une lampe ne me sera d'aucune aide et ne me fera percevoir rien de plus. Si l'acteur d'une pièce de théâtre est malade, cela n'implique en aucune manière que le personnage le soit et, inversement, la mort d'Ophélie n'implique pas la mort de l'actrice.

Il y a donc bien deux mondes et la distinction entre les deux ouvre à une nouvelle appréhension de l'acte de création. Car nous ne pouvons plus dire, désormais, que l'objet créé est un réarrangement d'éléments préexistants et, du coup, la création ne se réduit pas un réar-

rangement. Ce qui est réarrangement d'éléments préexistants, ce sont les réalités qui servent de support aux objets créés : les mots et les phrases du roman, mais non pas Madame Bovary, les couleurs appliquées sur la toile, mais non pas les Demoiselles d'Avignon, tel acteur habillé en laquais du 17^e siècle, mais non pas Scapin, etc.

Ainsi la création artistique n'est pas la fabrication d'un objet, certes nouveau, mais qui tiendrait sa nouveauté d'une réorganisation d'éléments déjà là. Elle est passage à un autre monde. C'est du moins ce qui ressort, dès qu'on s'interroge sur le statut de ces objets représentés. Mais qu'en est-il des pratiques artistiques qui ne représentent rien ? Qu'en est-il de la musique et qu'en est-il de la peinture non figurative ?

En fait, cette dernière produit bien un objet : qu'il s'agisse des grandes figures énigmatiques et inquiétantes d'un Matta ou des quadrillages jaunes, rouges et noirs de Mondrian, nous appréhendons sur le tableau un objet qui s'offre à notre vue et qui, non seulement est étranger à notre monde, mais l'est doublement : d'une part au même titre que les personnages et les objets représentés dont nous parlions ci-dessus, il n'appartient pas au monde réel, mais en outre il n'a aucune ressemblance avec des objets du monde réel. Le rassemblement de couleurs et de formes, rassemblement qui, en lui-même, appartient au monde que nous livre notre saisie réaliste, produit une composition, objet autre qui, lui, existe dans la sphère de l'imaginaire et ne peut exister que parce que nous nous détachons de notre perception réaliste du monde. Il appartient à l'autre monde, parce qu'il exige de nous que nous abandonnions une saisie fonctionnelle du monde pour nous engager dans un rapport perceptif différent à la réalité.

C'est quelque chose d'équivalent qui, sans doute, se produit dans le cas de la musique. Une pièce musicale est une totalité organisée au-delà des sons qui, un à un, la composent. Dans le monde saisi d'une manière réaliste, il y a une suite de sons, tous pris dans le spectre vibratoire accessible à l'oreille humaine. Et pourtant la composition est tout autre chose, objet appartenant à un autre monde qui appelle de notre part une rupture avec le monde réaliste, une mise à distance des préoccupations de la vie courante, une écoute.

Cette rupture de l'objet créé avec la matérialité qui, dans le monde réel en est le support, est essentielle pour comprendre à la fois le processus de création et la saisie que le lecteur, spectateur ou auditeur en a. Il peut bien y avoir une proximité aussi grande que l'on veut entre l'objet créé et la matière dont il est fait, la rupture subsiste, parce qu'elle est l'effet du libre arbitre. Certaines pratiques artistiques du 20^e siècle ont joué avec cette limite, jusqu'au point où l'objet représenté n'est rien d'autre que l'objet qui sert à le représenter et où donc l'objet imaginaire n'est rien d'autre que l'objet réel. Ainsi en va-t-il du célèbre urinoir de Marcel Duchamp. Mais par-delà l'évidente volonté de dérision critique, il reste ce fait majeur que l'urinoir, parce qu'il est proclamé œuvre d'art et arraché à son ustensilité, devient autre : il est désormais offert à la seule perception.

Nous pouvons donc dire que la création n'est pas du tout la fabrication d'un objet nouveau. Elle est passage à un autre monde. Un nouveau modèle d'automobile, un nouveau type de shampoing, une nouvelle forme de robinetterie, etc., restent dans l'univers de la réalité. Même si le discours commercial tente de nous faire adhérer à l'idée qu'ils sont les résultats d'une créativité, ils sont, dès leur conception même, insérés

dans le circuit de l'ustensilité ; ce qui fait douter que la nouveauté puisse être tenue pour une valeur en elle-même. Dans la création artistique, l'objet créé est bien nouveau, mais ce n'est pas l'essentiel ; l'essentiel est qu'il relève d'un autre monde, celui de l'imaginaire.

Mais alors, cette rupture avec la réalité qu'est la création, ce passage à un autre monde, peut-on l'enseigner ?

D'abord, cette description de l'acte de création nous confirme dans la nécessité d'enseigner, à celui qui veut devenir créatif, les règles et les codes. Car ce sont eux qui vont assurer la clôture de l'activité artistique par rapport à la saisie instrumentale de la réalité ; ce sont eux qui assurent la rupture et le passage possible au monde de l'imaginaire. Une fois encore, nous voyons que la créativité exige des contraintes.

Mais pour travailler, avec des éléments de ce monde-ci, à construire un objet qui appartiendra à l'autre monde, il faut avoir pris l'habitude, au prix d'efforts et de temps, d'appréhender la réalité avec le regard de l'imaginaire. Il y a là une posture qui n'a rien de spontané, au contraire ; posture dont les pratiques ordinaires, socialement acceptées, nous éloignent. Pour adopter cette attitude nouvelle, celui qui s'initie à une pratique artistique a besoin d'un exemple et d'un guide. C'est ce rôle que peut jouer l'enseignant. Mais il faut alors sans doute infléchir quelque peu la conception que l'on se fait de l'enseignement : il ne s'agit plus tant de décliner les règles de la pratique et de les faire appliquer que de désigner une attitude, de l'indiquer et de l'esquisser. Mais si l'on se souvient que le mot « enseigner » renvoie, étymologiquement, à l'idée de faire signe, de signaler, de désigner, alors on doit pouvoir enseigner la créativité, posture propre à la création.



Conclusion

Il semble que par sa nature même la créativité refuse de se laisser ramener à la mise en œuvre de recettes, de procédés et de règles répétées. Elle est ce qui échappe absolument à toute tentative d'en donner anticipativement la loi de fonctionnement. C'est sans doute pour cette raison qu'elle est parfois tenue pour une faculté mystérieuse dont quelques-uns seulement seraient dotés. Mais il arrive aussi, parce qu'elle paraît rebelle à toute planification, qu'elle soit réduite à l'exercice de la spontanéité de chacun dans le laxisme et la complaisance, au service d'une production forcément décevante.

Dans ces deux figures que prend la créativité pour le sens commun, il y a un égal culte de l'immédiateté, laquelle évacue la possibilité même d'un enseignement.

Or l'expérience d'une pratique artistique, une fois dépassé le mythe romantique de l'inspiration fulgurante, montre une figure toute autre de la créativité : la création peut parfois être rapide, mais la créativité, c'est-à-dire ce qui la rend possible, est le résultat d'une construction lente, patiente, acharnée, cheminement parfois douloureux, parfois erratique. C'est cette longue élaboration de soi qui semble pouvoir faire l'objet d'un accompagnement qu'on peut appeler « enseignement ».

Si la construction de la créativité est un processus très progressif, c'est parce que l'acte de création ne peut se faire sans règles. Surgit ainsi le paradoxe d'une création, qui semble par sa nature même être production de nouveauté et qui pourtant ne peut avoir lieu sans être contrainte par des règles qui la précèdent.

Mais le paradoxe se dissipe si l'on remarque que la création artistique n'a pas pour intention de produire de la nouveauté. Elle le fait, mais comme un effet secondaire. Elle n'est pas ordonnée seulement à la recombinaison inédite d'éléments préexistants. Elle vise la production d'un objet imaginaire, un objet qui n'est pas seulement nouveau, mais qui relève d'un autre monde que le réel. Dès lors, la fonction de ces règles et codes qui, au premier regard, semblaient contrarier la liberté créative, est d'isoler ce domaine de l'imaginaire du monde réel, de mettre hors jeu les règles de fonctionnalité, d'ustensilité et de conformité qui régissent notre rapport ordinaire avec le monde.

S'il en est bien ainsi, on comprend que ces règles doivent être enseignées. Mais on comprend également que cette conversion du regard qui ouvre l'accès au monde imaginaire exige, chez les jeunes, un accompagnement qui est aussi enseignement.

NOTES

- 1 Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. ESF.
- 2 Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. PUF.
- 3 Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*, trad. N. Delannoë et D. Sperber. Seuil.
- 4 Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Editions de Minuit.
- 5 Sartre, J.-P. (1939). *L'Imaginaire*. Gallimard.

La créativité : espace médian de l'apprentissage et de la connaissance

Henry Fourès

Directeur du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon

« Créativité ». Terme récent dans le discours culturel et musical, il est souvent substitué par glissement ou confusion de sens à celui de « création ». C'est qu'appliquée au groupe ou à l'individu, la notion de créativité très présente dans le monde de l'industrie et de l'entreprise (où se conjuguent qualité et quantité des produits créés autour du concept de « performance ») qualifie l'apport inventif dans le cadre du management, d'une organisation, tel que le monde de la publicité peuplé de « créatifs » a pu le rendre lisible au grand public¹.

Intégré déjà dans le milieu de l'enseignement et notamment chez les musiciens pédagogues dans les années 70, ce concept de « créativité » a gagné le monde de l'entreprise et s'y est développé. La notion de créativité valorise l'entreprise, mais pas seulement. Elle est aussi parfois la condition même de son développement et de sa survie dans des secteurs fortement concurrentiels (automobile, design, mode, gastronomie...).



Toutefois, dans l'entreprise, la « créativité » est toujours liée à la notion de performance dont on peut et doit mesurer les effets, en l'occurrence les impacts

économiques. Pour accroître sa performance, l'entreprise a analysé depuis longtemps les modes de fonctionnement des créateurs pour appliquer et en traduire les principes à sa propre organisation. Lors d'une rencontre, Luciano Berio m'avait signalé que, travaillant sur la synthèse vocale à l'invitation de la Bell Téléphone labs, – ce qui lui permettra de tester les matériaux pour l'œuvre *A Rone à venir* – il était soumis à de très nombreuses questions sur sa méthode de travail et ses résultats par des ingénieurs dont il pressentait que l'intérêt n'était pas seulement scientifique.

Par modélisation consciente ou non, il semble qu'en retour aujourd'hui ce soit la création même qui doit intégrer dans ses processus ce que lui renvoie l'entreprise. Sur bon nombre de projets de création d'importance où peuvent être amenés à collaborer, par exemple, à la fois un compositeur, un chorégraphe et un créateur d'images, la constitution d'un groupe capable de créer et travailler ensemble obéit souvent à des stratégies de construction d'équipe telles que l'entreprise les pratique.

C'est qu'il faut créer à la fois les conditions de la convergence et de la divergence, en organisant à chaque étape de la mise en œuvre du projet comme de sa réalisation, des dispositifs de confrontation artistiques, économiques, techniques ou logistiques. Liberté et contrainte, créativité et organisation, dans ce fragile équilibre fait d'aller retour entre convergence et divergence, constituent les pôles d'une dialectique subtile présente dans l'industrie du cinéma, de la mode, de la haute gastronomie comme des télécommunications ou l'automobile.

La qualité de gestion de cet équilibre et la façon dont les éléments structurels d'organisation entrent dans les processus de création, conditionnent fortement la réalisation artistique de tout projet et

 Le créateur, l'artiste, ne parvient à « recréer le monde » que par une liberté conquise. Cette liberté repose sur le concept de la délivrance par l'effort personnel et implique la défaite des processus automatiques luttant contre la stagnation, l'immobilité. 

son rayonnement sur la durée de sa production en public.

Le créateur, l'artiste, ne parvient à « recréer le monde » que par une liberté conquise. Cette liberté repose sur le concept de la délivrance par l'effort personnel et implique la défaite des processus automatiques luttant contre la stagnation, l'immobilité. C'est cela que l'entreprise a érigé en principe de performance.

Si la question de la liberté conquise peut apparaître comme un truisme, elle est toutefois au centre de la problématique de la création. Sur le seul champ de la littérature, je me souviens de cet essai d'Henry Miller, Balzac et son double², où il en définit remarquablement les contours.

C'est aussi une question que le musicien pédagogue ne peut occulter. Nous savons que pour lui, la propension au nouveau, cette nécessité consubstantielle de l'invention personnelle, la « créativité », n'est pas toujours reliée à l'acte de création. Induite dans le statut même de compositeur, elle est aussi attachée au champ de l'interprétation - qu'il y ait lien direct ou non avec le créateur - dans deux domaines différents, celui de l'écrit (jeu des œuvres du « répertoire ») et celui de l'improvisé (acte individuel ou collectif) selon des formes et des cadres différents d'organisation.

C'est ainsi qu'il faut comprendre la revendication d'accession au statut de créateur des musiciens d'orchestre et d'ensembles instrumentaux.

Au-delà de la seule possibilité de cumul d'emploi que ce statut induisait - à laquelle cette revendication a souvent été réduite - cette position affirmait la nécessaire prise en compte par la loi d'un apport et d'une aptitude créative indéfectiblement liés à toute situation d'interprétation.

À l'issue d'un concert ou lorsque l'on écoute à la radio une chaîne musicale, nous constatons que pour le critique, le public mélomane ou le simple curieux, le musicien a ou n'a pas de « vision de l'œuvre », quel que soit l'appareil critique qui tente d'évaluer un résultat qui échappe à toute objectivation. C'est cette « vision nouvelle » du musicien qui affirme sa « créativité », sa capacité à générer une cohérence qui n'appartient qu'à lui, une autre « lecture » dans l'infini des interprétations.

La question se pose autrement pour le musicien improvisateur, soliste ou dans un groupe constitué, alors que sa capacité de décision et d'activité de création est liée à l'immédiateté de ce qui se fait, se produit et s'organise.



L'enseignant

Mais comment l'enseignant, le musicien pédagogue perçoit-il et appréhende-t-il cette question de la créativité dans sa relation à l'élève ? Sans faire référence aux « méthodes actives » très en vogue en France dans les années 70, la fonction que j'ai occupée un temps au Ministère Français de la Culture en tant qu'Inspecteur général de l'enseignement, puis de la création et des musiques d'aujourd'hui, m'a permis d'assister à de nombreux cours, toutes disciplines confondues sur un large champ esthétique et destinés à des élèves d'âge et de niveau différents. Lors des discussions qui suivaient et où l'enseignant abordait cette question de la « créativité », qu'il disait mettre au centre de ses préoccupations, j'ai alors relevé deux types de discours qui traduisaient deux attitudes, deux conceptions différentes.

Pour les uns, la « créativité » souvent

exprimée comme un « sens de la différence » était perçue, affirmée comme une des formes de la connaissance, d'acquisition d'une culture (par exemple, l'improvisation ou l'écriture dans les styles). Il semblait alors, pour reprendre une terminologie bergsonienne³, que leur souci entraînait dans une « théorie de la connaissance » par la mise en œuvre d'outils relevant de l'acquisition culturelle. Pour les autres, la « créativité » s'affirmait comme « un état sensible » propice à la liberté de l'élève, dont il convenait ou non de conduire les effets. Nous étions là plus proches d'une « théorie de la vie ».

Mais une théorie de la vie qui ne s'accompagne pas d'une critique de la connaissance ne peut qu'enfermer les faits dans des cadres préexistants considérés comme définitifs ; le « symbolisme commode » de Bergson qui ne donne pas une vision directe de son objet et une « théorie de la connaissance » qui ne replace pas l'invention, « la créativité » dans l'évolution générale de la vie, ne nous apprendra, ni comment les cadres de la connaissance se sont constitués, ni comment nous pouvons les élargir ou les dépasser.

Il semble, et je paraphrase Bergson⁴ en un trope d'adaptation, que « théorie de la connaissance » et « théorie de la vie » doivent se rejoindre et par un processus circulaire se pousser l'une et l'autre indéfiniment. C'est ce processus circulaire, cet espace médian qui me paraît au mieux définir la « créativité ». C'est ce qui se joue à la Hochschule de Halle où s'est créée et développée dès les années 60, une classe de composition pour les jeunes enfants autour d'une volonté dialectique d'articulation entre éléments d'acquisition participant de la connaissance et expression d'une « créativité ». De la même façon, sans que cela soit paradoxal, c'est ce qu'a compris

l'entreprise, même si c'est à d'autres fins, quand elle conjugue sans les opposer les principes d'organisation et de créativité.



L'interprète

Dans une lettre adressée au célèbre mathématicien Jacques Hadamard⁵, Alfred Einstein, répondant aux points d'un questionnaire sur les processus de la pensée scientifique que ce dernier lui avait été adressé, répond qu'il a en premier lieu des éléments de sensations de type visuel et musculaire ou visuel et moteur. En d'autres termes, l'intuition imagée et physique est première dans le mécanisme de sa pensée et il conviendra ensuite de mettre ces éléments en équation⁶.

Pour le musicien interprète, la créativité se nourrit et s'exprime dans un cadre organisationnel, celui de la partition, que l'on peut considérer comme «un système» qui se présente comme un bloc parfois génial mais ouvert à l'infini des interprétations.

Pour le musicien improvisateur, l'invention sublime le cadre ou parfois se borne à le créer, mais joue aussi à cache contre cache ou à cadre contre cadre entre ce que je qualifierai « d'organisé » et le « créatif ».

Ainsi, dans la musique d'Inde du Nord, le sitariste et le joueur de tabla l'accompagnant, organisent-ils leurs discours sur un même cycle rythmique en dispersant ou condensant chacun les éléments afin - une fois sa perception noyée et diffractée par leur jeu respectif parfois en opposition mais dans le même cadre - d'en développer avec une créativité infinie le plus infime détail.

Le « système » s'invente dans le jeu (le «je» ?) ; mais dans les deux types de pratique, la recherche de l'adéquation parfaite entre jeu et système est le but à atteindre et les stratégies pour y parvenir sont souvent communes, même si les aires culturelles conditionnant l'expression sont radicalement éloignées. On remarquera aussi que les collectifs d'improvisation se définissent souvent comme des collectifs de création, ce qui sous-tend – par le travail régulier, des échanges sur une durée suffisante et la conquête d'une culture commune de groupe induisant une phase difficile d'acculturation individuelle – la vision d'un projet allant dans le même sens.⁷

La « créativité » chez le musicien témoigne à la fois de la non linéarité de l'acte de création et de la nécessaire permanence d'une interrogation critique de ce qui fonde toute réalisation. Elle est par essence source d'idées nouvelles nourrissant les œuvres à venir par le double flux de l'acceptation et du refus, de la convergence et de la divergence. Elle questionne et confronte des concepts qui semblaient acquis, qui faisaient référence. Par l'enregistrement, nous savons que l'œuvre ne vieillit pas ; seules vieillissent ses interprétations.

La créativité peut se fonder et s'exprimer sur la «trace» – c'est une des stratégies possibles du discours improvisé –, l'accident⁸, l'erreur⁹, la faille technologique (crachements d'une console, pha-

sing inexplicable, erreur de manipulation, de patch), ou encore le détournement (volontaire ou lié à une forme « d'amateurisme », ou enfin l'application à une autre nécessité.

Un musicien peut aussi faire état d'une réelle créativité par sa seule faculté à s'adapter à un instrument et à «composer» avec ses imperfections et ses défauts. Les organistes - qui jouent sur des instruments d'époque ou contemporains à traction mécanique, pneumatique ou électrique - mais aussi les pianistes - qui doivent parfois produire un répertoire identique sur des instruments de factures différentes, aux réglages parfois surprenants – sont confrontés tout au long de leur carrière à ces situations.




Entre immatériel et connaissance ?

L'enseignant peut générer les conditions de ces questionnements, développer des stratégies propres à créer le cadre médian, susciter l'expression d'une créativité mais aussi en organiser et conduire les effets.

La notion de créativité en art et singulièrement dans toute production musicale rejette toute solution satisfaisante et



Un musicien peut aussi faire état d'une réelle créativité par sa seule faculté à s'adapter à un instrument et à «composer» avec ses imperfections et ses défauts. 

attachée au temps, qui est la spécificité de tout projet de création, traduisant l'incommunicable ; elle se refuse à toute tentative d'évaluation telle que notre société soumise à l'absurde superstition de la performance pourrait le souhaiter.

Ne pouvant être perçue objectivement, seule la réalisation qu'elle aura contribué à conduire pourra en exprimer le sens.

Mais toute réalisation artistique, dans sa finalité même, est transcendée par la vie. La « créativité » peut alors se penser comme force de l'intelligence, qui est une conquête sur le désordre par l'expression du vital, donc du volontaire.

NOTES

- 1 La publicité qui a créé et imposé un nouveau format, condensation du temps et de l'information, ayant généré le « clip », nouvelle forme de création audio-visuelle.
- 2 Revue *Esprit*, décembre 1949, éd. Transfaire. Dans *Le monde du sexe*, (1980), Buchet Chastel, l'auteur, oppose à cette question celle, présente dans bon nombre de ses ouvrages, du « désir suzerain » qui n'a pas d'autre possibilité que « d'affronter la grande inquisition de la liberté et du choix ».
- 3 Henri Bergson (1983), *L'évolution créatrice*. Quadrige/PUF.
- 4 Ibidem.
- 5 Jacques Hadamard (1945), *The Psychology of Invention in the Mathematical Fields*, Princeton University Press 1945/ Dover 1954/1990; traduction française par Jacqueline Hadamard, (1975), Gauthier Villars.
- 6 Alfred Einstein, Lettre à Jacques Hadamard. Traduction des paragraphes importants :
 - a) Les mots du langage, comme ils sont écrits ou parlés ne semblent jouer aucun rôle dans le mécanisme de ma pensée. Les éléments psychiques qui semblent servir d'éléments de pensée sont certains signes et images plus ou moins clairs qui peuvent être volontairement reproduits et assemblés.
 - b) Les éléments mentionnés ci-dessus sont dans mon cas de type visuel et certains de type musicale. Les mots conventionnels ou d'autres signes doivent être cherchés laborieusement dans une étape ultérieure, lorsque le jeu d'associations est suffisamment établi et peut être reproduit à volonté.
 - c) D'après ce qui vient d'être dit, le jeu avec les éléments indiqués vise à être analogue à certaines connexions logiques que l'on recherche.
 - d) Visuel et moteur ? Au stade où les mots interviennent tant soit peu, ils sont dans mon cas purement auditifs, mais comme je l'ai déjà dit ils n'interviennent qu'à une seconde étape de la pensée.
 - e) Il me semble que ce que vous appelez pleine conscience est un cas limite qui ne peut jamais être atteint. Ceci me semble être lié à l'étroitesse de la pensée (...)
- 7 Le jazz est une des formes de « l'improvisé ». La référence n'est pas le concert mais le disque et le même thème peut avoir des dizaines d'enregistrements de référence. Le thème *Round Midnight* composé par Thelonius Monk en est un bon exemple. La même constatation vaut pour les enregistrements de référence des études ou mazurkas de Chopin, de la sonate de Liszt, des lieder de Schubert sont nombreux. De plus, le temps gomme ce concept de référence où la technologie (la prise de son) et l'évolution de la technique instrumentale comme de la perception esthétique jouent leurs rôles. Alfred Cortot et Yves Nat dont certaines interprétations étaient perçues de leur temps comme des références ne sont plus aujourd'hui que des témoignages certes précieux mais *dépassés* ; (« on ne peut plus jouer Chopin ainsi ! » dit le présentateur de l'émission radio.)
- 8 Lors d'un concert du batteur Max Roach à Harlem auquel j'assistais, il est vite apparu dans un chœur, qu'une des cymbales, endommagée, produisait un son plat, sans résonance, ce qui a suscité une forme de tension du musicien, clairement exprimée sur son visage. Max Roach a alors conduit un crescendo inexorable, d'une grande complexité et virtuosité rythmique où cette cymbale ne fut pas utilisée. Au climax de ce crescendo il a armé un geste de son bras d'une grande amplitude où l'on pouvait lire la volonté de frapper cette cymbale avec une grande violence comme pour la détruire. Le geste s'est bloqué à un ou deux centimètres de la cymbale et je n'ai jamais entendu de ma vie un son aussi terrible et puissant alors qu'il n'a pas été produit et qu'il a généré du silence. L'accident, l'instrument défectueux, avait créé les conditions d'une invention fertile.
- 9 Entendant le trompettiste Freddy Hubart à New York au Blue Note, j'étais sous le charme de la souplesse de son phrasé, de l'intelligence de son discours quand, peut être trop en confiance, une émission mal contrôlée produisit une note qui n'était pas volontairement « out », mais tout à fait étrangère à son projet de développement mélodique. Le public très cultivé de ce haut lieu du jazz l'a bien évidemment perçu et le dépit s'est lu sur le visage du musicien qui, déstabilisé, a interrompu son chœur pendant quelques secondes. Par sa reprise, cette note devint le focus hypnotique d'un effervescent discours qui, in fine, ne pouvait que faire croire à une erreur volontaire dont l'objet était de déstructurer le propos par une rupture radicale, qui ouvrait sur un autre développement d'une grande originalité de conception en l'opposant au précédent.

Analogie : support créatif dans l'éducation de l'écoute musicale

Irène Delière

Chercheur, Éditrice de *Musicae Scientiae*, revue internationale de l'European Society for the Cognitive Sciences of Music, Liège

Comme psychologue, j'ai choisi de développer, dans le cadre de cette réunion centrée sur l'éducation et la formation musicales, certaines idées propices au travail de la créativité de l'individu. Je m'attarderai plus particulièrement sur l'apport de l'analogie comme outil de base pour l'éveil des processus visés.

- Tout d'abord, j'en situerai le fonctionnement.
- Ensuite, je présenterai des applications dans différents domaines de la psychologie cognitive.
- Enfin, sur la base des différents aspects de mon modèle d'extraction d'indices dans l'écoute de la musique, je montrerai des transpositions possibles vers l'éducation de l'écoute de l'œuvre musicale.

Parmi les multiples perspectives exploitées aujourd'hui en matière de créativité, il est une direction relativement récente qui tente d'évaluer la créativité en termes de processus novateurs mis en œuvre par l'esprit humain sur la base d'un patrimoine de connaissances anciennes, stockées en mémoire à long terme (Smith, Ward & Finke, 1995 ; Ward, Smith & Finke, 1999). Selon cette

option, le concept de créativité se conçoit sous la forme d'un continuum d'émergences innovantes qui surviennent dans les activités quotidiennes de l'individu ordinaire. La recherche, dans ce cadre, se concentre sur l'étude de stratégies cognitives qui, au départ d'un répertoire de concepts familiers et très assimilés, sont supposées générer des propositions, des démarches ou des idées nouvelles, mais néanmoins enracinées dans le connu.

Quatre options principales sont investiguées dans cette direction :

- la *combinaison de concepts*, c'est-à-dire le fait de « mélanger » deux ou plusieurs concepts ayant une définition précise, mais dont le mixage fait surgir un autre produit (cf. Wiesniewski, 1997) ;
- l'*extension conceptuelle*, qui suggère l'application de méthodes éprouvées dans un certain domaine, à des objets, faits ou circonstances pour lesquels ces méthodes n'étaient pas destinées (Ward, 1995) ;
- la *métaphore* et l'*analogie*, qui génèrent des processus assez proches l'un de l'autre parce que l'un et l'autre font entrer en ligne de compte la ressemblance, et dont l'intervention prépondé-

rante en matière de créativité est largement reconnue. On peut ainsi lire, il y a 100 ans, chez Ribot (1905) : « L'élément essentiel fondamental de l'imagination créatrice, dans l'ordre intellectuel, c'est la faculté de penser par analogie (souligné par l'auteur), c'est-à-dire par ressemblance partielle et souvent accidentelle. »

C'est donc ce dernier aspect de l'accès à la créativité qui sera ici ma préoccupation.

Du fonctionnement créatif par analogie

La fonction première du procédé analogique — et c'est en cela qu'il est particulièrement profitable en matière d'éducation —, réside dans le fait de susciter un processus de comparaisons entre des éléments de connaissances ressortant à des domaines non apparentés à première vue : l'un, très familier et connu de longue date, que l'on appelle *la source*; l'autre, plus nouveau, c'est-à-dire celui que l'on tente de circonscrire, étant la *cible* (Mathieu, 1991).

L'analogie sous-tend nombre d'activités cognitives humaines, de la plus automatique jusqu'à des formes très élaborées qui se rencontrent en matière de recherche scientifique, de raisonnement, etc.

L'intérêt pour l'investigation expérimentale du rôle de l'analogie dans le champ de l'éducation et de la psychologie est assez récent. Trois directions principales ont été empruntées durant ces quelque quarante dernières années. Elles sont ancrées dans les acceptions du concept tel qu'il était entendu dans la philosophie d'Aristote : il est utile de s'y

arrêter succinctement avant de montrer comment son apport a pu être étendu à l'étude de la perception musicale.

Aristote (*Les Topiques*, I, 17, repris in Gineste & Indurkha, 1993, p. 144) distingue entre « similitudes de propriétés » — par exemple une analogie entre la colonne vertébrale chez le mammifère et l'os central de la baudroie — et « similitudes de relations » lorsqu'il y a, pour deux éléments différents, similarité de fonction ou de rôle dans des organismes distincts — par exemple, l'analogie entre les ailes chez l'oiseau et les nageoires chez le poisson. Le premier cas détermine l'analogie dite substantielle ; le second suggère une analogie dite formelle. Mais, dans un cas comme dans l'autre, les ressemblances visées sont une réalité objective qui préexiste au transfert analogique.

Un point de vue plus récent, défendu par Black (1962), impute à l'analogie le pouvoir de **créer des ressemblances** entre domaines jusque-là dissemblables (in Gineste, 1997, chap. VI). Il n'y a donc plus « importation » d'aspects similaires d'un domaine vers un autre, mais une « construction » délibérée d'une relation dont l'émergence vient élargir du même coup le champ sémantique du domaine-cible. Ainsi, dire « les hommes d'une telle tribu sont des haricots verts », renvoie à l'idée d'individus d'aspect filiforme. Par là s'est donc créée une « ouverture », une manière inédite de qualifier l'attribut « minceur », mais les deux pôles de l'analogie restent néanmoins inchangés. Telle est la vision de l'analogie postulée par la théorie dite de l'interaction, voie qu'avaient empruntée au début des années 90, Marie-Dominique Gineste et Bipin Indurkha.

Le modèle dit « de projection des structures », développé par Dedre

Gentner, a donné lieu à quantité d'approches empiriques et de modélisation. Elle défend une théorie selon laquelle la projection des structures familières sur le champ-cible se réalisera de manière plus ou moins productive en fonction du degré de similarité plus ou moins élevé entre les structures de départ (la source) et d'arrivée (la cible). Gentner distingue entre analogie *véritable* et analogie de l'*apparence* selon le niveau plus ou moins élevé de ressemblance présent dans les deux termes de l'analogie (Gentner & Clément, 1988, in Gineste, 1997, 39-41) et constate que les indices offerts par l'analogie de l'apparence s'avèrent plus efficaces dans le traitement cognitif. Des aspects similaires ont été observés en matière de perception musicale : j'en parlerai plus loin.

L'école de Holyoak opère par l'analogie en direction de la résolution de problèmes. Elle propose une théorie dite du schéma. Il s'agit ici de transférer des règles, appliquées avec succès dans des procédures très éprouvées antérieurement, en vue d'un but à atteindre (Holyoak & Thagard, 1989). Le transfert se réalise donc entre un état initial et un état but — la solution à découvrir — et génère du même coup un nouveau schéma de règles.



Voyons comment ces idées peuvent conduire à une transposition musicale.

La pratique de l'analogie dans l'écriture musicale a été fréquente à certaines époques de l'histoire, principalement aux périodes baroque, classique et romantique. Des conventions tacites se sont même établies qui ont associé certains timbres, certains registres à des idées

extérieures à la musique elle-même : analogie du son de flûte et de l'oiseau, du cor et de l'idée de la chasse, du hautbois et de la scène champêtre, des roulements de timbales et du tonnerre, etc. Certains types de structures musicales — par exemple, la localisation des sons dans l'espace, les oppositions de registres, les mouvements mélodiques ascendants ou descendants, brisés ou continus — ont même suggéré des analogies avec l'organisation spatiale. Dans la Passion selon Saint Jean de J. S. Bach, écrit Jacques Chailley (1963), cité par Michel Imberty (1979) : « un mouvement mélodique descendant au début du premier récitatif ... accompagne la descente de Jésus et de ses apôtres vers la rivière, et un mouvement ascendant accompagne leur remontée vers le Jardin des Oliviers. La hiérarchie entre Jésus, le Maître, et les apôtres, est fréquemment marquée par une différence de tessiture dans le récit de l'Évangéliste (p. 8). Bien d'autres exemples pourraient encore être cités. Michael Spitzer, dans son récent livre, *Metaphor and musical thought* (2004), généralise l'idée en entamant son exposé comme suit :

« Penser, parler ou écrire à propos de musique, revient à s'engager à son sujet en termes de quelque chose d'autre... »

La musique « bouge », « parle », peint une « image »... Elle a un début, un milieu, une fin, comme une histoire, ou peut avoir une ligne, une couleur, comme une peinture. La musique peut même être un « langage » avec un lexique et une syntaxe » (p. 1).

Voyons maintenant, à partir de ces prémices, comment l'analogie intervient dans l'édification des différentes phases de mon Modèle d'extraction d'indices, et tentons d'en apercevoir le transfert possible vers l'éducation de l'écoute.¹ J'envisagerai successivement,

→ la formation des groupes rythmiques de surface qui a été à l'origine de ma propre réflexion en direction de l'analogie ;
 → l'analogie dans l'hypothèse d'extraction d'indices ;
 → la perception des segmentations et l'idée d'une schématisation du discours musical ;
 → enfin, la catégorisation et la formation d'empreintes, produit du processus de catégorisation lui-même.

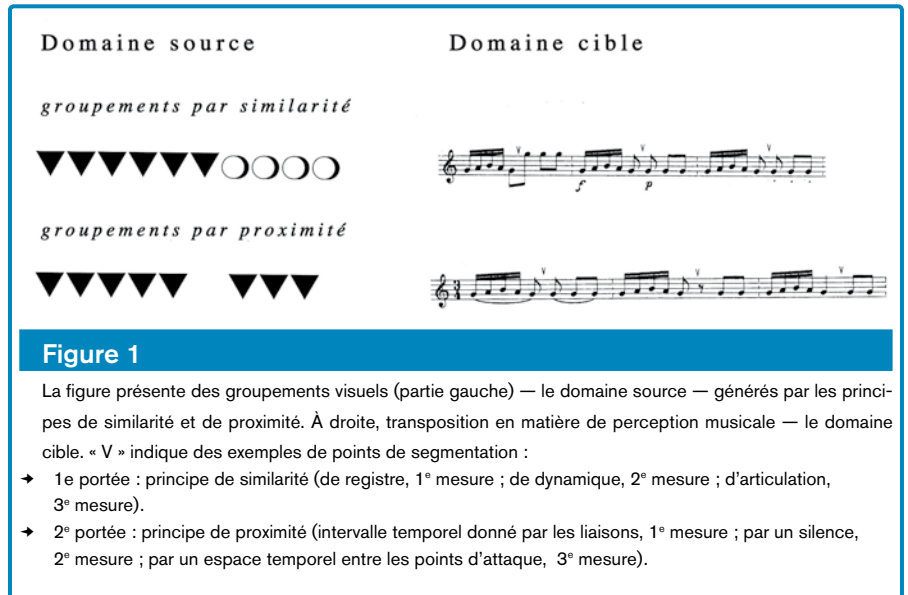
À chacune de ces étapes, je montrerai que des connaissances mémorisées ont donné lieu à une extrapolation dans le but d'élargir des stratégies cognitives opérant dans l'écoute musicale.

Dans la perception du rythme

Un travail empirique sur la perception du rythme (Deliège, 1987), selon la théorie de Lerdahl et Jackendoff (1983) avait été pour moi un tremplin vers le raisonnement par analogie dans l'élaboration des différentes articulations de mon modèle.

En effet, à la base des règles de formation de groupes rythmiques de cette théorie, on trouve certains principes de la Gestalt en matière de perception visuelle : proximité et similarité. Ils sont les domaines source de l'analogie, importés vers l'organisation du rythme musical, domaine cible. « Similarité de forme » en vision se transposait ainsi en « similarité sonore » portant sur différents paramètres musicaux (figure 1).

De là à étendre la prospection et chercher plus avant d'autres relations éventuelles avec d'autres champs de l'investigation psychologique, il n'y avait qu'un pas.



Dans la notion d'indice

En ordre principal, ce sont des travaux de psycholinguistes qui ont suggéré l'hypothèse centrale du modèle : l'idée d'*extraction d'indices* comme élément de base pour la maîtrise d'un stimulus qui s'étend sur de longues plages temporelles. En effet, pour cerner le contenu d'un discours, par exemple, on ne s'attachera jamais à la lettre du texte : on s'accroche plutôt à certains éléments saillants, on opère des réductions de l'information, des *simplifications* pour ne pas surcharger la mémoire. Il y a donc, au départ des sélections en vue d'opérer des réductions, une schématisation, idée que l'on trouve déjà chez Frederic Bartlett (1932) dans ses travaux sur la mémoire des récits, et qui est devenue, ultérieurement, un des axes essentiels de la recherche concernant l'organisation psychologique de la perception du discours.

Qu'une écoute attentive d'une œuvre musicale doive aboutir, comme dans l'écoute d'un discours, à l'élaboration d'un schéma paraissait aller de soi. Ainsi surgissaient les deux pôles de l'anal-

ogie : la source et la cible. Restait à résoudre la question de savoir sur quels types d'outils un tel schéma pouvait s'élaborer étant donné que la musique ne renvoie pas, comme dans un texte, à un support sémantique directement tangible. C'est à ce point précis de la réflexion que s'est formulée l'hypothèse d'indices que l'on extrait au cours de l'écoute, autrement dit des *schèmes repérables*, sortes de *points remarquables*, qui émergent et se fixent dans la mémoire au cours de l'écoute, par l'effet de leur pertinence et le poids des répétitions variées ou littérales.

Un indice contient toujours des traits rares, mais frappants, qui le lient à ce qu'il signale pour en provoquer la reconnaissance (figure 2). Charles Peirce (1974/1978) dit notamment : « Un indice est un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote parce qu'il est réellement affecté par cet objet » (2.248, p. 140). Il a donc principalement un rôle de point de repère, un moyen simple et efficace, comme le constatait Ribot (in Guyau, 1890, p. 66), de traiter de grandes quantités de données. Les indices génèrent

Figure 2
Extraits de la Sonate op. 2 n° 2 de Beethoven. Exemples d'indices et présentations variées.

des abréviations, ce qui procure un allègement réel du poids de l'information à stocker en mémoire. Ils deviennent ainsi « des étiquettes d'entrée qui, pour la plupart d'entre elles, sont momentanées et fugaces. La mémoire ne les conserve pas toutes, (...) il s'opère une sorte de "sélection naturelle" où seuls les indices les plus forts résistent » (in Deliège, 1989, p. 307). Ils se retrouvent ainsi à la base d'une forme de réduction progressive de l'œuvre, nécessaire à la mise en place d'une représentation mentale (figure 2).

Se pose alors la question du codage de cette information indicielle. Qu'est-ce qui va en permettre l'étiquetage en vue du stockage en mémoire ? Si l'on s'en réfère à Emile Leipp (1976, 1977), un grand maître français en matière d'acoustique musicale, il se formerait, au plan cognitif, une image acoustique de l'indice, qui émerge et s'impose par rapport à l'ensemble du fond musical. L'analogie

ainsi fondée, situait à nouveau le domaine de référence au plein cœur des notions gestaltistes connues en matière de psychologie de la vision — la notion figure-fond — qui se voyaient ainsi transposées dans le domaine de l'écoute de la musique. On pourra suivre ci-après comment cette image acoustique, selon le terme de Leipp, est potentiellement génératrice de la formation des grandes articulations d'une œuvre musicale pendant l'écoute.

Dans la perception des segmentations

J'ai réalisé diverses investigations au départ d'œuvres musicales du répertoire contemporain — *Sequenza VI* de Berio (Deliège, 1989) et *Éclat* de Pierre Boulez (Deliège, *ibid.*) — ou classique — Solo de cor anglais de *Tristan et Yseult* de Wagner (Deliège, 1998) pour me rendre compte du rôle joué par l'extraction d'indices dans la perception de l'organi-

sation de l'œuvre. S'agissait-il d'un processus analogue à celui décrit pour la perception d'un discours, c'est-à-dire donnant lieu à une délimitation des parties, strophes, paragraphes, phrases, etc. ? Ce fut l'occasion d'établir une procédure explicitement basée sur l'analogie. En effet, les résultats de musiciens professionnels très accoutumés à ce répertoire, et des non-musiciens devaient être comparés. Il s'imposait donc de donner des instructions compréhensibles par tous et donc de se fonder sur des concepts familiers, immédiatement transposables dans les tâches requises. L'analogie avec la perception du discours a ainsi procuré le support nécessaire et tous les participants ont été invités à auditionner l'œuvre musicale comme s'ils écoutaient une histoire et à inscrire les segmentations perçues par l'appui sur une touche de l'ordinateur.

Les résultats récoltés ont établi que les indices sélectionnés se sont imposés par l'effet de leur répétition textuelle ou variée, ce qui signifie qu'ils contiennent des éléments invariants du discours (Hjelmlev, 1943/1968), point de départ des processus de catégorisation. Deux principes opèrent donc durant l'écoute : le principe du MÊME qui assure l'extension d'un groupement de groupes aussi longtemps qu'un même invariant sonore est reconnu ; le principe du DIFFÉRENT qui définit les frontières et inscrit les segmentations par l'introduction d'un élément contrastant qui signale une rupture dans la chaîne des structures réunies par le principe du MÊME.

Dans la schématisation (ou réduction) de l'information musicale



L'étape suivante du travail portait sur la mémoire musicale. Les indices qui ont conduit à la segmentation du discours y jouent-ils un rôle quelconque ?

Sont-ils en mesure de déterminer un « plan » mental de l'œuvre ?

Une analogie avec les **cognitive maps**, concept avancé par Edward Tolman (1948), proposait ici une relation tout à fait appropriée. Dans ses travaux avec les rats, l'auteur avait observé, vers 1945 déjà, qu'après apprentissage, l'animal était apte à atteindre sa nourriture en modifiant, selon les circonstances, son trajet dans le labyrinthe. Il avait donc été à même d'extraire certains indices de son environnement.

La locomotion et les différents aspects ayant trait aux mouvements du sujet dans son contexte environnemental, reprend place, depuis quelque temps, dans la recherche. L'ouvrage de Pailhous, *La représentation de l'espace urbain* (1970), a sans doute été au démarrage d'un regain d'intérêt pour la question. L'auteur s'y intéresse notamment à la *carte mentale* de la ville de Paris que se forgent les chauffeurs de taxis dans l'exercice de leur profession.

Il ne devrait pas en être autrement dans la représentation mentale de l'œuvre musicale. En effet, le type d'organisation que l'extraction d'indices engendre conduit nécessairement à l'élaboration d'un schéma qui réduit l'information globale. Les musiciens, surtout les analystes, sont coutumiers du concept de réduction. Il ne faudrait cependant pas confondre. Un processus de réduction perceptive, qui permet la formation d'une représentation mentale de l'œuvre, ne reproduit pas exactement ce qui est ainsi défini en matière d'analyse musicale. Le type de réduction que l'indice engendre, maintient et se focalise, par définition, sur des éléments de surface, ce qui n'est pas le cas dans les modèles auxquels il vient d'être fait allusion. C'est en cela que l'idée d'une réduction sur base d'indices est *généra-*

 le concept de créativité se conçoit sous la forme d'un continuum d'émergences innovantes qui surviennent dans les activités quotidiennes de l'individu ordinaire. 

lisible à tout système musical puisque le modèle trouve ses fondements dans des mécanismes cognitifs généraux.

Dans les processus de catégorisation

Il me reste à aborder les mécanismes de catégorisation que l'indice détermine dans l'écoute de la musique : le concept de catégorie étant entendu comme une *classe d'objets* entretenant des liens de similarité.

Poursuivant l'idée de l'apport de l'analogie, on peut suggérer à ce niveau, l'extension à l'écoute de la musique, des principes proposés par Eleanor Rosch (1975, 1978) en matière de représentation sémantique et conceptuelle.

Rosch, dans des travaux aujourd'hui classiques, définit à propos du concept de catégorie, les dimensions d'*horizontalité* et de *verticalité*. Par *horizontalité*, il faut entendre l'échelonnement des différents exemplaires à l'intérieur d'un même ensemble. Pour se faire une idée rapide de la notion, pensons à toutes les variations possibles au départ d'un exemplaire de base : une chaise, par exemple, et tous les modèles imaginables modifiant la forme, la matière, la couleur, le recouvrement, etc., tout en étant que, si loin que l'on s'éloigne du modèle originel, on ne pourra toutefois pas s'en écarter jusqu'à sortir de la caté-

gorie visée. On comprend immédiatement que la perception de la musique exploitera ce principe d'horizontalité au tout premier plan de l'écriture et ensuite de l'écoute, puisqu'il s'agit de l'incidence de l'ensemble des variations générées à partir d'une cellule de base.

La *verticalité*, par contre, précise les relations entre les catégories, ce qui débouche sur une idée de **hiérarchie** entre les niveaux catégoriels. Rosch en définit trois : le niveau superordonné, le niveau de base et le niveau subordonné.

Au niveau supérieur, dit superordonné, la catégorie est définie par sa **fonction** : par exemple, les «vêtements», catégorie de choses qui ont pour fonction d'habiller. La catégorie intermédiaire, dite de base, est celle qui compte le plus grand nombre d'exemplaires ayant des attributs communs — donc susceptibles d'entrer dans la catégorie fonctionnelle «habillement» — tout en restant indépendants : en d'autres termes, **avant d'être des variations l'un de l'autre**. Par exemple, toujours en fonction du niveau superordonné «vêtements», on trouvera, au niveau de base, des exemplaires tels que jupe, blouse, manteau, pantalon, etc. Tandis que le niveau subordonné, regroupe les différentes **variations** sur les exemplaires du niveau de base : toutes les formes imaginables de pantalons, par exemple, de manteaux, etc

On a vu l'immédiate application de la notion d'horizontalité en matière d'audition de la musique. Une référence à la notion de verticalité demande, par contre, certains aménagements :

→ L'analogie avec le niveau de base dans la catégorisation de l'écoute de la musique peut se situer au stade de l'extraction des indices à l'intérieur d'une même œuvre. Les indices engendrent, en effet, chacun, leurs relations d'*horizontalité* respectives. Ils ont leur fonction propre et créent leur propre image auditive indépendamment l'un de l'autre en partageant une référence commune : le style de l'œuvre.

→ Le *niveau superordinal* peut ensuite se concevoir dans la référence que chaque indice définit à un groupement, une section, à l'intérieur de la représentation mentale complète de l'œuvre.

→ Quant au niveau *subordonné*, il reprend les relations entre patterns qui partagent des analogies sur le plan de l'image auditive, ce qui rejoint le concept d'*horizontalité*.

On débouche ici sur les concepts de typicalité et de prototypie, concepts auxquels je rattache la notion d'empreinte, deuxième volet de mon hypothèse d'extraction d'indices. On entend par là que, dans toute catégorie, on rencontre des exemplaires plus ou moins marginaux dont les indices sont imprécis. À l'opposé, on trouvera à l'intérieur de toute catégorie, un exemplaire de tendance «centrale», capable de représenter au mieux la série complète. C'est cet exemplaire qui est appelé prototype, parce qu'il contient les indices les plus forts et les plus valides.

Est-il possible à partir de là de situer le lien entre *empreinte* et *prototype* ? On a vu que la sélection des indices a comme corollaire leur retour périodique sous une forme quelconque, mais reconnais-

sable. Les mécanismes cognitifs vont-ils, pour autant, être à même de les suivre, de les mémoriser de manière exhaustive ? c'est peu probable et a fortiori s'il s'agit d'œuvres d'une certaine longueur. Les indices marquants vont, au contraire, graver progressivement une *empreinte* dans la mémoire pendant l'écoute, ou au cours d'auditions successives. Autrement dit, les traces sédimentées par l'accumulation des répétitions plus ou moins variées des indices se transforment en une sorte de résumé qui reprend les coordonnées principales d'un ensemble de présentations autour d'une même structure de base.

L'idée d'empreinte a, par ailleurs, un double impact dans l'audition de la musique : elle fait non seulement figure de «résumé» prototypique, conduisant à une organisation aisée dans la reconnaissance des patterns musicaux, mais elle contient en même temps les éléments nécessaires pour identifier le style de l'œuvre. L'empreinte capte, non seulement les coordonnées de sa catégorie, mais aussi celles de l'écriture du compositeur, d'une époque, d'une école. De ce fait même, elle peut aussi devenir un détecteur d'erreurs ou de déviations stylistiques, et établir des limites entre ce qui est norme ou non dans une pièce donnée. Les notions d'indices et de formation d'empreintes postulent donc que l'architecture musicale abordée réponde à un style, une écriture et un système identifiables à l'audition. Ces notions n'ont aucune validité s'agissant de la perception de productions musicales de types aléatoires.

En résumé, ces quelques procédés trop rapidement esquissés, nous ont conduits, au départ du concept de l'analogie, à exploiter des **connaissances-sources** tout à fait extérieures à la musique, mais bien mémorisées, vers un **terrain-cible**

où leur application génère des ouvertures nouvelles, un élargissement des connaissances et des pratiques. C'est en ce sens qu'une méthodologie basée sur l'analogie peut s'avérer particulièrement bénéfique en matière d'éducation musicale, surtout dans des classes de débutants, dans la mesure où ce support, par son ancrage sur le connu, génère un climat confortable et rassurant et prédispose l'enfant vers une participation plus active et créative.

NOTES

- 1 Certains éléments de ce qui va suivre sont issus d'une *invited address* prononcée à l'Université de Trento (Italie) lors du 2^e Congrès européen d'analyse musicale (Deliège, 1992, with permission).

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote. (1967). *Les Topiques*. Trad. Brunshwig. Paris, Les Belles Lettres.
- Bartlett, F.C. (1932/1977). *Remembering*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press.
- Black, M. (Ed.), (1962). *Models and metaphors*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Chailley, J. (1963). *Les Passions de J. S. Bach*. Paris, Presses universitaires de France.
- Deliège, I. (1987). «Grouping conditions in listening to music : An approach to Lerdahl & Jackendoff's grouping preference rules». *Music Perception*, 4 (4), 325-360.
- Deliège, I. (1989). «A perceptual approach to contemporary musical forms», *Contemporary Music Review*, 4, 213-230.
- Deliège, I. (1992). «Paramètres psychologiques et processus de segmentation dans l'écoute de la musique». In R. Dalmonte & M. Baroni (Eds.). *Proceedings of the Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale*, pp. 83-90.

- Deliège, I. (1998). «Wagner "Alte Weise" : une approche perceptive». *Musicae Scientiæ*, Special issue, 1998, 63-90.
- Gentner, D. & Clement, C. (1988). «Evidence for relational selectivity in the interpretation of analogy and metaphor». In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation : Advances in research and theory* (pp. 307-358). San Diego, CA, Academic Press.
- Gineste, M.D. (1997). *Analogie et cognition*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gineste, M.D. & Indurkha, B. (1993). «Modèles mentaux, analogie et cognition». In M.F. Ehrlich, H. Tardieu & M. Cavazza (Eds.) *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*. (pp. 143-173). Paris : Masson.
- Guyau, J. M. (1890). *Genèse de l'idée de temps*. Paris, Alcan.
- Hjelmslev, L. (1943/1968). *Prologomènes à une théorie du langage*. Copenhague : Akademist forlag. Trad. franç., Paris, Minuit, coll Arguments n° 35.
- Holyoak, K. J. & Thagard, P. R. (1989). «A computational model of analogical problem solving». In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 242-266). Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Imbert, M. (1979). *Entendre la musique*. Paris, Dunod.
- Leipp, E. (1976). *Acoustique et musique*. Paris, Masson.
- Leipp, E. (1977). *La machine à écouter*, Paris, Masson.
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA, M.I.T. Press.
- Mathieu, J. (1991). «Analogie». In R. Doron & Parot, F., *Dictionnaire de Psychologie* (p. 33). Paris, Presses Universitaires de France.
- Pailhous, J. (1970). *La représentation de l'espace urbain*. Paris, Presses universitaires de France.
- Peirce, CH. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil ; traduit de l'anglais et commentés par G. Deledalle (1974), *Collected papers*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Ribot, Th. (1905). *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris, Félix Alcan.
- Rosch, E. (1975). «Cognitive reference points», *Journal of Experimental Psychology : General*, 104, 192-233.
- Rosch, E. (1978). «Principles of categorization». In E. Rosch & B. Lloyd (Eds.) *Cognition and categorization* (pp. 28-49). Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Smith, S.M., Ward, T. B., and Finke, R. A. (Eds). (1995). *The creative cognition approach*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Spitzer, M. (2004). *Metaphor and musical thought*. Chicago, London, University of Chicago Press.
- Tolman, E.C. (1948). «Cognitive maps in rats and men». *Psychological Review*, 55, 189-208.
- Ward, T. B. (1995). «What's old about new ideas ?» In S. M. Smith, T.B. Ward, & R. A. Finke (Eds.) *The creative cognition approach* (pp. 157-178). Cambridge, MA, MIT Press.
- Ward, T. B., Smith, S. M., and Finke, R. A. (1999). «Creative Cognition». In R. J. Sternberg, *Handbook of creativity* (pp. 189-212). Cambridge, U.K., Cambridge University Press.
- Ward, T. B., Smith, S. M., and Vaid, J. (Eds.). (1997). *Creative thought. An investigation of conceptual structures and processes*. Washington, USA : American Psychological Association.
- Wisniewski, E. J. (1997). «Conceptual combination : Possibilities and esthetics». In T. B. Ward, S. M. Smith, and J. Vaid (Eds.). *Creative thought. An investigation of conceptual structures and processes* (pp. 51-81). Washington, USA : American Psychological Association.

Ateliers de réflexion

Ateliers de réflexion

1. La créativité dans l'enseignement obligatoire

Études

Inscrire la créativité dans une activité d'apprentissage musical en groupe : convictions et outils

Elizabeth Flusser

Pianiste. Chargée de cours et responsable de la formation pédagogique et du suivi des étudiants en stage au CFMI de Sélestat

J'ai construit mon exposé sous la forme suivante : je vais vous parler d'abord de deux convictions qui sous-tendent toute ma démarche. Ensuite je vais vous décrire six outils qui m'aident à faire vivre cette démarche. Finalement je vais vous parler du groupe et de la manière dont je le conçois pour que ces outils et ces convictions soient opérationnels.

1^{ère} conviction : la créativité comme attitude

Je me place dans le processus « créer pour apprendre ».

Je considère la créativité comme une attitude. C'est Winnicott qui nous donne le la. Il dit : « J'envisage la créativité comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure... Il s'agit donc d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment

que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure¹. » Il oppose ainsi créativité et soumission.

La théorie de Winnicott est la suivante : il pense que le monde extérieur ne devient réel que s'il est inventé. Il fait l'hypothèse d'un espace potentiel entre le bébé et la mère ou la figure maternelle. Il oppose cet espace potentiel au monde du dedans (relié à l'association psychosomatique) et à la réalité existante ou monde du dehors. L'enfant crée, grâce à sa mère suffisamment « bonne », une zone d'illusion, un espace où il peut exercer sa toute-puissance imaginaire. C'est dans cet espace potentiel, ni intérieur ni extérieur mais intermédiaire entre lui et le monde, qu'il va pouvoir développer sa capacité à jouer puis sa capacité créative : « À partir de là, il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et de là, aux expériences culturelles². » Autrement dit : « L'expérience culturelle commence

avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu³».

Cette approche de Winnicott est extrêmement féconde en terme d'attitude vis-à-vis du jeu de l'enfant, d'autant plus dans une perspective de pédagogie de la création. Cela signifie que l'adulte va mobiliser toute son attention pour permettre, favoriser, laisser se développer des espaces potentiels de jeu dans lesquels les enfants vont pouvoir, dans un premier temps, prendre possession de manière créative des objets qu'on leur présente, en l'occurrence en ce qui nous concerne, des objets musicaux, des sons. Cette première phase correspond à la période indispensable d'exploration des objets musicaux, qui s'accompagne bien souvent de turbulence et qui à ce titre est souvent rognée ou hyper-contrôlée par ceux qui l'encadrent. Or, si on suit Winnicott, il faut au contraire prendre le rôle de la « mère suffisamment bonne », celle qui présente l'objet et qui permet par sa présence discrète que l'enfant intériorise cet objet à sa façon, créativement.

2^{ème} conviction : la place du jeu dans la pédagogie musicale

Le jeu est le travail de l'enfant. C'est à travers le jeu qu'il apprend. Donc le jeu est mon outil de travail privilégié, d'autant plus, comme on vient de le voir, que Winnicott lui donne une place toute particulière dans le développement de la culture et de la pensée.

Par son fonctionnement, en particulier l'articulation entre la règle et l'incertitude, le jeu permet aux individus d'être créatifs sans pour autant être livrés au n'importe quoi de leur libre-arbitre ou à celui des autres.

Or selon Huizinga, « le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d' « être autrement » que (dans) la « vie courante⁴ ».

Amusons-nous à remplacer le mot jeu par le mot musique... À priori cela fonctionne très bien et c'est à se demander si la musique est un jeu dans lequel la partition ou le style pour l'improvisation prennent la place de la règle. Il doit donc être possible d'inventer des partitions, des règles musicales, qui permettent à des groupes plus ou moins expérimentés de jouer de la musique ou tout du moins de jouer avec les sons et de les organiser entre eux. Ainsi, par l'invention et la pratique de jeux musicaux, nous allons pouvoir nous approprier de manière ludique et créative la matière musicale.

1^{er} outil : inventer un jeu musical ?

Comment inventer un jeu musical ?

Il y a plusieurs approches.

→ D'abord on peut partir de jeux qui existent déjà, jeux de cours, jeux de cartes, de dés, jeux de ballons... et essayer de les transposer aux sons et à la musique.

→ On peut aussi partir d'un certain résultat sonore qu'on souhaite obtenir et ensuite construire des règles qui, avec plus ou moins d'approximation, vont nous permettre d'arriver à ce résultat tout en jouant.

→ On peut aussi partir de catégories de jeux.

J'en utilise deux :

- Celle de Caillois qui définit 4 catégories de jeux :
 - les jeux de compétition ;
 - les jeux de hasard ;
 - les jeux de simulacre ;
 - les jeux de vertige.
- Celle de Piaget qui en définit quatre autres :
 - les jeux d'exercices ;
 - les jeux symboliques ;
 - les jeux de règles ;
 - les jeux de construction/création.

Malheureusement je n'ai pas le temps de développer cette partie. Vous pouvez vous référer directement à ces deux auteurs ou à mon travail sur le jeu qui est en ligne sur le site du CFMI de Sélestat (<http://cfmi.u-strasbg.fr/dumi.htm>), à la rubrique ressources pour en savoir plus.

2^{ème} outil : 6 adjectifs pour définir le jeu

Comment être sûr qu'un jeu est un jeu ?

Caillois nous propose une définition du jeu bien pratique, sous forme de six adjectifs qui selon lui définissent les caractéristiques communes à tous les jeux.

→ Un jeu est une activité libre et par conséquent nécessairement volontaire. « Dès qu'il est perçu comme une obligation, le jeu ne fonctionne plus en tant que tel, il perd aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux⁵. »

→ Un jeu est une activité séparée : « il se déroule dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance⁶ ».

→ Un jeu est une activité incertaine, « dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement

laissée à l'initiative du joueur⁷». Le jeu est une forme ouverte.

→ Un jeu est une activité réglée : « soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ».

→ Un jeu est une activité fictive, « accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante⁸».

→ Un jeu est une activité improductive : il ne crée aucun objet, aucun concept, rien en dehors de lui-même.

Chaque fois que je propose ou que j'élabore un jeu musical, je vérifie que c'est bien un jeu en le confrontant aux 6 adjectifs. Je n'arrive pas toujours à répondre oui à chacune des 6 questions. J'ai décidé qu'il fallait que je puisse au moins répondre oui 4 fois, sachant que la première fois, tout le monde joue pour connaître le jeu.



3^{ème} outil : attitude ludique


Il ne suffit pas d'avoir un jeu à jouer pour être sûr qu'on joue. Et moi-même, est-ce que je joue ?

Dans son essai *Le jeu*, Jacques Henriot élabore un plan d'étude du jeu qui tient compte de trois niveaux : ce à quoi joue celui qui joue, ce que fait celui qui joue et ce qui fait que le joueur joue.

→ Le jeu est, en un premier sens, ce à quoi joue celui qui joue. « Structuré, plus ou moins codifié, il s'offre sous la forme d'un système de règles traçant pour le joueur le schéma d'une conduite hypothétiquement obligatoire⁹. » C'est ce que nous pouvons appeler l'existence potentielle du jeu.

→ En un second sens, le jeu peut être conçu comme ce que fait celui qui joue.



Lorsqu'un sujet s'adonne à un jeu déterminé, le jeu consiste aussi pour lui dans l'acte même de jouer 

« Lorsqu'un sujet s'adonne à un jeu déterminé, le jeu consiste aussi pour lui dans l'acte même de jouer¹⁰ ». C'est ce que nous pouvons nommer l'existence réelle du jeu, par opposition à l'existence potentielle.

→ En un sens ultime, le jeu est ce qui fait que le joueur joue. « Entendons : ce qui rend possible en lui (et par son intermédiaire) l'activité de jeu et la réalité même du jeu constitué. Il y a jeu dès qu'un sujet adopte à l'égard de lui-même, des autres, de ce qu'il fait, de ce qu'il est, une certaine attitude¹¹. »

Henriot essaie de définir cette attitude en trois points :

→ l'incertitude : jouer, c'est ne pas savoir où on va, même si l'on a soigneusement préparé son itinéraire et calculé ses effets ;

→ la duplicité et l'illusion : le joueur a conscience qu'il joue, il se voit jouer (duplicité) et pourtant pour qu'il joue vraiment il faut qu'il oublie qu'il joue (illusion).

Autrement dit, l'attitude ludique se construit :

→ premièrement dans le goût de l'incertitude, dans la curiosité de l'inconnu, dans l'ambivalence entre le souci de tout calculer et le désir de voir que ça ne se passe pas exactement comme prévu ;

→ deuxièmement dans la compétence du joueur à se dédoubler, à faire tout en se voyant faire, compétence qu'on retrouve chez les acteurs et les interprètes ;

→ et troisièmement dans la conscience de jouer qui va permettre au joueur d'entrer dans le jeu et la fiction et de s'y investir totalement au point qu'une partie de lui-même oublie qu'il joue.

Si le jeu dépend ainsi d'une attitude que prend celui qui joue, il est par conséquent possible de décider de prendre cette attitude. Effectivement, il m'arrive souvent de commencer une heure d'atelier par une prise d'attitude intérieure, qui pourrait se résumer par : « et maintenant, je joue » et qui permet que tout devienne, sinon toujours ludique, du moins toujours amusant. Cette prise d'attitude donne un regard particulier sur les événements et une énergie spécifique qui s'apparente à l'énergie des enfants quand ils jouent. Cette attitude me permet aussi souvent d'être partenaire de jeu des enfants et de transmettre directement à travers le jeu ce que je veux dire ou faire expérimenter à l'enfant.

Outil 3^{bis} : attitude musicale

Il est intéressant de transposer cette notion d'attitude ludique à l'activité musicale et de se questionner sur l'éventuelle existence d'une attitude musicale qui pourrait se définir comme la conscience qu'on fait de la musique tout en oubliant complètement qu'on en fait. Cela signifierait qu'on peut faire (ou entendre) de la musique pendant des activités qui ne sont pas forcément musi-

cales, simplement en décidant de prendre une attitude musicale vis-à-vis de l'activité. Et réciproquement qu'il est possible de jouer de la musique sans en faire, tout simplement parce qu'on ne serait pas mis dans une attitude musicale.

Il s'agirait encore de définir exactement ce que pourrait être une attitude musicale. En reprenant les trois caractéristiques de l'attitude ludique, et en les appliquant à l'attitude musicale, nous allons essayer de nous approcher d'une définition de cette dernière.

L'incertitude : être toujours disponible au caractère incertain de toute musique, fût-elle très précisément écrite. Être à priori curieux des surprises, des détours, de l'inconnu. Cultiver le doute et ne pas exclure trop vite telle ou telle organisation de sons de la « vraie musique ».

La duplicité : être capable d'entendre la musique tout en étant en train de la faire.

L'illusion : être pleinement conscient qu'on joue tout en oubliant totalement qu'on est en train de jouer de la musique.

Je voudrais insister sur l'utilité de cette attitude musicale, en particulier au moment des premiers balbutiements musicaux. L'attitude musicale est ce qui va nous permettre d'entendre les premières traces sonores de l'enfant non pas comme un bruit désagréable, comme un gribouillis sonore, mais comme l'ébauche d'une musique, comme des premiers pas maladroits dans le monde de la musique. C'est notre volonté, notre désir, notre capacité à entendre derrière cette maladresse ce dont elle est porteuse, puis ensuite notre compétence à communiquer cette écoute à l'enfant qui vont l'encourager ou non à poursuivre son voyage. C'est en lui faisant comprendre que nous savons que ce qu'il est en train d'ébaucher est porteur de sens

qu'il est encouragé à découvrir dans ce qu'il produit ce qui effectivement fait sens et fera de plus en plus sens pour lui et pour les autres.

Outil 3^{ter} : attitude créative

De l'attitude ludique à l'attitude musicale, j'en viens à l'attitude créative. Puisque je sais grâce à Winnicott que la créativité est une attitude qui sous-tend toute la vie et le rapport à la réalité extérieure, qu'elle est signe de bonne santé et d'élan vital, je vais avoir à cœur de la prendre moi-même : avoir des propositions créatives, réagir de manière créative à celles des enfants, faciliter, favoriser chez ces derniers la prise d'une telle attitude. Je cite à cet effet J.P. Mialaret : « L'ensemble des travaux (relatifs à la créativité musicale)...soulève la question de la créativité éducative et musicale de l'éducateur, de la richesse de ses propositions et modes de réponses...(Il est nécessaire que les enseignants soient capables) de soutenir et contenir les émergences créatives des éduqués, de proposer et protéger le cadre fiable des échanges musicaux afin de mieux reconnaître et entendre, soit la dimension itérative des différentes productions, soit les émergences de variations et, ainsi, mieux élaborer l'aire des rencontres qui permet de dynamiser, d'élargir le dialogue du sujet avec lui-même, et qui peut conduire à l'appropriation créative des objets culturels¹². »



4^{ème} outil : cinq facteurs qui composent la créativité

Comment vérifier que les enfants sont créatifs ? Y a-t-il plusieurs façons de l'être ?

La créativité, généralement associée à la pensée divergente, est composée de plusieurs facteurs¹³ :

- la fluidité (capacité de produire beaucoup),
- la flexibilité définie comme une aptitude à produire une diversité d'idées dans une situation relativement peu structurée,
- l'originalité (production de réponses inhabituelles mais pertinentes),
- la sensibilité aux problèmes (capacité de reconnaître les problèmes pratiques),
- la redéfinition, c'est à dire l'aptitude à changer la fonction d'un objet ou d'une partie de l'objet à utiliser.

Même si dans cette approche, la créativité n'est envisagée que comme une aptitude et non pas comme une attitude comme chez Winnicott, cette décomposition de la créativité en plusieurs facteurs observables est intéressante dans la mesure où elle est un outil pour favoriser, encourager, développer cette compétence dans l'acte musical. Elle nous permet en effet de comprendre de quelle manière la créativité s'exprime chez tel ou tel enfant. Par exemple, lors d'une improvisation,

- l'un sera intarissable mais sa production restera banale ou répétitive, et c'est de fluidité qu'il s'agit;
- un autre proposera une certaine organisation dans le temps d'éléments musicaux pour résoudre un problème de brouhaha et c'est de sensibilité aux problèmes qu'il s'agit;
- un troisième surprendra le groupe par la qualité d'un solo et c'est d'originalité dont il est question;
- la diversité se retrouvera dans celui qui sans arrêt change de proposition, cherche à surprendre et à se surprendre par l'énumération d'infinies diversités;
- quant à la redéfinition, on l'entendra surtout lors des séances d'exploration d'instruments pendant lesquels les

enfants sont capables d'interminables détournements.

5ème outil : la musique, jeu, langage et art

Il est important dans une démarche pédagogique d'envisager la musique comme un jeu, nous avons vu avec la définition de Huizinga à quel point la musique fonctionne comme un jeu. Mais elle n'est pas qu'un jeu, elle est aussi un langage et un art. Il faut vérifier que les enfants sont amenés à vivre la musique selon ces trois possibilités. Je vais aller très vite et dire seulement que le langage, est lié à la communication et à l'information

- Communiquer, c'est s'exprimer en direction de l'autre, entendre l'autre s'exprimer, se « re-connaître » mutuellement dans cet échange.
- Informer, c'est transmettre à l'autre quelque chose qu'il ne connaissait pas, auquel il n'avait pas encore pensé.

L'art est lié à la beauté et au plaisir qu'il procure :

- plaisir physique généré par la beauté des sonorités et l'évidence de l'œuvre, le plaisir musical sensuel, corporel ;
- plaisir cérébral procuré par la perception et la compréhension d'une forme, d'une construction, d'une intelligibilité, la possibilité de réussir à prévoir ce qui vient, la maîtrise du temps qui s'écoule, l'expérience de la perfection ou la recherche d'un dépassement ;
- plaisir existentiel véhiculé par la force d'expression de la musique, l'ampleur ou la subtilité des sentiments, sensations, élans, mouvements internes, qui font écho à cette force d'expression.

Dans une séance, ou dans un ensemble

de séance, je me questionne pour savoir si ces trois dimensions de la musique sont représentées, si les enfants ont été amenés à vivre la musique sur un ou plusieurs de ces trois aspects ? jeu ? communication ? art ? J'essaie dans la mesure du possible que ces trois aspects soient présents dans des proportions qui dépendent beaucoup de l'âge des enfants.

6ème outil : quel genre de plaisir ?

L'art, le jeu, la relation à l'autre, tout cela procure du plaisir. Ce plaisir est indispensable à la vie, il en est un des moteurs les plus puissants.

Y a-t-il plusieurs types de plaisirs ? Caillois nous offre une compréhension subtile de la notion de plaisir en le faisant se déplacer sur une ligne tendue entre deux extrêmes : la *païdia* et le *ludus*. Je cite Caillois :

« À la source du jeu réside une liberté première, besoin de détente et tout ensemble distraction et fantaisie. Cette liberté en est le moteur indispensable et elle demeure à l'origine de ses formes les plus complexes et les plus strictement organisées.

« C'est cette puissance primaire d'improvisation et d'allégresse que je nomme *païdia*. Elle se conjugue avec le plaisir qu'on éprouve à résoudre une difficulté créée à dessein, arbitrairement définie, telle enfin que le fait d'en venir à bout n'apporte aucun autre avantage que le contentement intime de l'avoir résolue et que j'appellerai *ludus*. D'une façon générale, le *ludus* propose au désir primitif de s'ébattre et de se divertir des obstacles arbitraires perpétuellement renouvelés; il invente mille occasions et mille structures où trouvent à se satis-

faire à la fois le désir de détente et le besoin dont l'homme ne semble pas pouvoir s'affranchir, d'utiliser en pure perte le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, sans compter la maîtrise de soi, la capacité de résister à la souffrance, à la panique ou à l'ivresse. »

Les deux notions de *païdia* et *ludus* sont essentielles pour nous permettre de comprendre quel type de plaisir est ressenti et donc recherché par les joueurs selon le jeu auquel ils jouent, selon leur culture et, particulièrement en ce qui concerne la pédagogie, selon leur âge.

C'est à nouveau une série de questions que je me pose dans ma pratique et qui vont me permettre de construire des séances plus créatives, questions telles que :

- Quel type de plaisir les enfants sont-ils capables de ressentir ?
- En quoi ce que j'ai prévu de faire va leur permettre de l'éprouver ?
- Sachant que la *païdia* correspond à un comportement très spontané typique de la petite enfance, en quoi suis-je en train d'aider les enfants à passer de la *païdia* au *ludus*, à quel moment commencer à le faire ?

Un groupe suffisamment bon ?

J'ai défini six outils qui me sont utiles pour développer une démarche créative dans une pédagogie de la musique adressée à l'enfant mais il s'avère que tous ces outils sont à utiliser dans des situations de groupe. Comment le groupe va-t-il favoriser ou non l'utilisation heureuse de ces outils et générer des attitudes créatives chez ses membres ?

C'est ici que j'ose paraphraser

Winnicott et imaginer la notion de « groupe suffisamment bon ». J'entends par là un environnement bienveillant formant un espace potentiel permettant à l'individu d'une part de créer les objets qu'on lui présente pour les faire siens et d'autre part, avec ces objets, de faire des essais, d'échouer, de réussir, de régresser, d'attendre, de risquer, de mettre en mouvement l'image de lui-même. Un « groupe suffisamment bon » serait donc un ensemble constitué de personnes suffisamment bienveillantes et respectueuses entre elles pour créer un sentiment de sécurité et de confiance qui permette à chacun d'être disponible et curieux à toute nouveauté, intérieure ou extérieure, l'autorisant ainsi à se tromper, à recommencer, à ne rien faire, à prendre des risques dans cette confrontation périlleuse à la nouveauté qu'est l'apprentissage, jusqu'à retrouver un nouvel équilibre lui permettant d'aborder une « nouvelle nouveauté ». Pour qu'un tel espace existe, quatre attitudes, qui apparaissent dans la définition donnée ci-dessus, sont fondamentales : le respect, la confiance, la disponibilité et la curiosité.

Le respect.

Le dictionnaire Robert en donne la définition suivante : « Considération que l'on porte à une chose jugée bonne, précieuse, avec résolution de ne pas y porter atteinte, de ne pas l'enfreindre¹⁴ ». Cette définition nous montre à quel point le respect est une attitude volontaire, résolue qui suppose la construction d'une opinion positive sur l'objet ou la personne à respecter. C'est une attitude qui n'est absolument pas spontanée mais bien au contraire construite et qui implique une certaine retenue de soi-même vis-à-vis de l'autre, considéré comme une chose précieuse, voire fragile.

La confiance

La confiance implique tout autant la

confiance en soi qu'en l'autre et dans le cas qui nous intéresse la confiance dans le groupe¹⁵. Dans l'Encyclopédie Universalis, la consultation dans l'index du mot confiance renvoie à deux articles, l'un sur la loyauté, l'autre sur la foi. Les deux éclairent de manière très intéressante le mot « confiance ». « La loyauté amène à s'interroger sur les conditions auxquelles un groupe est cohérent et sur celles auxquelles les membres d'un groupe peuvent se faire confiance.¹⁶ » Cette nouvelle notion de loyauté renforce l'idée d'une attitude construite, prise à priori et indéfectible. « La foi est un engagement durable de la confiance (...) »

La disponibilité

« État harmonieux des tensions¹⁷ », la disponibilité suppose une souplesse corporelle et mentale. Le dictionnaire Robert définit la personne disponible comme un « être dont l'action, le jugement, les sentiments peuvent se modifier librement¹⁸ ».

Curiosité

Curiosité vient du mot latin cura, « soin », « souci » d'où dérivent :

- curare : « prendre soin de »,
- incuria : « négligence »,
- curiosus : « soigneux », « curieux » et curiositas : « désir de connaître »,
- securus : « libre de soins ou de soucis » d'où securitas : « tranquillité¹⁹ ».

Il est très fructueux de penser qu'être curieux de quelqu'un ou de quelque chose, c'est, étymologiquement parlant, en prendre soin, en avoir souci. Nous voilà bien loin du « vilain défaut » du célèbre proverbe français. Il est également intéressant de constater que curiosité et sécurité ont la même racine ; nous voilà à nouveau bien loin de certaines thèses sécuritaires qui prônent le repli

sur soi et la fermeture à la différence comme remèdes à l'insécurité.

Cette brève incursion dans la définition des quatre termes : respect, confiance, disponibilité, curiosité, nous permet de constater que ces attitudes fondamentales, loin d'être naturelles ou spontanées sont actives, construites, volontaires, culturelles. C'est à la fois heureux et malheureux. Malheureux parce que cela signifie que tous les membres d'un groupe ne sont pas forcément prêts au départ à prendre ces attitudes délibérément et que par conséquent certains groupes peuvent ne pas ou mal fonctionner, heureux parce que si ces attitudes se construisent, cela signifie qu'elles peuvent s'apprendre.

De quels outils disposons-nous pour aider à construire ces attitudes dans un groupe ? Essentiellement de trois :

→ la structure didactique : l'ensemble des règles qui régissent la vie du groupe, par exemple : on ne se moque pas.

→ l'attitude du « référent » ou du responsable du groupe : le référent, qu'il le veuille ou non, est un modèle. Rien ne sert de dire si on ne fait pas soi-même ce que l'on préconise.

→ le fonctionnement du groupe lui-même ; chaque fois que le groupe fonctionne bien, il donne envie de continuer à bien fonctionner. C'est pourquoi les premiers moments, les premières séances sont déterminantes et qu'il faut apporter beaucoup de soin à la préparation et au déroulement de ce qui va instaurer le travail.



Conclusion

Vous voyez qu'en se penchant sur les auteurs qui ont déjà bien défriché les notions de jeu, de créativité comme Caillois, Henriot, Piaget et surtout

Winnicott, nous ne sommes pas démunis pour aborder de manière construite et non plus intuitive, une pédagogie basée sur la créativité et le jeu.

Je vous résume ces outils :

À l'intérieur d'un groupe « suffisamment bon », structuré autour de quatre attitudes fondamentales, le respect, la disponibilité, la confiance et la curiosité, attitudes communes aux membres et au référent, nous avons six outils qui nous aident à penser, préparer, conduire et analyser une séance d'éducation musicale :

- les quatre catégories de jeu selon Caillois et celles de Piaget ;
- les six adjectifs qui définissent le jeu ;
- les notions d'attitude ludique, attitude musicale, attitude créative ;
- les cinq facteurs de la créativité ;
- la musique, jeu, langage et art ;
- les deux types de plaisir dans le jeu.

Six outils que j'ai construits et que j'utilise à partir de deux convictions :

- ➔ la créativité est une attitude devant la vie et la connaissance ;
- ➔ le jeu est à la base de toute pédagogie tournée vers l'enfant.

NOTES

- 1 Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris, Gallimard. p. 91.
- 2 Ibidem, p.73.
- 3 Ibidem, p.139.
- 4 Huizinga, J. (1951). *Homo ludens*. Paris, Gallimard. p. 35.
- 5 Caillois, R. Op.cit., p.42.
- 6 Ibidem, p.43.
- 7/8 Ibidem
- 9 Henriot, J. (1976). *Le jeu*. Paris, PUF, collection Le philosophe. p.15.
- 10 Ibidem, p.16.
- 11 Ibidem, p.74.
- 12 Mialaret, J.-P. (1994). « La créativité musicale » in A. Zenatti (Ed.). *Psychologie de la musique*. Paris, PUF. p.258.
- 13 Ibidem.
- 14 Dictionnaire Robert (1985).
- 15 Mogne, A. (1997). « Il est assez vain de tenter de pratiquer une pédagogie de groupe si on n'a pas confiance dans la fécondité d'un groupe. » *Cahiers Pédagogiques* 356.
- 16 Bourricaud, F. (1995). « La loyauté ». *Encyclopédie Universalis* 14, 23.
- 17 Vayer, P. & Roncin, C. (1986). *Le corps et les communications humaines*. Vigot.
- 18 Dictionnaire Robert. (1985).
- 19 Dictionnaire Robert étymologique du français. (1991, 1ère éd. 1983).

Les conceptions des futurs enseignants fribourgeois au sujet de la créativité en éducation musicale

Jérôme A. Schumacher

Professeur à la Haute école pédagogique, Fribourg

Mariana Steiner

Collaboratrice scientifique au service de la recherche de la Haute école pédagogique, Fribourg

Pierre-François Coen

Responsable du service de la recherche de la Haute école pédagogique, Fribourg

À la fin des années quatre-vingt-dix, la formation des enseignants du secteur pré-scolaire et primaire s'est tertiarisée (Grand Conseil du canton de Fribourg¹, 1999). Les écoles normales ont fait place aux Hautes écoles pédagogiques (HEP) qui proposent une formation de niveau universitaire, donnant accès à un Bachelor of Arts for pre-primary and primary Education. La formation professionnelle des futurs enseignants se structure sur trois ans et fait alterner des périodes de cours dans l'institution (formation psycho-pédagogique, développement personnel, méthodologie de la recherche en éducation, didactique, enseignement artistique et instrumental) avec des périodes de stages (25 semaines à temps plein sur les trois ans). Elle vise la formation de généralistes étant capables d'enseigner tous les domaines disciplinaires du préscolaire et primaire. Toutefois, deux spécialisations sont proposées aux étudiants : l'enseignement dans les premiers degrés (enfants de 6 à 8 ans) ou l'enseignement dans les degrés

supérieurs de l'éducation primaire (enfants de 9 à 12 ans). Les étudiants doivent ainsi choisir l'une de ces deux spécialisations au terme de leur première année d'études (tronc commun) et suivront, au cours des deux années suivantes, une formation spécifique et adaptée à la classe d'âge choisie.

Le cours de didactique de la musique aborde, depuis l'année académique 2006 – 2007, une sensibilisation à l'approche créative. Il est demandé aux étudiants de troisième année de réaliser, lors d'un stage d'enseignement, des séquences d'enseignement – apprentissage de la musique ayant pour focale la créativité. Cette mission engendrant une résistance de la part de certains étudiants et maîtres de stage (résistance également constatée par Giglio²), l'idée de travailler sur les conceptions des futurs enseignants s'est dès lors avérée indispensable en vue d'un ajustement ultérieur de l'intervention didactique et pédagogique des formateurs (recherche exploratoire conduite

dans le sens que lui donnent Albarello et Bajoit³). En parallèle à ces préoccupations, deux groupes d'étudiants de la HEP-FR ont réalisé des travaux de diplôme⁴ s'inscrivant dans le champ de la psychologie et de la didactique de la musique et s'intéressant à la création de chansons et de musique auprès des enfants de 6 à 8 ans (Breitenstein & Torche⁵) et des enfants de 9 à 12 ans (Boschung & Despont⁶). L'enjeu de la présente contribution est de :

- faire le point sur le concept de créativité tel que défini dans la littérature ;
- faire état des aspects méthodologiques et des premiers résultats ;
- enfin, dans une discussion de ces résultats, faire état de quelques questions susceptibles d'orienter l'action des formateurs et les perspectives de recherche.

Considérations conceptuelles

La créativité a toujours été présente dans les grands courants de la pédagogie musicale. Aussi, à l'instar de Jacques-Dalcroze et de la place prépondérante réservée à l'improvisation dans sa conception de l'éducation musicale, de nombreux pédagogues tels que Kodaly, Orff, Martenot ou encore Willems reconnaissent l'importance de la créativité dans l'enseignement musical.

Le concept de créativité est aussi présent dans les textes fondateurs de l'enseignement et dans les programmes scolaires. Dans la déclaration pour l'éducation artistique à l'école primaire, l'UNESCO⁷ (2007) place l'expression des états intérieurs des enfants par les signes et l'imagination comme un fondement de l'éducation artistique. La créativité compte aussi parmi les objec-

tifs de l'enseignement primaire du canton de Genève. Inspirée des préceptes de Jaques-Dalcroze, l'école primaire publique genevoise doit proposer des ressources créatives dans lesquelles les élèves peuvent accroître leur sensibilité, affiner leur regard, affirmer leur goût tout en apprenant à respecter celui d'autrui et enrichir leurs connaissances (DEP⁸). Pour le futur plan d'études cadre romand (PECARO), la créativité est un objectif transversal servant à la représentation et l'expression d'une idée, d'un imaginaire, d'une émotion par la pratique des différents langages artistiques (CIIP⁹). De plus, de nombreuses études (Fryer & Collings, 1991; Cypriot National Curriculum, 1994; cités par Diakidoy & Kanari¹⁰) tendent à démontrer l'impact prépondérant d'une approche créative dans la plupart des disciplines de l'enseignement obligatoire.

Si l'on aborde le concept sous l'angle psychologique, Lubart¹¹ (2005) définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 10). La nouveauté dans la création fait référence à une production qui diverge en plusieurs points de ce qui a déjà été proposé auparavant. Ainsi, le produit peut connaître une grande déviation (comme dans le cas où un enseignant propose à ses élèves la composition entière d'une chanson, avec texte et musique) ou a contrario une déviation minime (sur une musique donnée, écrire de nouvelles paroles par exemple). Outre la nouveauté, le même auteur insiste sur les aspects d'adaptabilité de la production face aux attentes, aux contraintes liées à la production créative (technique, temps, thèmes...).

La créativité s'inscrit dans un contexte déjà jalonné qui lui sert de modèle de référence (Wirthner¹²). Selon Nicod¹³

(1994), elle ne peut s'improviser puisqu'elle nécessite des connaissances dans le domaine abordé (par exemple, des élèves qui créent une musique devraient posséder certaines connaissances solfégiques et théoriques comme le fait qu'une mélodie, le plus souvent, se termine sur la tonique). Mais Wirthner¹⁴ (1994) relève tout de même l'importance égale des aspects cognitifs et affectifs (ou conatifs) présents dans toute démarche créative. Roux¹⁵ (2000), quant à lui, bien qu'admettant le poids des connaissances et des références dans toute approche créative, insiste sur le rôle de la pratique, qui permet « un aller – retour permanent entre le geste et l'intention, entre l'action et la réflexion » (p. 329). Enfin, Vygotsky (2005, cité par Buysse¹⁶) observe l'impossibilité d'enseigner l'acte créateur en tant que tel comme un savoir. Le rôle de l'enseignant se confine, dès lors, à la mise en place de situations pédagogiques pouvant favoriser son émergence.

Quelle est l'origine de la créativité ? Depuis les années quatre-vingts, un large consensus semble régner pour l'adoption d'une approche multivariée de ce phénomène (Lubart¹⁷). Sternberg et Lubart¹⁸ (1995) proposent par exemple une approche basée sur six facteurs : l'intelligence, la connaissance, les styles cognitifs, la personnalité, la motivation et le contexte environnemental. Parmi ces derniers, un seuil minimal peut être requis (ce qui est le cas au sujet de la connaissance du domaine), mais certains critères peuvent compenser les déficits d'autres (une grande motivation, par exemple, permettrait de compenser un environnement familial peu propice). Quoi qu'il en soit, les auteurs insistent sur l'importance de ne pas considérer la créativité comme une entité en tant que telle, mais plutôt comme le résultat d'interaction entre plusieurs facteurs.

Que nous apprennent les recherches menées dans le domaine de la créativité ? Les travaux visant à capter les conceptions des futurs enseignants au sujet de la créativité sont rares. Flageul et Coquidé¹⁹ (1999) ont établi une liste de représentations obstacles chez les futurs enseignants de l'école élémentaire dans le cadre de l'expérimentation en biologie. Parmi les conceptions erronées, relevons la suivante : « c'est en imaginant et en créant artificiellement une situation nouvelle que l'expérimentateur peut connaître » (p. 45). Cette position des étudiants nous rapproche d'un dilemme sous-jacent à toute intention créative : apprendre pour créer ou créer pour apprendre... La recherche de Diakidoy et Kanari²⁰ (1999), quant à elle, s'intéresse aux conceptions des futurs enseignants chypriotes au sujet de la créativité (dans une large acception). Les quarante-neuf étudiants ayant répondu au questionnaire perçoivent ce domaine comme une capacité générale, se manifestant essentiellement dans le monde artistique. De plus, les productions des élèves doivent essentiellement répondre à un critère de nouveauté et d'originalité, mais les aspects relatifs à l'adaptabilité de la création par rapport à la demande ne semblent pas entrer en ligne de compte. Ces conceptions entrent donc partiellement en contradiction avec la définition de la créativité proposée précédemment par Lubart²¹ (2005).

Question et objectifs de recherche

Après avoir présenté dans les grandes lignes le concept de créativité tel que défini dans la littérature, intéressons-nous à présent à notre question ainsi qu'à nos objectifs de recherche.

Question de recherche :

→ Quelles sont les représentations des étudiants de HEP-FR au sujet de la créativité ?

Objectifs de recherche :

- Faire état des conceptions générales des étudiants de la HEP-FR au sujet de la créativité.
- Mettre à jour leurs conceptions au sujet de facteurs pouvant l'influencer.
- Capter les modifications de conceptions auprès d'étudiants ayant élaboré des séquences d'enseignement – apprentissage d'éducation musicale consacrées à la création de chansons ou de musiques d'ambiance.

Considérations méthodologiques

Deux outils ont été utilisés dans ce travail : un questionnaire et une série d'entretiens semi-dirigés. Le questionnaire a été traduit et adapté aux contextes de l'éducation et de la formation fribourgeoise. Il est issu du Questionnaire Examining Student Teachers' Beliefs about Creativity de Diakidoy et Kanari²² (1999). La version adaptée comprend quatre-vingt-quinze questions et est structurée en quatre parties : données personnelles (spécialisation d'étude – enfants de 6 à 8 ans ; enfants de 9 à 12 ans – ; activité de l'étudiant dans un domaine artistique ; connaissance du solfège...) [questions A à E] ; questions ouvertes et semi-ouvertes sur les conceptions générales de la créativité [questions 1 à 7] ; évaluation du degré d'accordance face à des affirmations autour de généralités (idées reçues, croyances populaires), des caractéristiques de la personne créative, des obstacles à la créativité et de l'environnement (échelle Likert à 6 niveaux) [questions 8 à 79] ; enfin, évaluation du degré d'accordance et questions ouvertes et semi-ouvertes face à des affirmations autour du projet pédagogique et des conditions facilitant la créati-

Tableau n°1 : Distribution de l'échantillon selon la spécialisation d'enseignement (questionnaire).

SPÉCIALISATION	NOMBRE
1 (enseignement préscolaire et primaire, enfants de 6 à 8 ans)	15
2 (enseignement primaire, enfants de 9 à 12 ans)	12

Tableau n°2 : Les six catégories autour des définitions de la créativité.

LA CRÉATIVITÉ...
→ se réfère à l'imagination
→ nécessite une liberté d'expression
→ implique un engagement total de l'individu
→ est un fait nouveau et original
→ est l'illustration des sentiments de l'individu
→ se réalise par plusieurs moyens : peinture, corps, écriture, musique, sculpture, danse...

vité chez l'élève (échelle Likert à 6 niveaux) [questions 80 à 95]. L'échantillon concerné comprend vingt-sept étudiants en dernière année de formation. La répartition des étudiants selon la voie d'étude (spécialisation) est présentée dans le tableau n°1.

D'autre part, des entretiens semi-dirigés pré- et post-stage ont été menés avec les deux groupes d'étudiants qui ont consacré leur travail de diplôme à la création de chansons. Leur intérêt réside dans le fait qu'ils ne sont pas dirigés vers une vision générale de la créativité (ce qui est l'objet du questionnaire). Au contraire, ils permettent de capter les conceptions des étudiants relatives aux intentions pédagogiques, au processus, au déroulement, à l'évaluation et aux apprentissages avant et après l'action. Les étudiants qui ont participé à ces entretiens proviennent pour un groupe de la spécialisation I (N = 2) et pour l'autre de la spécialisation II (N = 2).

Présentation et discussion des résultats

Cette partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats. Elle fera l'objet de deux volets : dans un premier temps, la présentation des principaux résultats du questionnaire (conception des étudiants de la HEP-FR au sujet de la créativité dans un sens large ; conception des facteurs pouvant influencer la créativité) et dans un second temps, la présentation des analyses de contenu obtenues dans les entretiens semi-directifs.

Questionnaire

Définition personnelle de la créativité.

À la question Quelle est votre définition de la créativité ?, six catégories remarquables semblent ressortir des défi-

nitions personnelles de ce concept. À la lecture du tableau n° 2, nous remarquons que les étudiants considèrent la créativité comme un phénomène essentiellement libertaire, original, proche de l'individu et multidisciplinaire (mais toutefois uniquement orienté vers les arts).

– MOTS ASSOCIÉS À LA CRÉATIVITÉ

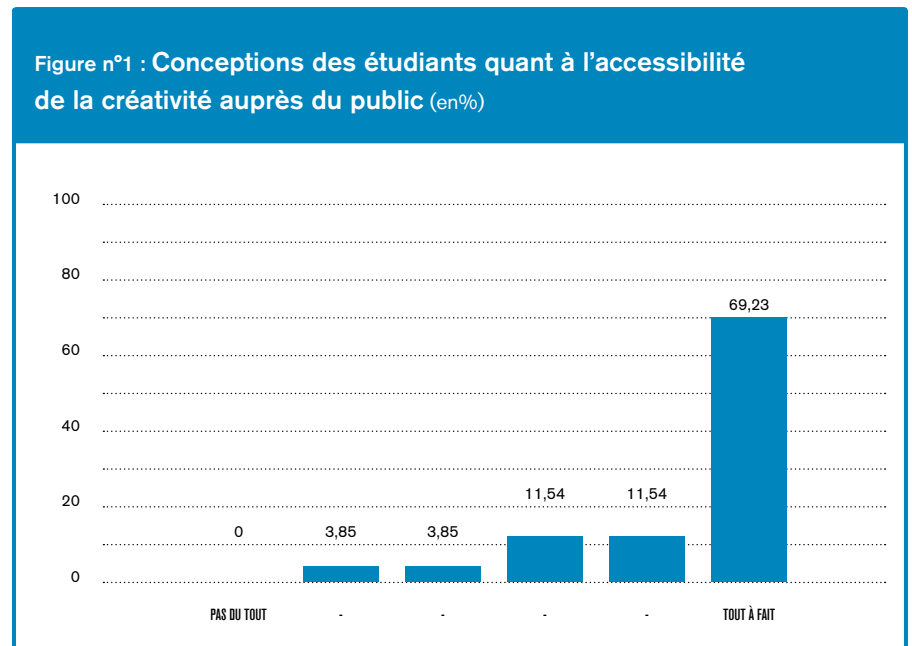
À la question «Quels sont les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit en pensant à la créativité ?», trois catégories sémantiques semblent se dessiner.

Premièrement, un registre sémantique en lien avec tous les processus conatifs de la création ressort dans de nombreux cas. Des mots en liens avec les aspects affectifs de la créativité (imagination, originalité, inspiration, invention, idée, fantaisie...) reviennent à maintes reprises.

Ensuite, un autre registre, plus apparenté aux disciplines, aux moyens et aux supports, est aussi présent. Ainsi, les étudiants listent-ils les domaines et les outils favorisant la créativité : bricolage, dessin, art, peinture, sculpture, musique, pinceau... Relevons que tous les mots indiqués se réfèrent directement au monde artistique et qu'en aucun cas des disciplines caractérisées de plus scolaires (expression orale, expression écrite, mathématiques...), ne sont mentionnées.

Enfin, les mots en liens avec les effets de la créativité représentent la troisième et dernière catégorie sémantique. Pour les futurs enseignants, la créativité aurait des résonances dans les domaines du plaisir, de la liberté, de l'expression, du rêve, de l'émotion, de l'évasion...

Notons que ces aspects définitionnels sont orientés selon les profils des étudiants. Une analyse lexicométrique, différenciant les élèves qui pratiquent de manière intensive des activités artisti-



ques et les autres, montre que les premiers soulignent la dimension expressive et personnelle de la créativité alors que les seconds insistent davantage sur le plaisir qu'elle peut occasionner. Les mots personnels ($V = 1.992$; $P = 0.023$), expression ($V = 1.516$, $P = 0.065$) sont significativement caractéristiques du premier groupe alors que le mot plaisir n'est que très rarement évoqué par les premiers ($V = 1.557$; $P = 0.06$).

– LA CRÉATIVITÉ PEUT-ELLE ÊTRE DÉVELOPPÉE CHEZ TOUT LE MONDE ?

Un très large consensus est présent au sujet de l'accessibilité et du développement de la créativité auprès des élèves. Pour la grande majorité des étudiants, la créativité peut être abordée auprès de tous les élèves (figure n° 1).

– LA MANIÈRE DONT L'INDIVIDU MANIFESTE SA CRÉATIVITÉ DÉPEND DE SON INTELLIGENCE

Pour Sternberg et Lubart²³ (1995), l'intelligence représente un des six fac-

teurs de l'approche multivariée de la créativité. Même si les recherches tendent à prouver qu'un QI supérieur à 120 n'est pas forcément gage de gain de créativité, des corrélations significatives peuvent toutefois être mises en évidence entre le potentiel créatif et l'intelligence (Lubart²⁴). Il n'en va pas de même au niveau des conceptions de nos étudiants. En effet, la majorité d'entre eux estime que l'intelligence n'aurait aucune incidence sur la créativité (figure n° 2).

– LES TÂCHES SCOLAIRES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ

Les étudiants étaient invités à évaluer certaines tâches scolaires selon leur potentiel présumé de créativité (degré d'accordance sur une échelle de type Likert à 6 niveaux). La figure n° 3 nous permet de constater que pour nos étudiants les activités contenant des tâches et des questions plus ouvertes, plus innovantes et moins balisées seraient garantes de créativité.

Figure n°2 : Conceptions des étudiants face à l'affirmation «La manière dont l'individu manifeste sa créativité dépend de son intelligence» (en%)

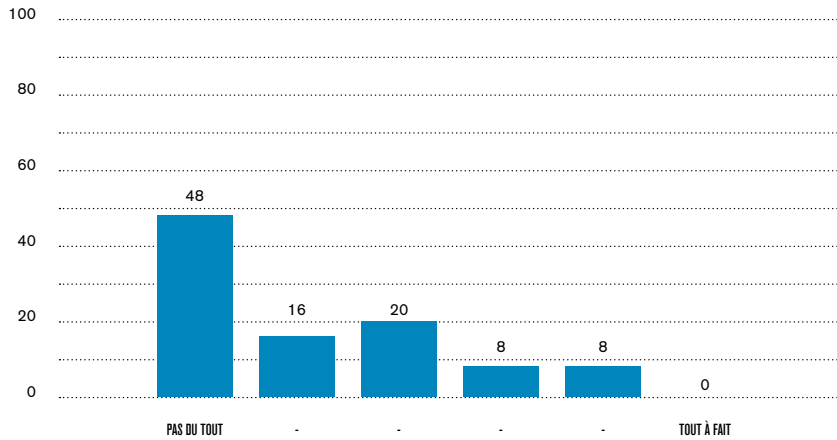
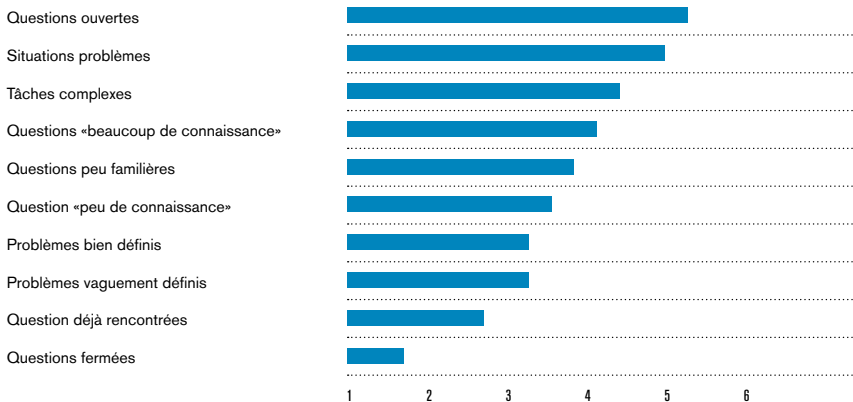


Figure n°3 : Classement des activités scolaires jugées par les étudiants comme étant à haut potentiel (moyennes élevées) créatif et à bas potentiel (moyennes peu élevées)



Le rôle de l'enseignant comme agent impliqué de la créativité

Le rôle de l'enseignant dans toute démarche créative semble occuper une

place prépondérante dans les conceptions des étudiants. Il propose aux élèves des situations innovantes et variées, sensées favoriser l'éclosion de la créativité. C'est lui qui outille les élèves, en leur apprenant à maîtriser certaines techniques. C'est encore l'enseignant qui les encourage et les motive, mais qui se

désintéresse de tout jugement, puisque la créativité est essentiellement le témoignage d'une expression personnelle qui ne peut dès lors pas être évaluée.

Entretiens semi-dirigés (pré- et post-stage)

Cette partie est réservée aux conceptions des étudiants qui ont mené un travail de recherche (travail de diplôme) autour de séquences d'enseignement – apprentissage conduites lors d'un stage d'enseignement.

Les attentes des futurs enseignants pour leurs élèves

Entre attentes personnelles de l'étudiant (avoir un produit fini dans le temps imparti, un projet qui fonctionne auprès des élèves) et attentes pour les élèves (en termes d'apprentissage) un certain flou semble ressortir de l'analyse du discours. Ainsi, à la question «Quelles sont vos attentes pour les élèves à travers ce projet», les réponses se concentrent autour de deux pôles saillants à savoir : d'une part la bonne marche du projet et sa réussite, d'autre part, l'espérance d'un enthousiasme partagé pour le projet :

« Alors moi mon but, chez les 4^e, c'était d'écrire une chanson pour leur enseignant puisque c'était moi qui leur donnais la musique. L'objectif qu'ils avaient à la fin était de chanter la chanson à leur enseignant. C'était l'objectif des élèves et ils y sont arrivés, alors j'étais super contente. » KA-2

« Alors mes attentes étaient claires : ils devaient arriver avec ce projet terminé à la fin de mon stage. Pour qu'on puisse l'enregistrer et qu'on puisse l'écouter. Maintenant j'aurais aimé faire un prolongement supplémentaire, réin-

vestir en EPS [éducation physique et sportive] ou quelque chose dans le genre pour pouvoir encore faire des liens interdisciplinaires. Ça n'a pas été possible, mais ça aurait été une de mes attentes plus personnelle, je dirais plus qu'un objectif pour le stage. » AL-2

« Mais moi, je suis contente de faire ça, je me réjouis, j'espère qu'eux aussi et que ce ne soit pas à sens unique ! Je n'ai pas envie qu'ils soient bloqués mais comme ils sont petits, ils ne seront pas forcément bloqués, mais s'ils n'ont pas forcément envie de faire ça, ça m'embêterait un peu ! » FL-1

S'ils n'ont pas été clairement formulés dès le départ, un certain nombre d'objectifs dans le domaine des savoir-faire et des savoir-être se dégage de l'analyse des entretiens. Toutefois, la réalisation de la chanson en tant que produit paraît rester l'objectif premier des étudiants et le développement de certaines compétences semble être avant tout au service de ce succès. Ainsi, tout porte à croire que c'est le projet qui guide les aptitudes développées à travers sa réalisation, mais aucune intention d'apprentissage planifiée ne semble émaner des différentes étapes du processus.

« Je pense développer une belle ribambelle de compétences, tout ce qui est dans les activités langagières déjà. Les compétences rythmiques et musicales. Développer aussi l'imaginaire de toute manière puisqu'ils devront inventer des textes. Je pense développer l'écoute aussi, s'ils arrivent à chercher des rimes, mais c'est vrai que c'est tout des choses que j'ai jamais testées donc je ne sais pas vraiment comment ça va se passer concrètement après. Je pense que c'est les compétences principales que ça touchera. » PA-1

« J'aimerais aussi développer l'autonomie, qu'ils soient capable de faire quelque chose tout seul. Et puis ils viennent d'apprendre TITI et TATA²⁵ donc travailler ces notions. Et puis qu'ils sachent de quoi est composée une chanson. Ouais c'est surtout ça mes objectifs. » FL-1

Pourtant présente dans la trame du projet, force est de constater qu'aucun objectif ou attente ne touche spécifiquement à la notion de créativité. Les différents témoignages corroborent l'idée que celle-ci n'a pas été considérée comme une compétence à développer, mais plus comme une ressource présente. Envisagée comme ligne directrice du projet, elle semble a posteriori, avoir été un artefact à la réalisation d'un projet « d'expression ».

Les apprentissages effectués par les élèves selon les enseignants

Directement en lien avec les attentes, les apprentissages réalisés sont de l'ordre des savoir-être et des savoir-faire et ce, dans les domaines tels que l'éducation musicale, le français et la rythmique :

« Ils ont fait beaucoup d'apprentissages au niveau langagier, la construction de la phrase, les rimes qui reviennent... Mais aussi des apprentissages rythmiques. Mais j'aurais bien voulu faire une instrumentation qui vienne des enfants mais j'étais un peu prise par le temps. Donc, ils n'ont pas vraiment fait d'apprentissages mélodiques ou musicaux à part ça. » FL-2

« Il y avait des règles qui avaient été mises en place : par exemple il n'y a qu'une personne qui joue par groupe en même temps, sinon on ne s'entend plus. Je pense que c'est par rapport au temps, ils devaient être efficaces, donc ils ont

dû mettre des choses en place pour être efficaces, il y a pas eu de moments où ils ont pu parler d'autres choses. Donc au niveau du savoir-être, et du savoir-faire. Ils ont dû aussi utiliser les connaissances qu'ils avaient et les appliquer et vu que chacun devait avoir un rôle dans cette création, personne n'a été mis de côté. C'est vrai qu'au niveau des savoir-être, c'est vraiment bien. » AL-2

Étant donné qu'aucun apprentissage lié à la créativité n'était attendu, c'est sans surprise que les étudiants ne relèvent aucune compétence développée s'y rapportant. Tout porte à croire qu'il s'agit d'un projet de création de chanson dans lequel la dimension créative n'est pas spécifiquement explicite.

L'évaluation de la créativité par les futurs enseignants

Présente dans bien des activités scolaires, l'évaluation de la créativité, semble être la grande absente de ce projet de création de chanson. Deux éléments récurrents ressortent du discours des étudiants. Premièrement le refus conscient de l'évaluation, considérée comme inadéquate dans une activité où l'expressivité constitue la principale motivation. Deuxièmement, il se dégage une forme d'embarras ou d'hésitation quant à la manière d'évaluer la créativité. Ces positions rejoignent les résultats obtenus dans le questionnaire où l'importance pour l'enseignant de ne pas évaluer les productions des élèves a fait l'unanimité :

« Je ne sais pas comment on pourrait évaluer parce que c'est subjectif la créativité. Enfin, je dirais du moment que ce n'est pas quelque chose qui est repris dans un livre, et puisque c'est une mélodie qui ne ressemble à rien que l'on connaît déjà c'est créatif. » AL-2

« C'est difficile d'évaluer la créativité, c'est tout le problème qu'on a pour trouver des objectifs.... En tout cas le beau et pas beau, on ne peut pas forcément dire... mais c'est difficile à dire ! Je sais pas » FL-1

Tout porte à croire que la finalité du projet se situe dans l'engagement des élèves dans celui-ci ainsi que le produit final qui en résulte. Ces deux conditions semblent constituer les critères implicites d'une évaluation non formelle du projet. La question de l'évaluation de la créativité en tant que telle ne s'est pas posée autrement dans les activités présentées aux élèves. L'expressivité des enfants apparaît être l'autre critère prédominant qui a servi de guide aux stagiaires à travers ce projet. Plus que la créativité en tant que processus cognitif, la création de chanson a cherché à stimuler avant tout l'expressivité.



Conclusion

La mise en parallèle des résultats obtenus dans les questionnaires et les entretiens semi-dirigés nous permet d'effectuer les observations suivantes.

Les conceptions des étudiants de la HEP-FR au sujet de la créativité (questionnaire) sont globalement identiques à celles des futurs enseignants chypriotes (Diakidoy & Kanari²⁶). Ils donnent une définition de la créativité en des termes très généraux, flous et parfois naïfs ; vision essentiellement axée autour d'une dimension artistique érudant du même coup sa présence dans d'autres disciplines. Même si des nuances apparaissent entre les étudiants qui pratiquent des activités artistiques, la créativité s'assimile pour la plupart des répondants à

quelque chose d'original, à de la nouveauté ou de l'inédit.

Nous avons également constaté que les étudiants considèrent la créativité comme quasi universelle (i.e. tout le monde est créatif, la créativité ne dépend pas de l'intelligence), elle revêt donc un caractère omniprésent à tel point qu'elle s'efface derrière des aspects plus disciplinaires (alors même qu'on pourrait très bien l'identifier en mathématiques par exemple). Cependant, il semble bien qu'on n'apprenne pas à être créatif, la créativité n'est pas en soi un objet d'apprentissage. Ces constats font écho aux propos de Lecocq²⁷ (1992) selon lesquels l'école valorise presque exclusivement la connaissance abstraite et l'intelligence verbo-conceptuelle en privilégiant le raisonnement et la déduction. Dès lors, il n'est pas étonnant que la créativité n'apparaisse pas de manière explicite à la fois dans le discours et les représentations des futurs enseignants. À être partout, elle est nulle part et revêt un peu le statut de « poudre de Perlimpinpin » que l'on parsème sur certaines activités pour les rendre plus attractives ou plus ludiques.

Dans ce même ordre d'idées, il semble que la créativité soit paradoxalement le parent pauvre des projets de création de chansons conduits par les étudiants (entretiens semi-dirigés). En effet, elle ne fait pas clairement l'objet d'apprentissages, ni d'évaluation (apprendre à créer). Elle n'apparaît pas non plus comme un vecteur d'apprentissage, comme un levier susceptible d'orienter ou de faciliter l'action des élèves (créer pour apprendre). Tout au plus, elle est évoquée lorsqu'on parle du plaisir et de la fierté que les élèves ont eus à inventer leur propre chanson - ce qui est important aussi -.

Ces considérations sont d'autant plus renforcées lorsque l'on parle d'évaluation. Le déni prononcé par les étudiants (qui ont mis en place un projet de création de chanson) est éloquent : comment peut-on évaluer quelque chose qui est là de toute façon et qui s'attache à des dimensions personnelles. En somme, évaluer la créativité est pour ces étudiants doublement impossible : premièrement parce qu'elle n'est pas objectivée ou objectivable (on ne la définit pas formellement, on ne décrit pas des conduites observables) et deuxièmement parce qu'elle touche à la sphère personnelle des élèves, à leur intimité. Dès lors, il persiste un certain malaise dans la mesure où le produit réalisé subit quand même un jugement social de convenance. La chose n'est pas sans dérive possible, particulièrement lorsque la chanson créée par les élèves n'a d'autre valeur que celle d'avoir été inventée par eux, les qualités intrinsèques du produit pouvant être relativement médiocres.

Dès lors, la question des apprentissages interroge. Alors que, dans le questionnaire, les conceptions dominantes de la créativité laissent ressortir le potentiel formateur de tout processus créatif, les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre du projet de création de chansons sont tout autres. D'abord parce que l'accent est mis sur le produit (plus que sur le processus). Ce qui compte, c'est qu'on puisse chanter la chanson à la fin du temps prévu. Ce faisant, l'enjeu est tel que, dans la progression didactique, l'enseignant va orienter son action vers les conduites qui permettent une finalisation de l'objet plutôt que le développement de stratégies (pas nécessairement efficaces) centrées sur le processus créatif lui-même. En d'autres termes, il va volontiers accepter les bonnes réponses des élèves, celles qui font avancer la chanson plutôt que les interroger sur les

ratages de production ou les difficultés de collaboration. Ensuite parce que les emprunts disciplinaires rendent flous ou peu opérants les outils habituels d'évaluation et de régulation. Par exemple, on écrit une chanson en mobilisant des compétences langagières, mais en même temps on hésite à convoquer, dans ces activités, les outils habituellement utilisés pour les évaluer. Existe-t-il une peur de dénaturer le projet ou simplement une difficulté à mettre en place des pratiques interdisciplinaires ? La question est ouverte.

Ainsi, loin du premier rôle attendu, la créativité se retrouve figurante d'une histoire qui s'est déroulée devant ses yeux, sans qu'elle y trouve réellement sa place. Rejoignant les propos que Moles²⁸ tenait en 1992, on peut s'interroger sur le fait que le processus éducatif aurait pour rôle social d'inhiber la créativité à des degrés divers. Or les démarches initiées ici - la création de chanson en particulier - procède de la dynamique inverse, c'est-à-dire de valoriser les pratiques créatives à la base de compétences individuelles indispensables aux enfants et hommes d'aujourd'hui. Il convient donc de continuer à se pencher sur la chose, si l'on veut en comprendre le fonctionnement et rendre intelligible ce qui semble être encore nuageux, obscur ou contradictoire (Le Roy cité par Moles²⁹).

NOTES

- 1 Grand Conseil du canton de Fribourg. (1999). Loi sur la Haute Ecole pédagogique. Fribourg, Chancellerie d'État.
- 2 Giglio, M. (2007). « Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire ». *Recherches en éducation musicale*, 26, 195 – 208.
- 3 Albarello, L., & Bajoit, G. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, De Boeck.
- 4 « Basé sur une démarche de recherche scientifique, le travail de diplôme témoigne que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique et d'appliquer les principes de la recherche en éducation. Il permet une approche réfléchie de la pratique professionnelle » (Monnard, I., & Hofstetter, D. (2007). *Lignes directrices pour le travail de diplôme*. Document de cours non publié. Fribourg, Haute école pédagogique. 1).
- 5 Breitenstein, F., & Torche, P. (2008). *Quels sont les impacts de la création de chanson sur l'évolution de la motivation des enfants à l'école enfantine ?* Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- 6 Boschung, K., & Despont, A. (2008). *Les influences de la pratique de la création musicale des enfants sur l'estime de soi*. Travail de diplôme non publié. Fribourg, Haute école pédagogique.
- 7 UNESCO (2007). *L'éducation artistique en milieu scolaire : ses contenus et ses méthodes*. Récupéré le 7 mai 2008 de <http://portal.unesco.org/>.
- 8 Direction de l'enseignement primaire. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève, Département de l'instruction publique.
- 9 Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Les objectifs prioritaires d'apprentissage dans le domaine des Arts*. Récupéré le 7 mai 2008 de http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/812_pecarom.pdf.
- 10 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). « Student Teachers' Beliefs about Creativity ». *British Educational Research Journal*, 25 (2), 225 – 243.
- 11 Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris, Armand Colin.
- 12 Wirthner, M. (1994). « Débuts en musique et créativité » in M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel, IRDP. 1 – 7.
- 13 Nicod, F. (1994). La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale. In M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel, IRDP. 11 – 32.
- 14 Wirthner, M. (1994). Op. cit.
- 15 Roux, C. (2000). « Une culture commune en arts plastiques ? » In H. Romian (Ed.), *Pour une culture commune*. De la maternelle à l'université. Paris, Hachette. 318 – 332.
- 16 Buysse, A. (2007). « Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé ». Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*.
- 17 Lubart, T. (2005). Op. cit.
- 18 Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York (N.Y.), Free Press.
- 19 Flageul, R., & Coquide, M. (1999). « Conceptions d'étudiants professeurs des écoles sur l'expérimentation et obstacles corrélatifs à sa mise en œuvre à l'école élémentaire ». *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales*, 28, 33 – 55.
- 20 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Op. cit.
- 21 Lubart, T. (2005). Op. cit.
- 22 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Op. cit.
- 23 Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). Op. cit.
- 24 Lubart, T. (2005). Op. cit.
- 25 Convention rythmique pour nommer : e e [titi] et q q [tata]
- 26 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Op. cit.
- 27 Lecocq, G. (1992). « Quelles créativités à l'école ? » In A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. Marseille, Hommes et perspectives. 109 – 125.
- 28 Moles, A. (1992). « La créativité : un fait imprécis par nature » in A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. Marseille, Hommes et perspectives. 15 – 25.
- 29 *Ibidem*.

Ateliers

La créativité de l'enfant

Laurent Gardeux

Directeur adjoint du CFMI de l'Université Paris-Sud 11 Orsay



L'atelier que j'ai animé autour de la créativité dans l'enseignement musical à l'école centrait ses questionnements initiaux sur la créativité de l'enfant. Concrètement, cet atelier s'est appuyé sur le visionnage commenté d'une séance d'invention musicale menée en mars 2005 par Isabelle Serra, musicienne intervenante et formatrice au CFMI d'Orsay (Université Paris-Sud 11) dans une école d'Orsay, avec des enfants de CM2 (âge 11 ans).

Rien n'est plus éloigné de la philosophie des CFMI que l'idée selon laquelle il suffirait de mettre les enfants en présence d'un artiste pour qu'ils éprouvent, comme une illumination mystique, un choc esthétique total et définitif. À l'opposé de cette conception essentialiste, les musiciens intervenants sont amenés plus modestement à ancrer leur pratique dans la conviction que les enfants ne deviennent les acteurs de leur propre créativité qu'au prix d'un patient travail d'élaboration.

Mais bien évidemment, la créativité des musiciens issus des CFMI ne va pas plus de soi que celle des enfants. Ils n'entrent pas tous dans le cursus de formation dotés par grâce divine d'une créativité pleinement épanouie et vécue dans l'harmonie, loin s'en faut. La priorité des responsables et des chargés de

cours des CFMI est donc bien celle-ci : travailler sur la créativité des étudiants, futurs formateurs, pour qu'ils puissent mener les enfants dont ils auront la charge sur le chemin de leur propre créativité. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de mettre l'accent, surtout en début de formation, sur des disciplines artistiques qui vont mettre les étudiants en situation de déployer leur propre créativité.



Trempez-les dans l'huile, trempez-les dans l'eau...

Comme la souris verte de la chanson, les étudiants, qui sont souvent des musiciens d'excellent niveau venant des horizons les plus divers (musique savante occidentale de tradition écrite, musiques traditionnelles, musiques actuelles), sont constamment plongés, pendant les deux ou trois années que dure la formation (selon qu'il s'agit de formation initiale ou continue) dans différents bains artistiques. Ce souci est présent dès les tests d'entrée dans les centres ; bien plus que la performance technique, c'est un profil particulier qui est recherché. Certains tests permettent plus particulièrement de se faire une idée du potentiel créatif des candidats :

→ L'improvisation : les candidats doivent créer, par groupes de quatre ou cinq, de petits moments musicaux improvisés, avec les corps sonores qui sont mis à leur disposition (bols métalliques, balles de ping-pong, papiers de diverses textures, tubes de PVC, etc.).

→ La communication : ils doivent défendre une conviction personnelle, par un moyen artistique de leur choix. Cette épreuve, très importante dans le déroulement des tests, donne souvent lieu à des propositions extrêmement originales, et renseigne efficacement sur l'imagination créatrice des futurs étudiants.

De nombreux candidats témoignent, lors des entretiens qui clôturent les tests, du plaisir qu'ils ont eu à préparer ces épreuves souvent totalement inédites pour eux, mais dont ils perçoivent intuitivement le lien avec leur futur métier.



Une formation tournée vers la créativité.

Les étudiants sont placés dès le début du cursus dans des situations de création :

- Improvisation vocale
- Improvisation instrumentale
- Création de formes spectaculaires pour le jeune public. Il s'agit d'un travail encadré par la Compagnie du Porte-Voix, (Hestia Tristani et Florence Goguel), qui s'élabore à partir d'improvisations par petits groupes, en faisant appel aussi bien à divers instrumentarium (Baschet, Hébrard) qu'aux propres instruments des étudiants.
- Résidence d'artistes créateurs : en 2008, les étudiants de 1ère année ont par exemple abouti à une création de près d'une heure, travaillée et produite sous la direction artistique de Thierry Balasse.

- Création de chansons.
- Invention vocale ou avec des corps sonores.
- Écriture : les étudiants doivent, au terme de la formation, composer une pièce exécutée par leurs camarades de promotion.
- Théâtre musical.

Cette multiplicité d'approches, en confrontant les futurs musiciens intervenants à des situations artistiques diverses, les amène à abandonner certains réflexes instrumentaux ou vocaux basés sur la performance, et à s'ouvrir à d'autres ; à passer en somme de l'imagination reproductive à l'imagination créatrice.



Le travail à l'école

Naturellement, l'objectif est de permettre à l'étudiant d'acquérir des savoirs pratiques qui lui permettent d'être des passeurs de musique auprès des enfants. Ce travail de formation est mené dans une approche non modélisante. Les étudiants doivent élaborer eux-mêmes les outils qu'ils vont utiliser auprès des enfants, en croisant les contenus des cours avec leur expérience concrète du terrain.

Placés en stage à l'école quelques mois après leur entrée en formation, les étudiants sont à même d'expérimenter certains processus créatifs avec les enfants. Toute la difficulté est pour eux de faire le lien entre les cours dispensés au centre et les expérimentations qu'ils mettent en place dans les classes.

C'est la raison pour laquelle des cours d'analyse musicale jalonnent la formation tout au long des deux années. Il s'agit naturellement moins ici de

construire une analyse d'école que d'établir avec les étudiants, comme l'indique Jean-Claire Vançon, enseignant permanent au CFMI d'Orsay, « une grammaire d'écoute qui puisse également servir de grammaire d'invention ».



Analyse de l'extrait proposé lors des JFREM.

J'ai choisi de présenter la séquence menée par Isabelle Serra car elle me semble particulièrement significative du travail des musiciens intervenants dans le domaine de l'invention, et met en évidence l'axe qui mène de la créativité des étudiants, futurs formateurs, à celle des enfants.

Il s'agissait en l'occurrence d'une séance destinée à monter une séquence de l'Air du temps de Claire Moulin, un opéra pour enfants écrit dans une forme suffisamment ouverte pour que l'apport musical des enfants y constitue un élément fondamental.

Phase 1

Accueil des enfants : à la clarinette, la musicienne intervenante accueille les enfants un par un : chaque enfant de la classe aura droit à son improvisation, très différenciée. Il est invité à réagir corporellement à ce qu'il entend. Ce type d'accueil permet à l'enfant d'entrer dans la séance musicale avec une concentration optimale. En s'appropriant par le corps les propositions de la musicienne intervenante, les enfants expérimentent, chacun à tour de rôle, une traduction corporelle de la musique qu'ils entendent, dont il leur sera utile de retrouver ensuite le chemin quand il leur faudra à leur tour faire des propositions musicales.

Phase 2

Les enfants expérimentent les différentes possibilités des corps sonores disposés en cercle devant eux. Ces corps sonores (objets issus d'une cuisine, en l'occurrence, en lien avec le thème de l'opéra) sont considérés comme des instruments dont il s'agit d'inventer et de maîtriser les modes de jeu.

Phase 3

Tout le travail va maintenant consister à dégager par étapes successives des formes musicales, en partant des propositions individuelles pour aller vers des improvisations en duo ou en petits groupes, dans un travail dynamique dont le corps n'est jamais absent.

Le rôle de la musicienne intervenante consiste tout au long du processus à favoriser le retour réflexif des enfants sur leur production en suscitant au maximum leurs commentaires. Une progression s'instaure ; les enfants tirent parti des remarques de leurs camarades pour avancer, et l'on sent, en l'espace des 45 minutes de la séance, les productions des enfants progresser en qualité.

L'expérience engrangée dans les CMI depuis plus de vingt ans montre que la portée symbolique de telles séances, au-delà des compétences musicales qu'elles permettent de construire, peut être profonde pour les enfants, et véritablement vécue comme telle. Un exemple l'illustrera : à la fin d'une séance particulièrement magique (mais dont il n'existe malheureusement aucune trace filmée) avec des morceaux de bambou d'une quinzaine de centimètres, un musicien intervenant et l'enseignante de la classe faisaient passer chaque enfant un à un sous une arche sonore, en frappant, autour de lui, les bambous l'un contre l'autre, en partant des pieds, pour terminer au dessus de sa tête. Une fois passé ce « sas », les enfants récupéraient leurs

affaires et allaient en récréation. J'ai toujours trouvé saisissante cette réaction d'un élève : « Oh, vous nous retransformez en enfants !... ». Le travail de création s'était opéré dans un espace mental particulier, et les enfants avaient très bien perçu la portée artistique de ce qu'ils avaient fait ce jour-là.

Les bénéfices de ces démarches, construites sur la durée, sont bien connus des enseignants avec lesquels collaborent les intervenants titulaires du DUMI (il n'est pas inutile de rappeler que le musicien intervenant ne se substitue pas à l'enseignant en charge de la classe, mais établit avec lui un partenariat qui implique une participation active aux séances de musique). Certains enseignants témoignent de sauvetages, parfois impressionnants, d'élèves en difficulté, qui trouvent dans les démarches créatives proposées par les musiciens intervenants un sens profond, qui peut modifier sensiblement leur rapport au monde de l'éducation, et au monde tout court...

La créativité musicale dans l'enseignement fondamental

Vincent Van Sull

Musicien, enseignant et formateur en musique pour les enseignants du fondamental et du secondaire, Belgique.
Auteur des livres, *Osez la Musique* et *Alain Strument*, Belgique, éditions D2H Labor

« C'est la place que l'on donne à l'exploration et à la créativité qui font d'une pédagogie qu'elle est ou non réellement ouverte et vivante. Une pédagogie de la créativité est une pédagogie de la patience, de l'écoute, de l'accueil¹. »

Qu'entend-on par créativité musicale dans l'enseignement fondamental? Cette créativité est-elle présente dans les écoles? De quelles manières? Que peut-elle apporter aux enfants? Peut-on l'évaluer et comment? L'enseignant est-il formé pour cela? Quelles sont les conditions pour qu'il l'intègre dans sa classe? Telles sont les questions auxquelles nous tenteront de répondre.

La musique est au programme des compétences à développer dans l'enseignement fondamental en Belgique depuis bien des années déjà. Dans les socles de compétences définis par la Communauté Française en 1999, une place est même donnée à la créativité musicale : « faire acquérir des compétences dans les domaines du transfert de l'expression et de la créativité... organi-

ser ses propres rythmes, les sons dans l'espace et dans le temps... créer en expérimentant, tâtonnant, imitant, inter-prétant, imaginant, jouant²».

Dans les divers réseaux de la Communauté française, de nouveaux programmes ont été créés comprenant notamment des idées concrètes mettant l'accent sur l'imagination, l'expression et la créativité. Ces programmes sont très peu connus. Peu de parents savent qu'ils existent.

Le problème, c'est que la musique est très peu et trop peu présente dans les classes primaires. Assez vivante dans la plupart des classes maternelles, elle disparaît au fur et à mesure que l'on monte dans les classes primaires. Encore aujourd'hui, il est très rare de rencontrer des élèves de 6ème primaire qui ont une activité musicale régulière. L'intérêt pour cette discipline est très faible dans le Fondamental. J'observe par ailleurs qu'il n'y a aucun représentant du Fondamental présent à cet atelier. Nous sommes dans un cercle vicieux. Il est difficile de faire de la musique en Secondaire quand les jeunes ne l'ont pas abordée en Primaire. Musicalement, la

plupart des enfants arrivent en Secondaire en n'ayant plus fait de musique depuis l'âge de 5 ans. C'est un peu comme s'ils arrivaient au cours de maths à l'âge de 12 ans sans avoir fait une addition. Par après, ceux qui choisissent la formation d'instituteur, se trouvent en difficulté ou n'éprouvent que peu d'intérêt pour la musique. Comment ces jeunes de 20 ans, n'ayant plus fait de musique depuis l'âge de 5 ans, peuvent-ils en peu de temps s'approprier des compétences, auditives, vocales, rythmiques, corporelles, instrumentales et ensuite les enseigner aux enfants? La tâche des professeurs de musique qui forment les futurs enseignants n'est donc pas facile. D'autant plus qu'aujourd'hui, les étudiants « instituteurs » n'ont que très peu d'heures.

D'un point de vue plus positif, je soulignerai toutefois le travail efficace et nécessaire des Jeunesses Musicales dans certaines écoles.

Depuis 25 ans, j'ai eu l'occasion d'animer de nombreuses démarches de création et d'improvisation dans des contextes très divers : classes maternelles et primaires, francophones et néerlandophones, classes d'humanités, enseignement ordinaire, spécial, technique, professionnel et artistique, écoles normales, chorales d'enfants, ... En tant que formateur, j'ai travaillé dans toutes les provinces francophones, pour tous les réseaux de l'enseignement, ainsi qu'en France et au Québec.

Par des démarches basées sur l'expression et la créativité, je tente de montrer aux enseignants qu'ils ont un potentiel musical, même s'ils ne sont pas musiciens. Je leur montre aussi que la musique est non seulement un bon moyen de créer un climat de classe détendu où tout le monde se sent bien,



mais qu'elle peut aussi développer une série de compétences qui auront des répercussions positives sur d'autres disciplines.



Exemples débattus

→ L'écoute : il n'y a jamais eu autant de machines pour diffuser de la musique qu'aujourd'hui. Nous vivons ainsi dans un monde où on entend énormément de musiques, mais les moments de véritable écoute sont plus rares. Des tests scientifiques réalisés aux États-Unis en 1993 montrent que l'écoute de 10 minutes de musique classique améliore le raisonnement abstrait chez les étudiants. Extrait d'un CD *Éveil et Musique* « Au pays des Fées » (CD Sony classical 5047042).

Éduquer l'oreille, en chantant régulièrement par exemple, permettrait notamment un meilleur apprentissage des langues, surtout chez les francophones. Pourquoi? Parce que la tessiture de la langue française est très petite par rapport à d'autres langues. Il y a peu de différences entre les sons aigus et les sons graves de notre langue « parlée ». Pour habituer notre oreille et notre voix à une gamme de fréquences plus large qui va du grave à l'aigu, il serait bon, entre autres, de chanter régulièrement. Mireille Besson, directeur de recherche à l'Institut de neurosciences cognitives de la Méditerranée (Marseille), nous fait part de deux expériences concluantes à propos de l'influence de la musique sur l'apprentissage des langues. « Si on fait écouter à un musicien francophone des phrases en portugais en rendant plus aigu ou plus grave le dernier mot de la phrase, il détecte les variations bien plus vite que le non-musicien. On l'observe

 Par des démarches basées sur l'expression et la créativité, je tente de montrer aux enseignants qu'ils ont un potentiel musical, même s'ils ne sont pas musiciens. 

dans l'activité électrique de son cerveau. Or percevoir ces variations de hauteur est important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »

Autre expérience sur deux groupes d'enfants. Pendant six mois, un groupe faisait de la musique, l'autre faisait de la peinture. Résultat : ceux qui avaient fait de la musique entendaient mieux les variations de hauteur dans la langue étrangère que les autres."

→ La détente et la maîtrise corporelle : ces compétences permettront d'utiliser son corps avec les bonnes énergies, sans tension, à condition que l'on soit attentif à la manière dont les enfants utilisent leur corps dans les mouvements, dans la respiration, dans la façon de tenir un instrument ou une mailloche ... De la même façon, l'enseignant sera attentif à l'écriture des enfants, la façon de tenir leur crayon ...

→ La structure du temps et de l'espace : ces compétences seront bien sûr nécessaires en histoire et en géographie, mais aussi en lecture, en expression orale et en mathématiques.

→ La mémoire et la concentration : compétences communes à toutes les disciplines. Mémoire des mots, des espaces, des mouvements, des rythmes, des mélodies, des gestes, du temps, des émotions, des images ...

→ La sociabilité : travailler ensemble en respectant les différences de chacun, apprendre à partir de la créativité de chacun, s'encourager, s'aider ... Je pense que la musique peut enrichir un esprit de solidarité et être un outil pour diminuer la violence qui règne parfois dans certaines écoles.

→ La créativité : c'est un mot assez récent, apparu dans les années 50 et accepté par l'Académie Française en 1971. Pour beaucoup de gens, ce mot fait référence aux arts. Pourtant, si on lit sa définition : « Capacité qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau » on s'aperçoit qu'il concerne tous les domaines. Ingénieurs, avocats, enseignants, commerçants ... tout le monde peut ou doit faire preuve de créativité dans son domaine. Si l'on revient à la musique, la créativité se trouve aussi bien dans l'interprétation que dans la création pure. Pour la chanson par exemple, « créativité » ce n'est pas seulement « inventer » des chansons, c'est aussi être créatif au niveau de l'interprétation. Quelles options choisir? Tempo? Nuances? Caractère? ...



Conclusion

Je ne peux m'empêcher de penser aux professeurs des Académies qui, pour former leurs élèves, pourraient normalement s'appuyer sur ces compétences vécues à l'école primaire.

La situation évolue, mais très lentement, grâce aux enseignants qui s'investissent dans cette discipline, grâce au travail des professeurs de certaines écoles normales qui proposent des activités plus appropriées, grâce aux formations continues et à quelques associations qui se battent pour cela. Mais il reste encore bien du chemin à faire pour que ministres, inspecteurs, directeurs, enseignants et parents accordent un soutien plus grand à la musique.

NOTES

- 1 Anne-Marie Grosser (1994), musicienne et ethnomusicologue, « Pédagogie et créativité, Production et expressivité musicale chez l'enfant », *Observatoire Musical Français - Actes de la journée d'étude du 3 décembre 1994*.
- 2 Socles de compétences, Ministère de la Communauté française, mai 1999.

Ateliers de réflexion

2. La créativité dans l'enseignement musical

Études

La créativité musicale en académie ou l'inévitable question du langage

Marc Maréchal

Directeur de l'Académie de musique d'Éghezée, Professeur à l'Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie (IMEP) de Namur



Volontairement ou non, en citant la créativité parmi les qualités à évaluer dans le cadre de socles de compétences, le décret régissant le fonctionnement des académies de musique (1998) se prend à évoquer le retour d'un profil généraliste du musicien qui, de l'Antiquité au Romantisme, se montrait tout naturellement – et pour le moins – manipulateur du langage de son temps.

Formé avant tout à l'interprétation selon un modèle hérité de la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignant est cependant bien souvent embarrassé face à l'acte de créer. Son élève, lui, souvent ravi de l'invitation à la création, révèle par contre une imprégnation musicale peu définie, à l'image du kaléidoscope qui façonne son environnement sonore.

Comment concilier ces deux types d'inconfort ?



Le professeur et la créativité

Confronté pour la première fois à une obligation officielle d'intégrer la créati-

tivité dans son enseignement, le professeur d'académie voit l'objet habituel et palpable de son enseignement (apprentissage instrumental ou vocal permettant l'interprétation du répertoire) s'étendre à une équation à plusieurs inconnues (réalisation originale par l'élève). Car le terme « créativité » cité dans les textes du décret ne laisse guère planer le doute : il s'agit bien d'inventer, et non, simplement de son montrer imaginaire dans l'interprétation d'œuvres.

L'enseignant doit ainsi faire valoir une compétence à laquelle sa propre formation ne l'a guère préparé, car globalement, en dehors de rares « cours spéciaux », le décret de l'enseignement supérieur artistique - en charge de former les enseignants en musique - ne remet guère en question le divorce historiquement prononcé entre créateurs et interprètes. Avec l'appui du Ministère, et à l'initiative d'académies et d'organes fédérateurs, des formations continuées de qualité ont heureusement été mises sur pied pour les enseignants en fonction. Proposées, non imposées, elles permettent ici et là d'encourageantes expériences et de bien belles réalisations. Mais elles ne semblent cependant

– et c’est bien normal - qu’effriter très lentement les difficultés rencontrées par la majorité.

À ces limites purement pédagogiques s’en ajoutent d’autres, d’ordre psychologique, profondément ancrées et bien plus difficiles à gommer¹. Ainsi, pendant la formation du professeur, le recours quasi exclusif à des œuvres savantes signées de génies référentiels - la quintessence des trois derniers siècles de notre musique savante - creuse davantage encore le fossé entre celui qui imagine et celui qui joue. Le goût et la capacité d’une manipulation élémentaire du langage le plus familier (le langage tonal) a totalement disparu chez beaucoup, et depuis plus de 100 ans.... Bien davantage, le respect de l’œuvre semble avoir tourné à l’inhibition : l’on ne s’étonne plus de voir cohabiter chez un musicien diplômé la parfaite maîtrise interprétative - voire analytique - d’une Sonate complexe de Schubert et l’incapacité d’improviser sur deux fonctions tonales, comme y invite le même Schubert par l’esprit de ses Ländler.... Cet écueil n’est sans doute que rarement nourri de vraies lacunes. Simplet, l’idée que la vie accueille volontiers une « musique du quotidien » doit lentement refaire son chemin...

Par ailleurs, si elle transparaît logiquement dans les conseils d’interprétation du professeur, l’approche de la musique avec les attitudes que requiert celle d’un langage structuré reste curieusement d’un recours très limité lorsqu’il s’agit de créativité.

Colportée par d’aucuns, - souvent actifs dans la production d’avant-garde - la conviction de relation de cause à effet entre le cadre langagier défini et l’inhibition créatrice de l’élève rajoute au malaise de ceux qui voudraient faire un premier pas. Pourtant, et à la lumière

d’années d’observations, il nous semble clair que la gestion d’un processus créatif en dehors d’un langage prédéfini exige du professeur une importante expérience dans le domaine de l’invention musicale (improvisée ou non) et une conscience accrue des principes qualitatifs – des ficelles du métier – propres à toute production digne d’intérêt. S’il existe heureusement de captivantes exceptions à encourager encore et toujours², la majorité des professeurs aurait peut-être raison de préférer accompagner l’élève dans le confort d’un langage identifié plutôt que de plonger avec lui dans l’inconnu d’une cohérence sonore encore à construire.



L’élève et son langage musical

Si, pour le professeur, le souci est bien d’ordre culturel, méthodologique, voire psychologique, pour l’élève, par contre, la prudence à afficher nous semble davantage résulter de son imprégnation musicale.

Quel est le langage musical de l’enfant qui passe la porte de l’académie ? Autrement dit, quelle est sa langue musicale maternelle, et à quel point la possède-t-il ? Savons-nous bien à qui nous nous adressons ? Ces questions nous paraissent cruciales et tenter d’y répondre est, pour nous, gage d’efficacité dans les initiatives créatives.

Parler de l’assimilation de la langue musicale maternelle revient à parler d’environnement (imprégnation) et de manipulation progressive (expression spontanée).

Quel est l’environnement musical de l’enfant en 2008 ? Jadis (oserions-nous citer les années ‘60 comme la fin d’une

époque ?), et malgré les recherches atonales en musique savante restées sans effets palpables sur l’imprégnation musicale du grand public, l’assimilation de la cohérence du langage dominant était assurée :

→ par un environnement musical populaire largement tonal, hormis la grille semi-modale du blues et du rock, aisément perçue comme un « formule » particulière, et les ponctuelles ambiances passéistes du « mineur sans sensible³ ».

→ par une pratique vocale régulière (à la maison, à l’école, dans les mouvements de jeunesse, à l’église...) de comptines et de chants hérités du XIX^e siècle et du début du XX^e⁴ et, de ce fait, par leur mémorisation.

→ le cas échéant, et en renfort, par la découverte instrumentale du patrimoine savant dans une académie.

Où en est aujourd’hui cette formation langagière largement solidaire du tonal ?

L’environnement musical s’est très nettement diversifié, du strict point de vue du langage. Depuis quelques décennies, hormis pour les chansons réservées aux tout jeunes enfants, un plan tonal clair comme l’offraient Love story, ou Chez Lorette a tendance à perdre significativement du terrain dans les productions qui assurent l’environnement sonore du grand public (top 20, musiques de films, musiques traditionnelles métissées, jingle publicitaires ...) Le travail de fond reste bien sûr à faire, mais une analyse superficielle des musiques populaires diffusées aujourd’hui montre, de manière de plus en plus régulière, le recours à :

→ un langage an-harmonique (langue parlée sur tapis de formules rythmiques sans fonctions harmoniques)⁵

→ un langage d’inspiration modale (presque toujours le mode éolien) réduit à une alternance cadentielle de VII – I⁶

L'enseignant doit ainsi faire valoir une compétence à laquelle sa propre formation ne l'a guère préparé.

ou VI – VII – I⁷ ou à un « ground » de 4 fonctions⁸

→ un langage modal plus élaboré (emploi subtil de 4 fonctions ou plus, avec renversements⁹, voire alternance de modes différents¹⁰)

→ un langage hybride montrant des figures nettement tonales alternant avec d'autres, nettement modales¹¹

La désaffection progressive pour la pratique du chant chez les jeunes enfants est un facteur déterminant. Alors que le répertoire qui leur est spécialement destiné reste largement tonal¹², la perte de la pratique vocale et de la mémorisation des chants les prive d'un moyen fondamental d'apprendre sans étudier, de comprendre sans savoir, en un mot, d'assimiler la cohérence d'un système musical.

Enfin, l'ouverture à des répertoires de tous types rendue possible par le décret des académies, si elle répond certes à une large attente, n'aide guère à l'imprégnation de la cohérence tonale. Un phénomène important, parmi d'autres, mérite d'être cité ici : l'impact déterminant de certaines musiques de films. Car si des bandes originales très tonales (Les Choristes, La liste de Schindler ...) ont connu un énorme succès discographique, ce sont davantage sur les compositions modales de Yann Tiersen ou de Michael Nyman que se sont rués - pour les jouer - les élèves pianistes. Nous employons l'adjectif « déterminant » car, même si tout se joue sans conscience ni compréhension des choses, l'inci-

dence de la Leçon de Piano ou de la Valse d'Amélie sur l'imprégnation de l'élève nous semble plus marquante que toutes les tentatives d'amener celui-ci à une compréhension intime des plans fonctionnels de la première Kinderszenen qu'il joue pourtant sans déplaisir. Il y a vraiment évolution de la sensibilité vers un type d'expression peu hiérarchisé fonctionnellement...

L'environnement étant connu, on peut inviter l'élève à manipuler un langage, mais lequel choisir ?

En guidant l'élève à dessein dans le domaine tonal, le professeur est heureux – et avec raison – si, après des mois d'efforts, on lui présente une pièce cohérente montrant l'alternance de la tonique avec IV et V. Mais la réalisation d'une figure aussi banale qu'une modulation à la dominante crée l'événement : pour dire vrai, la manipulation du langage tonal est très rapidement complexe et semble vite hors de portée de l'élève d'académie. Les œuvres tonales que celui-ci a jouées – avec ou sans effort analytique – n'engendrent qu'exceptionnellement chez lui une possibilité de manipulation sortant du cadre le plus élémentaire. Et pour cause : cette tentative de pratique tonale repose sur une imprégnation hétérogène. Comme pour un langage parlé, l'élève ne peut manipuler efficacement ce dont il ne perçoit pas le sens. À ses oreilles, une cadence plagale en vaut bien une parfaite, et une cadence rompue ne rompt rien du tout. Il est un peu comme le public occidental qui se rend à une représentation de l'opéra de Pékin :

la connaissance de l'argument et l'observation des décors et de la mise en scène peut l'aider à suivre l'action, mais la cohérence et les subtilités du langage lui échappent.

Pour nous, pas de doute, pour manipuler aisément le tonal, il faut avoir profité d'un enseignement spécifique tablé dès le début sur la prise de parole musicale, un enseignement compensant la progressive disparition du rôle formateur de l'environnement musical tonal et de la pratique vocale.¹³ Dans le cas contraire, l'entreprise est éminemment chronophage et n'offre que de maigres résultats : peu y accéderont.

En 2008, la jeune oreille nous semble peu à peu devenue, comme par défaut, spontanément modale. Seule subsiste la sensation d'un besoin de tonique : peu d'exemples de créations de jeunes en font l'impasse. Dans ses propositions d'invention, une polarisation bi-fonctionnelle du discours - voire une exploration plus audacieuse des libertés modales - permet à l'élève, laissé libre, de se trouver en quasi communion avec ses classiques. Les demi-sœurs gentiment mélancoliques de la Valse d'Amélie naissent aujourd'hui à nos cours comme les Sonatines sans surprises des petits maîtres classiques fleurissaient à l'ombre de la géniale Sonate Facile.

Car s'il prend goût à l'invention, l'élève se trompe rarement de langage... Dans la pratique modale, la liberté de mise est certes à gérer, la cohérence à peaufiner, mais les modèles sont dans l'air du temps, leurs auteurs figurent en photo au dos des partitions, les succès habitent les mémoires des i-pod et s'échangent gratuitement dans une communauté jeune qui, par ailleurs, pour apprendre la musique, s'adresse à une génération de professeurs (la dernière ?) pétrie de musique tonale.

Proposer réalistement, ne pas renoncer...

Le but est ici d'attirer l'attention sur la rencontre de réalités spécifiques au professeur et à l'élève qui, par une décision décrétable, se retrouvent dans le même navire en quête d'horizons à définir. Le constat de ces réalités ne doit décourager personne, bien au contraire : il doit aider à voir clair.

La mission de l'enseignement musical en académie devrait, plus que jamais, prendre en compte des propositions permettant d'espérer l'avènement (ou plus exactement, le retour) d'une société fondamentalement musicienne, une société riche en artistes amateurs et professionnels capables de faire connaître ce que notre patrimoine offre de plus beau, bien sûr, mais heureux aussi de pouvoir s'exprimer spontanément et bien à propos, lorsque les bons moments de la vie invitent à la simplicité musicale.

Une vision créative – a fortiori humaniste et sociale - de la pratique musicale ne peut se satisfaire d'initiatives clairsemées. « Il y a des raisons de penser que si la créativité humaine peut paraître relever de l'effort individuel, c'est en fait l'effort collectif qui s'exprime dans le comportement des individus¹⁴ ».

Ainsi, pour ce point précis de la créativité musicale en académie, et au risque de répéter ce que beaucoup savent déjà, mais que peu encore mettent vraiment en pratique, on gagnera sans doute à :

→ se rappeler comment élève et professeur ont appris leur langue maternelle et se dire que l'observation de ce processus ne peut que susciter de bonnes idées pour construire un apprentissage musical laissant la place à l'invention. Par

exemple, apprendre à parler avant de vouloir lire...

→ se convaincre que si l'on accepte de puiser dans notre patrimoine savant et tonal les bases de l'apprentissage musical en académie, l'habitude de la manipulation du langage de ce patrimoine dès le tout début est la meilleure manière d'en assurer la perception de la cohérence. Mais sans attente inventive inconsiderée, car l'histoire du langage tonal est celle d'une complexité grandissante.

→ prendre en compte l'importance de la modalité dans la musique qu'écourent nos élèves. Tout en sortant du confinement éolien, en proposant une exploration de tous les modes anciens. Les exemples abondent, de Debussy à Ligeti, de Miles Davis à Rabi Abou Khalil, des Chieftains à Laïs¹⁵ ...

→ garder à l'esprit que la modalité - terre de liberté - est bien plus vaste que celle des 7 modes diatoniques. Le choix est grand, des modes exotiques aux modes inventés, sans oublier l'escapade dodécaphonique, modale à sa guise....

→ écouter les neurologues lorsqu'ils disent que le cerveau travaille par comparaison, et suivre les linguistes qui soutiennent que la connaissance d'un second langage facilite l'apprentissage d'un troisième...

→ oser croire, enfin et surtout, que les démarches actives et construites dans des langages éprouvés préparent et légitiment l'aventure en dehors de cadres définis, attisant l'éveil et nourrissant la liberté de l'élève et de celui qui le guide lorsque, ensemble, ils décident de rompre le silence qui suit le musicalement connu...

Ce qui, finalement, nous ramène à ces mots heureux et réalistes du poète : « Le pas fait le chemin¹⁶... »

NOTES

- 1 Et pour cette raison, nous en viendrions à préférer dans les textes officiels le terme de « manipulation du langage » (associé à l'idée de technique permettant l'expression simple) à celui de « créativité » (très lié à la personne et à la notion de talent compositionnel).
- 2 Comment ne pas citer la génération d'enseignants nourris du cours d'improvisation libre de Garrett List, au Conservatoire Royal de Liège ?
- 3 Cf. Hugues Aufray !
- 4 Voir p. ex. le chansonnier Tiouli.
- 5 Pour ce processus, comme pour les suivants, un exemple parmi d'autres : White America, Eminem
- 6 Cf. Renaud, *Dès que le vent soufflera*, couplets.
- 7 Cf. Abdou Day, *Andeha Ahia Atsika*
- 8 Cf. Florent Pagny, *Chanter*
- 9 Cf. Yann Tiersen, *Comptine d'été n° 2*, 6 pièces pour piano (B.O. du film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*).
- 10 Cf. John Lennon & Paul McCartney, *Norwegian Wood*.
- 11 Cf. Hans Zimmer, *I see dead people in boats* (B.O. du film *Pirates des Caraïbes*).
- 12 Cf. les productions d'Henri Dès, Jean Naty-Boyer, Christian Merveille et de plus récentes (Raphy, Gibus ...)
- 13 Comme par exemple, Jean-Claude Baertsoen, *Créatif, approche globale*.
- 14 John Blacking, *Le sens musical*, Éditions de Minuit, p. 118.
- 15 Beaux exemples aussi dans Christopher Norton, *Microjazz*.
- 16 Jean-François Pirson, *Errances*, Éditions Métaphores.

Intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon. Pourquoi et comment bâtir un outil didactique utile et accessible ?

Noémie Robidas

Doctorante, Université Laval (Québec) sous la direction de Louise Mathieu

Pertinence de l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon

L'enseignement du violon classique occidental dispensé dans le cadre de leçons individuelles s'effectue souvent dans un contexte psychosocial d'apprentissage présentant un niveau de contrainte élevé¹; les stratégies d'enseignement utilisées laissent très peu de latitude décisionnelle à l'élève². Or selon le modèle de Karasek et Theorell³, un contexte de travail exigeant qui laisse peu de latitude décisionnelle est susceptible d'engendrer des problèmes de tension physiques et psychologiques. Bien que les causes du développement et du maintien de ces problèmes de tensions soient multifactorielles⁴, les contraintes psychosociales reliées au contexte de travail ou d'apprentissage en sont fréquemment la source et elles peu-

vent remonter aux premières années d'apprentissage instrumental⁵. Ainsi dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage instrumental, le manque de latitude décisionnelle chez l'élève semble donc avoir des répercussions sur son confort physique et psychologique.

Par ailleurs, un contexte de travail qui présente une grande demande psychologique et qui laisse également une grande latitude décisionnelle favorise la motivation et l'apprentissage⁶. Conséquemment, le fait d'intégrer des activités pédagogiques créatives – qui encouragent la latitude décisionnelle des jeunes violonistes – apparaît comme une alternative pertinente. L'improvisation retient notre attention parce qu'elle sollicite, de par sa nature même, les décisions de l'élève à chaque instant⁷. De plus l'intégration de l'improvisation dans la formation musicale et instrumentale contribue à la com-

préhension et à l'appropriation des structures et des concepts musicaux⁸ de même qu'au développement de la lecture musicale⁹. Tout en éveillant la sensibilité esthétique elle permet un apprentissage musical en profondeur et favorise la motivation et le développement de l'autonomie chez l'élève¹⁰. Enfin, elle est reconnue comme valeur de persistance. Pourtant, l'improvisation est à-peu-près absente de l'enseignement instrumental classique occidental¹¹ et notamment de l'enseignement du violon¹². Différentes raisons peuvent être invoquées pour expliquer la situation. Notons principalement les exigences du milieu classique occidental qui valorise la formation d'interprètes d'un haut niveau technique et un manque important de connaissances de l'improvisation chez les professeurs d'instrument. De fait, ces derniers n'ont bien souvent jamais fait l'expérience durant leur propre parcours d'apprentissage et associent plutôt la pratique à des idiomes musicaux autres que celui de la musique classique occidentale, notamment le jazz¹³.

Plusieurs chercheurs soulignent en effet la nécessité d'informer les musiciens enseignants des bienfaits de l'improvisation dans la formation musicale instrumentale et de mettre à leur disposition un matériel pédagogique adéquat pour en guider la pratique. Or les ouvrages pédagogiques ou didactiques qui proposent une approche progressive de l'apprentissage de l'improvisation dans le contexte de la musique classique occidentale sont rares et s'avèrent peu adaptés au contexte d'enseignement individuel du violon. Cette recherche – dont l'objectif est l'élaboration d'un outil didactique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage – veut contribuer à combler en partie cette lacune.

Démarche méthodologique utilisée pour développer l'outil d'enseignement de l'improvisation

L'élaboration d'un outil didactique fait appel à une méthodologie spécifique appelée « recherche de développement » pour laquelle Van der Maren¹⁴ propose une démarche en quatre temps :

- l'analyse de marché
- l'analyse de l'objet
- la préparation
- la mise au point.

C'est ce modèle méthodologique que nous utilisons dans le cadre de ce projet de recherche.

L'analyse de marché

L'analyse de marché correspond à l'analyse des besoins d'une situation problématique : une lacune est observée et peut être comblée par le développement d'un outil. Afin de nous assurer de la pertinence et de l'efficacité de cet outil, il convient de nous interroger : à qui l'outil s'adresse-t-il ? à quel objectif répond-il ? Dans quel contexte sera-t-il utilisé ? Cette phase permet la délimitation du cahier des charges qui a pour but de déterminer les fonctions du matériel en élaboration.

L'outil que nous développons a pour but d'aider les professeurs de violon à intégrer des notions d'improvisation dans le cadre de leçons individuelles. Il leur permettra d'acquérir des connaissances théoriques de base sur l'improvisation, de puiser des idées de stratégies pour intégrer l'improvisation à leurs leçons, de bâtir de façon progressive le savoir des élèves en improvisation et d'acquérir des stratégies afin de guider l'apprentissage de l'élève. Afin de tenir

compte de la situation particulière des professeurs à qui s'adresse l'outil, nous tiendrons des entrevues avec trois professeurs représentant cette population.

L'analyse de l'objet

L'analyse de l'objet constitue la phase théorique de la recherche-développement. Tout d'abord, il s'agit de compléter la base de connaissance qui sera utilisée lors de la conception du matériel, tant au plan du contenu qu'au plan de la structure et de la présentation.

La base de connaissance qui sert de cadre théorique à la conceptualisation du présent outil est constituée des éléments suivants :

- les objectifs techniques des premiers degrés du programme de l'École préparatoire de musique Anna-Marie Globensky, Université Laval (2007) ;
- les principes pédagogiques et les stratégies d'enseignement de l'improvisation issus d'écrits pertinents d'ordre théorique, scientifique et pratique.

Ces écrits ont été répertoriés dans les principales bases de données spécifiques au domaine de la musique et de son enseignement (RILM, PROQUEST, ERIC). Une soixantaine de thèses, mémoires et articles tirés de périodiques scientifiques ont été sélectionnés. Certains ouvrages, méthodes et articles décrivant le travail des praticiens ont aussi été recensés. Le choix des écrits retenus a été effectué à partir des critères suivants :

- les écrits devaient traiter de l'improvisation instrumentale telle que pratiquée dans le contexte de la musique classique occidentale ;
- les écrits devaient traiter du processus d'apprentissage ou d'enseignement de l'improvisation ;
- les écrits devaient traiter d'élaboration de matériel d'enseignement de

l'improvisation ;

- les écrits devaient traiter de l'enseignement de l'improvisation auprès d'enfants de 6 à 11 ans, la tranche d'âge visée par notre étude.

Cette recension a permis de situer le point de vue des chercheurs et des auteurs sur les points suivants : la définition de l'improvisation, la description de son processus, l'identification des habiletés requises pour sa pratique, les stades de son apprentissage ainsi que les approches, stratégies et activités pédagogiques à préconiser pour favoriser son apprentissage et son enseignement. Ces informations serviront d'assises à la modélisation de l'outil, c'est-à-dire qu'ils permettront la construction d'« une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et des contraintes auxquelles ils doivent répondre¹⁵ ».

La préparation

Une fois l'outil modélisé, la troisième phase est celle de la construction du prototype qui fait appel aux étapes suivantes :

- déterminer le contenu pédagogique et musical
- élaborer les activités pédagogiques
- identifier les stratégies d'enseignement
- s'assurer de la faisabilité des tâches proposées.

La mise au point

La dernière phase de développement de l'outil débute avec la mise à l'essai du prototype. Le prototype subira donc une série d'évaluations « adaptatives-interactives » basées sur la Learner Verification and Revision schématisée par Stolovitch¹⁶ (1982) mais d'abord appliquée à un seul sujet. Une fois le diagnostic clinique posé, des modifications seront apportées à l'objet et un

autre essai clinique sera effectué avec le même sujet ou avec un autre sujet. Cette étape pourra être répétée. Après quelques expérimentations, si la chaîne de contrôle ne recueille que peu de suggestions d'amélioration, le prototype de contrôle deviendra le prototype final.

Dans le cadre de cette recherche-développement, nous privilégions une variante de la Learner Verification and Revision soit, la recherche dite « collaborative ». Tel que mentionné, nous effectuons la phase d'analyse du marché de préparation, de même que la phase de mise au point en collaboration avec trois enseignantes, afin que l'objet de recherche proposé reflète réellement les préoccupations des praticiens du milieu et prenne en compte leurs contraintes et leurs priorités. La validation du prototype sera effectuée en situation d'enseignement avec quelques-uns de leurs élèves âgés de 6 à 11 ans.

Contenu du prototype

L'outil est divisé en deux grandes parties.

→ La première partie tente de démystifier l'improvisation en répondant notamment aux questions suivantes : Qu'est-ce que l'improvisation musicale ? Pourquoi intégrer l'improvisation dans l'enseignement instrumental ? Comment enseigner l'improvisation ? Quand doit-on improviser au cours de leçon instrumentale ? Quel contexte d'enseignement doit-on mettre en place ? Quelle attitude le professeur doit-il adopter ? De quelles connaissances et habiletés l'élève a-t-il besoin pour improviser ?

→ La seconde partie propose au profes-

seur une progression d'activités types et de stratégies pédagogiques qui visent à développer conjointement les habiletés d'improvisation et les habiletés instrumentales de l'élève.

Conclusion

L'approche méthodologique dont nous avons fait ici une brève description nous permet de mettre au point un outil d'enseignement solidement conçu. Cet outil vise l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement individuel du violon dès le début de l'apprentissage contribuant à favoriser la latitude décisionnelle de l'élève. De plus, en privilégiant la collaboration des enseignants, cette recherche de développement favorise la confrontation des idées issues de la théorie et de la pratique et contribue à établir des liens entre la communauté des chercheurs et celle des praticiens ayant comme préoccupation commune le bien-être et l'épanouissement de l'élève.

NOTES

- 1 Persson, R. S. (1995). « Psychosocial Stressors among Students Musicians : a Naturalistic Study of the Teacher-Student Relationship ». *International Journal of Art Medicine*. **4** (2), 7-13.
- 2 *Ibidem*.
- 3 Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work Stress. Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books.
- 4 Berque, P. & Gray, H. (2003). Influence de la douleur cou-épaule sur l'activité du muscle du trapèze supérieur chez les violonistes et altistes professionnels. *Médecine des Arts* **43**, 8-15. Fjellman-Wiklund, A.B., Brulin, C. & Sundelin, G.

(2003). «Physical and Psychosocial Work-related Risk Factors associated with Neck-Shoulder Discomfort in Male and Female Music Teachers». *Medical Problems of Performing Artists* **18** (1), 33-41.

- 5 Burkholder, K.R. & Brandfonbremer A.G. (2004). «Performance-Related Injuries among Student Musicians at a Specialty Clinic». *Medical Problems of Performing Artists* **18** (3), 116-122.
- 6 Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Op. cit.*
- 7 Azzara, C. (2002). «Improvisation» in R. Colwell & C. Richardson (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. 171-183.
- 8 McPherson, G. (1993). *Factors and Abilities Influencing the Development of Visual, Aural and Creative Performance Skills in Music and their Educational Implications*. University of Sydney (Australia).
- 9 Azzara, C. (1992). *The Effect of Audiation-based Improvisation Techniques on the Music Achievement of Elementary Instrumental Music Students*. Dissertation non publiée. University of Rochester, Eastman School of Music, New York, USA.
- 10 Azzara, C. (2006). Communication personnelle. Duquesne University.
- 11 Azzara, C. (2002). *Op. cit.* / Bitz, M.E. (1998). «A Description and Investigation of Strategies for Teaching Classroom Music Improvisation». Ed. Doctoral Dissertation. *Dissertation Abstracty International*. **A 59** (10), 3767. / Burrows, J. (2004). *Resonances: Exploring Improvisation and its Implications for Music Education*. Unpublished Ph.D. Simon Fraser University, Colombie Britannique, Canada.
- 12 Biesenbender, V. (1992). *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*. Trad. C. Barret. Van de Velde (2001). / Riveire, J.H. (1997). *California String Teachers' Curricular Content and Attitudes Regarding Improvisation and the National Standards*. Unpublished D.M.A. University of Southern California, Californie, USA.
- 13 *Ibidem*.
- 14 Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.) De Boeck.
- 15 *Ibidem*, p. 180.
- 16 Cité par Van der Maren, J.-M. *Op. cit.*

Ateliers

La créativité dans l'enseignement musical

Christine Ballman

Université Libre de Bruxelles, Académie de musique d'Uccle et de Nivelles



Ce n'est que depuis 1998 que, parmi les autres socles de compétences comme l'intelligence artistique, la maîtrise technique et l'autonomie, la créativité a été rendue obligatoire dans l'enseignement musical belge francophone. Mais depuis 1978, soit vingt ans auparavant, Jean-Claude Baertsoen, avec ses méthodes d'enseignement de l'harmonie puis de la formation musicale, avait déjà exigé que l'apprentissage de la musique débouche au plus tôt sur une pratique active et créative de la musique – ses méthodes portent du reste le nom de « Créatif¹ ». Nous y reviendrons plus loin.

des enfants comme la spontanéité et la sensibilité permettent cette nouvelle organisation de choses mémorisées, intégrées. L'imagination seule, l'expérience seule ne suffisent pas. Il faut stimuler le vécu musical, la mémoire, la compréhension du langage et de sa syntaxe. C'est par l'expérimentation et la compréhension de ces étapes successives de production que les élèves seront capables de manifester leur imagination, leur sensibilité, à travers l'élaboration d'une création personnelle.



Mais qu'appelle-t-on au juste « créativité » ?

Ce néologisme apparaît dans le Supplément (1970) du Grand Dictionnaire Analogique de Robert. Le terme a été adopté par l'Académie française en 1971 et défini comme synonyme d'inventivité, comme capacité à produire des idées grâce à l'imagination, comme imagination orientée vers la création de quelque chose de nouveau.

En fait, l'acte créatif puise ses informations dans la mémoire et les réorganise de façon nouvelle. L'imagination, les émotions et les qualités intrinsèques



La problématique de la réforme. Socle de compétences : la créativité

Depuis 1998, le changement de politique éducationnelle et pédagogique au sein de nos académies de musique a été reçu de diverses manières. Ce surcroît de travail, malheureusement couplé avec une diminution du temps de cours, a suscité pas mal de problèmes. Certains professeurs n'ont même pas souhaité revoir un enseignement rodé depuis trop longtemps. Mais si une table ronde a été prévue à ce colloque, c'est que le besoin d'information est réel et même pressant pour certains. La présence de nombre de professeurs révèle clairement une cer-

taine inquiétude face aux exigences nouvelles.

Je m'étais déjà rendu compte que nombre de collègues n'étaient pas mûrs pour mettre de manière effective les consignes de créativité en pratique. Ainsi certains d'entre eux se limitent à ajouter quelques nuances aux pièces musicales écrites... De toute manière, cet élément de la structure musicale ressortit à un autre socle de compétences : l'intelligence artistique.

D'autres demandent aux élèves de terminer une phrase musicale amorcée, du type antécédent-conséquent – ce qui ressortit davantage à l'intelligence artistique qu'à la créativité.

Que faut-il dès lors pour en arriver à la véritable créativité ?

Éviter à tout prix les recettes : elles facilitent grandement le travail, mais uniformisent les langages élaborés et tuent la fraîcheur et l'invention personnelles. Je me souviens d'une classe où tous avaient reçu cinq notes et les rythmes typiques de la musique chinoise. Chaque enfant avait fait son travail, mais toutes les « inventions » se ressemblaient comme des sœurs.

Quelles consignes peut-on donner pour ne pas tomber dans la « recette » ?

La créativité sur modèle classique ou autre apporte un savoir-faire. Elle exige l'analyse préalable du langage proposé. Elle conduit à combiner de manière plus ou moins ingénieuse les éléments de syntaxe qui ont été assimilés. C'est le style « à la manière de » avec ses qualités et ses limites.

Qu'en est-il de la créativité libre ?

L'enfant trouve une idée de départ, un motif qu'il joue sur son instrument et qu'il aime répéter à loisir. En général court, ce motif doit se développer et se

structurer pour en faire une pièce plus longue. Le travail de l'enfant se réfère tant au vécu instrumental ou émotionnel qu'aux styles musicaux connus. Cette approche aide à développer l'individualité, la personnalité de l'élève.

Des problèmes de méthodologie se posent : quelle démarche suivre pour guider l'élève sans imposer de contraintes ?

Et l'improvisation ?

Elle peut être très intéressante. Tous n'en sont pas capables, elle peut libérer l'élève de son habitude de ne jouer que d'après l'écrit. Mais rares sont ceux qui arrivent à structurer leur langage. Ceux qui improvisent facilement se satisfont en général du minimum. Ils viennent au cours, jouent et sont incapables de fixer leurs inventions. Or pour fixer et pour transmettre, il faut passer par l'écriture. Le fait de noter oblige les élèves à mener leur démarche jusqu'au bout : appréhender les normes du langage, faire le lien avec les cours de formation musicale, acquérir une connaissance utile de la notation reflétant les pièces de répertoire qu'ils jouent.

Autre question épineuse : l'évaluation de cette créativité.

Ce qui compte avant tout, c'est la démarche de l'élève. Au-delà d'une « bonne volonté », il faut valoriser les travaux personnels ainsi que l'intégration des gestes instrumentaux. Qu'est-ce qui distingue une invention pour le piano d'une invention pour la guitare ou la flûte ? Comment tirer parti des caractéristiques instrumentales ? Comment inventer pour plusieurs instruments ? Comment insérer un texte, choisir un titre qui révèle l'atmosphère créative recherchée ?

L'évaluation demande aux enseignants des compétences pour lesquelles ils ne sont pas formés, pas plus qu'ils ne le

sont pour guider leurs élèves dans le domaine créatif. Mais une formation à cet effet ne risque-t-elle pas de réduire à nouveau la créativité et son évaluation à l'application de recettes ?

L'enseignant doit être ouvert à toutes les nouveautés et à toutes les personnalités. Là réside la richesse de l'enfant et celle du professeur.



Table ronde

Lors de la table ronde, je me suis trouvée devant beaucoup de collègues inquiets, mal dans leur peau de « professeur de créativité ». Quelques collègues s'en sortaient bien et venaient en parler, mais la plupart des enseignants se sont plaints d'un manque de formation. Mais peut-on former dans ce domaine ?

Professeur de guitare en académies, j'ai pris la réforme de 1998 au sérieux, même si, comme d'autres, j'ai été d'abord quelque peu déroutée. À l'usage, elle s'est révélée particulièrement enrichissante, forçant à innover sans cesse, mais très accaparante au point de vue de l'investissement de temps.

Enseignant parallèlement en musicologie à l'Université libre de Bruxelles, j'ai toujours privilégié l'analyse et l'invention. L'analyse fait comprendre, l'invention force l'intégration des langages. Vue de l'intérieur, la musique du Moyen Âge, si éloignée des préoccupations des étudiants, devient familière, et se retient mieux. Dans cette démarche, on retrouve mémoire et imagination réunies².

Devant l'inquiétude des professeurs d'académies et leurs demandes concrètes, j'ai essayé d'expliquer ce que je faisais personnellement : laisser les élèves inventer sans filet. Nulle contrainte ni directive d'aucune sorte. Cela a donné

en général de bons résultats. La personnalité de chaque élève s’y développe, ce qui est essentiel.

Je me propose ici d’illustrer ma démarche en montrant les réalisations – ce qui n’avait pas été possible lors de la table ronde – et en les commentant. J’espère que ce sera une aide pour ceux qui ne savent comment procéder. Il est certain que tous les élèves n’arrivent pas à se « débloquer » facilement, mais ceux qui y arrivent sont bien plus nombreux qu’on ne pourrait penser. Parfois, ils doivent vraiment être guidés, mais ceci ne se fait qu’après qu’ils aient apporté au moins une petite idée personnelle. Je les aide alors à la développer en faisant référence à leurs connaissances syntaxiques et instrumentales. Les condisciples donnent leur avis, ce qui est intéressant pour l’élève, mais surtout pour le professeur qui observe.



Quelques exemples

Travailler sans directives préalables ne veut pas dire sans préparation. Avant de se lancer, il convient de faire analyser les pièces que les élèves jouent à l’instrument – ce qui se fait normalement à chaque cours, ou à ma demande dès que la « routine » analytique est en place. Face à la problématique de l’invention, il est bon de rappeler aux élèves les divers paramètres musicaux. Hauteur des sons et rythmes sont pour eux évidents. Il n’en va pas toujours de même pour la dynamique, l’articulation, le timbre. Une fois conscients de ces paramètres, la plupart des élèves en tiennent compte dans leurs travaux.

Leur demandant de noter leur invention dans l’esprit de la faire partager aux autres, j’ai constaté que l’écriture les

Mon morceau

Alix

Figure 1

interpelle. Elle leur fait mettre en pratique les notions souvent théoriques des cours de formation musicale (j’ai lu plus d’une fois dans leur partition le mot « syncope » souligner le fait musical, ce qui démontre chez eux un besoin de joindre à la pratique la connaissance théorique). Écrire les oblige à structurer et leur demande un investissement personnel qui doit être mené à sa conclusion, ce qui évite les quelques notes improvisées directement au cours, ou jetées sur le papier juste avant le cours.

Alix, dix ans, écrit une petite mélodie après trois mois de guitare (figure 1).

Qu’a-t-elle retenu de ses premiers contacts avec l’instrument ? La méthode de guitare qu’elle utilise fait la part belle aux mélodies ; on commence par y travailler les cordes supérieures. *Mon morceau* se développe sur les trois premières cordes. Les chansons qu’elle a jouées ont pratiquement toutes une forme binaire, A A’ avec un suspens et une conclusion. Par contre ces chansons répondent à la forme classique de 4 + 4 mesures. Ici, elle l’adapte, toujours en symétrie, mais avec des sections de 5 mesures. Elle a compris la cohérence

d’un mode de Sol. Partant de Sol, elle y revient. Elle évite Fa qui l’obligerait à choisir entre Fa et Fa dièse. Si elle avait abordé les basses, elle aurait probablement choisi un ton lui permettant d’ajouter des basses en « cordes à vide », c’est-à-dire sans doigter la main gauche.

Les travaux qui suivent montrent que dès que des basses interviennent, le choix des enfants se porte souvent sur La (Mi, La et Ré étant les cordes graves de la guitare). Si j’insiste sur ces éléments techniques, c’est parce que écrire pour leur instrument signifie écrire pour ce qu’ils maîtrisent à ce moment-là et pas plus. Ils doivent me jouer leur pièce au cours. Pour vérifier si leur notation est correcte, je joue moi-même ce qu’ils ont écrit ce qui les met parfois devant la réalité de leurs manques dans ce domaine. Il faut alors expliquer comment corriger et faire le lien avec leurs cours de formation musicale.

La première mesure de *Mon morceau* sert au développement des deux suivantes. Intelligemment, Alix monte d’une note à chaque mesure. Elle a senti que trois mesures analogues suffissent, aussi se lance-t-elle dans un autre motif qu’elle estime devoir répéter car il diffère de ce qu’elle a fait jusqu’ici. Ces deux mesu-

res qui terminent la première proposition ne laissent pas de respiration, aussi, on ne pourrait avoir là l'impression d'une fin (pareilles observations ont été faites dans l'analyse des chansons de sa méthode : Jouer et s'arrêter... « Est-ce que ça pourrait être fini ? » « Non ! » « Pourquoi ? » ... puis aller jusqu'au bout et voir en quoi la vraie fin diffère). La proposition finale, reprend les mêmes mesures avec une conclusion. Sur le plan structurel ou formel, cette invention reprend ce qu'Alix connaît, mais aucune des pièces qu'elle a jouées jusqu'ici ne ressemble à ceci. Mémoire plus imagination, c'est réussi !

Elsa, onze ans, est en deuxième année de guitare (figure 2).

Sa première invention était plus personnelle mais moins structurée. Dans celle-ci, on remarque qu'elle a intégré les propositions de quatre mesures. À la deuxième proposition, elle ajoute une cinquième mesure pour marquer la fin de la phrase. Toute la pièce est basée sur une pédale de dominante, les seuls Sols apparaissent à la conclusion des deux phrases, avec une syncope et en clôture de pièce. La fin offre un rappel du début à l'octave inférieure, suivi d'un ralentissement écrit. Les notes devenant de plus en plus longues, elle n'a donc pas besoin d'écrire un *Rall.* Pour terminer, Elsa ajoute un son harmonique (elle les a appris dans un morceau de guitare et dans un cours d'acoustique que je leur ai donné pour expliquer le phénomène).

Juliette a douze ans, elle joue de la guitare depuis plus longtemps. Elle m'a amené cette *Ballade sur la banquise* (figure 3) que je vous livre dans la version originale pour que vous puissiez en voir la présentation et les illustrations (une première version avait le rythme pointé noté à l'envers. Après lui avoir

Jusqu'au dernier crépuscule

Elsa

Figure 2

joué sa pièce, elle m'a dit qu'elle s'était trompée et l'a corrigée pour la semaine suivante).

Cette ballade d'ours blancs démontre une maîtrise parfaite des propositions, chaque ligne se termine de manière suspensive, avec un mouvement descendant à la basse. Le « refrain » du début est répété, il revient au centre de la pièce et encore au Da capo que Juliette a oublié de noter. Les deux « strophes » ont la particularité de garder les mêmes notes dans l'aigu, seule la basse se meut chaque fois sur un tétracorde descendant. Mais les répétitions amènent à chaque coup une amplification dans la deuxième ligne. Ces deux strophes sont différentes et cependant imaginées de manière parfaitement parallèle comme le montrent les amplifications et les dernières notes. Le seul problème de Juliette, c'est qu'elle n'est pas arrivée à conclure ses

propositions suspensives et qu'elle a simplement plaqué un accord final en Mi mineur assez étranger à la pièce.

Éloïse a dix ans, son parcours est particulièrement intéressant. Dyslexique, elle arrive chez moi avec bien des blocages, et je pense qu'elle ne tiendra que quelques semaines. C'était compter sans son opiniâtreté ! Après des débuts difficiles, j'arrive doucement à l'apprivoiser et à lui donner une certaine confiance en elle. Et elle me le rend bien. Si l'aspect technique reste douloureux, je me rends bien vite compte qu'elle compense son problème par une vie intérieure intense. Sa maturité musicale est remarquable, mais tout se fait dans un raffinement qui confine à une retenue pudique, sans gommer pour autant ses émotions les plus intimes. Sans aucune contrainte préexistante, elle a écrit son *Arc-en-ciel* (figure 4) qui est un véritable bijou. Je

n'y ai rien ajouté, rien retranché, le texte et les nuances sont siennes (seules les élisions sont miennes). Elle l'a écrit avec beaucoup de soin et me l'a chanté tout en jouant à la guitare. Sa voix douce et son jeu parfaitement adapté à sa voix ont dégagé une émotion qui m'a donné le frisson et dont je me souviendrai toujours.



Que dire de cette invention ?

La première chose, c'est que la mesure n'est pas courante, les cours de solfège lui ont appris qu'on peut avoir cinq temps quoiqu'aucune des pièces qu'elle ait jouées à la guitare n'emploie cette

mesure. Elle a imaginé de chanter et de doubler la voix par la guitare, tout en ajoutant une basse qui rythme le texte. Le matériau mélodique est minime mais exploité de manière intelligente, l'alternance de trois notes suspensives ou conclusives égrène la première phrase sur la pluie. L'arrivée du jour, elle la conçoit à l'octave supérieure comme une ouverture. Ces deux premières propositions prennent chacune quatre mesures. *Voilà l'arc-en-ciel* développe les croches déjà présentes auparavant. La pièce se termine sur le rappel des quatre mesures du début cette fois sans paroles. Les nuances sont personnelles aussi, Éloïse part du forte pour arriver au double piano, on aurait pu imaginer qu'elle augmente sur *que la vie est belle*. On y décèle le caractère de l'auteur. Très introvertie, le bonheur lui vient de l'intérieur, tout doucement. Le texte est du reste remarquable, il joue sur les assonances, voire sur des rimes (Éloïse écrit aussi des poèmes et dessine).

Un tel travail répond à des éléments de syntaxe musicale connus et intégrés. Les répétitions donnant sens, l'ouverture à un autre registre, les nuances et ralentis, le point d'orgue... Toutes choses qu'elle a rencontrées dans son apprentissage de la guitare. Mais tout garde une simplicité technique qui fait qu'elle peut maîtriser parfaitement l'interprétation de sa chanson.

Guillaume a onze ans, c'est un garçon doué mais un peu paresseux et assez content de lui. En troisième année, il m'a apporté cette pièce (figure 5) pour laquelle il n'a pas de titre.

Il a choisi judicieusement le ton de La qui permet l'emploi de cordes à vide (c'est une tonalité fréquente dans ce qu'il joue). Son choix lui permet d'exploiter l'accord en position plus élevée,

Ballade sur la banquise

Juliette Haes
Décembre 2007

Figure 3

L'arc en ciel

Éloïse

c'est la pluie qu'on en - tend c'est la pluie
tomb' et s'en - fuit c'est le jour qui sou - rut
c'est le jour qui tomb' du lit voi - là l'arc en ciel
que la vie est belle

f *mf* *pp* *ral.*

Figure 4

Guillaume

1/2 B V 1/2 B VII 1/2 B XII

Figure 5

à la cinquième position (il commence à jouer des morceaux qui montent sur le manche). Sur sa lancée, il développe le même doigté sur la septième et la douzième case, ce qui le mène à un accord de Mi, dominante de La, mais son choix est modal et aucun Sol dièse n'apparaît dans la pièce. Il a lui-même noté le doigté, qui demande des barrés. Il avait cependant oublié le dièse du Fa, que j'ai ajouté, évident d'après son doigté et ce qu'il me joue. La mesure 6/8 n'est pas un choix habituel pour les enfants.

Dans les cours de formation musicale, l'explication est plus compliquée que celle d'un C ou d'un 2/4. Cependant, c'est un rythme que les enfants sentent, et on l'a vu plus haut, deux autres inventions l'emploient. Sa première mesure installe le ton, la deuxième est un jeu de doigté, mais instinctivement, Guillaume choisit les bonnes cases : tonique, deuxième degré (chromatisé) et cinquième. Cette ouverture, il l'installe en la répétant. Survient alors un petit épisode autour de La avec syncope, suivi du rappel des deux premières mesures décalées d'un temps. Cette fois, il n'éprouve pas le besoin de les répéter, elles sont connues. Nouvel épisode légèrement plus court ; cette fois l'octave La-La est amenée par un mouvement ascendant – repris de la mesure 3 – au lieu de descendant, mais la parenté rythmique y est. Il termine par une coda rappelant les répétitions de notes du début, mais travaillées ici dans un esprit de pédale soutenue par le mouvement des basses faisant entendre tierce, sixte, neuvième et enfin octave. Un accord de La clôture le tout. Pas de titre ni de nuances, ni de ralentis, Guillaume est un garçon positif et un peu expéditif, mais son invention montre une structuration musicale au niveau des répétitions, de la forme et des motifs, héritage de l'analyse de ses morceaux de guitare.

Méditation

Olga

Figure 6

Olga a dix ans et à peu près le même niveau technique que Guillaume. Voici sa Méditation (figure 6).

Malgré le début tonal incertain, Olga, tout comme Guillaume, se tourne vers un mode de La. Le travail d'Olga est très précis, elle note les doigtés et les nuances. Le doigté de la mesure 6 (travaillé dans ses morceaux de guitare) permet de lier deux notes sur des cordes adjacentes doigtées à la même frette. Ceci lui a demandé un effort d'adaptation technique, qui une fois intégré trouve sa place dans sa création. À l'instar de Guillaume, elle note ce qui sera joué en cinquième position par un chiffre romain.

Cette invention joue sur l'écho : mesures 3-4, 6-7, 12-13, toujours avec le même contraste dynamique. Chacune de ces mesures conclut en La. Cet aspect conclusif est amplifié par la répétition littérale des mesures 6-7 et 12-13 précédées du même motif descendant. Il y a une grande cohérence rythmique : mesures 1, 2, 5 et 11. Une autre cellule ryth-

mique de quatre croches apparaît mesures 8, 9 et 10. Toute la pièce met les valeurs courtes en début de mesure, donnant une manière de repos sur leur fin. Elles se terminent onze fois sur La, le plus souvent en valeurs longues. La mesure 8 entame un épisode dans l'aigu qu'Olga varie mesure 10. Entre ces deux mesures, elle insère, sur le même rythme, une variante des mesures 6-7. L'ultime mesure évoque la mesure 8.

Le cas de Marion, onze ans, est différent. Elle n'a pas suivi la formation musicale traditionnelle, elle a opté pour les cours *Créatif – Approche globale* élaborés par Jean-Claude Baertsoen³. Comme son nom l'indique, l'approche n'est pas analytique. Elle unit l'apprentissage de tous les paramètres musicaux au sein de la syntaxe musicale. Elle se base sur l'apprentissage de la musique par le biais de chansons traditionnelles accompagnées au piano par les élèves eux-mêmes. Le but est de faire de la musique avant d'écrire les notes. Marion

n'a donc pas encore suffisamment de connaissances en écriture pour noter parfaitement son invention. J'ai dû corriger les rythmes d'après ce qu'elle m'a joué. Pour le reste, ce travail est uniquement sien. Étonnamment, élevée dans une structure tonale classique, elle s'en éloigne dans ses inventions qui sont à chaque coup très personnelles. La pièce porte en sous-titre : « mélodie » (figure 7).

Marion avait tout noté en 4/4, avec des mesures comptant plus ou moins de temps. Les notes étaient correctement reproduites. C'est là un des problèmes courants de l'enseignement musical de nos académies de musique, le paramètre hauteur est mieux connu que celui du rythme.

Marion est partie d'une cellule de deux mesures qu'elle répète et qui revient régulièrement comme une sorte de refrain (ce sont ses mots, n'oublions pas qu'elle suit Créatif et que les chansons et leur structure lui sont familières). Ces deux mesures étonnent par les altérations, toutes notées scrupuleusement par Marion. Lors du retour du refrain, ces altérations auront tendance à disparaître de sa notation. Les notes sont connues, donc plus besoin de tout noter ! L'ambiguïté entre Do et Do dièse et plus loin entre Fa et Fa dièse, de par les nombreuses répétitions et variations, finit par être tout à fait habituelle et un peu lancinante à la manière d'une ritournelle de foire dont Marion sort assez élégamment avec un accord conclusif de Mi mineur. Les basses employées sont les trois cordes « à vide » graves de la guitare, donc faciles à jouer.

L'ornement de la mesure 5 (qui reparait mesure 16) fait référence à une pièce qu'elle a jouée et qui développait spécialement les appoggiatures. Ceci marque l'intégration d'un nouvel élément dans son monde musical, comme les barrés

Dans le lac profond
mélodie

Marion

Figure 7

chez Guillaume ou le son harmonique chez Elsa. Chacun ressent le besoin d'employer directement ses dernières acquisitions.

En guise de conclusion

Comme il ressort de ces exemples, il s'agit principalement d'enfants jeunes et d'enfants en début de formation instrumentale. À ce stade, ils n'ont pas d'a priori, ne pensent pas encore qu'ils sont incapables d'inventer. De même aucun enfant en maternelle n'imagine ne pas savoir dessiner.

Les élèves avancés qui ont été confrontés à ce nouveau socle de compétence au niveau de la « qualification » (à partir de

la sixième année d'apprentissage) se sont souvent révélés moins malléables, déjà bloqués par l'enseignement traditionnel et l'habitude de ne pouvoir qu'interpréter des pièces écrites. La conclusion qui s'impose est qu'il faut commencer dès le début.

Le travail créatif révèle les personnalités, le degré d'intégration des diverses notions musicales et stylistiques, les qualités de chaque élève. Il met aussi en évidence les lacunes éventuelles, qu'elles soient théoriques ou techniques. L'apprentissage actif de l'instrument mène à la créativité et celle-ci en retour permet au professeur d'affiner et de personnaliser son approche pédagogique.

Je terminerai en citant Piaget : « (...) s'il est un domaine où les méthodes acti-

ves 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 (...) comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention⁴. » J'y ajouterai son corollaire : Inventer, c'est avoir compris.


NOTES

- 1 Baertsoen, J.-Cl. (s.d.). *Créatif à l'école des grands compositeurs*, Sampzon, Delatour, 11 vols. et pour la formation musicale Baertsoen, J.-Cl. (s.d.). *Créatif, approche globale*, Sampzon, Delatour, 7 vols. et Créatif-Baertsoen, Bruxelles, Belgique. / Ballman, Chr. (1994). « Créatif, approche globale adaptée comme initiation à la guitare » in *Orphée apprenti*, Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique, n° 16, tome II, Bruxelles, janvier 1994, pp.18-25.
- 2 Ballman, Chr. (2007). « La composition de polyphonies simples pour illustrer l'histoire de la musique », in J. P. Deleuze & S. Van Belleghem, *Les écritures musicales, Recherche et enseignement basés sur les pratiques compositionnelles*, Mardaga, pp. 17-34.
- 3 Baertsoen, J.-Cl. (s.d.). Op. cit.
- 4 Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation*, Denoël-Gonthier, p. 24.

Enseigner le rythme musical, oui ! Mais avec quels objectifs ?

Arnould Massart

Conservatoire Royal de Bruxelles



Il y a maintenant plus de vingt ans qu'au fil des séminaires, ateliers, conférences et autres formations, les Ateliers du Rythme (AdR) s'attachent à inventer, à découvrir, voire à redécouvrir des moyens pédagogiques visant à améliorer les capacités rythmiques des personnes qui y participent. Multiples furent les situations, grands les investissements, divers les individus, nombreuses les tentatives et versatiles les espoirs... Confessons d'entrée de jeu que les chemins empruntés à cette fin s'apparentent davantage à des méandres qu'à des autoroutes et que, maintes fois, nos approches passèrent et repassèrent (inconsciemment parfois) par un même point, pris que nous étions dans le vif de l'exploration de nouveaux horizons.

Aujourd'hui pourtant, considérant les trajets parcourus, nous nous estimons en mesure de dégager des objectifs dont l'expérience nous encourage à les supposer adaptés à la culture musicale dans laquelle nous baignons et aux individus qui la font vivre. Les lignes qui suivent tentent de les expliciter.

Au cours des échanges que nous avons pu avoir avec certains stagiaires ou élè-

ves prenant part à nos ateliers, il est apparu clairement que les motivations animant ceux-ci n'étaient pas toutes du même ordre. Telle personne venait pour apprendre et mémoriser de nouvelles figures rythmiques, telle autre cherchait un défoulement corporel organisé ; celle-ci trouvait son plaisir dans l'interaction rythmique avec – ou l'immersion rythmique dans – le groupe, celle-là tirait une grande satisfaction de sa maîtrise des polyrythmes. Les demandes ou les attentes étaient si multiples que, dans la pratique, il n'était pas possible de les combler toutes.

Mais la grande diversité des motifs pour lesquels des personnes décident de participer aux activités des AdR cache cependant inévitablement un fond commun. Quel est donc ce phénomène qui rassemble dans un même groupe des gens dont les secteurs d'activité sont aussi variés que leurs âges ? Il semble que la réponse à cette question tient dans un des principaux objectifs des AdR que nous pourrions énoncer comme suit :

➔ **Les AdR ont pour objectif la découverte, l'apprentissage et le développement du rythme musical par sa mise en relation significative avec la**

dynamique corporelle et les sensations qui s'y associent.

C'est la mise en *rapport signifiant* du corps et du rythme qui constitue un des traits pédagogiques majeurs des AdR ! Ici, il n'y a pas, d'une part, un corps qui serait comme le moyen de transport d'une conscience et, de l'autre, un rythme, venu on ne sait d'où, que ce corps doit produire. Un corps vivant, c'est du rythme ! Et un rythme ne peut se comprendre que parce que nous avons un corps. Soyons plus clair : si nous comprenons dans le rythme des oppositions polaires comme *fort >< faible, long >< court* ou *lent >< rapide*, ce n'est pas parce qu'on nous a expliqué que tel temps est plus fort que tel autre, ou que tel tempo est plus rapide que tel autre ; c'est parce que nous ressentons les mêmes phénomènes dans notre corps, dans nos mouvements, dans nos gestes. Si nous courons vite, c'est qu'il y a une raison ; si le tempo est rapide, cela pourrait être pour la même raison. Si nous élevons la voix sur un mot, c'est afin de signifier quelque chose ; quand nous accentuons un contretemps, nous manifestons une intention semblable.

L'homme n'a pas inventé le rythme, il l'a découvert dans ses actes. Il a remarqué qu'un geste répété (tailler une pierre, par exemple) produisait un rythme. Au début, il ne s'agissait que d'un épiphénomène, mais avec le temps le rythme s'est thématiqué, si bien que lorsqu'il était entendu, il renvoyait irrémédiablement au geste qui l'avait produit. Que se passe-t-il à présent si ce geste est modulé par une émotion – la colère, par exemple ? Voilà que le tempo s'accélère ou que l'intensité augmente. Et l'auditeur de bien détecter le rythme de quelqu'un qui taille une pierre, mais avec une composante en plus qu'il reconnaît. Car quand il est, lui-même, dans cet état,

c'est bien le son qu'il produit, par les mouvements de son corps en émoi.

Tout cela est très joli, direz-vous, mais lorsque, dans un contexte musical, on doit exécuter un rythme donné, il faut tout de même bien l'apprendre. Et là, ce n'est pas un geste qui l'a engendré, c'est l'imagination du compositeur ! Nous ne nous vexerons pas de cette remarque, combien utile et concrète, car elle nous donne l'occasion d'énoncer l'objectif suivant :

➔ **Les AdR travaillent à l'acquisition et à l'élaboration des aptitudes psychomotrices contribuant à une exécution sensitive du rythme.**

« Une exécution sensitive »... Que cela peut-il bien signifier ? Très simplement que les rythmes sont bien plus que de banals découpages temporels, toutes élaborées, ces striations de la durée pouvant, elles, s'avérer. La manière dont le temps s'organise nous interpelle : nous sommes sensibles à la forme selon laquelle se déroule une séquence d'événements. La fluidité du discours de telle personne va nous rassurer, les hésitations dans la voix de telle autre vont faire monter notre angoisse... Si le rythme n'était qu'un agencement donné du temps par segments, pourquoi le rythme de la parole de quelqu'un atteindrait-il notre sensibilité ?

Dès lors donc que nous acceptons que le rythme est intimement lié à la sensibilité, une exécution mécanique, détachée, indifférente d'un rythme n'a plus aucun sens (c'est le cas de le dire !). Ainsi, pour pouvoir interpréter un rythme (et nous entendons par « interpréter » aussi bien le comprendre que le produire), il faut pouvoir le mettre en relation avec sa propre sensibilité, avec ses propres sensations, avec ses propres émotions. Et, aussi bizarre que cela puisse paraître, les aptitudes psychomotrices vont de pair avec la capacité dont dispose chacun de mettre un rythme en résonance avec son expérience corporelle. Car, si je comprends la sensation d'effort, c'est que je l'ai vécue dans mon corps, et si je décèle une tension subite dans un rythme, c'est que je la connais au sein de moi-même. Inversement, si je connais l'inertie de ma jambe, je peux la projeter sur une valeur rythmique, comme il m'est possible d'associer la puissance de mon poing à un accent que je dois produire.



Les aptitudes rythmiques psychomotrices ne se travaillent donc pas dans le vide. On n'apprend pas à exécuter des syncopes, par exemple ; on apprend à trouver en soi un processus psychophysique qui s'y rattache et qui, une fois repéré, n'a plus qu'à être extériorisé. Le phénomène de syncope est le résultat d'une action rythmique, pas son but. Ce

qui est recherché lorsqu'on exécute une syncope, c'est l'effet déséquilibrant et dynamique qu'elle produit, par la prolongation d'un contretemps. Un joueur de football ne s'entraîne pas à shooter sans ballon, pour travailler son tir. Cet exercice pourrait juste l'aider à développer ses muscles – et encore : pas les bons. À quoi lui serviraient-ils, du reste, s'il ne possédait pas une coordination neuromusculaire infiniment complexe lui permettant de mettre en œuvre le projet qu'il a d'envoyer la balle à un endroit précis ?

Il ne lui suffit cependant pas d'imaginer le ballon au fond des filets pour que ce dernier s'y retrouve pour autant ! Pour y parvenir, notre joueur doit développer une vigilance accrue (lui permettant, par exemple, de prendre la balle au bond) doublée d'un timing précis et d'une représentation opérationnelle de l'espace et des trajectoires. Il en va de même en rythme : on a beau ressentir l'effet de certains phénomènes rythmiques, encore faut-il pouvoir les exécuter à un moment précis. D'où le troisième objectif proposé :

➔ **Les AdR visent à développer les facultés attentionnelles et les aptitudes cognitives intervenant dans la pratique rythmique.**

Fréquemment, lors de rencontres pédagogiques organisées avec des professeurs d'Académies, l'un d'entre eux prend la parole et relate le cas « désespéré » d'un élève présentant de « gros problèmes rythmiques ». D'après les descriptions qui sont faites, il nous est apparu que, dans de nombreux cas, le « problème » relève, non pas d'une incapacité rythmique de base, mais d'un déficit de l'attention. Loin de nous, évidemment, l'idée de classer ces pauvres élèves parmi les cas pathologiques et d'encourager la consultation d'un méde-

 Les AdR ont pour objectif la découverte, l'apprentissage et le développement du rythme musical par sa mise en relation signifiante avec la dynamique corporelle et les sensations qui s'y associent. 

cin en vue d'un traitement à la Rilatine ! Mais, l'attention est un processus fluctuant (vous suivez toujours ?) et, après une journée d'école, il n'est pas sûr que certains élèves disposent encore de suffisamment d'énergie pour réagir « au quart de tour » à des stimuli rythmiques.

Il reste que l'écoute rythmique, comme la pratique exige un minimum de vigilance. Le temps passe inexorablement et, pour « rester dans le rythme », il faut intervenir au bon moment. Rien ne sert de développer une coordination psychomotrice performante si celle-ci n'est pas mise à profit par une attention suffisante. Curieusement, il semble exister une corrélation entre attention et motivation : on est d'autant plus attentif à accomplir un acte que l'on est motivé à le faire. Et si on est motivé, c'est que cela nous importe ; et si c'est important, c'est que cela a un sens... Nous voilà revenus à notre objectif initial.

Ainsi, on ne peut en vouloir à un élève d'être distrait si le rythme ne signifie rien pour lui. Quoi de plus normal ! Essayez de soutenir votre attention durant une conférence dont le sujet vous indiffère, à laquelle vous assistez pour faire plaisir à un(e) ami(e) et vous verrez. Pour revenir à notre élève, à nous de lui faire découvrir en quoi le rythme le concerne ! Mais l'attention n'est pas tout.

Au moyen d'une technologie de plus en plus performante, beaucoup de chercheurs contemporains tentent de déterminer les aptitudes cognitives impliquées dans la perception et la production des rythmes. On distingue la faculté à – synchroniser une frappe avec des stimuli extérieurs réguliers, – conserver un tempo, – doubler ou dédoubler un tempo, – grouper des pulsations par quantités

données, – frapper un son déterminé dans une suite de sons, etc. Ces aptitudes se travaillent et se développent. Certes, nous ne disposons pas tous du même potentiel, mais nous pouvons tous nous améliorer. Par des essais répétés, chacun de nous affine sa perception et sa représentation du temps en développant sa coordination psychomotrice. Pour pouvoir frapper au bon moment, il faut pouvoir évaluer le temps qui reste avant l'instant où le son doit intervenir. Cela s'apprend ! Comment ? Par la pratique. Bien sûr, il n'y a là aucune originalité dans la démarche pédagogique des AdR, vu que ce type d'apprentissage existe depuis l'aube de l'humanité. Il n'empêche que les AdR situent cet exercice dans un contexte plus global et ne le considèrent en aucun cas comme premier. Pas question donc de boucler un même rythme pendant des heures en attendant que les choses se mettent en place par elles-mêmes ! Mais il serait stupide, voire prétentieux, d'ignorer cet aspect de l'apprentissage et de concentrer ses efforts exclusivement sur les processus décrits plus haut.

Le rythme n'est pas un phénomène unidimensionnel. Loin s'en faut. On sait qu'une simple pulsation fait déjà intervenir deux niveaux métriques par le biais de la rythmisation subjective. Par ailleurs, les études récentes sur le cerveau semblent indiquer que perception et production rythmiques sont étroitement liées. Dans cet ordre d'idées, stimuler le cerveau par des rythmes, c'est favoriser sa production, de même que pratiquer le rythme, c'est affiner sa perception. Raison pour laquelle :

→ **Les AdR ont pour objectif le déploiement d'une polyrythmie corporelle résultant de la mise en œuvre de claquements de mains, de pas et de syllabes vocales.**

Débarassons-nous, une fois pour toutes, de l'illusion que les compétences rythmiques trouvent leur origine dans le cerveau et que le rythme produit n'est que le reflet de ces compétences. D'où viendraient alors celles-ci ? De notre héritage génétique ? Sans nier le rôle de l'inné, tout le monde est aujourd'hui convaincu de l'importance de l'apprentissage. Les compétences rythmiques s'acquièrent ! Et les neurosciences de nous intimer qu'il existe peu de différence entre ce qui « s'énonce » et ce qui se « conçoit » – pour reprendre, à l'envers, les termes chers à Boileau. Aussi « apprendre », c'est « faire ». Et, comme le rythme est un phénomène hiérarchique comprenant plusieurs niveaux, il ne peut s'intégrer que si certains de ces niveaux sont effectivement explicités. Grâce à notre corps, nous pouvons marcher des rythmes, tout en en frappant d'autres, nous pouvons scander des rythmes sur base de gestes répétés.

Comment faire comprendre l'organisation métrique du rythme si celle-ci n'est pas d'abord ressentie ? Les professeurs de formation musicale connaissent bien ce problème lorsqu'il s'agit pour eux d'enseigner ce qu'est un « temps fort ». Ce concept – ou, plutôt, cette sensation – se réfère à un phénomène implicite, à une expérience fondatrice. Qui n'a jamais connu cette expérience ne peut comprendre de quoi il s'agit ! Et ce n'est certainement pas en insistant sur le fait que le temps fort correspond au premier temps de la mesure que l'on se tire d'affaire. Car, comment l'élève peut-il savoir à l'audition où commence la mesure si ce n'est en repérant les temps forts ? Par la combinaison de pas, possédant des caractéristiques sensori-motrices définies¹, et de frappes ou de syllabes, l'élève est en mesure de vivre dans son corps en mouvement la relation existant entre un rythme et le niveau

métrique sous-jacent. De ce fait, sa prise de conscience ne s'effectue pas à un niveau abstrait, mais s'élabore à partir d'un vécu corporel lui conférant un sens immédiat. Ultérieurement, l'association entre le concept métrique et la sensation physique s'étant suffisamment renforcée, le mouvement n'aura plus besoin d'être exécuté pour que soit éprouvé le sens. Le phénomène métrique ainsi intériorisé pourra alors se loger à un niveau implicite.

Utiliser son corps comme instrument de musique, voilà qui est très à la mode ! Et la vogue des « body percussions » est là pour le confirmer. Pour les AdR, frapper dans les mains et taper des pieds tout en scandant des syllabes ne s'apparente pas à une activité de démonstration. Il ne s'agit pas d'exhiber des prouesses de coordination motrice tout en remplaçant un instrument manquant par les sons obtenus en frappant différentes parties de son corps. On risquerait par là de reprendre la proie pour l'ombre et de retomber dans une technicité laissant le vécu à l'arrière-plan. Car si les AdR prônent le recours aux pas, aux frappes dans les mains et aux syllabes, c'est précisément afin de faire l'économie du problème technique qui surgit avec chaque apprentissage instrumental. Les gestes auxquels les AdR ont recours comptent parmi les plus courants et les plus simples à gérer. Au moyen de ces derniers, il est possible de se concentrer sur l'aspect rythmique moyennant une gestion technique minimale. Toutes fascinantes qu'elles soient, les acrobaties rythmico-corporelles n'ont pas leur place dans l'approche pédagogique que nous poursuivons.

Tout cela, c'est très bien. Mais, une fois que l'on a senti ce qu'était un temps fort, une fois que l'on est capable d'exécuter de manière sensitive un rythme sur

fond de conscience métrique, qu'est-ce qu'on en fait ? On a un matériau, on sait comment construire, et puis quoi ? N'y a-t-il pas un danger, en se concentrant tellement sur certains phénomènes de base comme le temps fort, le contre-temps, la syncope etc., en en faisant l'expérience répétée, en les travaillant à fond, à finir par laisser de côté les rythmes eux-mêmes ? Ne risque-t-on pas, par ailleurs, d'hypertrophier nos propres sensations et nos propres concepts au point d'ignorer, par la même occasion, d'autres manières de sentir, d'autres manières de faire tout aussi légitimes et répandues que les nôtres ?

→ **Les AdR proposent une initiation – plus ou moins poussée selon le niveau – aux principes et aux pratiques des grandes traditions rythmiques de l'humanité.**

Si l'on fait un relevé des combinaisons possibles, dans un cadre métrique donné, de valeurs longues et brèves assorties de leurs silences respectifs, on demeure stupéfait devant leur multiplicité. Pour donner un exemple concret, il existe 16 manières de combiner des croches et des demi-soupirs dans une mesure de 2/4. Si on rajoute la valeur de noire, on obtient 28 combinaisons. Imaginez ce que cela donne avec des doubles croches en 4/4 ! Cette pléthore de possibilités étant donnée, on peut s'attendre à ce que les rythmes du monde se révèlent aussi diversifiés que leur répartition sur la planète. Eh bien, il n'en est rien. Si on fait l'inventaire de nos rythmes de danse, des rythmes africains, arabes, latino-américains et autres encore, on s'aperçoit que certaines formules rythmiques y sont bien plus répandues que d'autres. Il existe même des combinaisons que l'on ne rencontre pratiquement pas... On peut expliquer ce phénomène par le fait que certains rythmes « parlent » sans

doute plus aux hommes que d'autres, ou, pour le dire autrement, que certains rythmes s'avèrent plus expressifs que d'autres, et que pour cette raison, probablement, ils ont été retenus. Dans notre langue, il en va d'ailleurs de même : alors que sa syntaxe, son lexique et sa grammaire combinés offrent au locuteur un choix énorme de possibilités pour formuler une même chose, celui-ci se contente le plus souvent d'une ou deux expressions. On pourrait très bien déclarer : « Profitez bien de ce repas ! » ou « Je souhaite que vous appréciez cette nourriture ! », ou encore « Savourez votre pitance ! » Mais tout le monde dit simplement : « Bon appétit ! »

À quoi cela rimerait-il donc d'étudier des rythmes qui s'emploient à peine, ou pas du tout ? À affiner nos capacités rythmiques ? À développer la plasticité de notre cerveau ? Chaque chose en son temps ! Avant d'élaborer un processus, il faut partir de modules de base, de structures fondamentales. Familiarisons-nous donc pour commencer avec les formules rythmiques les plus courantes et réservons nos manœuvres techniques à plus tard. Mais quelles sont donc ces formules et où donc les trouver ? Grâce à l'accès aux musiques du monde que nous donnent les médias, nous disposons aujourd'hui d'un répertoire très large qui, bien que diversifié, ne présente pas moins un certain nombre de traits récurrents. Partons donc de ces situations rythmiques, de ces formules très simples que nous pouvons identifier dans des cultures parfois aussi contrastantes qu'éloignées. Apprenons, par exemple, ce rythme égyptien, qui n'est autre qu'une formule cubaine ressemblant étrangement à ce pattern New-Orleans, et essayons d'en ressentir la raison d'être, la puissance expressive. Répétons-le, vivons avec, et imprégnons-nous de sa dynamique corporelle.

Plutôt que de nous acharner sur les obstacles qui nous résistent, acclimatons-nous aux formes « prégénantes », à ces bons choix opérés par nos ancêtres, et laissons-les s'emparer de nos sensations. Sur base de ces canevas premiers, nous serons en mesure d'élaborer, non pas des rythmes abstraits, dénués de sens, mais des rythmes qui parlent aux humains, car ils émanent d'une sensibilité en laquelle se reconnaissent tous les membres de cette communauté.

Le spectre de l'ethnocentrisme, pourtant, peut nous guetter. À un moment ou l'autre, nous présentons tous une tendance inconsciente à projeter nos propres représentations rythmiques sur des rythmes dont les origines et le fonctionnement nous échappent. « Comment pourrait-il en être autrement ! », vous exclamerez-vous, « on ne peut pas se mettre dans la peau d'un autre ! » Assurément. Mais il serait dommage de prendre, par exemple, un temps pour un contretemps et, du coup, d'entendre un rythme « à l'envers »... Même si cette écoute s'avère satisfaisante, plaisante, intrigante ou excitante, elle n'en demeure pas moins en décalage avec l'intention du musicien. Faits courants : On détecte un pattern familier et l'on s' imagine avoir déchiffré le rythme... On perçoit un accent et l'on croit avoir repéré le temps... Il n'est pas sûr que ce pattern ou ce temps existent dans la tête du musicien indigène. Car, même si les rythmes présentent nombre de traits communs à travers les cultures, celles-ci ne les conçoivent pas pour autant de la même manière. Demandez à un tambourinaire bambara où se trouve le temps fort et vous verrez ? Interrogez un percussionniste indien au sujet des syncopes et observez son visage. Allez voir un Gnawa et priez-le de vous jouer un rythme ternaire... sans qu'il vous lorgne comme un touriste. Toutes les prati-

ques rythmiques ne peuvent se ramener à notre propre théorie du rythme ; tous les rythmes qu'exécutent les peuples indigènes ne s'expliquent pas en termes de mesure, de noire pointée, d'anacrouse ou d'hémiole. Chaque tradition possède ses propres modèles et ses propres critères. Pourtant, loin de constituer un obstacle, cette multiplicité des approches présente pour nous plutôt un avantage du point de vue de l'apprentissage du rythme. À sa faveur, nous disposons d'angles nouveaux à partir desquels nous pouvons aborder, non seulement, les rythmes, mais aussi le rythme. Car, comme nous l'avons déjà signalé, les rythmes émanent de l'organisation de notre structure et de notre dynamique psychocorporelles, du rythme de l'humain, somme toute. Et, aussi surprenant que cela puisse paraître, par le biais d'une approche totalement étrangère à sa propre communauté, un individu va quelquefois découvrir un accès au rythme plus immédiat et plus signifiant, une approche qui ne le contraint pas à décoder ses schèmes perceptifs à la lumière des concepts figés de la théorie musicale occidentale, mais qui l'autorise à les mettre en résonance avec des procédés musicaux dans lesquels affleure encore la présence du geste vécu. Une pédagogie moderne du rythme, vivante et bienveillante, se doit d'éviter la limitation de son champ d'interprétation à une perspective trop culturo-centrée ; c'est avec bonheur qu'elle intégrera à son programme les apports des grandes traditions extra-européennes en vue d'ouvrir, par la pratique, la sensibilité des élèves à des schémas expressifs complémentaires, issus de ces traditions.

« J'ai beau répéter sans relâche les rythmes malinké », dira l'autre, « il n'empêche que je reste complètement largué quand je me retrouve devant une partition ». Une telle déclaration néces-

site qu'on la prenne en compte. Car, à force d'enjamber les longitudes, de vanter les mérites des tropiques, nous finissons par négliger la demande concrète de certaines personnes. Celles-ci souhaitent simplement trouver des moyens visant à donner un meilleur rendu sonore des rythmes qu'ils sont amenés à déchiffrer. Une telle requête ne peut être ignorée. Ainsi :

→ **La pédagogie des AdR inclut une mise en regard progressive de la pratique rythmique avec les différents concepts de la théorie du rythme musical.**

Souvent les doctrines pédagogiques pèchent par excès : elles radicalisent leur position au point de bannir de l'enseignement certains concepts, certains procédés. « Surtout pas ceci ! Surtout pas comme cela ! », s'écrient régulièrement les zélés disciplinés de telle ou telle école ou méthode. Les AdR doivent reconnaître que leur démarche peut quelquefois aussi se traduire sous forme d'interdiction – même s'il ne s'agit au fond que de conseils. « Ne pas compter ! Ne pas conceptualiser ! » Voilà des phrases qui hantent régulièrement l'esprit des participants aux Ateliers et les conduisent parfois même à une inhibition dépassant de loin le but escompté. Il est vrai que nous insistons beaucoup pour que soient évités, dans l'apprentissage du rythme, des chemins nous paraissant conduire à des impasses. À notre sens, le fait de compter détourne l'attention du ressenti personnel, comme la conceptualisation des rythmes les dépouille de leur substance sensorielle et de leur articulation dynamique. Ramener un rythme à « noire pointée, noire pointée, noire » ou à « un, deux, trois, un, deux, trois, un, deux », c'est réduire un phénomène organique, sensible, à une série de boîtes vides portant des numéros. On ne peut valablement

aborder le rythme à partir de la théorie ou la notation musicales. Ce serait comme apprendre à nager en consultant un manuel illustré de natation... Non pas que cela soit inutile. Mais, ce n'est certainement pas prioritaire ! Ainsi, dans un premier temps, les AdR évitent-ils certaines approches, certaines stratégies mentales, convaincus que celles-ci font obstacle à la primauté de l'expérience rythmique qu'ils préconisent.

Cela ne signifie cependant pas pour autant que les notions théoriques sont à jamais frappées d'ostracisme ou que les valeurs de notes sont interdites de cité. Au contraire, nous considérons que, le moment venu, il est essentiel que les élèves puissent associer à leur vécu rythmique la notation musicale et les concepts qui s'y rattachent. Il n'y a pas, d'un côté, le rythme et, de l'autre, la notation musicale. La notation n'existe pas en soi ; les signes graphiques qui la composent ont pour fonction de traduire la réalité à laquelle ils se réfèrent. Aussi est-il essentiel que l'élève rattache à tel ou tel agencement de valeurs son vécu personnel, afin qu'il retrouve, derrière le signe, les processus vivants qui l'ont fait naître. Moyennant cette réunification, la partition ne risque plus de demeurer un texte abstrait, vide de sens, car, avec chaque rythme noté, elle va raviver chez le lecteur le souvenir d'une expérience rythmique personnelle. Chaque chose doit cependant arriver en son temps - c'est une des lois du Rythme... Pas question donc d'introduire trop tôt la terminologie ou la notation rythmiques, car celles-ci pourraient facilement prendre la place du ressenti. Les concepts étant beaucoup plus faciles, beaucoup plus légers, beaucoup plus rapides à manipuler que les expériences, grande est toujours la tentation d'élaborer des rythmes à partir d'abstractions. Mais sommes-nous capables d'anticiper l'effet que

vont produire sur notre sensibilité ces nouveaux rythmes ? Il est permis d'en douter. Bien sûr, cela peut être un jeu que d'expérimenter avec des idées rythmiques pour voir comment nous réagissons à leur matérialisation. Pédagogiquement cependant, cette démarche instille sournoisement la notion que les concepts sont premiers et que le corps est là pour les réaliser concrètement. Le corps devient alors un moyen de production sonore et non plus un lieu d'expérience à partir duquel peut se construire un discours artistique. Nous encourageons donc la référence explicite aux concepts rythmiques, mais nous soulignons en même temps que celle-ci ne doit pas intervenir trop tôt et que, sans cesse, il faut qu'elle renouvelle son appui sur les sensations psychocorporelles.

Tout ouverts qu'ils s'affichent aux cultures extra-européennes, les AdR ne sauraient laisser dans l'ombre la musique « classique » occidentale et se borner à la construction d'outils psychosensoriels n'ayant qu'une prise limitée sur celle-ci. Dans cette tradition, la partition constitue un passage obligé pour accéder à l'interprétation d'une œuvre. Qui ne lit pas la musique ne pourra jamais concrétiser, à sa manière, l'intention d'un compositeur. Ce qui, en Afrique, se transmet par le son, se communique chez nous par l'écrit, et, dans les deux cas, c'est via le processus de décodage que nous est révélé le message. Mais le texte ne dit pas tout : si l'interprète s'en tient scrupuleusement à ce qui est noté, sans plus, il y a fort à parier que l'auditeur aura du mal à se mettre en résonance avec le message délivré. Pour parler en termes de communication, l'auditeur ne parviendra pas ici à éprouver la présence de l'émetteur derrière le message. Quelque chose fait défaut. Si cependant, l'interprète ajoute

au texte des éléments expressifs émanant de sa propre expérience des rythmes qu'il exécute, là, il y a de bonnes chances pour que l'auditeur reconnaisse un sens au message. Il en va donc ainsi de l'interprétation rythmique de la musique classique : la partition ne peut être rendue vivante que pour autant que l'interprète connaisse déjà et reconnaisse, dans son vécu psychocorporel, les phénomènes rythmiques qu'il doit faire partager aux autres. Car, au fond, un des buts de la musique n'est-il pas la mise en résonance des sensibilités des personnes qui y prennent part, exécutants et auditeurs confondus ? Apprendre le rythme, n'est-ce pas finalement apprendre à rencontrer l'autre selon ce mode de communication, apprendre à se dire et apprendre à entendre, à saisir l'autre dans son humanité, commune et spécifique ?

→ **Les AdR veillent à exploiter le rythme musical comme un outil d'expression personnelle et collective concourant à l'épanouissement de la personne et du groupe.**

Nous évoquions plus haut le contenu du message véhiculé par le rythme. Que raconte-t-il ? Que révèle-t-il ? Et puis de quoi parle-t-on lorsqu'on affirme que le rythme communique un message ? L'homme est un être résonant, empathique. Confronté à un rythme, il n'a d'autre alternative que de se laisser prendre ou de résister. En aucun cas, il n'y demeure insensible. Un rythme, c'est un tempo, une articulation du temps, un agencement de valeurs, un pattern d'accents, une périodicité donnée... Tous ces éléments sont signifiants, tous ces paramètres affinent le sens d'un rythme. D'une simple suite de battements plus ou moins rapides, il peut évoluer en pulsation ternaire, articulée, par exemple, selon le schéma long-court, avec des

accents toutes les deux valeurs courtes etc. Chaque élément cité concourt à l'individualiser davantage. Et, plus le rythme est spécifique, plus la « sensémotion » qui s'y rattache est particulière, distinctive. Un tempo, une vitesse, c'est un état général. À mesure que ce tempo se structure, l'état se caractérise davantage.

Par le rythme, l'homme peut extérioriser un état interne, une énergie qui l'anime. Par le rythme, un autre homme peut, par résonance empathique, prendre connaissance de l'état énergétique que connaît le premier. Par le rythme, deux hommes, deux femmes, un homme et une femme ou de nombreux êtres humains peuvent partager un ressenti commun dans une activité inter-stimulante. « Le tambour parle », diront les Africains ; et ce faisant, ils ne font pas uniquement allusion à l'imitation par le jeu du tambour de leurs langues à tons. Chaque rythme possède une énergie propre. Et cette énergie peut être donnée, reçue ou mise en commun.

Pour autant, la « parole » du tambour ne fait pas du rythme un langage, au sens où l'entendent les linguistes. Ce que transmet le rythme est d'un autre ordre que ce que le langage est apte à exprimer. De plus en plus, le langage se contente de dénoter, d'énoncer, d'attester. Rares sont de nos jours les orateurs qui font encore « vibrer » leur auditoire. La face résonante de la parole s'abstrait au profit d'une rationalisation croissante. Là, cependant, où le langage s'avère impuissant, le rythme possède encore une grande force communicationnelle. Et c'est précisément parce que le rythme n'est pas de l'ordre du lexical qu'il peut faire passer des ressentis qui, mis en mots, paraîtront souvent vagues, voire inintéressants, mais ne comportent pas moins une signification profonde pour le corps sensitif. Ce qui se passe en nous,

au fond, à l'intérieur, la manière dont nous nous sentons, là, maintenant, la vitalité qui nous porte, tout cela, le rythme peut l'exprimer ! Le rythme est en prise directe sur le corps, sur le vécu. En ce sens, il s'avère aussi profondément libérateur, car il permet à l'individu de laisser libre cours à l'énergie qui l'anime tout en organisant la manière dont celle-ci se dégage. Ce que la parole mettra des heures à livrer, à offrir ou à évacuer (selon le cas), le rythme peut le faire en quelques minutes. Et, par surcroît, l'empathie de celui qui perçoit s'en verra accrue, car le message rythmique viendra mettre en résonance sa sensibilité sans qu'un détour par le mental ne lui soit nécessaire.

C'est ainsi que le rythme nous relie aux autres, qu'il nous fait découvrir en l'autre le vécu du même. Par le rythme, nous pouvons prendre conscience des avatars du fond commun que nous partageons tous et sur lequel nous nous construisons. Le rythme nous rappelle qu'en deçà de notre personnalité, de notre caractère, de notre ego, il existe une énergie vitale qui nous anime – et qui nous dépasse ! Faire du rythme, c'est reprendre contact avec cette énergie par un lien à la fois horizontal et vertical qui nous solidarise continûment avec nos semblables grâce à la conscience qu'il nous redonne d'émerger d'une même source. Voilà l'objectif ultime !

NOTE

- 1 Voir dans *Réflexions mesurées*, N° 15, Arnould Massart, « À propos de la fonction du pas dans l'enseignement du rythme ».



Ateliers de réflexion

3. La créativité dans la pratique artistique

Études

Créer pour apprendre, apprendre pour créer

Luc Fuchs

Conservatoire populaire de musique de Genève



Pour situer les propos de cet exposé :

- La création dans la pratique artistique
- La création, partie intégrante de l'apprentissage instrumental et musical

Depuis plus d'une dizaine d'années maintenant, j'intègre et développe dans ma pratique enseignante la « créativité », l'improvisation, la création. Avec comme point de départ de la réflexion et de l'action la question : *Qu'a l'élève à donner à son instrument pour le faire jouer ?* En ce qui concerne mon activité de pratique artistique, je développe depuis le même temps une démarche « créative », d'improvisation, de création. C'est montrer le lien qu'il y a ici entre ces pratiques « artistique » et « pédagogique », pour lesquelles il est difficile de déterminer réellement laquelle motive l'autre.

Les propos qui suivent sont donc reflets des réflexions et recherches issues de la pratique en lien avec la création, concernant l'enseignement dans des cours instrumentaux (clarinette) et des stages pour les élèves, interinstrumentaux et interdisciplinaires.

Ce qui concerne le terme « création », ici, je le prends dans son rapport à la « matière-son », dans le « face à face » avec la matière elle-même.

Résonances de recherches en cours, ces propos sont plutôt des jalons sur le chemin de la réflexion et de la pratique,

mis en évidence dans une perspective de développement à venir.

La frontière entre pratique artistique, enseignement, recherche est difficilement traçable, ces territoires se superposent ou s'imbriquent, se confondent. Aussi, au travers de cet exposé, nous pourrions percevoir quels peuvent en être les apports mutuels, les rapports, les distances.



L'état de création

→ L'état de création est dénominateur commun de l'action créative, créatrice dans la pratique artistique, dans la pratique pédagogique

→ C'est cet état de création qui permet la mise en vie des éléments de « savoir », de leur donner sens et consistance dans une optique de développement, d'expression possible, d'évolution, de rencontres.

→ État de création dans le rapport à la matière sonore, l'appropriation de celle-ci, ou plutôt l'emprunt de celle-ci, pour lui trouver de nouvelles formes, de nouvelles textures, de nouvelles alliances...

→ État de création, traversé par des certitudes et des doutes, des interrogations et des solutions, des vides et des pleins,

toujours en mouvement, en recherche, en évolution.

→ C'est avec cet état de création, que l'on trouve des éléments communs entre une performance artistique et un cours instrumental/musical, que se soit autour de la notion de «page blanche» avant ceux-ci, ou de ressenti après ceux-ci. L'acte d'enseignement s'apparente beaucoup à l'acte de création, mais a besoin d'être en interaction avec l'élève pour se révéler.

→ En situation d'enseignement, la page blanche, dans la part d'inconnu se trouvant à l'abord d'un cours, est l'espace entre ce que nous avons préparé, imaginé, pour le cours, et la situation réelle rencontrée, avec ce qu'est l'élève / que sont les élèves à ce moment. Le cours est à chaque fois un espace à recréer, et plus spécialement dans sa composante «création». Ce qui est très proche de la situation de concert-performance, avec dans les deux cas la question «Comment est-ce que je vais commencer le cours/la performance, quel élément du moment vais-je découvrir, et avec lequel je devrai composer ?»

→ Le ressenti après le cours, dans l'impression dégageée de celui-ci, s'il s'est passé quelque chose ou non, si une construction a pu être élaborée, continuée, ou si l'on est passé à côté du sujet, si événement il y a eu ou non...



Les tensions perceptibles

Dans le rapport pratique artistique/enseignement, plusieurs tensions pédagogiques / artistiques se révèlent, qui peuvent être objets de recherche.

Ces tensions prenant consistance de la présence d'«opposés», ne sont pas à résoudre par choix de l'un ou de l'autre des extrêmes, mais bien à considérer

comme provocateur de mouvement de balancier entre deux pôles en même temps opposés et nécessaires, voire complémentaires...

La tension «produit – chemin»

→ Si dans la pratique artistique professionnelle, le «produit» est l'élément justifiant la démarche, qui en donnera sa valeur, l'élément qui défendra la démarche, dans la pratique pédagogique, c'est dans le «chemin» y conduisant que se réalisera et pourra être évalué l'apprentissage.

→ Ce qui implique que le «produit», dans le cadre de l'enseignement / l'apprentissage ne saurait être l'objectif absolu et la vérité significatifs de l'apprentissage, tout en y ayant son importance spécifique.

→ Si cela est aussi important pour l'ensemble des composantes de l'apprentissage, cela se révèle encore avec plus de force dans sa composante «création», l'implication de l'élève étant à la fois dans l'objet et dans la construction.

La tension

«artistique – pédagogique»

→ Est-ce qu'il y a une création «artistique» et une création «pédagogique» avérées, comme on peut parfois encore entendre parler d'œuvres «pédagogiques» et d'œuvres «artistiques» ?

→ Créer dans le cadre de la pratique professionnelle ou dans la pratique pédagogique a même valeur en regard de la personne-acteur de la création. Avec cet état de création commun, la différence est signifiée par les particularités des moyens à disposition de chacun dans la création, la valeur de production étant similaire dans ce rapport aux moyens.

→ Ce qui rejoint l'idée que l'élève n'est pas un futur musicien, ou futur créateur, mais qu'il est déjà musicien et créateur dans le présent, avec ce qu'il est au moment donné.

La tension

«création – interprétation»

En définissant la création dans le rapport avec la «matière», sans nier une part de création dans l'interprétation, dans un autre degré.

→ Si l'interprétation a pris le pas sur la création, du moins en ce qui concerne la musique dite «classique» (ou musique savante occidentale), au long des deux derniers siècles, cela se ressent particulièrement au niveau de l'enseignement, du développement des écoles de musique. La création est proche de, ou plus souvent dans la marge, comme un élément optionnel et extraordinaire. Il lui a été donné le statut d'accessoire plus que de fondamental.



→ La création, même minoritaire (dans le rapport à la musique passée), étant une réalité dans la pratique artistique, elle se devrait de l'être également dans l'enseignement, voire même spécialement soutenue pour stimuler son développement dans le paysage artistique.

→ En inversant le «mouvement» pédagogique allant souvent dans le sens enseignement – apprentissage, on peut se poser la question de savoir si un apprentissage sans création peut être considéré comme «complet» (encore qu'il ne puisse être entièrement complet ou exhaustif), ou «suffisant» ?

→ En partant de ce constat, Il peut aussi être plus facile d'entrer en réflexion actuelle (réflexion en synergie avec l'action sur le terrain) sur les moyens de remédier à ce manque... C'est en se posant la question de ce qui est nécessaire à l'élève pour se former, se développer, et de s'outiller à cette fin que l'enseignant pourra entrer dans une démarche nouvelle ou renouvelée de création.

À trouver encore le déclencheur, le levier qui suscitera cette entrée en réflexion, et en actes...

→ Et pour les institutions, responsables

 Imaginer,
proposer, inventer,
construire,
déconstruire, agir,
réagir, faire... 

pédagogiques et enseignants, il y a cette question, posée par Eddy Schepens (du CeFEdeM Rhône-Alpes) lors d'une conférence à Genève dans le cadre d'une formation continue des Écoles de musique (2005): «Quel(s) musicien(s) voulons-nous former ?» La question demeure d'actualité, et l'est spécialement avec la réflexion sur la place de la création dans l'apprentissage instrumental/musical, son intégration dans les cursus, plans d'études, et pratique pédagogique. Question à se poser impérativement...

Partir de l'élève – partir de la matière (discipline)

Autre tension pédagogique mise spécialement en évidence dans le domaine de la création.

→ Partir de la musique, de ses savoirs et de ses réalités pour les amener à l'élève, ou partir de l'élève dans ce qu'il est pour l'amener à réaliser un apprentissage musical, à se développer avec la musique. «Qu'a l'élève à donner à son instrument pour le faire jouer ?», en opposition à «Quels sont les éléments de la musique qu'il faut enseigner à l'élève ?»

→ C'est aussi en reconnaissant cette nécessité de création et en s'y référant que les institutions, écoles de musique peuvent donner une impulsion aux enseignants pour qu'ils entrent dans cette démarche, tout en leur offrant les soutiens nécessaires.



La création, une affaire de «spécialistes» ?

→ À l'instar de l'improvisation (composante de la création) à propos de laquelle était et est encore faite la même remarque, faut-il être spécialiste du domaine pour l'enseigner ou faut-il le proposer en cours spécifique ?

→ En faire une spécialisation serait «botter en touche», se débarrasser d'un questionnement nécessaire, d'un dérangement permettant un nouvel équilibre dans le « répertoire » (dans son sens général). C'est dans l'apprentissage «usuel» de l'instrument qu'elle doit être intégrée.

→ Dans le cadre «généraliste» de l'enseignement instrumental «spécialisé» (et Formation musicale), tout enseignant devrait (pouvoir) toucher à la création et l'intégrer dans la pratique pédagogique. Si cette approche ne lui a pas été proposée dans la formation de base, elle est un sujet de formation continue... Car s'il n'y a pas nécessité que l'enseignant en soit spécialiste pour l'intégrer dans son enseignement (donc la mettre à la portée de l'apprentissage de l'élève), il est important qu'il y touche, qu'il se familiarise à sa pratique. Si on considère que tout élève doit et peut avoir accès à la création, il n'y a pas de raison que cela ne soit pas le cas pour les enseignants.

→ Dans cette idée d'intégration et de développement de la création, il y a notamment deux obstacles qui peuvent se présenter:

→ Peu (très peu) d'enseignants ont connu dans leurs propres parcours d'études l'intégration de la création.

→ Les temps de cours instrumentaux. Ils devraient être reconsidérés, dans la durée et la gestion de ceux-ci, notamment entre «individuel» et «petit groupe». La création demande d'y

consacrer un temps suffisant dans l'apprentissage, et la pédagogie de groupe y est appropriée.

→ S'interroger sur la création dans la pratique artistique et dans son enseignement/son apprentissage, c'est questionner l'enseignement musical dans sa conception même.

→ Un travail conséquent de recherche sur le rôle et la portée de la création dans l'enseignement instrumental / musical pourrait être un appui, voire un levier pour l'inscrire comme élément intégrant de l'apprentissage.



La création, une nécessité pour l'apprentissage

→ Imaginer, proposer, inventer, construire, déconstruire, agir, réagir, faire... des actions de la démarche de création qui amènent à la découverte et à la compréhension de l'objet, à son appropriation, donnant les moyens de les investir dans la rencontre des «objets» déjà existants. Apprendre et comprendre de l'intérieur...

→ La création, une implication de soi, un engagement... offrant d'intéressantes perspectives, mais aussi éveillant des craintes du fait de devoir se mettre soi-même en jeu.

→ Les interrogations que l'on peut trouver dans la pratique artistique sont à partager avec les élèves dans la pratique pédagogique (recherche d'idée, définition de celles-ci, forme, structure, portée de l'action, équilibre, dramaturgie, expression, interaction...) faisant aussi partie de sa formation, sa «construction» de personne, de musicien.



De la création dans la pratique artistique à la création dans l'apprentissage

→ Si l'on veut que l'élève fasse expérience de la création, et de l'aborder et la développer en tant que réalité «artistique», il faut donc lui permettre de s'en emparer, en imaginant les cadres didactiques qui favoriseront cette préhension, afin qu'il soit «acteur», «chercheur», «réalisateur», «évaluateur», ... et autres rôles propres aux «créateurs».

→ La transmission sera surtout celle d'une attitude, de l'état de création, plus que d'un savoir déjà trouvé.

→ Dans ce glissement de la pratique artistique à l'apprentissage, une dérive possible serait que l'enseignant crée «à la place» de l'élève, sans lui en faire dévolution. Ce serait alors placer l'élève en situation de lecteur ou d'exécutant/interprète, rejoignant la pratique sur partition, qui a son intérêt, mais dans un champ autre que celui de la création proprement dite, tout en y étant complémentaire.

→ Encore une fois, ce n'est pas le «produit création» qui prend la première place dans l'idée de l'apprentissage, mais bien la démarche, le chemin permettant l'évolution, la progression, les limites repoussées...



Oser une définition de la création dans ce contexte entre pratique artistique et enseignement ?

La création non comme «objet», mais la création comme «mouvement», comme «acte», comme «geste», devenir, parcours aventureux, parcours jalonné

de créations-objets. Pour rejoindre le début de l'exposé, la création comme «état», à vivre, à transmettre. La création, prise de risque pour l'artiste, l'enseignant, l'apprenant, en prise avec l'incertain constructif, le toujours renouvelé...

La création, une nécessité artistique, culturelle, pédagogique, existentielle...

Et si l'élève est déjà musicien, artiste, en évolution, l'artiste-créateur est toujours apprenant; élève et «créateur» ont alors en commun d'être en recherche... Ce mouvement d'évolution est notamment créé par celui d'aller-retour perpétuel entre «créer pour apprendre et apprendre pour créer», l'un enrichissant l'autre, et réciproquement...

Les mots et les sons

Monica Jordan

Soprano, musicologue, membre de l'Ensemble Aleff. Professeur d'analyse et de Musique contemporaine au Conservatoire de Créteil



La relation au texte, si importante tout au long de l'histoire de la musique vocale, devient déterminante au XX^e siècle.

En effet, l'intérêt accordé au timbre, l'émergence de l'électro-acoustique, les recherches formelles des compositeurs trouvent des outils et des modèles théoriques dans le développement des sciences du langage (phonétique, phonologie, sémantique, sémiologie...) et cette influence dépasse le domaine proprement dit de la musique vocale. Pour Berio, Stockhausen, Pousseur, les enseignements tirés des recherches de la linguistique ont été aussi déterminants (sinon plus) que leur formation musicale. Dès 1953, Stockhausen travaille dans le domaine de l'analyse acoustique, de la phonétique et de la synthèse sonore avec Abraham Moles dans le studio expérimental des PTT puis, comme élève de Werner Meyer Eppeler à l'Université de Bonn (celui-ci l'introduira aux dernières découvertes comme le Vocoder -synthèse vocale- ou la théorie de l'information). Ainsi, les débuts de la musique électro-acoustique sont étroitement liés aux travaux sur le langage. En 1955, Luciano Berio et Bruno Maderna fondent le Studio de Phonologie Musicale de la RAI de Milan dont l'une des productions les plus importantes est *Thema (Omaggio a Joyce)* (1958). À partir de

l'analyse linguistique d'un extrait d'Ulysse de Joyce, Berio utilise la voix de Cathy Berberian comme matériau sonore. Pour Berio, *Circles* (1960) et *Sequenza 3* (1966) seront des étapes d'une nouvelle vocalité ou texte et musique s'interrogent et se croisent en permanence tant au plan sonore qu'au plan sémantique. Les recherches sur la communication et les médias (Roman Jakobson, Marshall MacLuhan) donnent aux musiciens des outils pour mieux comprendre les mécanismes de leur art et pour interroger leur place dans la société. Musique. Sémantique. Société d'Henri Pousseur (Casterman 1972), est un ouvrage exemplaire des changements de perspective en analyse musicale, en esthétique ainsi que dans la démarche créatrice des compositeurs de la deuxième moitié du XX^e siècle.

Dans mon travail de chanteuse et de professeur je me suis beaucoup attachée aux divers aspects de ces recherches et à l'interpénétration musique-texte :

→ la vocalité réinventée par Berio, Stockhausen, Cage, Xénakis, Scelsi, Dusapin ;

→ l'esthétique et l'interprétation de l'œuvre ouverte ; des compositeurs comme John Cage, Karlheinz Stockhausen, définissent un cadre à l'intérieur duquel l'interprète décide du matériau sonore (émission vocale) et de

la structure formelle. Chaque interprétation est une version du processus défini par le compositeur. Quelques exemples : J. Cage, *Aria* (1958), *SongBooks* (1970), *Mesostics re Merce Cunningham* (1971), K. Stockhausen, Solo pour instrument mélodique avec feedback-version voix (1965-66), *Stimmung* pour 6 chanteurs (1968) ;

→ la poésie concrète ; les artistes dadaïstes et futuristes se plaisaient à abolir les frontières entre poésie, musique, arts plastiques, théâtre. Ainsi la *Ursonate* de Kurt Schwitters (1922-1932), est constituée d'onomatopées ordonnées selon le plan formel d'une sonate classique. C'est néanmoins un poème avec très peu d'indications musicales explicites et d'autant plus intéressant pour l'interprète d'aujourd'hui qu'il contient en germe la recherche phonétique, les procédés répétitifs et accumulatifs d'œuvres postérieures (cf. Aperghis) ;

→ le théâtre musical (Kagel, Aperghis, Drouet, Rebotier).

Depuis sa création en 1983, l'Ensemble Aleph se consacre au répertoire du XX^e siècle, à la jeune création (notamment depuis 2000 avec le Forum international des jeunes compositeurs) et à la pédagogie de la musique contemporaine.

Les œuvres des classiques du XX^e et celles de compositeurs plus récents qui poursuivent la même démarche constituent un réservoir d'idées qui peut servir de base dans une pédagogie de la créativité à tous les niveaux d'apprentissage.

Lors de résidences de l'Ensemble Aleph, j'ai pu réaliser plusieurs projets de création collective avec des enfants de sept à dix ans (écoles élémentaires ou écoles de musique) en modélisant l'écriture vocale de la *Sequenza 3* pour voix de Luciano Berio.

Les étapes du projet (écoute et analyse de l'œuvre ; composition de séquences (tutti, petits groupes, solos) qui développent les principes d'écriture observés ; combinaison de ces séquences dans un déroulement global) permettent de solliciter l'invention des enfants à partir d'un vocabulaire vocal simple en le développant selon le profil des élèves et des enseignants (écriture des textes, compétences musicales, etc.)

Sixty Two Mesostics re Merce Cunningham de John Cage, pour voix et microphone (partition graphique constituée de lettres sans aucun code de lecture), est un point de départ que j'ai également beaucoup utilisé pour des improvisations vocales (adultes – chanteurs ou non) à partir d'un matériau vocal proche de l'électro-acoustique souvent sonorisé, ces projets visaient également une initiation à l'utilisation du microphone.

Le regard nouveau porté sur le langage et la voix parlée permet également des passerelles vers l'improvisation instrumentale et vers la dimension gestuelle de l'acte musical. Dans le théâtre instrumental (Kagel, Aperghis, Globokar, Rebotier, Drouet), le jeu instrumental, la voix, la gestuelle forment un tout : l'instrumentiste devient un individu, une présence unique. Dans l'improvisation, le travail sur la phonétique et la construction-déconstruction du langage peut être transposé à l'instrument par imitation, par analogie, complémentarité, etc. Il constitue également une base de départ commune pour des musiciens, danseurs, comédiens dans les projets pluridisciplinaires.

C'est le sens de l'atelier de musique contemporaine que j'anime au Conservatoire de Créteil. Instrumentistes

et chanteurs explorent le répertoire de la musique aléatoire, graphique, l'improvisation, le théâtre musical. Les rencontres avec des poètes, des chorégraphes, des comédiens, nourrissent les projets de cet atelier qui collabore régulièrement avec la Biennale des Poètes en Val de Marne et avec la Biennale de Danse du Val de Marne.

Quelle est la part de la créativité dans l'interprétation musicale ?

Pierre Bartholomé

Compositeur et chef d'orchestre, Fondateur de l'Ensemble Musique Nouvelle, Chef d'orchestre honoraire de l'Orchestre Philharmonique de Liège



Regards croisés sur l'impérative ubiquité (omniprésence) de la créativité (inventivité – imagination) dans l'activité artistique et particulièrement dans l'interprétation musicale.

Voyage express sur les terres où exécution (accomplissement – réalisation) et improvisation, analyse et imagination, intuition et innovation sont en constante, multiple et totale interaction.



Une des choses que le linguiste Roman Jakobson identifie comme étant remarquable, en musique, est que l'on peut reconnaître une pièce quelles qu'en soient les approches interprétatives.

Or chacun sait que ces approches interprétatives peuvent procéder de postulats multiples et exprimer des points de vue extrêmement différents.

L'exemple qui a été cité dans la documentation préparatoire des séminaires qui nous réunissent est célèbre, c'est celui des visions très personnelles données par Glenn Gould des *Variations Goldberg* de J.S.Bach.

Mais cet exemple n'est évidemment pas le seul.

Je me souviens d'avoir confronté devant un public d'auditeurs très surpris les très beaux enregistrements de la Ve Symphonie de Beethoven réalisés avec d'excellents orchestres européens par deux grands chefs allemands, Rudolf Kempe et Carlos Kleiber.

Conception générale, tempi, articulations, agogique, approche sonore y différaient à l'extrême.

Du même texte, archiconnu, et dont ces orchestres ont une expérience et une pratique profondément ancrée dans l'identité sonore et la tradition qui leur est propre, ces deux chefs arrivaient à réaliser, chacun, une version totalement personnelle, forte et magnifiquement convaincante, à la mesure du texte génial auxquels ils se confrontaient.

Une rencontre d'exception s'était produite entre eux et les membres de ces orchestres. Ils avaient éveillé en chacun des musiciens et en même temps dans le groupe très stylistiquement soudé qu'ils constituent, une vision nouvelle (parti-

culièrement dans l'enregistrement de Carlos Kleiber) impliquant pour tous une révision en profondeur des convictions et conventions acquises au cours d'une longue pratique.

Quelque chose d'unique et d'irréductible s'était donc passé. Quoi ? Et comment ?

Autre exemple : il y a de cela bien des dizaines d'années, j'ai eu la chance extraordinaire de participer au premier séminaire Beethoven du grand pianiste allemand Wilhelm Kempff et je me souviens de la relation qu'il donnait de son enregistrement de l'intégrale des Sonates pour violon et piano de Beethoven avec Yehudi Menuhin : ils s'étaient rencontrés directement au studio d'enregistrement où l'on avait immédiatement ouvert les micros.

Pas de répétitions préalables donc, ni de longues discussions. La musique tout de suite. Comme si on l'improvisait.

Ces artistes évidemment immenses possédaient, au plus profond d'eux-mêmes, une connaissance exceptionnelle de ces œuvres complexes ; ils en avaient, chacun, une vision très pénétrante mise à l'épreuve d'une longue pratique avec différents partenaires au plus haut niveau. Mais ils étaient également capables de trouver ensemble et quasi immédiatement les clés de la version inédite qu'ils allaient réaliser et inscrire dans le temps redoutable de ce qui peut être réécouté à l'infini.

Mystère : deux grands artistes extrêmement différents, deux personnalités très fortes d'interprètes par ailleurs extrêmement soucieux de rigueur trouvent à s'accorder à partir d'une attention réciproque, d'une écoute particulièrement intense et, sans doute, d'une forme difficilement identifiable de respiration commune.

Une version nouvelle, inédite et donc différente de celles, probablement nombreuses, qu'ils avaient réalisées chacun auparavant, naissait, surgissait, totalement vierge, dans l'instant.

On pourrait multiplier les exemples. Tous apporteraient des éléments spécifiques qui, accumulés, ne feraient probablement que renforcer la stupéfaction et épaissir le mystère.

Une part essentielle de mystère demeure donc dans la pratique artistique. Elle n'est pas que technicité ! Franz Liszt voyait l'interprétation musicale comme un geste expressif essentiellement nourri de subjectivité. Il conseillait de déclamer la musique. Déclamer, projeter, organiser le discours dans le silence subjugué et inspirant de l'écoute collective. Ne sommes-nous pas, ici, au cœur de notre sujet ?

Du texte, immuable, figé, de la partition, une forme de vie peut, doit pouvoir, à tout moment surgir, jaillir, neuve, inattendue. Il « suffit » pour cela que, à l'écoute de l'instant, des interprètes y projettent les ressources de leur imaginaire.

On se souviendra de la déclaration du célèbre chef d'orchestre Wilhelm Furtwaengler pour qui le travail de répétition n'était que préparation à ce qu'il nommait l'improvisation de l'œuvre.

Une « improvisation » à la fois extrêmement balisée, puisque la référence absolue, le point de départ, demeure un texte : la partition. Un texte forcément projeté dans le déroulement temporel et, de ce fait, soumis à une part d'imprévisibilité. Choix et données circonstanciels se conjuguent dans l'activation d'une chaîne d'incessante, multiple et indispensable créativité

Créativité-réactivité, adaptation immé-

diante mais qui, toujours, et à des niveaux très divers, porte un ensemble d'intentions expressives. On est dans l'ambiguïté, la contradiction, l'incertitude, l'exploration, la découverte, la célébration active du mystère.

Stravinsky disait qu'il ne fallait pas interpréter sa musique mais, simplement, la jouer. Jouer correspondant ici à réaliser la partition. Mais qu'indique la partition ?

Des figures rythmiques exprimées sous forme de rapports arithmétiques : que telle phrase ou motif doit être joué mezzo piano à la flûte, que les instruments à cordes doivent accentuer telle note, ici, lier telles autres, là...

À l'analyse, la partition peut révéler des éléments de ce qui, organiquement, constitue l'œuvre.

Mais quel est-il, dans le réel, le rapport de un à deux entre cette croche et cette double croche ; de quelle flûte s'agit-il ? (il n'y a pas deux flûtistes qui ont le même son !) ; et c'est quoi, ce « mezzo piano », cet accent ? La clarinette qui joue en duo avec cette flûte, quel est son rôle, comment devra-t-elle se comporter ?

Va-t-elle, tenter de se fondre à la sonorité de la flûte ou au contraire, suivant ce qui sera décidé ou plus vraisemblablement ressenti comme nécessité musicale, s'en distancier, affirmer une individualité, manifester une différence ?

Laquelle ? Le temps de la musique ne s'accommode pas de longues discussions. Il est réflexion préalable, méditation et ... immédiateté.

Le chef d'orchestre travaille sur la matière spécifique (son, tradition, culture, sensibilités individuelles et collectives) que lui apportent les musiciens – une matière sur laquelle il ne pourra

agir que pour une part variable et limitée. D'un ensemble à l'autre, cette spécificité et ce qui en elle est malléable pourront être très différentes.



Écouter-agir

Par ses gestes, peut-être quelques paroles et surtout par son action de présence, sa force de conviction, il peut faire apparaître, révéler des potentialités insoupçonnées du texte et, à partir de cela, tirer parti des sons qu'il entend, écoute et reçoit, entrer en communion avec les musiciens, emporter leur adhésion, les influencer, voire, dans les meilleurs cas, transfigurer leur pratique.

Créativité, incessante créativité. Créativité dans les dosages, les balances, l'articulation.

Créativité collective, s'entend, car dans les meilleurs cas le mouvement, la perturbation parfois profonde et tactique induite par le chef d'orchestre induisent des réactions en cascade qui surprendront les acteurs eux-mêmes, les musiciens, subjugués de ce que, en partie inconsciemment, ils auront produit et dont rien ou presque n'était totalement prévisible.

Disponibilité permanente de l'infinie créativité de chacun et de tous. Disponibilité forcément soumise à des impératifs techniques et de compétence stylistique. Mais que dire de cette compétence stylistique ? N'est-on pas, là aussi, dans un domaine mouvant ? Et que dire du tempo ? Bartók a souvent noté des minutages d'une grande précision au bas de ses compositions. Or ceux qui l'ont connu et qui l'ont entendu jouer ses œuvres, prétendent qu'il prenait de

grandes libertés par rapport à cette exigence extrême..

Un des ses proches et fidèles disciples, le grand pianiste György Sándor avec qui j'ai eu l'occasion de m'entretenir, affirmait que Bartók était un remarquable interprète de Beethoven - Beethoven dont on connaît l'engouement pour les indications métronomiques, lesquelles sont la plupart du temps jugées, d'une part impraticables par les interprètes même les plus habiles ou les plus expérimentés, et d'autre part destructrices de la perception de ses œuvres...

Dira-t-on dès lors que c'est d'un mélange complexe et très indéfinissable de soumission à un ensemble de contraintes et de libres choix que naît l'interprétation toujours unique d'un texte musical. Toujours unique ? Là aussi, on est face à des exemples très divers.

Certains interprètes dont la vision d'une œuvre a quelque chose d'immuable ont tendance à fixer le plus grand nombre possible d'éléments de leur interprétation. Tout en sachant que des données diverses et incontournables comme par exemple l'acoustique du lieu, l'instrument mis à leur disposition, s'il s'agit de pianistes ou d'organistes, et jusqu'au degré d'attention et de concentration, d'action, car c'en est une, du public pourront, dans une certaine mesure et à des degrés divers, influencer non seulement le tempo dans lequel ils joueront (ce qui ne manquera pas de nécessiter d'adapter l'articulation des motifs, le phrasé et jusqu'aux attaques, aux rapports dynamiques et à l'émission même du son) mais beaucoup d'autres paramètres de leur projet d'interprétation. Ceux qui ont une certaine pratique de la musique d'ensemble – musique de chambre, musique chorale, orchestre – savent d'expérience, mais peut-être sans se l'être clairement formulé, combien tout est constamment mouvant dans l'in-

terprétation d'une pièce. Et cela jusqu'à l'intonation elle-même !

Qu'est-ce qui fera que, tel jour, tel chœur, tel quatuor à cordes, tel orchestre, réaliseront quelque chose d'exceptionnel ?

Beaucoup de choses évidemment, mais essentiellement la mystérieuse mise en accord et en énergie convergente de toutes les compétences et facultés créatives de chacun – attention, écoute, respiration commune, « inspiration », risquons le mot.

N'est-il pas celui qui, en matière artistique, doit primer sur tous les autres ?

Un dernier mot : Schoenberg a dit un jour : « ma musique n'est pas « moderne », elle est mal jouée ». C'est la question des exécutions qui sont trop près du texte, peut-être insuffisamment maîtrisées au plan technique, mais surtout sans distance, sans l'espace indispensable à la libre relation à l'œuvre.

Ce que l'on entend alors, ce ne sont que les notes de la partition, un texte limité à une actualisation de type « tel quel » mais dépourvue d'esprit, sans agogique, non investie de direction, en perte de logique interne et de sens.

Ne pourrait-on, dès lors, considérer que, dans l'interprétation musicale, ce qui, entre autres choses (car rien ici ne peut être exhaustif) interagit, c'est, en temps réel, la mise en éveil, la mobilisation maximale des ressources de l'imagination, de l'écoute, de l'intuition, des aptitudes formatrices et transformatrices, de la respiration mentale commune, de la communication interindividuelle, pour, quelle que soit la perspective ou l'intention (« conventionnelle » ou « surgissante ») interpeller profondément la créativité de tous et de chacun, public inclus ?

Rapport des ateliers de réflexion¹

Benoît Jacquemin

Critique musical, compositeur et interprète. Professeur en académies de musique d'histoire de la musique, d'orgue, d'analyse musicale et d'écriture. Assistant en harmonie pratique au Conservatoire Royal de Bruxelles

Les Journées Francophones de Recherches en Éducation Musicale 2008, qui se sont déroulées au Conservatoire royal de Bruxelles les 7 et 8 mars, se sont enrichies d'ateliers de réflexion axés sur trois thèmes : la créativité dans l'enseignement obligatoire, la créativité dans l'enseignement musical et la créativité dans la pratique artistique. Ces thèmes furent abordés dans trois séries successives d'ateliers animés par différents intervenants développant chacun un aspect particulier de la réflexion, selon leurs expériences. La synthèse « thématique » de ces ateliers concernera d'abord l'enseignement obligatoire, ensuite l'enseignement musical et enfin la pratique artistique. Par ailleurs, il est possible d'appliquer une lecture transversale spécifique aux trois ateliers de recherches animés par l'équipe de chercheurs suisses (Pierre-François Coen, Angelika Gusewell et Madeleine Zulauf), lecture qui s'articule sur leur idée centrale présente en filigrane : « créer pour apprendre et apprendre pour créer ».

La créativité dans l'enseignement obligatoire

Abordons en premier la question de la créativité dans l'enseignement obligatoire. À travers les trois ateliers qui se

sont penchés sur ce sujet, il apparaît que si une démarche de libération des potentiels créatifs chez l'enfant est appelée par les vœux des intervenants aux débats, quelques écueils en entravent encore la transposition en actions tangibles sur le terrain.

La Belgique, malheureusement, est à la traîne face à la France ou à la Suisse. Si la musique est officiellement inscrite dans les programmes de l'enseignement obligatoire, elle est de moins en moins concrètement abordée. De ce fait, la démarche créative en musique est fort peu développée. Pour expliquer cette situation, des obstacles sont invoqués, personnels notamment : les enseignants souffrent d'un manque de préparation à ces démarches créatives. Une formule frappante est même avancée : « quand on n'a pas été formé, on devient difficilement formant ». Ceci entraîne inévitablement un cercle vicieux, d'autant plus paradoxal que le législateur a conservé cet axe d'enseignement dans les programmes, mais sans organiser de formation ni d'évaluation. C'est bien du cadre institutionnel dont il est question : il existe une volonté d'introduire la créativité dans les cours de musique dans l'enseignement obligatoire, mais qui n'est accompagnée ni des moyens, ni des structures nécessaires, ce que les gens de terrain ne peuvent —hélas !— que déplorer.

Dans le premier atelier, Vincent Van Sull² raconte comment il a été bouleversé d'apprendre que la musique faisait partie des matières obligatoires dans l'enseignement ; sa propre expérience en la matière se limitait à trois chansons, ce qui est une preuve immédiate indiquant à quel point tout objectif de lecture d'une partition est impossible à réaliser (objectif qui, pris sous l'angle des musiques dites « ethniques », est une particularité occidentale, une sorte de spécialisation). Si la musique dans l'enseignement maternel est fort présente, elle l'est déjà nettement moins dans les premières années de l'enseignement primaire pour, en général, disparaître quasi totalement une fois arrivée la sixième année de ce cycle.

Vincent Van Sull nous fait ensuite part de la pratique qu'il a mise en œuvre auprès d'enfants et de jeunes de tous âges. Dans celle-ci, il se donne pour objectifs de développer l'écoute des jeunes, de leur apprendre à structurer le temps et de leur permettre d'acquérir une maîtrise corporelle spécifique. Son approche, axée sur des activités d'exploration et de créativité, consiste en un travail d'ouverture de l'imaginaire et de libération du geste, de la voix et du rythme, souvent dans une démarche que l'on peut qualifier d'« interdisciplinaire » mêlant musique, mise en espace et expression corporelle. Il recourt notamment à des percussions traditionnelles ou à des « objets sonores » pris dans la vie quotidienne, qui abolissent les limitations traditionnelles par leur côté extérieur à tout référentiel. Les activités prennent par exemple pour point de départ des mouvements, des gestes, la danse (de petites chorégraphies mises en place sur un enregistrement, avant une recherche collective plus poussée). L'élaboration de cellules musicales se fait parfois de manière spontanée, par-

La créativité peut par exemple consister à montrer dix façons différentes d'interpréter une phrase musicale ou un morceau.

fois sur des objets sonores donnés. Si la voix est utilisée, c'est sans inhibition basée sur une « justesse » solfégique, mais uniquement dans une recherche brute d'invention décomplexée.

Un élément frappant de son approche consiste en l'élaboration, interne au groupe de travail, de critères d'évaluation par les enfant ou adolescents « créateurs » eux-mêmes, de manière adaptée et variable selon leur âge. Il s'avère, à l'expérience, que cette formation musicale dans l'enseignement fondamental est un « plus » appréciable par rapport aux formations musicales spécialisées (académies de musique, stages...). L'idée est émise, lors du débat, qu'une pédagogie semble pertinente quand elle amène à se reposer les mêmes questions que les créateurs, ce qui est inhérent à cette démarche-ci, à travers le processus d'auto-évaluation. En outre, tous les participants s'accordent sur le fait qu'un enfant qui pratique la musique change son regard sur le monde et sa perception du temps. Un intervenant se demande quelle est la part réelle ou supposée de l'influence du contexte socioculturel dans l'approche de la musique par les enfants. Vincent Van Sull, sans vouloir tenter de répondre à une question aussi vaste, précise que les plus jeunes enfants sont par nature ouverts à toutes les musiques, sans a priori, et que ce n'est qu'en grandissant qu'ils deviennent de plus en plus sensi-

bles à la musique que leur distillent les médias, en fonction de leurs habitudes d'écoute ou de celles de leur milieu familial. Toutefois, l'approche qu'il développe auprès d'enfants de tous âges peut sans aucun problème s'ouvrir sur des éléments issus d'une pratique individuelle, incluant toute forme de musique. Un autre intervenant au débat, professeur en académie, se demande comment susciter concrètement la créativité chez l'élève quand on se sent soi-même limité dans sa créativité personnelle. Une première réponse est donnée par Vincent Van Sull : il faut éviter de confondre créativité et création ; la créativité peut par exemple consister à montrer dix façons différentes d'interpréter une phrase musicale ou un morceau. Une seconde réponse, sous forme de piste à exploiter, vient de Pierre Kolp³ : il est tout à fait possible, dans ce type de démarche, de partir de chants populaires, de jeux rythmiques, de jeux de langages, etc. qui ne mettent pas en jugement une éventuelle création émanant du professeur.

Une difficulté « pratique » à surmonter dans l'application et l'extension de cette démarche créative reste toutefois un certain a priori tendant à sous-évaluer une heure de musique face à une heure d'une autre discipline jugée plus fondamentale, comme le français ou le calcul. Ce préjugé défavorable à la musique dans l'enseignement obligatoire émane majo-

ritairement des parents. Pourtant, comme l'a remarqué un participant, le rapport PISA⁴, jusqu'à preuve du contraire, démontre que l'on réussit mieux dans une matière mieux dotée au niveau horaire, mais ne parle nullement du fait que certaines matières pourraient nuire à d'autres ! Enfin, l'idée même que la créativité est un état d'esprit général, pas « un truc en plus qui demande du temps » doit encore faire son chemin. Cet atelier s'est néanmoins achevé sur une note optimiste : si tout est loin d'être parfait dans le meilleur des mondes, il existe des formations spécifiques, rares il est vrai, qui abordent la pratique musicale de manière créative, ludique et enthousiaste.

Dans le deuxième atelier sur le thème de la créativité dans l'enseignement obligatoire, Laurent Gardeux⁵ parle de l'action, en France, des musiciens formés dans les Centres de Formation de Musiciens Intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire (CFMI). L'atelier propose notamment de visionner des extraits d'un film montrant un cours de trente-cinq minutes. Laurent Gardeux définit la place et le rôle des musiciens intervenants formés par les CFMI, notamment dans leur collaboration avec les enseignants qu'ils côtoient. Trois questions fondamentales dans cette approche sont posées ; je cite :

→ Qu'est-ce qui permet à l'enfant de s'autoriser à inventer, à convoquer et libérer au sein du groupe son potentiel d'imagination créatrice ?

→ Si l'on admet que la créativité est une compétence qui peut se construire chez l'enfant, à partir de quoi la construire et comment travailler avec cette donnée dans le cadre de l'enseignement collectif à l'école ?

→ De quelle manière et à quelles conditions une œuvre écoutée nourrit-elle la créativité de l'enfant ?

En filigrane de cette réflexion, il apparaît que, plus important qu'apprendre à apprendre, il s'agit d'apprendre à *s'apprendre*, une découverte de l'enfant par lui-même, dans un travail de partenariat actif entre les intervenants et les enseignants, inscrit dans la continuité. Plusieurs facteurs favorables sont à prendre en compte. Premièrement, chaque enfant doit se sentir *en projet*, pas seulement l'enseignant ou l'intervenant. Afin d'établir un climat de confiance, aucun jugement n'est émis. Ensuite, il est bon de confronter les solutions aux problèmes posés (démarche de « problématisation »)⁶. Il apparaît rapidement judicieux de soutenir l'effort par l'écoute. On note encore que la variété des consignes évite la lassitude ou l'enfermement dans une recette. Le musicien, formé et préparé, est appelé à intervenir aux moments favorables pour orienter, encourager et encadrer le processus. Enfin, l'ensemble du projet s'inscrit dans une dynamique d'essai et d'erreur, où la description remplace l'évaluation.

Dans le troisième atelier, présidé par Madeleine Zulauf⁷, l'importance du jeu et de ses implications dans un travail d'éveil musical a été mise en avant par Elizabeth Flusser⁸, qui définit *l'homo ludens*⁹ comme une sorte de *nec plus ultra*. Elle pose trois questions :

- Que signifie jouer de la musique ?
- Que signifie jouer avec son corps ?
- Que signifie jouer en groupe ?

Bien sûr, afin d'entrer dans cette attitude ludique, l'enseignant doit en être préalablement convaincu et se placer lui-même dans une attitude musicale de réception, qui entraîne une réciprocité entre lui et l'apprenant. En deuxième partie de cet atelier, Mariana Steiner¹⁰ et Jérôme Schumacher¹¹ ont dépeint l'image que les futurs enseignants se faisaient de la créativité. Ils opposent géné-

ralement les sentiments, d'un côté, et les outils, de l'autre. Ils refusent trop souvent d'entrer dans une démarche d'évaluation et jugent plus la créativité sur le produit fini qu'au travers de son processus (parfois sous la pression des institutions en attente de performance)¹². Comme « on ne s'improvise pas improvisateur ou enseignant en improvisation », la question de la formation se pose : que faire pour que les enseignants développent des activités créatrices ? Pour y répondre, se placer dans un contexte isomorphe —« si on les fait créer, ils sauront eux-mêmes comment enseigner à créer » est une attitude simplificatrice et réductrice, qui ne doit pas faire de l'ombre à une réflexion fondamentale sur la créativité et sa pédagogie. Enfin, dans le débat, le concept trop générique d'« improvisation chez les enfants » est mis de côté au profit de l'idée judicieuse d'une approche adaptée à chaque âge.



La créativité dans l'enseignement musical

Le premier atelier, animé par Christine Ballmann¹³, voit réapparaître dans les débats la réflexion dichotomique sur la démarche et le produit : quand on parle de créativité, vise-t-on simplement à développer la première, ou bien doit-on aussi impérativement obtenir (et donc évaluer) le second ? Les participants tombent d'accord sur le fait que le cours collectif ou le travail en paire est générateur d'idées, au travers du conflit cognitif qui en découle. Cependant, les limites du travail collectif sont bien perçues : il risque d'entraîner une uniformisation du niveau sur celui de la majorité ; il empêche de développer certaines approches créatives qui nécessiteraient un travail

individuel ; il présente le risque de voir certains « meneurs » à l'attitude plus affirmée prendre l'ascendant sur certains élèves naturellement plus passifs.

Il est clair que, chez beaucoup de professeurs, la présence de consignes sur l'enseignement de la créativité —consignes souvent perçues comme trop vagues— n'empêche pas un certain désarroi : qu'attend-on des élèves ? Et qu'attend-on des professeurs ? À nouveau, les enseignants se sentent peu ou mal préparés à aborder la question de la créativité, qui est trop souvent traitée comme une valeur ajoutée, extérieure à leur cours, non comme une démarche permanente et globale. La créativité est alors mise en opposition avec les notions à maîtriser et les pièces à apprendre —les connaissances, au sens large. Pire : elle est considérée comme une perte de temps par rapport à des acquisitions techniques. On se retrouve rapidement piégé dans un problème de gestion du temps, assez symptomatique du malaise. Certains voudraient des recettes de créativité, ou encore se décharger de celle-ci sur un professeur de créativité. Mais le parallèle avec la culture est éclairant : on n'envisagera pas un professeur de culture, étant admis qu'il y va de la part de chacun. À nouveau, comme dans l'enseignement obligatoire, on en revient aux problèmes du manque de temps et de la formation des enseignants, à leur désarroi par rapport à la définition même de la notion de créativité et à leurs attentes d'un renforcement du dialogue au sein des équipes pédagogiques.

Sous la présidence de Pierre-François Coen¹⁴, Noémie L. Robidas¹⁵ envisage la complémentarité entre, d'une part, un discours argumenté en faveur de l'introduction de l'improvisation dans l'enseignement du violon et, d'autre part, une méthodologie de celle-ci, dans une

démarche dont la justification est d'ordre théorique et s'appuie sur l'interactivité collaborative avec des enseignants. De son côté, Ivor Malherbe¹⁶ présente un outil logiciel —un « simulateur » pour l'apprentissage de l'improvisation— avec lequel l'ordinateur permet d'effacer d'un enregistrement la partie de contrebasse, afin que l'étudiant puisse en prendre la place, dans un contexte non plus synthétique et artificiel, tel que cela existe déjà sur le marché, mais dans un cadre musical au déroulement temporel réaliste et souple. Cette démarche, basée sur un optimisme technologique de bon aloi, s'appuie sur une justification d'ordre biographique, une « nécessité » rencontrée dans la pratique d'enseignement¹⁷.

Dans le débat qui a suivi ces deux interventions, la créativité est envisagée comme un mode de vie. On n'enseigne pas réellement l'improvisation, mais on incite l'élève à pratiquer une approche improvisatrice. La question de l'évaluation, déjà posée précédemment, revient encore, teintée de nouvelles nuances : si l'enseignant lui-même évite la question de l'évaluation, comment l'élève pourra-t-il pratiquer une saine auto-évaluation ? En fin de débat, l'idée est répétée que des enfants différents nécessitent des balises différentes, dans l'encadrement de leur démarche créative.



Dans le troisième atelier, Marc Maréchal¹⁸ trace le cadre d'une réflexion humaniste : aujourd'hui, au moment où, grâce aux médias (notamment Internet), on peut « tout savoir », l'effet catalytique humaniste que l'on pourrait attendre de ce savoir global n'a pas lieu. Face à un flot d'informations, peu de réactions se mettent en place. Transposée à la musique, cette constatation reste similaire : on se trouve face à un nombre considérable d'outils et de connais-

ces, mais sans que cela entraîne une attitude en rapport avec cette profusion. Marc Maréchal en vient alors à poser la question de la place du langage et des langages dans l'enseignement musical, voire la délicate question de la pertinence d'une comparaison de la langue maternelle avec le langage musical. L'application du socle de compétence « créativité », tel que le décret promulgué par la Communauté Française de Belgique en date du 2 juin 1998 le définit, reste difficile, notamment à cause de l'idée qui rôde dans l'inconscient collectif d'un fossé entre ceux qui ont les connaissances et la possibilité de manipuler le langage musical et ceux qui en sont exclus.

Certains modèles et certains pans du répertoire inspirent un trop grand respect, qui se met alors à jouer un rôle d'inhibiteur plutôt que de motiver l'enseignant et l'élève à oser aborder ces manipulations. Dès lors que l'on admet l'idée de manipuler la musique (terme peut-être moins intimidant que « créativité ») se pose la question du langage ? Quel langage ? Faut-il un langage ? Ou bien part-on explorer l'inconnu ? Bref, manipuler : oui ! Mais quoi ? En outre, il n'existe pas de solution unique. Certains ont quelque chose à dire, d'autres non ; certains ont besoin de consignes et de balises, d'autres non. Tous n'ont pas les mêmes potentiels. Tant de la part de l'élève que de la part du professeur, il

s'avère nécessaire d'accepter le fait d'être débutant ou apprenant et d'accepter des rythmes d'évolution différents. Les intervenants au débat conviennent qu'il n'est pas toujours bon de forcer les élèves à s'exprimer. Dans certains cas, l'intervention d'un élément extra-musical peut libérer par rapport à la présence envahissante de l'élément technique. Par contre, bien souvent, la perception de la cohérence d'un langage n'est pas automatique. Elle est plutôt orientée par les référents proposés par l'enseignant. Les consignes, dit Marc Maréchal, doivent varier en fonction de l'élève, de sa personnalité et de ses besoins : pour certains, il s'agira de simplement « faire quelque chose », pour d'autres, « faire quelque chose en ré majeur », pour d'autres encore « faire une valse en ré majeur sur deux accords donnés », etc. Comme le fait remarquer un professeur présent, la banale injonction « fais quelque chose » provoque parfois une avalanche d'émotions (inhibitions, peurs...) qui entraînent même dans quelques cas la fuite pure et simple et la disparition de l'élève du cours.

Gilles Burgos¹⁹ fait remarquer que, si la mise en danger est collective, le risque est partagé et devient acceptable ; si elle est individuelle, ce risque est moins acceptable ou ne l'est pas du tout. En outre, si la créativité apparaît dès le premier cours, elle est perçue comme une composante naturelle de la pédagogie. Si

 Certains modèles et certains pans du répertoire inspirent un trop grand respect, qui se met alors à jouer un rôle d'inhibiteur plutôt que de motiver l'enseignant et l'élève à oser aborder ces manipulations. 

elle est présentée trop tardivement ou comme une valeur ajoutée, on peut faire face à un blocage. Plusieurs intervenants s'insurgent contre l'idée d'une créativité faite de recettes ou d'imitations (schémas d'accords, formes prédéfinies...) —idée contraire à la part de liberté qu'ils voient dans la créativité. Pour Marc Maréchal, la tonalité, la modalité, voire toutes sortes d'autres langages, approches ou stratégies basées sur le geste peuvent s'avérer des modèles ou des contextes intéressants, mais en évitant de confondre créativité et imitation stérile.



La créativité dans la pratique artistique

L'exposé de Pierre Bartholomé²⁰ donne lieu à une communication séparée, où il relate son expérience de chef d'orchestre et sa conviction quant à l'identité quasi inaltérable de l'œuvre au travers de ses multiples interprétations possibles.

En préalable à l'atelier qu'il anime, Gilles Burgos précise que, depuis peu, les étudiants en didactique au Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris ne sont plus appelés « élèves », mais « stagiaires » et sont considérés comme des professionnels qui se forment à l'enseignement. Dans l'atelier proprement dit, Gilles Burgos et les intervenants se penchent sur les rapports entre l'interprète et le public, d'une part, et entre l'interprète et le compositeur, d'autre part. En tant que flûtiste, Gilles Burgos mentionne les réflexions de Quantz sur l'interprétation²¹ : selon ce dernier, il s'agit notamment de surprendre par de nouvelles trouvailles, de ne pas « tout donner d'un coup », afin de renouveler l'intérêt de l'écoute.

L'interactivité qui se développe entre l'interprète et son public est un phénomène qui a bien été expérimenté par les participants et qui garantit d'après eux un renouvellement de l'approche interprétative.

Le rapport de l'interprète au compositeur s'axe quant à lui notamment sur l'orientation que le premier veut donner à l'espace sonore du second et sur la recherche de l'esprit de l'œuvre. Gilles Burgos attire le débat sur l'idée que, chez certains compositeurs, un esprit d'économie existe : le strict essentiel est noté, le reste est laissé à l'initiative et à l'intelligence de l'interprète. Évidemment, noter « l'esprit » d'une œuvre est une chose éminemment délicate. Dans la suite de l'atelier, la place de la créativité dans l'interprétation est envisagée en comparaison avec les arts plastiques, où la notion d'interprète n'existe pas. Dans la musique, le rôle de l'interprète est de rechercher une vie interne pour organiser une présence et un déroulement temporel.

Deux questions se posent rapidement : celle de la notation (forcément limitée —limitative ?— mais envisagée comme un élément moteur du processus d'interprétation) et celle du rapport de l'interprète à celle-ci. Dans le triangle interprète – compositeur – notation, une tension dialectique se crée pour savoir ce qui est écrit, ce qui ne l'est pas et ce qui devrait l'être. La créativité de l'interprète —qui pose toujours et de toute façon un choix d'éthique personnelle, même inconsciemment— peut s'exercer à travers une réappropriation de l'œuvre, une adaptation aux moyens de son époque ou une « incarnation », impossible à noter, de cette œuvre. Comme l'a dit un des intervenants, l'interprète lit « ce qui est entre les notes » et apporte par là même une dimension humaine à l'œu-

vre. Pourtant, l'idée est lancée qu'interpréter est une mauvaise manière d'accoucher un texte, un peu comme l'opposition des ego de l'interprète, d'une part, et du compositeur, d'autre part. Un des intervenants cite Boyan Vodenitcharov²² : « Il y a une chose que je m'interdis de plus en plus, c'est d'interpréter la musique ». De fait, pour un grand nombre de participants à ce débat, les informations essentielles sont dans la musique elle-même. La notation est un aide-mémoire, étant entendu qu'aucun système de notation n'est capable de noter la totalité de ce qui fait l'interprétation. Gilles Burgos mentionne *Cassandra's dream song* de Brian Ferneyhough comme un cas particulier de relation compositeur - interprète sur base d'un traitement extrême de la notation²³. Partant de cet exemple, plusieurs autres sont avancés par des intervenants, comme exemplaires d'une attitude créative d'interprétation : le jazz en général ; Mendelssohn « redécouvrant » en 1829 la Passion selon St. Matthieu de Bach et se la réappropriant en l'adaptant aux moyens instrumentaux de sa propre époque, etc.

Un intervenant, professeur dans une école d'ingénieurs du son, fait remarquer que la musique est faite « d'objets sonores », préalablement à toute forme de notation. La musique spectrale, par exemple, est belle et bien enregistrable, même si elle n'est pas forcément notable. Jean-Luc Fafchamps²⁴ réagit aussitôt : il voit un danger à considérer un enregistrement, consignation des émotions à un moment donnés, sur un pied d'égalité avec la notation, qui agit comme un détonateur pour susciter des émotions différentes. D'un autre côté, l'interprète, en « lisant entre les notes », apporte à l'œuvre une dimension dont l'ordinateur est incapable. Un intervenant, pianiste, craint que la vision de

Boyan Vodenitcharov ne devienne stérilisante : derrière les notes, qui ne sont qu'un support, n'attend-on pas en plus une histoire personnelle ? Deux conceptions s'opposent. D'un côté, celle qui considère que tout est dans la notation et qu'il n'est pas nécessaire d'y ajouter quoi que ce soit. De l'autre, celle qui considère que rien n'est dans la notation et que l'interprète doit tout y mettre. Plusieurs participants pensent que ces deux conceptions ne sont pas aussi opposées qu'on pourrait le croire de prime abord.

Il ressort du débat un accord sur le fait que bien lire la musique, sans tomber dans la sacralisation de la notation, est un acte de créativité. Le compositeur, par l'écriture, génère un manque. C'est ce manque qui crée et appelle l'interprétation. Si l'hypothèse de l'infini des interprétations, chère aux linguistes, n'est pas valide, l'idée que tout n'est pas possible entraîne de facto une évaluation des possibilités. À ce stade, le professeur ingénieur du son remarque qu'aujourd'hui, la technologie et les ordinateurs ne sont pas capables de modéliser tous les paramètres constitutifs d'une interprétation, tandis que l'interprète humain le fait spontanément. Enfin, la question de la dimension ontogénique —la marque de l'auteur sur son œuvre— est abordée : elle existe aussi dans le cas de l'interprète, mais est-elle plus grande que celle de l'auteur ? Ou bien les deux s'additionnent-elles ? Ce débat-là reste ouvert...

L'atelier présidé par Angelika Güsewell²⁵ propose l'intervention de Luc Fuchs²⁶, qui envisage le travail de l'interprète comme indissociable de celui de l'enseignant. Dans un triangle artiste – enseignant – chercheur, un jeu de boucles récursives nous fait passer d'un état à un autre, dans une tension

entre le produit et le processus, entre la création et l'interprétation et entre le pédagogique et l'artistique. Le musicien – pédagogue est en état de création, avec une place pour les doutes, les essais et l'expérimentation. Les habituels obstacles ne manquent toutefois pas de resurgir, notamment la gestion du temps et du travail collectif. De son côté, Nicolas Sordet²⁷ a livré son témoignage sur une création interdisciplinaire basée sur le mouvement et sur le temps, illustration d'une démarche de « recherche et création » débouchant évidemment sur une ouverture pour l'apprenant, qui se retrouve en *terra incognita* où tout est à explorer. Dans une approche électro-acoustique, créer et apprendre sont indissociables, ce qui pose la question du statut de la création : quand est-on dans l'expérimental et quand est-on dans un acte créatif ? Certes, l'expérience prime sur le résultat, mais on entre alors dans une sorte de boucle sans fin où créer est apprendre et apprendre est créer, etc. *ad nauseam*.



Conclusion

En conclusion de tous ces ateliers, il apparaît que si les domaines de l'enseignement —soit obligatoire, soit musical— doivent encore apprendre à gérer la notion de créativité en l'intégrant dans une démarche globale, généralisée et permanente plutôt que comme un élément ajouté, il serait intéressant, pour optimiser cette démarche, de se pencher plus longuement sur les obstacles personnels, structurels et matériels qui entravent son application optimale. Toutefois, les domaines de la recherche et de la pratique artistique nous montrent que d'innombrables solutions sont envisagées, mises en place et développées,

qui « banalisent » (dans le meilleur sens du terme) la notion même de créativité, dès lors dépouillée du cortège des craintes et des inhibitions qu'elle véhicule encore trop souvent.

NOTES

- 1 NdE : Ce rapport se veut exhaustif quant aux échanges, débats et conclusions des différents ateliers qui se sont déroulés durant les JFREM 2008. Le lecteur a le loisir de se référer aux textes complets des études et recherches menées par les conférenciers et les présidents d'ateliers dans les chapitres précédents. Le programme et les noms des intervenants des JFREM 2008 sont également disponibles en fin d'ouvrage.
- 2 Vincent Van Sull est musicien, enseignant et formateur. Depuis vingt-cinq ans, il tente de donner un élan musical dans l'enseignement fondamental. À ce sujet, il est l'auteur de deux livres : *Osez la musique* et *Alain Strument*, éd. Hathier D2H. De la crèche à l'université, il a travaillé dans tous les niveaux de l'enseignement. Depuis vingt ans, il anime des journées de formations musicales pour les enseignants du Fondamental et du Secondaire.
- 3 Pierre Kolp est musicien, compositeur, directeur de l'Institut de Rythmique Jacques-Dalcroze de Belgique et président de l'Association francophone des Académies de musique de Belgique.
- 4 Programme International de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves : <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/9/31/38200402.pdf>
http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
http://www.aspe.ulg.ac.be/pdf/c13_14all.pdf.
- 5 Violoncelliste et guitariste français, Laurent Gardeux est titulaire du diplôme d'état de professeur de guitare et du certificat d'aptitude à la direction des écoles de musique. Après avoir dirigé une école de musique et de danse en région parisienne, il est depuis 2001, parallèlement à ses activités musicales, directeur adjoint du Centre de Formation de Musiciens Intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire (CFMI) de l'Université de Paris-Sud 11 Orsay. Cf. <http://www.cfmi.u-psud.fr/index.php>.
- 6 Cf. texte de Bernard Rey, pp 18-24.

- 7 Détentrice d'une licence et d'un diplôme post-gradé en psychologie de l'Université de Genève ainsi que d'un certificat de branches théoriques du Conservatoire de Lausanne, Madeleine Zulauf a d'abord travaillé comme psychologue clinicienne en milieu scolaire puis comme chef de projets de recherche au Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP) à Lausanne. Elle est actuellement directrice du bureau « Formation Musique Recherche Zulauf » (FMR Zulauf) qu'elle a fondé en 2002. Elle est par ailleurs professeur de psychologie à la Haute École des Arts de Berne (HEAB), au Centre de formation des enseignants de la Musique (CeFedem) Ile-de-France ainsi qu'à l'Institut de Ribaupierre (Lausanne), où elle est également responsable de l'enseignement de la pédagogie. Ses travaux et publications portent sur les aspects interdisciplinaires de l'éducation musicale, sur le développement musical de l'enfant ainsi que sur l'évolution des systèmes nationaux de formation. Cf. <http://www.fmrzulauf.cf>
- 8 Elizabeth Flusser, pianiste, a enseigné quatre ans en école maternelle, puis elle a travaillé l'improvisation musicale pour le théâtre. Elle a ensuite obtenu le diplôme de musicienne-animatrice à l'E.N.M. de Châlon-sur-Saône et a dirigé un atelier d'éveil musical tout en menant divers projets d'animation musicale. Titulaire d'une maîtrise en Sciences de l'Éducation, elle est actuellement chargée de cours au CFMI de Sélestat, responsable de la formation pédagogique et du suivi sur le terrain des étudiants en stage.
- 9 Terme utilisé pour la première fois par Johan Huizinga (1872-1945) dans son ouvrage *Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur* (1938), éd. Moderne, L. Brummell et al. (2007) ; en français, *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*, éd. Gallimard, coll. Les essais n° 47 (1951)
- 10 Après avoir obtenu son diplôme d'enseignement ainsi que son bachelier in pre-primary and primary education à la Haute École Pédagogique (HEP) de Fribourg (Suisse), Mariana Steiner poursuit actuellement ses études en master à l'Université de Fribourg dans le département des Sciences de l'Éducation. Parallèlement à sa formation, elle travaille comme collaboratrice scientifique au service de la recherche à la HEP de Fribourg ainsi que comme enseignante en classe enfantine.
- 11 Détenteur d'un diplôme dans les classes primaires et d'une licence (niveau Master européen) en Lettres (Sciences de l'éducation, Psychologie générale et pédagogique, Musicologie), Jérôme A. Schumacher s'est occupé durant une dizaine d'années d'écoles de musique et d'orchestres de jeunes musiciens. Il travaille actuellement dans les domaines de la recherche et de la formation des enseignants auprès de la Haute École Pédagogique (HEP) fribourgeoise et du Conservatoire de musique neuchâtelois. Préparant actuellement une thèse de doctorat en didactique de la musique, ses travaux sont consacrés à l'analyse des pratiques des enseignants d'instrument ainsi qu'à la créativité.
- 12 Cf. texte d'Henri Fourès, pp 25-28.
- 13 Guitariste et luthiste, Christine Ballmann est professeur aux académies d'Uccle et de Nivelles (Belgique) ainsi qu'assistante à l'Université Libre de Bruxelles (ULB). Elle est également docteur en musicologie.
- 14 Au bénéfice d'une formation musicale (diplôme d'enseignement du Conservatoire de Fribourg) et pédagogique (thèse en Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg), Pierre-François Coen intervient durant près de dix ans dans les écoles primaires, travaille à l'Université de Fribourg et enseigne à l'École normale. Il dirige actuellement le Service de la recherche de la Haute École Pédagogique (HEP) et l'Unité de recherche de la Haute École de Musique (HEM) de Fribourg. Il est chargé de cours à l'Université de Fribourg et intervient comme conférencier dans différentes écoles ou associations. Il assure la présidence de l'Association suisse romande de recherche en éducation musicale (ASSREM). Ses publications s'inscrivent dans les domaines de l'éducation musicale, de l'intégration des technologies éducatives et de l'évaluation scolaire.
- 15 Après avoir complété une Maîtrise en didactique instrumentale et effectué un séjour de perfectionnement de deux ans à Paris, la violoniste Noémie L. Robidas termine actuellement un Ph. D. en éducation musicale à l'Université Laval (Québec). Ses intérêts de recherche portent sur la didactique instrumentale et l'improvisation musicale. Tout en poursuivant ses activités d'interprète, elle enseigne et agit à titre de conseillère pédagogique dans la région de Montréal. Elle est régulièrement invitée comme juge, formatrice ou conférencière au Québec et en Europe.
- 16 Ivor Malherbe pratique la contrebasse depuis trente ans, en professionnel depuis vingt ans. Il a parcouru le monde avec sa contrebasse et des projets de toutes sortes : l'Afrique, l'Amérique du Sud et du Nord, la Russie, la Scandinavie, les Pays baltes et la Suisse, qui reste au centre de ses activités de musicien. Animateur de radio (dix-sept ans de programmes jazz dans une radio culturelle), professeur de contrebasse et guitare basse, animateur de workshops (ateliers en groupe, spécialement en trio piano-basse-batterie), animateur de médiathèque dans une école de musique. Sa discographie contient plus de quarante titres dans les styles jazz, musiques traditionnelles, musiques africaines, chanson française, mais aussi jazz pour les juniors (JECC Jazz en culottes courtes). Il a joué avec quelques musiciens marquants de l'histoire du jazz : Sheila Jordan, Toots Thielemans, Woody Shaw, Richie Beirach, Jacques Pelzer, Art Van Damme, Lee Konitz, Adam Nussbaum, Allan Harris. Il met actuellement en place, dans une institution spécialisée, des ateliers de création sonore pour les juniors (9-15 ans) qui ne suivent pas les cursus classiques de l'école obligatoire, dans l'idée de « faire du son comme la pâte à modeler et sans culpabiliser ».
- 17 Cf. http://www.ivor.ch/lvor_Malherbe/P%C3%A9dagogique_files/MEMOIRE_IDR_IM_070606_N.pdf
- 18 Marc Maréchal est directeur de l'Académie de musique d'Eghezée (Belgique) et professeur à l'Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie (IMEP) à Namur.
- 19 Concertiste, Gilles Burgos est engagé dans la création contemporaine et l'interprétation sur instruments d'époque. Professeur de flûte traversière et de traverso à l'École Nationale de Musique et de Danse d'Évry (France), établissement novateur du Sud parisien, il est aussi professeur de Didactique de la flûte au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.
- 20 Compositeur et chef d'orchestre, Pierre Bartholomé a dirigé pendant de nombreuses années l'Orchestre Philharmonique de Liège et est un des membres fondateurs de l'ensemble Musique Nouvelle. Son catalogue de compositeur est important, avec entre autres œuvres deux opéras créés à la Monnaie (*Cédipe sur la route* et *La lumière Antigone*).
- 21 Johann Joachim Quantz (1697-1773), maître de flûte de Frédéric II de Prusse, a écrit un important traité : *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (1752) ; traduction française : *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière [...]*, éd. Aug. Zurluh (1975).
- 22 Pianiste et compositeur belge d'origine bulgare, Boyan Vodenitcharov remporte en 1982 le Grand prix au Concours national bulgare de composition et en 1983 le 3^e Prix au Concours Musical International Reine Élisabeth. Il mène aujourd'hui de front des activités de pianiste (sur piano moderne ou sur piano-forte) — en soliste, en musique de chambre ou avec orchestre —, de pédagogue (il enseigne le piano au Koninklijk

Conservatorium Brussel), et de compositeur.

- 23** Brian Ferneyhough, à propos de *Cassandra's dream song* (1970) : « Cette oeuvre doit sa conception à certaines considérations issues des problèmes et des possibilités inhérentes à la relation entre notation et réalisation. Les choix de notation dans l'exemple présent ont été dictés principalement par un désir de définir la qualité du son final en le reliant consciemment au degré de complexité de la partition. La pièce telle qu'elle est ne prétend donc pas être le plan d'une exécution idéale. La notation ne représente pas le résultat escompté : c'est la tentative de réaliser en pratique les spécifications écrites qui permettra de produire la qualité de son désirée mais impossible à noter. Il ne faut pas viser une « belle » exécution : certaines actions combinées ne sont pas effectivement réalisables (certains groupements de dynamiques) ou bien conduisent à des résultats complexes et quasiment imprévisibles. Néanmoins, une réalisation valable ne pourra résulter que d'une tentative rigoureuse de reproduire autant de détails structurels que possible : certaines divergences ou impuretés résultant des limitations naturelles de l'instrument lui-même peuvent être considérées comme des intentions du compositeur. Il ne faudra pas chercher à cacher la difficulté de la musique au moyen de compromis ou d'inexactitudes (rythmiques, par exemple) dans le but d'obtenir un résultat en apparence plus « poli ». Bien au contraire, le degré de difficulté audible (et visible) doit être conçu comme un élément structurel à part entière de la construction de l'oeuvre elle-même. »
- 24** Jean-Luc Faichamps est pianiste, compositeur et professeur d'analyse au Conservatoire royal de Mons (Belgique).
- 25** Angelika Gusewell est titulaire de licences en psychologie avec psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent et en littérature allemande, mais aussi d'un diplôme d'enseignement du piano et perfectionnement pédagogique au Conservatoire de Zürich (Suisse). Elle est en cours de préparation d'une thèse de doctorat en psychologie différentielle. Elle est actuellement responsable en « Recherche appliquée et Développement » au Conservatoire de Lausanne HEM et professeur de piano à Zürich.
- 26** Titulaire d'un Prix de virtuosité, Luc Fuchs est professeur de clarinette au Conservatoire Populaire de Musique à Genève (Suisse). Dans son activité pédagogique, il développe différentes approches innovantes : improvisation, « créativité », interdisciplinarité, enseignement en équipe pédagogique, pédagogie de groupe, apport de l'électro-acoustique dans l'apprentissage instrumental. Dans son activité artistique, après avoir

visité les répertoires de musique de chambre et de musique contemporaine, il développe actuellement des interactions artistiques participant à la création de Polyphonies écriture, dessin, musique.

- 27** Nicolas Sordet est licencié en Lettres (linguistique). Il développe des activités de recherche sur la latéralisation de la musique dans le cerveau. Il s'est engagé dans la programmation et le développement d'interfaces musique – mouvement. Il est improvisateur et compositeur dans le domaine des musiques électroacoustiques. Il enseigne la musique électroacoustique et l'informatique. Il est coordinateur de la recherche à l'Institut Jaques-Dalcroze et musicien informatique et live-electronics.

Témoignages

Ponctuations



La créativité. Nécessité et sens

Pierre Van Craeynest

Inspecteur-coordonnateur de l'enseignement
artistique en Communauté française

La quasi absence de la créativité et de ses valeurs ajoutées dans l'École avec un grand É constitue, pour beaucoup de protagonistes des sciences de l'éducation, une des causes du décrochage scolaire ou de l'échec scolaire, et en particulier pour les élèves dont la nature d'intelligence la plus importante est celle de la créativité.

Il n'est pas rare d'entendre des artistes dire que le développement de leur créativité a représenté, pour eux, LA voie de développement personnel et que la créativité représente une démarche de connaissance au plein sens du terme. Plus largement, le plasticien belge Jo Delahaut écrivait déjà en 1954: « Il faut avoir été un enfant complet pour devenir un adulte complet ».

La situation serait-elle en train de changer? Les responsables ou décideurs politiques auraient-ils (enfin) pris conscience de cette valeur ajoutée – la créativité – dans les priorités à donner à l'École? Il semblerait que oui. En effet, le Conseil des Ministres de l'éducation de l'Union européenne vient de décider (le 14 février dernier) de proclamer l'année 2009 « Année européenne de la créativité et de l'innovation ». Ce Conseil et la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation » soulignent l'importance du triangle de la connaissance : Éducation - Innovation – Recherche en

lien avec l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences et le développement de la créativité et la capacité d'innovation chez les apprenants.

Un accent tout particulier est également porté sur le dialogue interculturel comme facteur de développement qualitatif et quantitatif. Ces messages-clés reflètent les besoins réels de l'Union européenne en matière d'enseignement.

L'École privilégie encore et toujours l'usage de la raison mais la créativité comme la création artistique contiennent des raisons que la raison ignore.

Un ami plasticien écrivait: «Chaque œuvre d'Art véritable contient un coup de barre vers le mystère».

Ce coup de barre vers le mystère, c'est la poésie. C'est la part de l'Art qu'Aristote avait soin de préciser dans le sens du mot Art: *teknè* plus *poïesis*.

La créativité!

Nous sommes réunis, durant deux journées, sur ce thème de la créativité. Mot-clé dont l'usage se trouve et se retrouvera dans les propos qui seront échangés.

Mais, que faut-il entendre et comprendre par « créativité »? Quels sens du mot pourrait-il être le plus communément partagé? Étonnamment, mon exemplaire (de 1973) du Petit Robert ne contient pas le mot. Le Larousse en donne cette courte définition : pouvoir créateur, capacité d'imagination, d'invention, de création. Comme pour le mot « beauté » par exemple et pour d'autres mots de notre langue, des définitions diverses de créativité pourraient sans doute – réunies – constituer un dictionnaire à part entière, tant il est vrai que le lien entre le sens et la subjectivité de chacun est étroit.

Ma tentative de définition pourrait être celle-ci : la créativité : moteur de recherche de la construction de soi, mêlant les savoirs et les affects de l'individu en état de confrontation à une situation nouvelle, dans la recherche et l'usage du sens qu'il réalise.

Si la formulation « moteur de recherche » est bien en phase avec le vocabulaire lié aux nouvelles technologies, elle rencontre dans mon propos les rapports aux nécessités et aux besoins. Le besoin intérieur, c'est-à-dire la force impérieuse ou la forte nécessité de créer qui habite le créateur mais aussi le besoin extérieur, celui d'avoir, pour tel ou tel usage, tel ou tel produit – réalisation ou œuvre à sa disposition.



La créativité dans l'enseignement musical en Belgique francophone

Jean-Paul Laurent

Inspecteur de l'enseignement artistique en
Communauté française de Belgique

L'apparition de la notion de créativité dans les académies de musique¹ et conservatoires communaux de Belgique francophone peut être datée très précisément, car elle est le résultat de la conjonction d'un processus législatif d'une part, et de la nécessité d'une profonde réforme des contenus d'enseignement d'autre part. Sur le plan légal, notre enseignement artistique souffrait depuis son origine d'une absence de réglementation cohérente à laquelle mit fin un décret d'organisation en 1998. Dès lors, comme l'enseignement obligatoire dont il partageait désormais les conditions de financement public, notre enseignement s'est vu obligé de définir ses finalités et ses objectifs à partir de socles de compé-

tences à atteindre par ses élèves. La définition de ces compétences intégra le résultat de plusieurs années de réflexion sur la formation la plus adéquate et la plus complète possible pour nos élèves. L'immense majorité d'entre eux ne se destinant pas à une carrière professionnelle, il était important qu'ils trouvent dans notre enseignement de quoi développer leur art en toute autonomie lorsqu'ils auraient terminé leurs études.

Parmi les compétences désormais exigées de l'élève se trouva en bonne place la créativité, définie dans le décret lui-même comme « capacité de se servir librement d'un langage artistique connu de l'élève ou élaboré par lui en vue d'une réalisation originale ». Pour beaucoup d'enseignants, cette créativité imposée a été ressentie bien plus comme une contrainte que comme une liberté nouvelle. En particulier, cette exigence mettait à mal les normes traditionnelles d'évaluation, basée sur une prestation souvent unique dont on supposait que la qualité reflétait celle du processus d'apprentissage. À présent, outre la maîtrise technique, il fallait évaluer la créativité, l'autonomie et l'intelligence artistique de l'élève, c'est-à-dire, l'ensemble de la personnalité artistique en développement.

Dix ans plus tard, le bilan est plutôt encourageant. Sans surprise, on constate que les enseignants les plus à l'aise avec cette nouvelle compétence à développer sont ceux qu'un parcours atypique met en contact avec divers genres musicaux ou ceux dont la discipline artistique implique une pratique habituelle de l'improvisation ou de la composition. Quant à ceux dont l'enseignement consiste essentiellement à former à l'interprétation du répertoire, dans le respect de la grande tradition, ils trouvent malgré tout leur compte dans la définition « légale »

mentionnée plus haut. Finalement assez ouverte, celle-ci leur offre l'occasion d'élargir le champ de leur didactique en abordant la musique de manière plus réfléchie, pour susciter chez l'élève des initiatives dans son interprétation.

L'approche de la créativité dans nos écoles de musique est donc très diversifiée, quoique souvent encore peu audacieuse. Les professeurs s'y intéressent de plus en plus, et même si dans un premier temps ils aimeraient pouvoir appliquer des « recettes » pédagogiques rassurantes, ils s'investissent aussi dans des formations en cours de carrière qui leur ouvrent la vraie dimension de cette compétence nouvelle pour eux. Quant à la formation initiale, elle n'est pas encore vraiment adaptée au nouveau paradigme de l'enseignement en académie de musique : confronté à la mise en place des nouvelles structures répondant aux exigences de Bologne, l'enseignement supérieur ne semble pas considérer actuellement comme une priorité la mutation nécessaire de nos futurs enseignants.

En proposant cette orientation pédagogique à nos élèves, nous renouons en quelque sorte avec une tradition ancienne dans l'éducation musicale qui, avant le XIX^e siècle, concevait la formation des musiciens comme un tout indissociable où les interprètes étaient nécessairement aussi des créateurs.

NOTE

¹ Les académies et conservatoires communaux sont des écoles qui organisent les cours artistiques à horaire décalé – généralement le soir – à des élèves enfants ou adultes, amateurs pour la plupart, à raison de 2 à 5 heures de cours hebdomadaires. Ces écoles sont très largement subventionnées par l'État.

Grand témoin

Jean-Luc Fafchamps

Compositeur, Professeur au
Conservatoire Royal de Mons

Regards croisés

Chers collègues,

En tant que Grand Témoin, je suis supposé être l'auditeur naïf, non préparé, qui, venu jeter un regard en biais sur ces journées, vient vous dire en guise de conclusion ce qu'il en a retenu et ce que ça lui a évoqué. En tant que témoin, donc, je suis censé vous jurer que je dirai toute la vérité et rien que la vérité, mais dans le cas qui nous occupe, je ne peux que vous promettre que je ne m'en tiendrai pas à des exigences aussi vaines : tout le monde a vu comme moi, et je ne peux véritablement avoir quelque chose d'utile à dire sur la question que si je ne me contente pas d'être fidèle à ce que j'ai entendu.

Je suis pianiste, compositeur et enseignant, et j'ai donc forcément, sinon une théorie, du moins une expérience de la question abordée ce week-end. Je tenterai donc dans cette brève communication de faire montre d'un peu de créativité.

Lorsque j'ai été invité à prendre part à ces journées, la chose qui m'a a priori le plus frappé - et je ne dis évidemment pas « étonné » - est que l'idée d'incorporer la créativité dans l'enseignement artistique puisse encore poser problème au point de susciter un colloque. Et pourtant, je dois avouer qu'en moi aussi, d'emblée, ce sujet a provoqué un inconscient réflexe de recul. Je me suis senti confusément menacé par cette investigation de l'enseignement. Pourquoi ? Il me

faut ici débusquer les méandres de mes propres conditionnements – quitte à les amplifier pour les nécessités de la rhétorique – afin de tenter de comprendre les inquiétudes de certains de mes collègues et des milieux de l'enseignement artistique face à une problématique qui semble pourtant devoir faire l'unanimité.

J'avais d'abord l'impression que toucher à la créativité, c'était venir s'intéresser à ce qui se passait dans « ma tête à moi ». Je me disais : pas question qu'on change ma tête sans mon assentiment ; pas question surtout qu'on m'oblige à faire ça à un enfant ; et encore bien davantage : pas question qu'on autorise des personnes peut-être moins responsables que je ne crois l'être à triturer le cerveau de mes enfants. Oui mais, dans ce cas, il n'y a simplement pas d'enseignement possible. Informer, c'est forcément modifier les perspectives. Communiquer, c'est déjà, souvent, chercher à ébranler. Former c'est aussi déformer. Il est donc certain que si je ne veux pas que les gens se « changent la tête » mutuellement, il faut bannir d'abord le métier d'artiste, ensuite celui d'enseignant, et enfin interdire toute communication.

Je me disais aussi que ce n'était pas juste : on allait demander à des pauvres gens, dont je suis, d'inscrire dans leur enseignement une chose qu'ils n'ont pas eux-mêmes apprise, ce qui me semblait inutilement stressant et virtuellement peu efficace. Face à cette question de la

créativité, je n'avais pas confiance en notre enseignement – dont je suis ! - pour s'en occuper, tout simplement parce qu'il néglige de le faire depuis sa création. Certes, je me souviens de professeurs qui, à leur manière, par leur exemple, par leur approche ou leur attitude, donnaient à voir ce qu'il fallait viser. Ceux-là excitaient notre créativité, pour peu qu'on s'en donnait la peine. Ne pouvait-ce suffire ? N'y a-t-il pas tout simplement des individus créatifs et d'autres qui ne le sont pas ?

N'y a-t-il pas d'ailleurs un conflit entre notre précieuse idée « paternaliste » de l'enseignement et la pensée transgressive que suppose la créativité ? La vieille méthode qui consiste à inculquer les règles au commun et à laisser ensuite les plus forts se débrouiller seuls pour les retourner de manière inventive n'est-elle pas garante d'une certaine sélection, d'une certaine qualité de progrès ? Que dire cependant de ceux qui n'y sont pas arrivés, qui n'ont rien compris à ce qui fonde l'attitude artistique et qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre, en de nombreuses années d'études, ce qu'ils « auraient dû savoir déjà » ? N'ont-ils pas ainsi continué à ne pas savoir l'enseigner ?

Je me sentais perturbé aussi par le danger qu'il me semblait y avoir à exiger de nos élèves de faire preuve de créativité face à des géants comme Bach, Beethoven, Liszt, Bartók ou Ligeti. Que croyaient-ils, les chercheurs, que nous allions délaissier le patrimoine dont nous avions la garde pour quelques hasardeux pianotages ? N'étions-nous pas les gardiens de la création véritable, contre la mode de la créativité facile et des balbutiements incultes portés au pinacle.

Ne vivons-nous pas déjà dans un monde où « tout se vaut », dans un

renoncement général face aux lois du marché ? La créativité n'était-elle pas simplement une idée à la mode pour mettre à bas ce qui tente encore de fonder une autorité et une historicité en dehors de la loi du grand nombre et de la valeur d'échange ? Va-t-il falloir, dans ce domaine aussi, que ceux qui consacrent leur vie et leurs recherches à la création s'alignent sur le nivellement généralisé ?

Bref : je me disais que la créativité était un objectif élevé dont il fallait payer le prix, qui était de s'astreindre à une bonne dose d'apprentissage technique et théorique, et que comme concept pédagogique, elle risquait de servir à dissimuler un renoncement supplémentaire face à la nonchalance ambiante.

Telle est, en effet, en tant que musicien formé au conservatoire, l'habitude mentale dans laquelle, à mon corps défendant, j'aurais pu me complaire. Un état d'esprit inconscient, établi sur la confusion d'un nombre considérable de concepts et de notions, qui aboutissait au statisme que j'avais pourtant moi-même combattu en d'autres occasions.

Puis sont venues les communications éclairantes de Bernard Rey et Henry Fourès, sur leurs rapports respectifs à la créativité dans le domaine de l'enseignement, et le cadre s'est considérablement précisé, ainsi que mes inquiétudes largement apaisées.

Il apparaissait, à la lueur de ces interventions qu'il n'était sans doute pas question

- de livrer notre enseignement à une forme tardive de spontanéisme libertaire ;
- d'instituer un conditionnement technique à une simple recombinaison mani-

pulatoire du même – à l'instar des « créatifs » de la pub ;

- d'entamer une négociation avec les « contraintes » du marché ;
- d'évacuer de l'enseignement lui-même les œuvres du répertoire imaginées par les « super-créatifs » ...

Il s'agissait au contraire, dans le meilleur des cas, qu'il n'appartenait qu'à nous de susciter, d'une tentative de libération de l'esprit, d'accession à une autonomie imaginative, à une production de sens fondée sur une plongée dans l'imaginaire ... conditions individuelles et collectives d'accession à la nouveauté. Il s'agissait de mobiliser la créativité, condition nécessaire de la création, certes, mais aussi de toute démarche artistique (y compris passive ou éducative...). Il s'agissait de prendre conscience que si la créativité était indispensable au jazz, à l'improvisation hindoue ou aux rituels africains, il y avait quelque chose d'absurde à considérer qu'elle eût pu être bannie d'une tradition musicale dont nous étions si fiers.

Dans les ateliers qui ont suivi, la question du « comment » a été diversement abordée, par des personnalités aux expériences variées. Dans les séances que j'ai pu suivre, l'accent fut souvent mis sur l'improvisation comme :

- thérapie libératoire ;
- lieu d'exploration gestique ;
- moyen d'apprentissage syntaxique par manipulation de procédures prédéfinies ;
- fin en soi (création immédiate).

Les inquiétudes le plus souvent exprimées portaient sur

- les difficultés – déjà signalées – à devoir animer un enseignement qu'on n'avait pas soi-même reçu, avec quelques témoignages d'expériences tentées dans ce domaine ;

- le dilemme sur la méthode pédagogique appropriée pour susciter la créativité sans la raidir prématurément ;
- la problématique de l'évaluation...

La question de la créativité dans le domaine de l'interprétation fut aussi abordée. On touche ici, évidemment, à une question qui, d'une, part est indissociable de sa dimension historique et, d'autre part, revêt, pour d'anciens étudiants de conservatoires européens, un caractère profondément moral. Que contient la partition qui nous lierait définitivement ? Quel respect du texte devons-nous à Bach ? Qu'a-t-on le droit de faire subir à Mozart, somme toute ? Faut-il enseigner l'interprétation, une interprétation, toutes les interprétations ?

Un peu par provocation dans le contexte de ces journées, j'ai envie de dire que pour interpréter une partition, il suffit de la lire... Encore faut-il préciser qu'apprendre à lire est, selon moi, le travail de toute une vie. Chacun sait qu'un texte musical ne contient pas tout, et que lire ce texte n'est pas seulement une question de performance ou de compétence, mais d'attitude de recherche, de connaissance, d'empathie avec la partition, et, somme toute, de créativité : c'est-à-dire de prises de décisions nouvelles – au sens de « non apprises » – et immédiates dans un contexte de choix multiples et de production cohérente – si possible ! – de sens. Lire c'est, certes connaître le solfège, mais bien au-delà : étudier le contexte, resituer un imaginaire, restituer un intertexte, faire des liens avec notre expérience, inventer – on prétend « comprendre » - une intention, incorporer dans cette intention un nombre phénoménal d'attitudes locales, accepter la contradiction, et puis, homogénéiser la matière, faire parler la forme, prendre une décision morale et technique sur l'importance de l'apport propre

dans le contexte d'un héritage, accéder à un sens, rendre cette lecture accessible à d'autres... Rappeler qu'interpréter c'est d'abord « lire » et que lire c'est aussi créer, c'est répéter que la créativité est nécessaire à chaque étape d'un apprentissage artistique et que l'improvisation pure n'en est pas la seule voie.

Sans doute dans cet effort d'appréhension musicale par la lecture au sens le plus large est-il nécessaire de marquer une certaine distance avec l'idée générale qu'on se fait de la musique « pure ». Une démarche fondée sur une mauvaise compréhension du structuralisme peut mener à une attitude fermée sur le signe. Celle-ci produit une solution esthétique et pédagogique qui passe à côté de l'essentiel de la fonction sociale, individuelle et philosophique de l'art, qui est, en tout cas partiellement, la production d'un sens non démontrable, invérifiable et infalsifiable (au sens popperien) qui dégage ainsi son statut de vérité par de tout autres canaux que la science.

La création de ce sens – à la fois direction et lien transversal – est le lieu d'exercice de l'analogie, la métaphore, la métonymie et la connaissance effective sous toutes ses formes – en clair : la poésie – sans lesquelles le réel est un peu moins la vie. C'est par ce biais que la musique est une participation au monde et non une retraite.

Incorporer la créativité à tous les niveaux de notre enseignement, c'est une démarche de chaque professeur qui, agissant comme un père aimant, montre à ses enfants que les règles établies sont le résultat de milliers de transgressions. Il s'agit ainsi de vivre avec la règle jusqu'à ce que la nécessité d'aller voir au-delà d'elle soit la plus forte.

S'il y a un niveau de l'interprétation,

de l'improvisation ou de la création où l'on sent bien qu'il est inadmissible d'intervenir, il est aussi inadmissible qu'un enseignement artistique n'ait pas pour objectif de conduire ses élèves à ce niveau. Ce niveau, c'est l'inscription de l'activité dans une attitude imaginative. Certes, il ne s'agit pas d'intervenir dans l'imaginaire individuel, celui-ci ne pouvant être réévalué et modifié que par l'individu lui-même, et souvent au prix d'une plongée volontaire dans la fragilité et l'émotion, mais de susciter sa libération dans l'acte de communiquer. Je ne vois pas comment on peut faire autrement que de viser cette libération de l'imaginaire. Je pense même que c'est notre devoir de citoyen artiste, dans un monde où tout semble joué d'avance, où l'on confond imagination et profusion d'image, où l'on cherche à détourner la créativité de son but : libérer l'individu en lui ouvrant le voie d'une aptitude à envisager un mieux pour lui et pour les autres.

Il nous faut encore beaucoup inventer pour utiliser notre enseignement musical comme moyen libérateur, politiquement fort, économiquement rebelle au consumérisme de masse. Quelqu'un qui a entrouvert une voie vers sa propre créativité n'est plus jamais tout à fait un mouton. En ce sens, un apprentissage musical créatif divulgue une forme de compétence à l'autonomie, ce qui constitue un exemple pour l'enseignement dans son ensemble.

Postface

Éditeurs :

Pierre Kolp

Président de l'Association francophone
des Académies de musique de Belgique,
Directeur de l'Institut de Rythmique
Jaques-Dalcroze de Belgique

Alain Lammé

Conseiller pédagogique,
Université Libre de Bruxelles

Françoise Regnard

Directrice du CeFEdeM, Île de France

Jean-Marie Rens

Société Belge d'Analyses Musicales (SBAM),
Conservatoire Royal de Liège



Après avoir été accueillies depuis 1999 par la Suisse, la France et le Canada, les Journées Francophones de Recherche en Education Musicale ont été organisées en mars 2008 à l'Ecole supérieure des Arts, le Conservatoire Royal de Bruxelles¹.

L'intérêt des organisateurs belges s'est porté sur le thème de la créativité pour deux raisons essentielles.

La première concerne le décret de la Communauté française de Belgique qui, depuis 1998, demande à l'enseignement artistique (qu'elle subventionne²) de viser la créativité comme compétence à atteindre par les élèves et de mettre en place des dispositifs pour l'évaluer. En conséquence, il existe un besoin d'investir la recherche au départ de diverses pratiques et d'expériences de terrain qui se mènent dans les académies de musique – dont la population avoisine 80 000 élèves – depuis une dizaine d'années.

Les JFREM pouvaient ainsi constituer un lieu d'échanges et de rencontres autour de ces pratiques, d'autant que les visées du décret amènent naturellement la question de la formation des enseignants des académies de musique. Ceux-ci doivent en effet développer chez les élèves des compétences que leur propre formation musicale n'a pas nécessairement pris en compte.

La deuxième raison est que l'année 2009 est consacrée année européenne de la créativité et de l'innovation par l'Union européenne. Le monde franco-

phone, historiquement et philosophiquement plus attaché à l'analyse et au cartésianisme, offre sensiblement moins de littérature et de recherches sur la créativité que les pays anglo-saxons. Davantage d'études sur les processus, mécanismes et fonctionnement de la créativité artistique, et plus spécifiquement la créativité musicale, s'imposent quasiment comme un devoir.



La créativité

Fait d'importance, la volonté historique des JFREM de lier la pratique, la formation et la recherche favorise la diversité des rapports et des éclairages sur le sujet, d'autant que ceux-ci émanent de tous bords : des musiciens, des enseignants de la musique, des chercheurs ainsi que des chefs d'établissements et des inspecteurs.

Pour la thématique choisie, la créativité, cette volonté de confrontations multiples aborde une autre pluralité intrinsèque à la notion et à l'usage polyvalent du terme, bien soulignée au travers des exposés de cadrage : la créativité désigne indistinctement le processus, la méthode et le résultat.

Force est de constater que, tout au long du séminaire et à la lecture des textes qui en résultent, la créativité s'est profilée en tant qu'outil d'apprentissage, d'une part, mais également de recherche en création musicale, d'autre part.

Outils d'apprentissage et de recherche

La création vise un acte, celui de créer, et un résultat, la conséquence de l'acte. La créativité intervient de façon au moins ambivalente sous ce double aspect, ce qui est source de nombreuses confusions et dérives. Ce double aspect a été mis en évidence dans plusieurs textes en revenant comme un leitmotiv, principalement sous deux angles : celui de la recherche et celui de l'enseignement (avec une préoccupation particulière, dans ce dernier contexte, pour la question de l'évaluation de la créativité).

Certains témoignages apportent des éclairages qui ne manquent pas de rendre perplexe le lecteur s'il s'attend à trouver des solutions ou des outils qui puissent être adoptés tels quels par tous. Dans l'esprit de ce qui est exposé dans cette postface, les éditeurs favorisent une approche non pas finalisée d'une créativité en tant que concept fixé et définitif, mais plutôt des types d'approche : sensible et interactive quant aux processus d'apprentissage ; extrêmement rigoureuse dans la conceptualisation des outils qui émanent de la recherche.

2009 : Année européenne de la créativité et de l'innovation

En abordant la créativité musicale, les JFREM 2008 restent fidèles à leur tradition d'ouvrir des perspectives. Nonobstant l'importance d'une publication francophone sur la créativité lors de l'année européenne qui s'y consacre³, il convient de souligner qu'il s'agit aussi d'une première approche en Belgique

La création vise un acte, celui de créer, et un résultat, la conséquence de l'acte. La créativité intervient de façon au moins ambivalente sous ce double aspect, ce qui est source de nombreuses confusions et dérives.

rassemblant l'ensemble des acteurs de la Communauté française, cela ne s'étant plus produit depuis plus de 10 ans.

Les organisateurs ont rassemblé les ressources musicales vives d'un pays où la pratique instrumentale et l'apprentissage de la musique sont subventionnés par l'Etat ; la dotation allouée est l'une des plus importantes en Europe et dans le monde, mais la recherche en éducation musicale y est l'une des plus pauvres.

Ce paradoxe - mais peut-être pas seulement propre à la Belgique francophone? - confronte les praticiens à des expériences individuelles sans en recevoir ou en percevoir les résultats à grande échelle, sans même en saisir les tenants et aboutissants dans les structures générales de l'éducation et de la musique. De surcroît, aucune publication ne vient aider les praticiens dans la construction de savoirs sur la créativité.

Les praticiens⁴, venus nombreux à cette session des JFREM, ont fait état du renforcement des difficultés de leur entreprise, ont exprimé un sentiment de solitude, confrontés à la mise en place de prescrits légaux qui suggèrent, sans en concevoir les moyens d'action, des approches pédagogiques nouvelles et des objectifs éducationnels à orientation socioculturelle souvent largement inconnus.

L'une des missions des organisateurs des JFREM est d'entendre cette situation et de tenter d'apporter des éclairages, des explications et des moyens d'introspection sur la créativité, et peut-être à terme sur d'autres thématiques : par exemple, le thème de la créativité ne peut laisser dans l'oubli le fait que l'introduction des pédagogies collectives dans l'enseignement instrumental a donné lieu à un séisme des représentations de cet enseignement chez les enseignants des académies.

Plusieurs rapports de recherche⁵ montrent à quel point les enseignants, non préparés à changer leur vision de l'enseignement instrumental, pouvaient se trouver démunis.

Perspectives nationales et internationales

L'impulsion de l'organisation des premières JFREM en Belgique favorise actuellement une synergie des institutions d'éducation musicale dans le pays dans l'optique de constituer un pôle d'études. Cette perspective heureuse, même si elle nécessite des moyens financiers d'organisation et de coordination inexistant à l'heure de cette publication, contribue à la naissance d'une

volonté dont l'avenir établira l'importance. Cet ouvrage est un premier pas pour tenter d'établir un lieu d'échanges, l'identification d'interlocuteurs, la mise en place d'axes de réflexion pour éviter que les singularités ne s'érigent définitivement en phénomènes isolés et pour permettre dès lors une meilleure visibilité des missions dans leur globalité ; car il est, de fait, impossible d'en connaître les influences et d'en évaluer les effets.

Ces difficultés concrètes stimulent les institutions musicales à réinvestir à la fois dans l'expertise des acteurs de terrain et dans des pôles de recherches.

Ce qui est, somme toute, un des buts de la création des JFREM.

Les JFREM ont dix années d'existence. Les bougies d'anniversaire seront soufflées à l'Université d'Ottawa qui accueille la prochaine session en mai 2009. Elle aura pour thème : « L'éducation musicale au XXI^e siècle : Quelle recherche ? Quelle formation ? »

Chacune des publications antérieures⁶ n'a pas manqué de souligner à quel point leur instauration est le fruit d'une volonté collective, réunissant précisément des personnes venant de lieux et d'horizons différents. Le rendez-vous est pris pour la prochaine session.

les pays francophones. Ce texte est rédigé sur base d'un rapport complet des présentes JFREM exposé par Benoît Jacquemin, document non publié mais consultable sur www.europeanmusic-schoolunion.eu

- 4 Quelques milliers pour la Communauté française...
- 5 Par exemple, Giot, B et Baye, A. (2003). *Innovation dans l'enseignement musical : apports et limites des cours d'instruments semi-collectifs. Pistes de réflexion et d'action*. Liège : Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale.
- 6 Dans l'ordre chronologique : Pour les JFREM 1999 et 2000: Martine Wirthner et Madeleine Zulauf (éditrices) (2002). *À la recherche du développement musical*. Préface de Françoise Regnard. Paris, L'Harmattan
Pour les JFREM 2001 et 2002 : Françoise Regnard – Evelyn Cramer (éditrices) (2005). *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*. Préface d'Alain Lammé. Paris, L'Harmattan
Pour les JFREM 2004 : Pierre-François Coen et Madeleine Zulauf (éditeurs) (2006). *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*. Préface de Marine Wirthner. Paris, L'Harmattan.
Pour les JFREM 2005 et 2006 : *Revue Recherche en éducation musicale N°26*. (2007). Université Laval, Faculté de musique. Ce numéro spécial de la revue reprend les JFREM qui se sont tenues à Paris en novembre 2005 sur le thème « Musique et cultures » et les JFREM qui se sont tenues à Québec en octobre 2006 sur le thème « Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale. ».

NOTES

- 1 Le lecteur trouvera à la suite de la postface le programme des JFREM 2008.
- 2 Ce qui représente environ 98,5% de l'enseignement artistique dispensé en Communauté française.
- 3 Soulignons que l'un des quatre grands chapitres de l'assemblée générale des écoles de musique européennes (27 pays d'Europe représentés) en 2008, en vue de la préparation à l'année européenne, est une présentation de la créativité dans l'éducation musicale, plus particulièrement dans

Programme des JFREM // Bruxelles 2008

Vendredi 7 mars 2008

INTRODUCTION

Frédéric De Roos, Pierre Van Craeynest

Peut-on enseigner la créativité ?

CONFÉRENCE de *Bernard Rey*

La créativité : espace médian de l'apprentissage et de la connaissance

CONFÉRENCE de *Henry Fourès*

DÉBAT

Ateliers de réflexion

→ La créativité dans l'enseignement obligatoire

PRÉSIDENTE : *Madeleine Zulauf, Vincent Van Sull, Laurent Gardeux*

RECHERCHES ET ÉTUDES :

Elisabeth Flusser, Mariana Steiner, Jérôme Schumacher

→ La créativité dans l'enseignement musical

PRÉSIDENTE : *Christine Ballman, Pierre-François Coen, Marc Maréchal*

RECHERCHES ET ÉTUDES :

Noémie Robidas, Ivor Malherbe

→ La créativité dans la pratique artistique

PRÉSIDENTE : *Gilles Burgos, Angelika Gusewell, Pierre Bartholomé*

RECHERCHES ET ÉTUDES : *Luc Fuchs, Nicolas Sordet*

CONCERT

Œuvres d'étudiants en composition belges par des étudiants des Conservatoires

Samedi 8 mars 2008

SYNTHÈSE DES ATELIERS DE RÉFLEXION

Benoît Jacquemin

L'analogie : tremplin vers l'éveil de la créativité dans l'éducation musicale

CONFÉRENCE de *Irène Deliège*

DÉBAT

Ateliers pratiques

RYTHME : *Arnould Massart*

INSTRUMENTS : *Henry Fourès*

VOIX : *Monica Jordan*

GRAND TÉMOIN : *Jean-Luc Fafchamps*

CONCLUSIONS ET PROSPECTIVES

Pierre Kolp, Noémie Robidas

Comité organisateur et partenaires scientifiques des JFREM 2008

Association francophone des académies de musique de Belgique (AEMS)
Association Suisse romande de Recherche en Éducation musicale (ASRREM)
Centre de Formation des Enseignants de la Musique (CeFEdeM – Ile de France)
Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI d'Orsay)
Cité de la Musique (Paris)
Communauté française de Belgique
Conservatoire Royal de Bruxelles
Conseil de la Musique de la Communauté française Wallonie - Bruxelles
Le Forum des Compositeurs
Les Académies de musique de la Région Bruxelles-Capitale
Société Belge d'Analyse Musicale (SBAM)
Université d'Ottawa
Université Laval, Québec
Université libre de Bruxelles (ULB) – Service des Sciences de l'Éducation

Bibliographie

OUVRAGES EN FRANÇAIS

- Albarelo, L., & Bajoit, G.** (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck.
- Aznar, G.** (1971). *La créativité dans l'entreprise*. Les Éditions d'organisation.
- Baertsoen, J.-Cl.** (n.d.). *Créatif à l'école des grands compositeurs*, Sampzon, Delatour, 11 vols.
- Baertsoen, J.-Cl.** (n.d.). *Créatif, approche globale*, Sampzon, Delatour, 7 vols.
- Ballman, Chr.** (1994). « CRÉATIF – APPROCHE GLOBALE adapté comme initiation à la guitare » in *Orphée apprenti*, Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique, 16/II. 18–25.
- Ballman, Chr.** (2007). « La composition de polyphonies simples pour illustrer l'histoire de la musique », in J. P. Deleuze et S. Van Belleghem, *Les écritures musicales, Recherche et enseignement basés sur les pratiques compositionnelles*, 17–34.
- Beaudot, A.** (1969). *La créativité à l'école*. Presses Universitaires de France, Coll. L'Éducateur.
- Beaudot, A.** (Ed.) (1973). *La créativité. Recherches américaines*. Dunod.
- Beaudot, A.** (1973). *Vers une recherche de la créativité*. Éditions E.S.F.
- Bessis P. & Jaoui H.** (1972). *Qu'est-ce que la créativité*. Dunod, Coll. La vie de l'entreprise.
- Biesenbender, V.** (1992). *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*. Trad. C. Barret. Van de Velde (2001).
- Bonnardel, N.** (2006). «La créativité en contexte». *Créativité et conception*. Social.
- Boschung, K., & Despont, A.** (2008). *Les influences de la pratique de la création musicale des enfants sur l'estime de soi*. Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- Botton, M.** (1980), *50 fiches de créativité appliquée*. Les Éditions d'Organisation.
- Bourricaud, F.** (1995). « La loyauté ». *Encyclopédie Universalis* 14, 23.
- Boutinet, J.-P.** (2007). «L'injonction à la créativité et ses limites». *Anthropologie du projet*. Quadrige Manuels PUF.
- Brasseur, Ph.** (2002). *Soyons créatifs - 1001 jeux pour développer l'imagination des petits et des grands*. Casterman.
- Breitenstein, F., & Torche, P.** (2008). *Quels sont les impacts de la création de chanson sur l'évolution de la motivation des enfants à l'école enfantine ?* Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- Buysse, A.** (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Centre culturel de Cerisy-La-Salle** (1972). *Art et Science : La créativité. Colloque du 11 au 16 septembre 1970*. Union Générale d'Édition, Coll. 10/18.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.** (2003). *Les objectifs prioritaires d'apprentissage dans le domaine des Arts*. Récupéré le 7 mai 2008 de http://www.ciip.ch/pages/activités/Pla_d_e_cad_rom__PE/fichiers/812_pecaro.pdf.
- Direction de l'enseignement primaire.** (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Cossette, Cl.** (1997). *La créativité - une nouvelle façon d'entreprendre*, Publications Transcontinental Inc.
- Chomsky, N.** (1969). *La linguistique cartésienne*, trad. N. Delannoé et D. Sperber, Seuil.
- De Courcy, G.** (1992). *Comment gérer la créativité*. Éditions Agence D'ARC.
- Demarest M. & Druel M.** (1970). *La créativité. Psychopédagogie de l'invention*. Éditions Clé.
- Demory, B. & Convert, A.** (1974). *Le jeu de la créativité*. Chotard et Associés.
- Demory, B.** (1974). *La créativité en pratique*. Chotard et Associés.
- Demory, B.** (1976). *La créativité en 50 questions*. Chotard et Associés.
- Demory, B.** (1978). *La créativité en pratique et en action*. R/1987-Chotard et Associés
- Demory, B.** (1990). *Créativité ? Créativité... Créativité !*, Éditions Agence D'ARC - Les Presses du management.

- Desrosiers, R.** (1975). *La créativité verbale chez les enfants*. Presses Universitaires de France.
- Dru, J.-M.** (1984). *Le saut créatif : Ces idées publicitaires qui valent des milliards*. Jean-Claude Lattès.
- Flageul, R., & Coquide, M.** (1999). « Conceptions d'étudiants professeurs des écoles sur l'expérimentation et obstacles corrélatifs à sa mise en œuvre à l'école élémentaire » *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales*, 28, 33 – 55.
- Fustier M.** (1982). *Pratique de la créativité*. E.S.F. -Entreprise Moderne d'Édition - Librairies Techniques.
- Gauthier, C. & Tardif, M.** (1996). *La Pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giglio, M. & Oberholzer, B.** (2006). «L'éducation musicale en Suisse romande: une tentative d'état des lieux». *Éducateur*. 1/2006. SER.
- Giglio, M.** (2006). «L'éducation musicale au sens large : quelle musique pour quelle école.» *L'Éducateur*. 1/2006. SER.
- Giglio, M.** (2007). «Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire.» *Recherche en éducation musicale*. 26, 195 – 208.
- Grand Conseil du canton de Fribourg.** (1999). *Loi sur la Haute Ecole pédagogique*. Fribourg : Chancellerie d'Etat.
- Grosser, A.-M.** (1994). « Pédagogie et créativité », *Production et expressivité musicale chez l'enfant*, Observatoire Musical Français. Actes de la journée d'étude du 3 décembre 1994.
- Groux, D. (dir), Perez, S., & coll. (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. L'Harmattan.
- Harman, W. & Rheingold, H.** (1992). *Créativité transcendant*. Mortagne
- Henriot, J.** (1976). *Le jeu*. Paris, PUF, collection Le philosophe.
- Henry, W.** (1996). «Creative Processes in Children's Musical Compositions: A Review of the Literature». *Revue et corrigé - Applications of Research in Music Education* 15, 1. MENC. Traduit dans *8e Biennale de l'éducation et de la formation* (2006).
- Huizinga, J.** (1951). *Homo ludens*. Gallimard.
- Jakobson, R.** (1963). *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit.
- Jaoui, H.** (1975). *Clefs pour la créativité*. Seghers.
- Jaoui, H.** (1979). *Manuel de créativité pratique*. Épi.
- Jaoui, H.** (1990). *La créativité, mode d'emploi*. E.S.F. Éditeur - Entreprise Moderne d'Édition - Librairies Techniques.
- Jaoui, H.** (1991). *Créatifs au quotidien. Outils et méthodes*. Hommes et Perspectives.
- Jaoui, H.** (1995). *La créativité - le trésor inconnu*. Éditions Morisset.
- Kaufmann A., Fustier M., Drevet A.,** (1970). *L'inventique. Nouvelles méthodes de créativité*. Entreprise Moderne d'Édition.
- Lafeuille, M.** (1990). *Un regard créatif*. Chotard et Associés, 1990.
- Lambert, M.** (1991). *Etre créatif au quotidien*. Retz.
- Lecocq, G.** (1992). « Quelles créativités à l'école ? » in A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. Hommes et perspectives. 109-125.
- Lenoir, Y. et Larose, F.** (2005). «Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire» in Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (Ed.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Éditions du CRP.
- Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S., & Zenasni** (2004). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Meirieu, Ph.** (1991). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, ESF.
- Mialaret, J.-P.** (1994). «La créativité musicale» in A. Zenatti (Ed.). *Psychologie de la musique*. Paris, PUF.
- Mogne, A.** (1997). «Il est assez vain de tenter de pratiquer une pédagogie de groupe si on n'a pas confiance dans la fécondité d'un groupe». *Cahiers Pédagogiques* 356.
- Moles, A. & Caude, R.** (1970). *Créativité et méthodes d'innovation*. Fayard-Mame.
- Moles, A.** (1992). « La créativité : un fait imprécis par nature » in A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. Hommes et perspectives. 15-25.
- Monnard, I., & Hofstetter, D.** (2007). *Lignes directrices pour le travail de diplôme*. Document de cours non-publié. Fribourg : Haute école pédagogique.

- Nicod, F.** (1994). « La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale » in M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel : IRDP. 11-32.
- Nicolaidis, N. & Schmid-Kitsikis, E. (Dir.)** (1982). *Créativité et/ou symptôme*. Éditions Clancier-Guénaud.
- Osborn, A.F.** (1959). *L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée créative et du Brainstorming*. Dunod.
- Osborn, A.F.** (1982) *Créativité : l'imagination constructive*. R/1959.Bordas.
- Paré, A.** (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. NHP.
- Piaget, J.** (1972). *Où va l'éducation*. Denoël-Gonthier.
- Piéron, H.** (1954). *Vocabulaire de Psychologie*. PUF.
- Plaisance, E.** (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF.
- Prieux, M.** (1984). *Nous sommes tous des génies... Comment développer sa créativité*. Le Hameau.
- Rapaille, G.** (1973). *La relation créatrice*. Éditions Universitaires.
- Raudsepp, E.** (1983). *Êtes-vous créatif ? Cent tests pour mesurer et développer votre quotient créatif*. Albin Michel.
- Rey, B.** (1996) *Les compétences transversales en question*. ESF.
- Rougeoreille-Lenoir, Fr.** (1973). *La créativité personnelle*. Éditions Universitaires.
- Rouquette, M.-L.** (1973). *La créativité*. P.U.F., 2^e édition (1976), Coll. Que sais-je ? 1528.
- Roux, C.** (2000). « Une culture commune en arts plastiques ? » in H. Romian (Ed.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*. Hachette. 318 – 332
- Sartre, J.-P.** (1939). *L'imaginaire*, Gallimard.
- Sol, J.-P.** (1974). *Techniques et méthodes de créativité*. Éditions Universitaires.
- Swiners, J.-L. & Briet J.-M.** (2004). *L'intelligence créative au-delà du Brainstorming*. Maxima.
- Timbal-Duclaux, L.** (1990). *La créativité dans l'entreprise*. Éditions Retz.
- Touati, A. (Ed.)** (1992). *Créativités. Conditions, processus, impacts*. Hommes et Perspectives.
- UNESCO** (2007). *L'éducation artistique en milieu scolaire : ses contenus et ses méthodes*. Récupéré le 7 mai 2008 de <http://portal.unesco.org>.
- Van der Maren, J.-M.** (2003). *La recherche en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck (2^e éd.).
- Vayer, P. & Roncin, C.** (1986). *Le corps et les communications humaines*. Vigot.
- Vidal, Fl.** (1984), *L'instant créatif*. Flammarion.
- Von Oech, R.** (1986). *Créatif de choc*. First et Albin Michel.
- Von Oech, R.** (1987). *Ne restez pas assis sur le meilleur de vous-même ! Boîte à outils de la créativité*. InterÉditions.
- Winnicott, D. W.** (1971). *Jeu et réalité*. Gallimard.
- Wirthner, M.** (1994). « Débuts en musique et créativité » in M. Withner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale*. IRDP. 1-7.

OUVRAGES EN LANGUES ÉTRANGÈRES

- Aleinikov, A.G., Kackmeister, S. & Koenig R.** (2000). *Creating Creativity: 101 Definitions (What Webster Never Told You)*, Alden B. Dow Creativity Center.
- Altshuller G. S.** (1984). *Creativity as an exact Science: The Theory of the Solution of inventive Problems*. Gordon and Breach Science Publishers.
- Amabile, T.M.** (1998). «How to kill Creativity». *Harvard Business Review* 76 (5).
- Amabile, T.M.** (1996). *Creativity in Context*. Westview Press.
- Amabile, T.M., Barsade A., Sigal G., Jennifer S.; Staw B., Barry M.** (2005). «Affect and creativity at work,» *Administrative Science Quarterly*, 2005, 50, 367-403.
- Anderson, J.R.** (2000). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Arieti S.** (1976). *Creativity: the magic synthesis*. Basic Books
- Ayan, Jordan** (1997). *Aha! - 10 Ways To Free Your Creative Spirit and Find Your Great Ideas*. Random House.
- Azzara, C.** (2002). «Improvisation» in R. Colwell & C. Richardson (Ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. 171-183.

- Balzac, Fred** (2006). «Exploring the Brain's Role in Creativity». *NeuroPsychiatry Reviews* 7 (5), 1, 19–20.
- Barron, F. X.** (1968). *Creativity and Personal Freedom*. Van Nostrand.
- BCA** (2006). *New Concepts in Innovation: The Keys to a Growing Australia*. Business Council of Australia.
- Boden, M.A.** (1992). *The Creative Mind: Myths And Mechanisms*. Basic Books R/2004-Routledge.
- Buzan, T.** (1974). *The Mind Set*. BBC Active.
- Carson, S.H., Peterson, J.B. & Higgins, D.M.** (2005). «Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire». *Creativity Research Journal*. 17 (1), 37–50.
- Chiu, C.-Y. & Leung, A.** (2007). *Do multicultural experiences make people more creative? If so, how?* Inquisitive Mind, Special Issue.
- Craft, A.** (2005). *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. & Sawyer, R.** (1995). «Creative insight: The social dimension of a solitary moment» in R. J. Sternberg & J. Davidson (Ed.), *The nature of insight*. MIT Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (1996). *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- de Bono, E.** (1985). *Six Thinking Hats*.
- Deliège, I. & Geraint, A.W.** (Ed.) (2006). *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Psychology Press.
- Diakidoy, I.-A. N. & Kanari, E.** (1999). «Student Teachers' Beliefs about Creativity». *British Educational Research Journal*, 25,2, 225 – 243.
- Dorst, K.; Cross, N.** (2001). «Creativity in the design process: co-evolution of problem–solution». *Design Studies* 22 (5), 425–437.
- Eberle, B.** (1997). *Scamper: Creative Games and Activities for Imagination Development*. Paperback.
- Feldhusen, J. & Goh, B.** (1995). «Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development». *Creativity Research Journal*. 8 (3), 231–247.
- Finke, R.; Ward, T.B. & Smith, S.M.** (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. R/(1996). MIT Press.
- Flaherty, A.W.** (2005). «Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive». *Journal of Comparative Neurology* 493 (1), 147–153.
- Florida, R.** (2002). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Basic Books.
- Ford, D. Y. & Harris, J. J.** (1992). «The Elusive Definition of Creativity». *Journal of Creative Behaviour*, 26(3).
- Frega, A. L. & Vaughan, M. M.** (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. División Desarrollo Musical. Casa América.
- Frega, A. L.** (1997). *Metodología comparada*. CIEM, Collegium musicum.
- Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M.** (1976). *The Creative Vision: a Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. Wiley.
- Getzels, J. W. & Philip W. J.**, (1962) *Creativity and intelligence; explorations with gifted students*. Wiley.
- Giglio, M.** (1998). *Hacia un modelo de actividades de creatividad y aprendizajes: enfoque transversal*. Universidad Nacional de Rosario.
- Giglio, M.** (2000). «Modelo de las 5P para la acción y la investigación sobre creatividad musical». *Anales de la III Conferencia Iberoamericana de Investigación en Música*. Ed. Fundación para la Educación Musical.
- Giglio, M.** (2006). «Musical Externalisation in the New Curriculum in France, Quebec and French-Speaking Switzerland». *European Conference on Educational Research 2006*. Université de Genève.
- Glover J.A., Ronning R.R. & Reynolds C.R.** (Ed.) (1989), *Handbook of creativity*. New York Plenum.
- Gordon, W.J.J.** (1961). *The Development of Creative Capacity*. Harper & Row.
- Guilford, J.P.** (1950). «Creativity». *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P.** (1965). «Estructura de referencia para el comportamiento creativo en el arte» in J. Curtis, G. Demos, y E. Torrance (Ed.) (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya 2.

- Hargreaves, D., Galton, M. & Robinson, S.** (1996). «Teachers' assessments of primary children's classroom work in the creative arts». *Educational Research*, **38**, 199-211.
- Hennessey, B.** (2003). «Is the social psychology of creativity really social? Moving beyond a focus on the individual» in P. Paulus, & B. Nijstad (Ed.), *Group creativity*. University Press.
- Isen A.M., Daubman K.A. & Nowicki G.P.** (1987). «Positive affect facilitates creative problem solving». *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 1122-31.
- Joas, H.** (1992). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt, Suhrkamp, 1992. Traduction française: *La Créativité de l'agir*, traduit de l'allemand par Pierre Rusch. Les Éditions du Cerf, coll. Passages, 1999.
- Jeffery, G.** (2005). *The Creative College: building a successful learning culture in the arts*. Trentham Books.
- Karasek, R. & Theorell, T.** (1990). *Healthy Work Stress. Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books.
- Kim, S.H.** (1990). *Essence of Creativity: a guide to tackling difficult problems*. Oxford University Press.
- Kraft, U.** (2005). «Unleashing Creativity». *Scientific American Mind*. April: 16–23.
- Kratus, J.** (1990). «Structuring the Music Curriculum for Creative Learning Music Educators». *Journal of Research in Music Education* **76**, 9.
- Kratus, J.** (1991). «Structuring the Music Curriculum for Creative Learning» in D. L. Hamann (Ed.), *Creativity in the Music Classroom. The Best of MEJ*. Music Educators National Conference.
- Levi, (1991).** «Creative Processes in Children's Musical Compositions: A Review of the Literature» revu et corrigé in W. Henry, (1996), *Applications of Research in Music Education*. **15**, 1. MENC.
- Marina, J. A.** (1993). *Teoría De La Inteligencia Creadora*. Editorial Anagrama.
- McLaren, R.B.** (1999). «Dark Side of Creativity». in M.A. Runco & S.R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press.
- McCrae, R.R.** (1987). «Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience». *Journal of Personality and Social Psychology* **52** (6), 1258–1265.
- McCrae, R. & John, O.** (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality and Social Psychology*. **60**, 175-215.
- McPherson, G.** (1993). *Factors and Abilities Influencing the Development of Visual, Aural and Creative Performance Skills in Music and their Educational Implications*. University of Sydney (Australia).
- Motamedi, K.** (1982). «Extending the Concept of Creativity». *Journal of Creative Behaviour*, **16**,2.
- Morizot, C. A.** (1978). *Just this Side of Madness: creativity and the drive to create*. Harold House.
- Nachmanovitch, Stephen** (1990). *Free Play: Improvisation in Life and Art*. Penguin-Putnam.
- National Academy of Engineering** (2005). *Educating the Engineer of 2020 : adapting engineering education to the new century*. National Academies Press.
- Nicholls, J.** (1972). «Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait». *American Psychologist*, **27**, 717-727.
- Nöllke, M.** (2006). *Kreativitätstechniken*. Haufe.
- Nonaka, I.** (1991). «The Knowledge-Creating Company». *Harvard Business Review* **69** (6), 96–104.
- Ochse, R.** (1990). *Before the gates of excellence. The determinants of creative genius*. University Press.
- Parncutt, R. & Mc Pherson, G.E.** (Ed.) (2002). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.
- Persson, R. S.** (1995). «Psychosocial Stressors among Students Musicians : a Naturalistic Study of the Teacher-Student Relationship». *International Journal of Art Medicine* **4** (2), 7–13.
- Pink, D.H.** (2005). *A Whole New Mind: Moving from the information age into the conceptual age*. Allen & Unwin.
- Rawlinson, J.G.** (1988) *Creative Thinking & Brainstorming*. Wildwood House.
- Ray, P. H. & Anderson, S.R.** (2000). *The Cultural Creative*. Three Rivers Press.
- Rhodes, M.** (1961). *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappan **42**, 305–311.

- Rothenberg, A.** (1971). *The process of Janusian thinking in creativity*. Arch Gen Psychiatry **24**, 195-205
- Rushton, J.P.** (1990). «Creativity, intelligence, and psychoticism». *Personality and Individual Differences* **11**, 1291–1298.
- Runco, M.A.** (2004). «Creativity». *Annual Review of Psychology* **55**, 657–687.
- Sawyer, R.** (2006). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Shea, W.R. & Spadafora, A.** (Ed.) (1990). *Creativity in the arts and science*. Canton, MA: Science History.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T.** (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- Sternberg, R.J.** (Ed.) (1999), *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Albert, R.S. & Runce, M.A. «A History of Research on Creativity».
 - Csikszentmihalyi, M. «Implications of a systems perspective for the study of creativity».
 - Feist, G. «Influence of personality on artistic and scientific creativity».
 - Feldman, D.H. «The Development of Creativity».
 - Gruber, H. & Wallace, D. «The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work».
 - Martindale, C. «Biological bases of creativity».
 - Nickerson, R.S. «Enhancing Creativity».
 - O'Hara, L.A. & Sternberg, R.J. «Creativity and Intelligence».
 - Plucker, J.A. & Renzulli, J.S. «Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity».
 - Sternberg, R.J. & Lubart, T.I «The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms».
- Storr, A.** (1993). *The Dynamics of Creation*. Ballantine.
- Sullivan, C. & Graeme, H.** (Ed.) (2009). *The Creative Environment: Authors at Work*. English Association/Boydell and Brewer.
- Tatarkiewicz, Władysław** (1980). *A History of Six Ideas: an Essay in Aesthetics*. Translated from the Polish by Christopher Kasparek, The Hague: Martinus Nijhoff.
- Taylor, C. W.** (Ed.) (1964). *Creativity: Progress and Potential*. McGraw-Hill Book Company.
- Taylor, C.W.** (1988). «Various approaches to and definitions of creativity». in R.J. Sternberg, (Ed.) *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Torrance, E.P.** (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.
- Torrance, E. P.** (1976). «Debe dejarse al azar el desarrollo de la creatividad?» in J. Curtis, G. Demos & E.P. Torrance (Ed.), *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya/2.
- Vandervert, L., Schimpf, P., & Liu, H.** (2007). «How working memory and the cerebellum collaborate to produce creativity and innovation». *Creativity Research Journal*. **19** (1), 1-19.
- Von Oech, R.** (1990). *Whack on the Side of the Head*. Grand Central Publishing.
- Weisberg, R.W.** (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. Freeman.
- Ward, T.** (2003). «Creativity» in L. Nagel (Ed.), *Encyclopaedia of Cognition*. Macmillan.
- Webster, P.** (1991). «Creativity as Creativity Thinking. Music Educators Journal». *Creativity in the Music Classroom*. The Best of MEJ. MENC.
- Westmeyer, H.** (2001). «Kreativität: Eine relationale Sichtweise» in E. Stern & J. Güthke (Ed.), *Perspektiven der Intelligenzforschung*. Pabst Science Publishers.

