

La création en-jeu(x)  
pour une approche démocratique  
de la pédagogie

---

Gaël Vacher  
Cefedem Rhône-Alpes  
Promotion 2011-2013

# Sommaire

## Introduction

---

- Création, invention, créativité.....2
- Des aspects non satisfaisants dans l'enseignement de la musique actuellement.....3

## L'enquête : John Dewey

---

- John Dewey.....5
- Schéma de l'enquête.....6

## I. A partir d'expériences de terrain

---

- Analyse d'une situation concrète .....9

*L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages* par Vincent Magnan

## II. Ce que cela interroge

---

A. Les concepts.....12

B. Les conceptions

1. Un psychanalyste et un philosophe :

- Winnicott.....13
- Dewey.....16

2. Un musicien :

- Glenn Gould.....19

## III. Applications pratiques et perspectives

---

- Expérience dans le cadre de mes projets au Cefedem: séquence de cours.....21
- Perspectives sur l'évaluation.....23

## Conclusion

---

24

*La démocratie créatrice, la tâche qui nous attend*.....25

**Bibliographie**.....29

## Introduction

---

### Création, invention, créativité

Ces termes sont employés, mis en avant de plus en plus souvent dans nombre de domaines et en particulier dans la pédagogie et dans les activités dites artistiques.

Cependant l'emploi de ces mots se généralisant, ils ont peu à peu perdu de leur sens et se retrouvent utilisés comme des concepts rédempteurs, pour agrémenter nombre de discours éducatifs, dans les domaines dits artistiques mais également plus largement, par exemple à l'école. En saupoudrer n'importe quel projet pédagogique garantirait sa réussite, du moins une meilleure implication des élèves.

Or, derrière l'utilisation de ces expressions et plus important, lors de la conception de projets concrets et opérants, sont en jeu à la fois des conceptions de l'enseignement, des musiciens et de leur rôle ainsi que de la place de la création dans la société.

Je me propose de partir du terrain, de situation musicales, pédagogiques concrètes pour aborder les concepts auxquels font référence les termes d'invention, de création et de créativité pour ensuite tenter de proposer une réponse, une esquisse de ce qu'il serait possible de mettre en œuvre au modeste niveau d'enseignant de musique.

Pour cela j'ai décidé de présenter ma réflexion sous la forme d'une « enquête » au sens où l'entend le philosophe américain John Dewey ; je présenterai plus en détail Dewey dans la suite du mémoire.

Il définit l'enquête comme un processus, naturel pour l'homme, consistant à étudier les modifications de l'environnement, d'envisager les moyens d'y faire face et ensuite d'adopter une méthode qui soit « efficace », pratiquement.

J'ai commencé mon enquête en essayant de trouver des situations « indéterminées », instables dans l'environnement auquel je m'intéresse particulièrement, l'enseignement de la musique.

Ainsi, laissez-moi présenter quelques remarques personnelles, qui ont émergé lors de mes réflexions pour ce mémoire. Je suis parti d'éléments volontairement précis, dans l'enseignement de la musique, qui ne me semblent pas satisfaisants dans la situation actuelle. Ces éléments étant liés à la création et ses enjeux, ils expliquent la teneur du présent mémoire et constituent le point de départ de mon enquête.

### **Des aspects non satisfaisants dans l'enseignement actuel de la musique**

Il me semble que dans l'enseignement de la musique, et en particulier du piano, la place de la création dans les aspects techniques de l'instrument est tout à fait insuffisante, voire inexistante.

Un des points qui me gêne le plus est le fait que l'on tente souvent de faire appliquer, de reproduire des schémas, des formules qui sont reconnus comme "universels"; dans cette logique l'apprentissage des éléments techniques d'un instrument devrait alors se dérouler à peu près de la même manière pour tous.

Ainsi de nombreux enseignants s'appuient souvent sur des ouvrages bien connus avec pour objectif de faire connaître tout de la technique instrumentale à tous. Cette vision de l'apprentissage des éléments techniques s'accompagne souvent paradoxalement d'une exigence de prérequis techniques avant de pouvoir jouer des pièces de musique.

On fait croire ainsi qu'on ne peut essayer de jouer de musique sans maîtriser au préalable tous les éléments techniques qui la composent.

En ce qui concerne l'aspect physiologique, il y a également un point qui me semble poser problème particulièrement, c'est qu'on ne prend pas assez souvent en compte les particularités morphologiques des élèves. On tente d'appliquer des règles générales en pensant qu'elles peuvent correspondre à tous les musiciens. Or il me semble qu'un des principes constitutifs de la technique instrumentale, et donc de la manière de mouvoir son corps, est qu'elle part avant tout de l'individu unique, acteur, qui va jouer de la musique.

Un autre point important est la compréhension harmonique. Il arrive souvent de voir des élèves plutôt avancés complètement perdus, ne pouvant mettre en relation les cours théoriques

auxquels ils ont assisté avec l'harmonie constituant les pièces qu'ils travaillent, même s'ils ont suivi des cours de formation musicale durant de nombreuses années.

Il semble que les notions qu'ils ont pu étudier n'ont pas eu de résonance dans leur pratique instrumentale. Et au lieu de replacer ces notions, qui ont été abordées théoriquement, dans le contexte instrumental, voire même de réinterroger la manière dont sont organisés les enseignements, on assiste souvent à un renvoi de responsabilités entre les enseignants (ex : « Tu n'as pas appris ça en solfège ? »).

Si ce passage du théorique à la pratique ne fonctionne pas pour de nombreux élèves, que peut-on faire, changer pour améliorer la situation ?

On peut étendre cette constatation au sujet de l'harmonie à de nombreuses disciplines spécifiques qui peuvent sembler isolées l'une de l'autre au sein d'un même établissement.

Relier les disciplines entre elles au sein de l'école de musique, leur donner du sens ne serait-il pas plus important que de former des individus à une hyper spécialisation qui se suffirait à elle-même, ou de proposer moult activités variées toujours plus (ré)créatives ?

## L'enquête chez Dewey

---

### John Dewey

Je vais tout d'abord présenter rapidement John Dewey ainsi que la notion d'*enquête* dans son œuvre.

John Dewey, né en 1859, a joué un rôle prépondérant dans des domaines aussi divers que la philosophie, la pédagogie, les sciences sociales et le débat politique. Mais c'est pour son œuvre de pédagogue et de philosophe de l'éducation qu'il est le plus connu. Son influence dans ce domaine repose sur une conception naturalisée de l'intelligence et sur l'élaboration de méthodes correspondant au modèle de l'enquête expérimentale. Sa théorie de la connaissance met l'accent sur la «*nécessité de mettre la pensée à l'épreuve de l'action si on veut la faire passer dans la connaissance*».<sup>1</sup>

Dewey entreprend d'élaborer une pédagogie fondée sur les idées qu'il défend: le fonctionnalisme et l'instrumentalisme ; la pensée doit être au service de la résolution des problèmes de la vie.

Après avoir passé beaucoup de temps à observer ses enfants grandir, Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et l'adulte.

Pour lui, les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance se construit par la résolution de ces problèmes.

Malheureusement, les conclusions théoriques de ce fonctionnalisme n'ont eu, de l'avis de Dewey, que peu d'impact sur la manière de penser l'enseignement à son époque.

Après avoir exercé les fonctions de professeur de lycée et de professeur d'université, John Dewey fonde une école laboratoire en 1896, sa première école expérimentale rattachée à l'université de Chicago, qui fonctionnera jusqu'en 1904.

---

<sup>1</sup> John Dewey, *Comment nous pensons*, 1910, Les empêcheurs de penser en rond/La Découverte, 2004

En 1938, dans son ouvrage *Logique, la théorie de l'enquête*, Dewey présente sa réflexion en inscrivant le schéma de l'enquête dans les cadres biologiques et anthropologiques (étude de l'être humain) qui permettent de penser une continuité dans l'action de l'enquête. Pour lui, le schéma du comportement biologique annonce déjà le schéma de l'enquête d'un point de vue fonctionnel. Ce dernier représente donc une forme fondamentale de l'activité humaine. L'émergence du culturel représente une transformation du biologique : la signification de l'idée de continuité « *exclut, d'une part, rupture complète et, d'autre part, simple répétition d'identité* ».

Tandis que le comportement organique opère dans une relation à l'environnement physique, le comportement humain opère dans un environnement culturel : le culturel est « naturel » à l'homme et vice-versa.

L'enquête est la forme spécifiquement humaine de l'activité organique de *restauration d'un équilibre entre l'individu et son environnement culturel*.

L'activité du vivant est définie ainsi par John Dewey : un ensemble de processus qui maintiennent et restaurent une relation durable entre l'organisme et l'environnement. « La vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre. »<sup>2</sup>

### **Schéma de l'enquête :**

Voici le schéma de l'enquête avec ses différentes phases telles qu'elles sont définies par Dewey.

#### L'antécédent de l'enquête : la situation indéterminée

Le propre d'une situation indéterminée est d'être incertaine et instable. Il peut s'agir d'un événement incompréhensible, d'un objet impossible à identifier ou d'une action impossible à entreprendre immédiatement. C'est une situation singulière ayant des effets psychologiques :

---

<sup>2</sup> John Dewey, *Expérience et éducation*, 1938

elle provoque le doute et elle constitue donc un obstacle à la fluidité de l'expérience. Comme la situation est intrinsèquement et objectivement douteuse, la résolution d'une situation indéterminée ne peut s'effectuer que par des opérations qui modifient réellement les conditions existantes.

Cela assure donc au schéma de l'enquête son caractère uniforme en même temps que pluriel : « l'enquête en dépit des sujets divers auxquels elle s'applique et par suite de la diversité de ses techniques spéciales a une structure, un schème commun ».

### L'institution d'un problème

Elle est constituée en situation problématique lorsque certaines opérations cognitives ont été faites :

Constatation d'une situation instable, « constater qu'une situation exige une enquête est le premier pas de l'enquête ».

Définir le problème représente ensuite une détermination partielle par l'enquête de la situation originelle. Cela consiste en une première sélection de données : le repérage des éléments constitutifs et stables de la situation originelle. Ces observations constituent les « éléments du problème », sa définition.

Comme principe sélectif, le problème a donc une fonction d'orientation et « sans problème, on tâtonne dans l'obscurité ».

### La détermination de la solution du problème

L'observation des faits et la suggestion d'idées se développent réciproquement dans le processus d'enquête. La sélection des éléments du problème accompagne la formulation d'hypothèses qui anticipent les possibilités conséquentes : l'hypothèse est une idée qui, si elle est vraie, permet la résolution du problème ; elle trouve sa valeur fonctionnellement dans son efficacité pratique.

## Le raisonnement

John Dewey appelle raisonnement l'ensemble des opérations qui consistent à faire l'examen des hypothèses suggérées et de leurs implications possibles. Une hypothèse est sous-pesée, mise en rapport avec d'autres hypothèses possibles, afin de déterminer sa valeur opérationnelle et fonctionnelle. Elle est notamment référée à des enquêtes antérieures qui permettent d'anticiper les conséquences de son application. Le raisonnement permet de déterminer pas à pas le choix le plus opérationnel parmi les concepts et les hypothèses suggérés.

## La conséquence de l'enquête: la situation déterminée, l'expérimentation

Jusque-là, les éléments mis en place restent provisoires, dans le sens où leur caractère opérationnel n'est qu'hypothétique, non testé dans les faits. L'expérimentation est l'application concrète des hypothèses sélectionnées aux éléments du problème. L'expérimentation teste, contrairement au raisonnement, concrètement une hypothèse par rapport aux faits observés et sélectionnés. L'enquête est close lorsque l'expérimentation a permis d'unifier la situation originelle par mise en place des opérations qui modifient réellement les conditions existantes.

## **I. A partir d'expériences de terrain : analyse de pratiques**

---

J'ai choisi de présenter et d'analyser des pratiques à travers une situation pédagogique de type atelier.

### *L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages par Vincent Magnan<sup>3</sup>*

Le premier exemple est celui que présente Vincent Magnan, professeur de violoncelle, dans un article sur « L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages » paru dans *Enseigner la musique n°6 et 7*.

Dans cet article, il présente ce qu'il a pu expérimenter avec ses élèves depuis quelques années à travers des situations d'écriture musicale. Il présente ainsi quatre exemples variés qui montrent ce que les pratiques autour de l'écriture ont permis à ses élèves de réaliser et en quoi cette activité « peut être un outil d'éducation musicale efficace ».

Ces démarches d'écriture se déroulent lors de cours à la fois individuels mais également en groupes de deux à cinq élèves.

Un des points les plus prégnants est la démarche de va-et-vient entre le travail « à la table », qui se rapporte plutôt au théorique, et l'essai instrumental.

Il présente aussi d'autres activités qui peuvent naître grâce aux travaux d'écriture et les différents supports qui vont pouvoir être employés.

Pour lui l'écriture s'enrichit de l'alternance avec d'autres activités, comme l'improvisation ou l'analyse d'exemples, utiles suivant le besoin des élèves. Le formateur met à disposition différents types de ressources pour répondre plus précisément à certaines difficultés, ou pour prolonger le travail engagé. Il propose ainsi des partitions qui pourront servir d'exemple, des disques, mais également des exemples qu'il invente à l'instrument pour répondre à des problèmes plus particuliers de technique instrumentale.

---

<sup>3</sup> Vincent Magnan, « L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages », in *Enseigner la musique n°6 et 7*, 2004, p.189

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'atelier que Vincent Magnan a proposé à Muriel, une de ces élèves assez avancée.

Vincent Magnan propose à Muriel d'écrire une petite mélodie au violoncelle, qui pourrait être aussi jouée par d'autres élèves de la classe.

Ils procèdent de la manière suivante :

a) La seule consigne, qu'ils déterminent d'un commun accord après avoir regardé quelques exemples de mélodies chez Rameau, est d'adopter une structure en deux périodes, une suspensive, l'autre conclusive.

b) Face à la difficulté qu'elle a d'arriver à inventer un début de mélodie en chantant, le formateur lui propose de partir de l'instrument. Après un court moment de tâtonnement sur le violoncelle, elle trouve les cinq premières notes de sa mélodie.

c) Il s'agit ensuite d'enchaîner plusieurs fois un court fragment improvisé sur l'instrument à la partie déjà écrite, le résultat étant conservé ou non selon son goût.

d) Une fois l'idée trouvée, Muriel prend quelques instants pour écrire les notes qu'elle identifie facilement puisqu'elles correspondent aux doigts joués.

e) Il faut aussi rechercher la manière de noter les rythmes joués. À certains endroits, les rythmes initiaux ont été transformés, car ceux qu'elle a trouvés par la suite lui ont paru plus satisfaisants.

f) À l'issue de cette série d'expérimentations, Muriel parvient à écrire la première période qui est à la fois interrogative et qui amène le retour du premier élément de manière satisfaisante dans la seconde phrase.

g) La suite est trouvée plus rapidement, la fin du morceau s'impose comme une « évidence » sur le do, sans qu'il n'ait été nécessaire de s'interroger sur une tonalité éventuelle.

La présence de barre de mesure n'a pas été exigée au préalable, en effet ceci était une contrainte qui privait les élèves d'une certaine liberté mais aussi d'une réflexion sur leur signification.

Une fois le morceau écrit, Muriel cherche où elle pourrait placer les barres de mesure.

Sa composition permet une segmentation en 3/4, mais on peut aussi penser les deux premières croches comme une anacrouse ou levée. Vincent Magnan l'interroge sur l'utilisation des barres de mesure et en profite pour présenter quelques partitions, en 4/4, 5/8, et des pièces de musique contemporaines non mesurées. Muriel s'aperçoit que les barres de mesure peuvent être un moyen de rendre plus visible des accentuations (après chaque barre de mesure).

Elle tente alors d'appliquer cette idée à son morceau, en cherchant à placer les accentuations pour ensuite écrire les barres de mesures en conséquence. Elle choisit de reprendre l'instrument et note un certain nombre d'accentuations par un trait au-dessus des notes. En lui demandant de voir s'il existe un lien entre le choix effectué et les coups d'archet, elle s'aperçoit que les notes accentuées correspondent à celles tirées avec l'archet.

Ils décident donc de refaire une recherche sur les accentuations en fonction de ce qu'elle veut faire entendre, puis de déterminer des coups d'archet qui mettent en valeur ses choix de notes accentuées.

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

On peut remarquer dans cet exemple le constant va-et-vient entre la théorie (l'écrit, les indications fournies par le compositeur) et la pratique (l'interprétation, l'essai expérimental sur l'instrument). Ce que relie l'élève entre ces deux aspects devient un savoir opérant, doté d'une réelle dimension fonctionnelle.

Ce qui est réellement mis en avant ici c'est la complémentarité des disciplines et des activités faites par l'élève, l'intérêt de passer par des chemins qui peuvent sembler détournés pour aborder et s'approprier des notions musicales théoriques mais également des possibilités instrumentales.

## II. Ce que cela interroge : concepts et conceptions en jeu

---

### A. Les concepts :

Les termes de création et d'invention renvoient en premier lieu aux processus de synthèse et de production du savoir de l'esprit humain, que l'on a tendance à associer encore une fois par habitude et par usage pour le premier, au champ artistique, et pour le second, au champ scientifique.

Le terme d'*invention* renvoie bien souvent au monde scientifique et technique. Il désigne alors une méthode, un moyen technique nouveau grâce auquel il est possible de résoudre un problème donné. Les inventions sont donc des outils, qu'ils soient intellectuels ou physiques.

Il vient du verbe *invenio* ; en latin, qui peut être traduit par trouver (d'où le mot trouvaille) ou rencontrer. Cependant, l'utilisation du mot invention, dans le monde technique, est à distinguer de découverte. On découvre ce qui préexistait, on invente plutôt quelque chose qui n'existait pas jusqu'alors.

Dans d'autres domaines, le terme invention renvoie à des usages un peu différents : en archéologie il est équivalent à découverte (objet ou site archéologique); en littérature, il désigne une partie de l'écriture qui consiste à trouver le fond, les détails ou les ornements d'un sujet; en musique classique, une forme musicale.

Le terme de *création*, dans les domaines artistiques, peut être utilisé pour décrire plusieurs aspects : une action, une production ou un moment. Il peut désigner l'*action* de création, à la fois dans l'immédiateté mais aussi comme un processus continu (période de création) ; l'*œuvre* (cette création) ; ou un moment identifié, la création d'une œuvre qui désigne la première présentation devant un public.

*Création*, du latin *creare*, peut être traduit par faire croître ou produire. On trouve également d'autres termes latins ayant le même radical *-cre-*, comme *crescere* qui a donné naissance au terme musical *crescendo*. Tous ces termes renvoient à la notion d'accroissement. On peut également signaler la proximité étymologique avec Cérès, déesse latine de la croissance des plantes, celle qui fait naître les moissons.

A l'inverse de ce que pourrait laisser supposer cette notion de croissance, et la continuité, la progression que cela supposerait, on peut rappeler que du point de vue religieux, la création désigne le fait de tirer quelque chose du néant. Ainsi, d'après la Bible, Dieu a créé le ciel et la terre, puis il créa l'homme à son image.

Lorsqu'on parle de création, ce que l'on imagine en général, c'est tout d'abord le produit, le résultat de l'activité de création, et on lui associe bien souvent une notion d'inédit, de jamais vu. Cependant on peut noter que la plupart des créations sont associées à des éléments, des concepts bien réels et préexistants. Dès lors plutôt que de chercher l'absolue originalité dans l'œuvre esthétique, ou scientifique, produite, il faudrait d'avantage s'intéresser aux processus de façonnement du préexistant (réel) qui permettent l'émergence de choses qui n'existaient pas sous une telle forme.

## **B. Les conceptions :**

### 1. Un psychanalyste et un philosophe

#### ▪ **Winnicott**

##### Winnicott et la créativité

Pour Winnicott, parler d'une symphonie, d'un immeuble ou d'un plat cuisiné est équivalent lorsqu'il y est question de créativité. Ce qui l'intéresse c'est la créativité dans son aspect universel.

Pour lui il ne faut pas confondre créativité et activité artistique ; la pulsion créative elle-même revêt, pour Winnicott, une importance majeure.

On peut alors établir chez lui un lien entre la vie créative et le fait de vivre. C'est d'ailleurs là, le point fondamental qu'il soulève en distinguant « exister » et « vivre » (ce qui entraîne toute sa théorisation de l'aire transitionnelle). Il assimile donc la vie créative à une attitude du sujet face à la réalité extérieure qu'il associe au goût pour la vie.

*« Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut d'être vécue; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter. »<sup>4</sup>*

### Winnicott et l'espace potentiel

Pour bien comprendre l'importance de la créativité pour Winnicott, il faut revenir sur la créativité psychique primaire venant du rapport qu'entretient le nourrisson avec l'objet du besoin, de la relation de la mère avec son bébé avant ou après la naissance.

Winnicott insiste sur la capacité qu'a le bébé de « créer » (en le trouvant) le sein de sa mère, si elle le lui présente au bon moment ; ce qui suppose qu'elle est capable de s'identifier à son enfant. Ceci ne sera possible que si la mère se trouve dans un état de préoccupation maternelle primaire, signe de son dévouement et de son empathie à l'égard des besoins de l'enfant (Winnicott parle de « *mère suffisamment bonne* »).

*« La mère place le sein réel juste là où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment. »<sup>5</sup>*

Ce qui est essentiel dans cette expérience, c'est que la mère procure à l'enfant l'illusion qu'une réalité extérieure existe qui est conforme à sa propre capacité de créer car il ne peut pas distinguer ce qui est de l'ordre de l'hallucination et ce qui est du domaine de l'appréhension du réel. Ce qui en résulte, c'est l'illusion que l'enfant a de créer l'objet là où la mère le présente. C'est à partir de cette expérience que l'enfant va ensuite être capable de faire l'expérience de la frustration.

*« À partir de cette expérience d'omnipotence initiale, le nourrisson est capable de commencer à ressentir la frustration et un jour il arrive même à l'opposé de l'omnipotence, c'est-à-dire à avoir le sentiment de n'être qu'une poussière dans*

---

<sup>4</sup> Donald Winnicott, *Jeu et réalité*, 1951, p.91

<sup>5</sup> Ibid, p.22

*l'univers... N'est-ce pas à partir de être Dieu que les êtres humains parviennent à l'humilité propre à l'individualité humaine? »<sup>6</sup>*

C'est parce que l'enfant aura eu l'illusion « *d'être Dieu* » que le processus de désillusionnement va pouvoir se mettre en place, à la faveur de ce que Winnicott considère comme la « *première utilisation d'un symbole par l'enfant, et de sa première expérience de jeu* », à savoir l'objet transitionnel. C'est donc sur le chemin qui mène de l'illusion au désillusionnement que l'enfant façonne l'objet transitionnel.

*« En utilisant le symbolisme, le petit enfant établit déjà une distinction entre le fantasme et le fait réel, entre les objets internes et les objets externes, entre la créativité primaire et la perception. Mais le terme d'objet transitionnel rend possible, selon mon hypothèse, le processus qui conduit l'enfant à accepter la différence et la similarité. »<sup>7</sup>*

Cet objet, auquel Winnicott reconnaît une valeur défensive contre l'angoisse de type dépressif, il le repère dans le passage qui s'effectue entre l'utilisation par le nouveau-né de son poing, de ses doigts et l'utilisation par l'enfant plus âgé de son ours en peluche, ce qui va faire passer le nourrisson d'une position de dépendance absolue à une position de dépendance relative ( mouvement de la relation d'objet à l'utilisation de l'objet).

En mettant en évidence qu'il n'y a pas d'échange entre la mère et l'enfant au sens où ce que tète l'enfant c'est le sein en tant qu'il fait partie de lui-même et que ce qu'allait la mère c'est l'enfant qui fait partie d'elle-même, Winnicott met en évidence le caractère illusoire de cet échange. C'est d'ailleurs cette zone qui sera appelée espace transitionnel, et les objets qui s'y trouvent objets transitionnels, et ce dans la mesure où ils incarnent la transition entre l'intérieur et l'extérieur, entre le subjectif et l'objectif, entre le moi et le non-moi.

---

<sup>6</sup> D. Winnicott , *Le bébé et sa mère*, Payot, 1992, p.141

<sup>7</sup> D. Winnicott, *Jeu et réalité*, 1951, p.14

## La création artistique et le statut de l'artiste

En 1970, Winnicott, dans son article « Vivre créativement », insiste pour distinguer la vie créative et la création artistique. Vivre créativement est profondément lié au sentiment que l'on est vivant et soi-même.

On peut regarder un arbre (et pas nécessairement un tableau) et le faire d'une manière créatrice. Bien que Winnicott reconnaisse que les créations artistiques ont un rapport avec la créativité, elles lui paraissent toutefois différentes. Mais il ne s'engage pas vraiment sur ce terrain, si ce n'est pour dire que si l'artiste crée, c'est parce qu'il peut invoquer un fonctionnement particulier. Finalement pour Winnicott l'artiste n'a rien d'exceptionnel; la création artistique n'est donc pas auréolée, elle n'est qu'une façon d'exprimer la créativité.

D'emblée, Winnicott considère l'œuvre créée, dans une position médiane entre le spectateur et ce qu'il appelle la créativité de l'artiste, c'est-à-dire quelque chose qui est de l'ordre de la poussée, de l'éclosion de la vie intérieure vers le monde extérieur.

*« L'œuvre créée, en effet, se situe entre l'observateur et la créativité de l'artiste. »<sup>8</sup>*

L'œuvre se situe donc dans un espace interstitiel, une aire transitionnelle qui assure le lien entre le spectateur et la vie créative, et ce en considérant que la créativité à laquelle Winnicott se réfère « est celle qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure. »

### ▪ **Un philosophe : Dewey**

Dewey s'oppose aux pédagogues qui ne mettent l'accent que sur les connaissances, les programmes et les contenus à transmettre. Mais il se sépare également de ceux qui ne jurent que par les découvertes intuitives et le libre développement des capacités créatrices spontanées. L'essentiel, pour lui, est d'en finir avec l'opposition radicale du monde et de l'esprit, de la pensée et de l'action. C'est pourquoi il insiste sur les créations, en soulignant l'importance de la continuité des expériences.

---

<sup>8</sup> D. Winnicott, *Jeu et réalité*, 1951, p.97

Pour Dewey, l'expérience esthétique est inséparable de l'ensemble de nos activités dites « ordinaires » en ce qu'elle préserve, mais de manière amplifiée toute expérience normale.

Si l'on peut dire que l'expérience esthétique se distingue de l'expérience normale, c'est précisément dans la mesure où elle l'enrichit, par le biais de l'imagination, en lui donnant une importance accrue et une valeur propre.

Ainsi, selon Dewey, l'expérience esthétique n'est pas radicalement différente des autres formes d'expériences humaines :

*« L'esthétique ne s'ajoute pas à l'expérience, de l'extérieur, que ce soit sous forme de luxe oisif ou d'idéalité transcendante, (...) [mais] consiste (...) en un développement clair et appuyé de traits qui appartiennent à toute expérience normalement complète. »<sup>9</sup>*

Pour Dewey l'expérience esthétique n'est pas une expérience uniforme, homogène, mais se joue dans l'hétérogénéité, la diversité.

On peut résumer que l'expérience esthétique est l'expérience de la « vie ». Ici, le sujet humain s'éprouve lui-même en tant qu'« être vivant ». Cette expérience est donc définie par « l'immédiateté qualitative de l'expérience vécue ». Même intellectuelle, l'expérience esthétique est dite « immédiate » en ce qu'elle relève d'une jouissance de l'expérience pour elle-même.

*« L'art doit sortir de son enceinte sacrée et se réintroduire dans le domaine de la vie ordinaire, où il servirait de guide, de modèle et de stimulant pour une réforme constructive, au lieu de n'être qu'un ornement sur ajouté ou une alternance positive au réel ».<sup>10</sup>*

L'expérience esthétique, qu'elle provienne d'une œuvre d'art à ou de la contemplation de la nature, est donc une expérience d'unité même si l'activité artistique évolue le plus souvent par des remises en cause des traditions et des idées reçues.

En ce sens, l'esthétique pour Dewey ne se limite pas uniquement aux œuvres d'art mais concerne tout ce qui nous donne un autre regard sur l'existence quotidienne.

---

<sup>9</sup> J. Dewey, *L'art comme expérience*, 1934, p.71

<sup>10</sup> Richard Shusterman, *L'art à l'état vif*, 1991, p.41

On peut définir l'œuvre d'art comme « *ensemble d'expériences diverses, d'abord vécues dans leur plénitude immédiate et par la suite communiquées, en ce qu'elles sont devenues objets de réflexion, par le biais de la mémoire et du jeu de l'imagination (imagination comme lieu de rencontre de « l'ancien et du nouveau »).* »<sup>11</sup>

Pour Dewey toute expérience consciente recèle une qualité imaginative. Toute expérience possède ainsi un potentiel d'épanouissement esthétique.

L'expérience esthétique dépasse l'art comme activité isolée.

Emerson, l'homologue de Dewey, soutenait que le but de l'art n'est pas uniquement de produire de l'art, mais de rendre les hommes meilleurs, de les aider à se transcender et à se perfectionner. L'art comme expérience devient alors l'expérience comme art, comme source potentielle de vie pour l'homme.

Pour Dewey l'imagination est le lieu de la formation et de l'intégration de « soi » ou de la personne :

*« De même qu'il revient à l'art d'être unificateur, de frayer un passage à travers les distinctions conventionnelles (...), de même il revient à l'art [comme expérience esthétique] de faire concorder les différences au sein de la personne individuelle, de supprimer l'atomisation et les conflits entre les éléments qui la composent, et de tirer parti de leurs oppositions pour construire une personnalité riche. »*<sup>12</sup>

Dans *L'art comme expérience* il est possible d'appréhender l'importance de l'unité et de la continuité de l'expérience, de même que le potentiel « réformateur » de l'activité artistique.

Pour Dewey, l'art ne doit pas être au service d'une idéologie politique ; c'est précisément l'écueil à éviter, puisque c'est justement quand il s'oppose à des tentatives d'assimilation idéologique, qu'il définit sa véritable valeur politique et morale.

---

<sup>11</sup> J. Dewey, *L'art comme expérience*, 1934, p.317

<sup>12</sup> *Ibid*, p.292

La démocratie authentique est une démocratie « créatrice », où les hommes et les femmes sont libres de poursuivre la vérité et d'imaginer, d'inventer des manières originales et enrichissantes (dont l'art) d'interagir entre eux et le monde qui les entoure.

Le propos, le rôle de la création, ne consiste donc pas simplement dans l'œuvre produite et sa qualité intrinsèque ; c'est tout un processus que cela engage et les valeurs morales qui y sont associées.

## 2. Un musicien :

### ▪ **Glenn Gould**

Je vais maintenant vous présenter la manière dont Glenn Gould, pianiste parmi les plus connus du XXème siècle, envisage le rôle du musicien, et plus particulièrement l'attitude de l'interprète. Dans le documentaire l'Art du piano, on peut trouver des extraits d'interviews dans lesquelles Gould explique à la fois la démarche qui est la sienne dans l'activité de musicien pratiquant une musique écrite par d'autres, autrement dit une activité d'interprète, mais revient également sur les différentes pratiques qui étaient en usage avant le XIXème siècle chez les musiciens.

Il rappelle ainsi que le champ des pratiques musicales ne se limitait pas autrefois à celui d'interprète ou celui de compositeur, que l'activité des musiciens était variée et que le jeu instrumental n'était pas séparé de celles de composition ou d'improvisation.

D'ailleurs Glenn Gould exerçait lui-même une activité de compositeur en plus de celle de pianiste et de direction d'orchestre.

Pour Gould, les interprètes devraient dès lors être ou tout du moins rechercher une démarche de "compositeurs" dans leur pratique instrumentale.

L'interprétation, les recherches en vue du moment de jeu instrumental devraient non pas se baser sur une tradition mais remettre en question chaque fois la partition et le message du compositeur. La conception de la légitimité des interprètes qui est souvent mise en avant dans les conservatoires serait garantie par le respect de cette tradition.

Or lorsqu'on envisage l'interprétation d'œuvres existantes de la manière de Gould, ces aspects se retrouvent mis en question.

Ses interprétations musicales et ses prises de position publiques provoquèrent beaucoup d'hostilité et de résistance, certains l'ont perçu comme une menace aux opinions traditionnelles. Cependant il me semble que sa réflexion sur les rôles du musicien, la nécessaire diversité dans les pratiques, musicales mais également recouvrant d'autres champs esthétiques, est plus que jamais d'actualité.

### III. Applications pratiques et perspectives

---

- Expérience dans le cadre de mes projets au Cefedem : une séquence de cours

Je vais maintenant vous présenter une proposition de projet que j'ai réalisé dans le cadre d'une séquence de cours, sur 6 séances.

Cette séquence, qui a eu lieu à l'ENM de Villeurbanne, consiste en l'arrangement de pièces écrites pour piano, choisies parmi une sélection que j'ai faites de Pièces Lyriques de Grieg, pour un petit ensemble d'instruments. Les objectifs concernent principalement une pianiste (en classe d'accompagnement), mais le projet inclut également d'autres instrumentistes.

Une de mes hypothèses de départ était que le rôle de pianiste ne se limitait pas à celui d'interprète au sens communément admis. J'ai préparé cette séquence pour une élève inscrite en cursus libre en accompagnement piano (parcours personnalisé) et qui n'est pas dans un profil type de ce genre de classe. Elle avait été auparavant en 2ème cycle de piano.

En rapport avec l'enquête dans ma discipline qui s'est orientée vers un rôle et une activité plus larges du pianiste, en particulier à travers l'accompagnement comme j'ai pu l'observer dans différents lieux, j'ai choisi un dispositif qui mette en avant la polyvalence et la dynamique de groupe que peut amener un pianiste dans un projet musical avec d'autres instrumentistes.

La pratique proposée, l'arrangement, n'a pas été essayée auparavant par les participants de ce projet, même s'ils ont pu participer à de nombreux ateliers de musique de chambre.

#### Les éléments mis en jeu sont les suivant :

Le principe de l'arrangement, ici pas uniquement en tant que distribution des voix, puisqu'avec un matériau de départ écrit pour piano, dont le timbre est « homogène », il va falloir imaginer, essayer des timbres et combinaisons de timbres différents et utiliser les instruments disponibles pour présenter les pièces sous un angle différent.

Le rôle du piano dans le contexte d'un petit ensemble de musique de chambre en dépassant la partition originale déjà écrite de manière très « pianistique ».

Des éléments de style et des principes de composition de ces pièces de Grieg ; les définir et s'en saisir pour élaborer l'arrangement.

En plus du choix des pièces et leur arrangement, je leur ai demandé de définir et de noter un réservoir de manières d'accompagner (écriture pianistique) utilisées dans l'arrangement final, ou juste essayées durant la séquence.

Le matériel qui leur est proposé est constitué de :

Partitions :

- pièces lyriques que j'aurais sélectionnées, qui sont relativement courtes et variées dans l'écriture et dont les titres sont « imagés »
- arrangements pour le même type de petite formation, mais pas du même compositeur

Enregistreur à leur disposition s'ils souhaitent s'en servir lors des séances pour écouter l'équilibre, les mélanges de timbres.

Les objectifs visés sont les suivants :

Appréhender une écriture définie, contextualisée (ici la musique romantique de Grieg à travers la musique pour piano) et en déduire, définir des éléments constitutifs et des principes de composition à travers les différentes expérimentations que permet l'activité de l'arrangement.

Avoir à sa disposition à la fin de la séquence un réservoir de manières d'ornementer, d'accompagner au piano d'autres instruments réellement utilisables, opérantes.

- Perspectives sur l'évaluation

L'exemple précédent d'atelier ne peut être conçu sans envisager un aspect essentiel : l'évaluation.

Bien souvent l'évaluation est pensée comme l'aboutissement d'un projet, comme une fin en soi ; elle sert alors à classer, à donner une valeur à une prestation à travers une notation.

Pour utiliser l'évaluation dans un but de formation, il faut la relier avec des valeurs en accord avec nos pratiques de pédagogues, et non utiliser des modèles préétablis dont les valeurs sont en contradiction avec ces dernières.

*« Les œuvres [...] sont par définition et par excellence, les sites de la critique et du jugement. La culture réclame son évaluation à condition qu'elle soit mesurée à l'aune de la liberté et de la communauté qu'elle produit ».*<sup>13</sup>

L'évaluation peut alors devenir un réel outil pédagogique, qui permet un dialogue artistique et une mise en question des notions abordées ainsi que des valeurs qui y sont associées.

Prenons l'exemple d'un examen de fin d'année dans une école de musique. Bien souvent l'évaluation repose non pas sur l'enquête, les questionnements et les processus qui ont permis l'élaboration de l'objet esthétique, dans son ensemble, présenté, mais plutôt sur un instant de "performance".

Bien entendu la pratique de la musique, en particulier, ne peut se considérer sans un rapport avec le public; mais réduire la partie à évaluer au seul instant observable pour le public, c'est nier une partie des apprentissages potentiels. Il ne faut pas mettre uniquement en place des évaluations sommatives (évaluation des acquis à la suite de la formation) avec pour justification d'habituer les élèves à jouer devant un public.

Je pense qu'il faut que l'école de musique soit pensée comme un lieu d'expérimentations, de création. Cela nécessite qu'au service des apprentissages, des dispositifs ayant intégré la notion d'évaluation, non comme une fin mais comme un outil, un guide pour les apprenants, soient inventés.

---

<sup>13</sup> Marie-Josée Mondzain, *L'Appel des appels – Pour une insurrection des consciences*, Paris, Mille et une nuits, 2009, p.324

## Conclusion :

Au regard de ces réflexions, il me semble utile de s'interroger sur l'attitude de musicien, qu'il soit instrumentiste, compositeur ou enseignant, face aux enjeux de création. Se définir en tant que musicien, artiste ou non, c'est déjà se positionner, donner du sens à sa pratique.

Dans le cas de la pédagogie, ces idées vont en adéquation avec une certaine conception des rôles de l'enseignant dans la musique, et des types de musiciens que l'on souhaite former et non formater.

La notion d'enquête que j'ai présentée dans ce mémoire est peut-être ce qui permet le mieux de définir les processus que met en lumière la création. Les activités de création se caractérisent par la continuité et l'unité de l'expérience qu'elles permettent ; par le questionnement permanent et le tâtonnement expérimental qui en découle, elles favorisent la mise en lien de la pratique et de la théorie, cette dernière n'étant plus une donnée préalable à accepter mais plutôt une notion qui se construit à travers l'expérimentation.

Dès lors que l'on ne limite pas la notion de création à une production d'œuvre d'art ayant des caractéristiques et des qualités esthétiques agréées, reconnues par quelque autorité, on redonne aux acteurs du pouvoir sur leurs pratiques.

Finalement ce que met réellement en jeu la création, ce n'est pas la production d'une *œuvre* avec une connotation esthétique, c'est plutôt un « potentiel réformateur » comme le définit Dewey, qui suppose une distance critique, une autonomie des acteurs.

*« Un critère démocratique exige que nous développions la capacité de l'individu pour lui permettre de mener à bien la carrière qu'il souhaite. »<sup>14</sup>*

La place de la création ne se limite donc plus à l'art. La création est un critère démocratique, et si nous sommes réellement dans une société démocratique il nous incombe non pas de préparer des individus à un futur hypothétique, mais de leur permettre d'expérimenter et créer dans l'école de musique.

---

<sup>14</sup> J. Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1975, p.170

## *La démocratie créatrice, la tâche qui nous attend*

*« Notre nation n'est pas née uniquement d'un merveilleux concours de circonstances matérielles. Elle est née aussi grâce à un groupe d'hommes qui ont su adapter des institutions et des idées anciennes aux situations engendrées par de nouvelles conditions matérielles — un groupe d'hommes doués d'une extraordinaire inventivité politique.*

*De nos jours, le territoire à conquérir n'est pas physique, mais moral. L'époque des terres vierges qui semblaient s'étendre à l'infini est révolue. Les ressources inutilisées sont humaines plutôt que matérielles. La crise qui, il y a cent cinquante ans, réclamait de l'inventivité en matière sociale et politique, nous la vivons aujourd'hui sous une forme qui exige plus de créativité.*

*Voilà pourquoi j'affirme que nous devons maintenant recréer par un effort délibéré et soutenu le genre de démocratie qui, à son origine, il y a cent cinquante ans, a résulté en bonne partie d'une heureuse combinaison d'événements et d'hommes.*

*Si je souligne que pareille tâche ne peut s'accomplir sans effort d'invention et sans activité créatrice, c'est notamment parce que la gravité de la crise actuelle est attribuable en très grande partie au fait que, durant une longue période, nous avons agi comme si notre démocratie se perpétuait automatiquement, comme si nos ancêtres avaient mis au point une machine qui solutionnait le problème du mouvement perpétuel en politique.*

*Nous avons agi comme si la démocratie était quelque chose qui avait lieu principalement à Washington et à Albany — ou dans la capitale de quelque autre État — sous l'impulsion donnée par les hommes et les femmes qui se rendent aux urnes, une fois l'an ou à peu près. Ou, pour parler en termes moins extrêmes, nous avons eu l'habitude de considérer la démocratie comme une sorte de mécanisme qui fonctionne tant et aussi longtemps que les citoyens s'acquittent assez fidèlement de leurs devoirs politiques.*

*Depuis quelques années, on entend dire de plus en plus souvent que cette façon de faire ne suffit pas et que la démocratie est une manière de vivre. Ce nouvel énoncé est plus juste et va droit à l'essentiel, mais je me demande si l'extériorité de la vieille idée n'y subsiste pas à l'état de traces. De toute façon, pour cesser de penser la démocratie comme quelque chose d'extérieur, il nous faut absolument comprendre, en théorie et en*

*pratique, qu'elle est pour chacun une manière personnelle de vivre , qu'elle signifie avoir et manifester constamment certaines attitudes qui forment le caractère individuel et qui déterminent le désir et les fins dans toutes les relations de l'existence. Au lieu de penser que nos dispositions et habitudes sont adaptées à certaines institutions, nous devons apprendre à concevoir ces institutions comme des expressions, des projections, des prolongements d'attitudes individuelles généralement dominantes.*

*Concevoir la démocratie comme un mode de vie personnel, individuel, ne constitue rien de foncièrement nouveau. Pourtant, quand on la met en pratique, cette conception donne une nouvelle signification concrète aux vieilles idées. Elle signifie que seule la création d'attitudes personnelles chez les individus permet d'affronter avec succès les puissants ennemis actuels de la démocratie. Elle signifie que nous devons surmonter notre tendance à penser que des moyens extérieurs peuvent défendre la démocratie sans l'apport d'attitudes si ancrées chez les individus qu'elles en viennent à faire partie intégrante de leur personnalité.*

*La démocratie est un mode de vie régi par une foi agissante dans les possibilités de la nature humaine. La croyance en l'Homme du commun est un article familier du credo démocratique.*

*Cette foi peut être inscrite dans des lois, mais elle reste lettre morte si elle ne s'exprime pas dans les attitudes que les êtres humains ont les uns envers les autres dans tous les aspects et les rapports de la vie quotidienne.*

*La foi démocratique en l'égalité est la conviction que chaque être humain, indépendamment de la quantité ou de la gamme de ses dons personnels, a droit à autant de chances que tout autre de les faire fructifier. La notion démocratique de l'autorité est généreuse. Elle s'applique à tous. Elle est la conviction que chacun est capable de mener sa propre vie sans avoir à subir de contraintes ni à recevoir de commandements de quiconque, du moment que sont mises en place les conditions nécessaires.*

*La démocratie est un mode de vie personnel qui est régi non pas simplement par la foi en la nature humaine en général, mais par la conviction que, placés des conditions propices, les êtres humains sont capables de juger et d'agir intelligemment.*

*En effet, qu'est-ce que la foi démocratique dans le rôle que jouent la consultation, la persuasion, la discussion dans la formation de l'opinion publique — laquelle, à long terme, se corrige d'elle-même —sinon la conviction que l'homme du commun peut faire*

*preuve de sens commun face au libre jeu des faits et des idées que permettent des garanties réelles en matière de liberté d'examen, de liberté de réunion et de liberté de communication?*

*Les lois garantissant les libertés civiles telles la liberté de conscience, la liberté d'expression ou la liberté de réunion ne sont guère utiles si, dans la vie courante, la liberté de communiquer, la circulation des idées, des faits, des expériences sont étouffées par le soupçon, l'injure, la peur et la haine.*

*On trouvera peut-être que tout ce que j'ai dit est une série de banalités morales, de lieux communs. Alors, je répondrai que c'est justement pour cela que je l'ai écrit. Se départir de l'habitude de considérer la démocratie comme quelque chose d'institutionnel et d'extérieur à soi, acquérir l'habitude de la traiter comme un mode de vie personnel, c'est comprendre que la démocratie est un idéal moral et que, dans la mesure où elle devient un fait, elle est un fait moral. C'est se rendre compte que la démocratie est une réalité uniquement si elle est réellement un lieu de vie en commun.*

*Puisque j'ai consacré ma vie d'adulte à la pratique de la philosophie, je vous demanderai d'être indulgents si, pour conclure, je définis brièvement la foi démocratique en recourant au langage même de cette discipline. Formulée ainsi, la démocratie est croyance en la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée.*

*Toutes les autres formes de foi morale et sociale reposent sur l'idée que l'expérience doit, à un moment quelconque, être soumise à une forme de contrôle extérieur, à quelque "autorité" censée exister en dehors des processus de l'expérience. La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier — les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus.*

*Puisque le processus de l'expérience peut être éducatif, la foi en la démocratie est inséparable de la foi en l'expérience et en l'éducation. Toutes les fins et toutes les valeurs qui sont coupées de ce processus constant deviennent des arrêts, des formes de fixation. Elles tendent à figer ce qui a été gagné au lieu de s'en servir pour ouvrir la voie à des expériences nouvelles et meilleures.*

*Si on me demande ce que j'entends par expérience dans ce contexte, je répondrai qu'elle est cette libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier avec l'environnement humain, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont. La connaissance des choses telles qu'elles sont est la seule base solide de la communication et du partage; toute autre communication signifie la sujétion de certaines personnes à l'opinion d'autres personnes. Le besoin et le désir—sources de nos desseins et guides de notre énergie—vont au-delà de ce qui existe, donc au-delà de la connaissance, au-delà de la science. Ils ouvrent constamment la voie à l'avenir, à ce que nous n'avons pas encore exploré, à ce que nous n'avons pas atteint.*

*De toutes les manières de vivre, la démocratie est la seule qui croit sans réserve au processus de l'expérience en tant que fin et moyen; en tant que ce qui est capable de générer la science, seule autorité sur laquelle on puisse se fonder pour guider l'expérience future, et en tant que ce qui libère les émotions, les besoins et les désirs de manière à faire advenir les choses qui n'existaient pas dans le passé.*

*En effet, tout mode de vie insuffisamment démocratique limite les contacts, les échanges, les communications, les interactions par lesquels l'expérience se raffermi tout en s'élargissant et en s'enrichissant. Cette libération et cet enrichissement sont une tâche à laquelle il faut se consacrer jour après jour. Comme ils ne peuvent avoir de fin tant que dure l'expérience elle-même, la tâche de la démocratie consiste pour toujours à créer une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent. »<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> John Dewey, *La démocratie créatrice, la tâche qui nous attend*, conférence de 1939, *Horizons philosophiques*, vol 5, no 2, 1997

## Bibliographie

**Jan Abram**, *Le Langage de Winnicott : Dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*, Paris, Popesco, 2003

**Hélène Barré**, « L'écriture instrumentale en deuxième cycle, ou le bricolage de l'arpège », in *Enseigner la musique n°5*, 2002, p.153

**John Dewey**, *Comment nous pensons*, 1910, Les empêcheurs de penser en rond/La Découverte, 2004

J. Dewey, *Démocratie et éducation (1916): suivi de Expérience et Éducation (1938)*, Paris, Armand Colin, 1975

J. Dewey, *L'art comme expérience*, 1934, Tours, Farrago, 2005

J. Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, 1938, Paris, PUF, 1993

J. Dewey, « La démocratie créatrice, la tâche qui nous attend », conférence de 1939, *Horizons philosophiques*, vol 5 n° 2, 1997

**François Dubet**, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994

**Bruno Duborgel**, *Imaginaire et pédagogie*, Toulouse, Privat, 1992

**Jean-Charles François**, *L'instrumentiste créateur*, Thèse de doctorat, 1994

**Charles Hadji**, « L'évaluation règles du jeu. Des intentions aux outils », in *Revue française de pédagogie*, volume 94, 1991

**Daniel Hameline**, *Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la Musique*, relevé d'intervention, 1996

**Vincent Magnan**, « L'écriture musicale comme moyen d'apprentissages », in *Enseigner la musique n°6 et 7*, 2004, p.189

**Pascal Pariaud**, « Réflexions d'un enseignant », in *Enseigner la musique n°5*, 2002, p.121

**Richard Shusterman**, *L'art à l'état vif - La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*, Paris, Minuit, 1991

**Donald Winnicott**, *Jeu et réalité – L'espace potentiel*, 1951, Paris, Gallimard, 1975

D. Winnicott , *Le bébé et sa mère*, 1964, Paris, Payot, 1992

Gaël Vacher

## La création en-jeu(x) pour une approche démocratique de la pédagogie

### **Abstract :**

Ce mémoire propose une réflexion sur la place de la création dans les pratiques musicales et plus largement dans toute situation pédagogique. Derrière l'utilisation des termes liés à la création sont en jeu à la fois des conceptions de l'enseignement et des musiciens, mais aussi de la place de la création dans une société démocratique. Je me propose de partir du terrain pour mener une enquête au sens où l'entend J. Dewey.

### **Mots-clés :**

Création - Enquête - Espace potentiel - Evaluation - Démocratie