

Sylvia Krauss

**De la place de la création...
...dans l'enseignement des M.A.A.**

ou le cheminement d'un désir ...

Sommaire

INTRODUCTION

I) Repenser la structure grâce à la démarche de création.

a) La structure et l'institution.....

b) La structure et le territoire.....

II) En quoi la démarche de création aide à re-questionner la conception de l'enseignement des MAA

a) La place de l'enseignant dans la relation enseignant- enseigné.

b) son rôle.....

c) Formation des enseignants.....

III) Quels moyens, quels dispositifs, quels contenus d'apprentissage sont privilégiés dans le processus de création.

a) Mise en situation.....

b) Cours et professionnalisation.....

IV) La démarche de création et les nouveaux publics.....

CONCLUSION

De la place de la **création** dans l'enseignement des MAA

Introduction

Si nous mettons en parallèle la définition du Petit Robert concernant le terme « création », à savoir : « **donner l'existence, faire naître du néant, faire de l'inédit et par extension ce que l'homme invente, forme ,établit ...** » et le postulat de Michel de Certeau, Luce Giard et Pierre Mayol in « L'invention du quotidien 2 », (Gallimard 2003), qui soutient que «... **nous sommes tous créateurs potentiels, bien sûr non dans le sens de faire œuvre mais d'être capables de transformer des informations en fonction de nos désirs , de nos intérêts, ou encore des circonstances , d'échapper à ce que l'on attend de nous, en détournant les objets, les codes et les usages, chaque jour dans notre quotidien...** », on peut alors accepter le fait, que nous possédons tous des aptitudes à créer !

En effet l'homme manifeste sa sagesse et son intelligence dans la mesure où il est capable de modifier le monde qui l'entoure. Pour cela il manie l'outil et transforme son environnement, le façonne de sa pensée et de sa main !

Ainsi le monde change grâce à ces forces parfois contraires, ces synergies faites de l'amalgame de multiples inventivités et de ruses quotidiennes, qui insidieusement prennent leur revanche sur la finitude humaine. L'insignifiant grain de sable, enraye soudain la grosse et lourde machine, qui, méprisante, ne l'avait jusqu'alors ni écouté ni entendu! L'adaptation est pourtant le principal facteur de la préservation de l'espèce, l'adaptabilité une compétence à développer chez l'artiste.

On est dès lors en droit de se demander pourquoi la démarche de création, bien qu'elle soit aujourd'hui présente dans toutes les chartes et autres schémas directeurs, n'occupe pas la place centrale dans l'enseignement de la musique, et notamment, en ce qui nous concerne, dans l'enseignement des MAA !!

Certains diront tout simplement que l'on n'apprend pas à créer, mais c'est oublier, que du moins sur un plan sémantique, nous n'apprenons rien à nos élèves et que, loin d'être un constat d'échec, cette affirmation confère à notre métier d'enseignant toute sa dimension, toute l'étendue de son champ prospectif, toute la multiplicité des domaines qu'il génère et côtoie. Comme le dit Philippe Perrenoud, « **Une approche purement rationnelle de l'apprentissage est la plus sûre manière de l'entraver** »

En effet nous n'apprenons rien à nos élèves : nous les aidons à apprendre, à construire leur savoir, à développer leur compétences, à éduquer leurs sens, nous leur permettons de se découvrir, de se construire, reconstruire, de se situer....En cela, le processus de création nous semble être le moyen le plus approprié pour y parvenir, puisque, tel que nous l'avons défini plus haut, il permet la prise en compte totale de ce que l'élève est, ici et maintenant : de ses désirs, ses goûts, son niveau d'instrument, sa personnalité, sa culture- et ouvre donc la voie à un véritable épanouissement personnel, à un réel dépassement de soi, à un authentique

engagement, en plaçant de facto l'apprenant et son apprentissage dans une dimension artistique, même balbutiante.

Réussir à faire (et non encore à construire) un morceau en se situant hors de tout jugement de valeur, quelque chose qui sort et parle de nous et que nous allons présenter aux autres en tant que tel est une démarche de création, et elle seule peut permettre un réel et profond dépassement de soi !

Mais le processus de création, nous invite inévitablement à repenser l'école dans son entièreté, en quelque sorte à la réinventer, à opérer ensemble (au sens global du terme) un changement en profondeur, un changement de l'intérieur, en re-questionnant tous les domaines liés à l'enseignement, qu'il s'agisse de la structure de l'établissement d'enseignement (§ I), de la place du professeur, de son rôle, de sa conception de l'enseignement (§II), des dispositifs et des moyens ou outils y afférent (§III), ou de la prise en compte des nouveaux publics (IV)

Le processus de création, même s'il n'en est pas l'unique ressort, nous aide à aborder notre métier d'enseignant avec humilité et une pluralité d'intérêts inhérents à la multiplicité des domaines qu'il touche. En outre, il positionne plus facilement l'élève, dans ce « pour quoi » il vient s'inscrire : Un cadre en cohérence avec les projections, les représentations qu'il se fait du métier d'artiste, c'est à dire : Composer ses morceaux, avoir son propre répertoire, son propre son, son propre message, ses propres tenues, ses propres codes, son nom, et son public....Bref, un mélange de fond et de forme, qui le sort de sa condition d'élève !

Au delà des questionnements philosophiques visant à délimiter où commence l'art ou bien à partir de quand on peut se revendiquer artiste, (débat, qui pour passionnants qu'ils puissent être, ne nous donneraient pas d'éléments concrets pour repenser l'enseignement), et loin des faux-semblants qui, souvent, servent à dissimuler la peur de perdre le pouvoir, nous avons donc choisi un angle de réflexion plus pragmatique, qui tentera de démontrer l'utilité et le bien-fondé du processus de création, dans la relation enseignants/enseignés, mais aussi la mue que cette manière de pratiquer et de penser implique. Loin des frayeurs et des rejets, que suscite parfois l'acte de création, «...**nous voudrions, que pour tout apprenant, la musique représente d'abord ce qu'elle est fondamentalement, un jeu et un geste créateur. Nous pensons en effet qu'elle doit correspondre dès le début à l'instinct de vie, donc l'éternelle renaissance, auquel répond la fonction ludique, à travers de multiples manifestations. Il ne doit pas être question dès les premiers gestes de faire œuvre, au sens où notre société l'entend. Il s'agit simplement pour le pédagogue là aussi de conduire à l'acte de parole, de rendre cette parole possible à travers un geste, qui pour n'être pas forcément original, n'en est pas moins un geste de création de soi au minimum** » (In « Musique et Éducation », Guy Maneveau, EDISUD)

I) Repenser la structure grâce à la démarche de création

A) La structure et l'institution

La démarche de création libère la parole.

Si on prend pour objectif de la libérer, alors il faut accepter ce que l'on va entendre, accepter d'être remis en cause, de prendre des risques, accepter la transformation de notre microcosme.

Pour la libérer, il faut commencer par penser le lieu dans lequel va se dérouler l'action, l'aménager, organiser les circonstances qui vont permettre à l'élève d'évoluer dans une relation de respect mutuel, le sortir de schéma juge-jugé.

Lorsque nous nous essayons à la création, nous investissons ce que nous sommes dans ce que nous faisons, d'où l'importance de la prise en compte de la relation humaine, du lien social.

Pour beaucoup, la création a à voir avec la notion de liberté, qu'elle soit d'expression, de jeu, de geste, de posture. Or nombreux sont ceux qui ne s'autorisent pas, culturellement, à s'exprimer sans retenue et sans crainte d'être jugés, tout particulièrement à l'intérieur d'un bâtiment représentant l'institution, l'état, les règles, les lois, les contraintes, le manque de souplesse.....

Re inventer son image permettrait à l'école de mettre en exergue ses atouts, dont le moindre n'est pas sa mission de service public (**service et publics**), qui consiste en la promotion d'une activité, considérée comme devant être disponible pour tous, et porteuse des valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité

Avec le siècle des Lumières est née la notion de contrat social, qui s'est concrétisée à la révolution française. A partir de ce moment, le dirigeant n'est alors plus vu comme un maître, mais comme un organisateur à qui l'on a délégué (en fonction de ses compétences) la gestion et l'administration des biens communs. Il est donc dommage qu'en dépit des efforts de démocratisation notamment en terme de tarif d'inscription et de services comme le prêt de matériel etc., cette mission de service public soit ternie par l'image d'un pouvoir imposé et par l'attitude de certains de ses agents, plus maîtres que coordinateurs, et dont la didactique sévère se trouve la plupart du temps plébiscitée par la conformation des lieux d'enseignement.

En effet, nos écoles, parfois imposantes ou d'apparence stricte, renvoient souvent à une impression de mépris, à la crainte de ne pas être respecté, estimé, bref au spectre de l'échec et de l'exclusion.

Combien projettent sur l'école leur vision d'un lieu de compétition, un lieu élitiste où la notation, le jugement, la sanction, les normes et les codes sont de rigueur ? Même les bâtiments parlent et se racontent ! Les murs, la disposition des tables, des chaises, le manque de couleur, de chaleur, de vie, les formulaires d'inscriptions, les plaquettes d'informations, parfois simplement l'attitude du

concierge, ou les propos infantilisants d'un professeur semblent signifier : « Cet endroit n'est pas un lieu de vie, il n'est pas pour toi, tu n'es pas assez bon, tu es trop différent, mal éduqué, mal habillé.... ». Or, c'est en suscitant de telles réactions que s'éloignant de sa mission première l'école laisse à sa porte bon nombre de publics.

Il faut avouer qu'historiquement et donc dans la mémoire culturelle collective, l'école de musique a longtemps été réservée à une élite et associée à une rigueur de travail et une discipline très stricte visant l'excellence, à laquelle la notion de plaisir semblait étrangère !

La musique était une chose sérieuse avec laquelle on ne rigolait pas. L'appellation même de « Musique savante » fermait la porte à bien des audacieux.

Un artiste (donc un excellent technicien) n'y méritait son statut d'artiste qu'à la fin de ses études ; avant il n'était qu'un simple disciple sérieux et obéissant. La maîtrise de la technique d'instrument était en quelque sorte la finalité de l'enseignement artistique.

Pourtant, maîtriser la technique d'instrument pour faire ce que les autres attendent de nous, n'a rien à voir avec le fait de maîtriser son instrument pour faire, choisir, ce que l'on a envie de faire, comme moyen de liberté, d'expression. Où l'on voit que si le processus de création replace la technique d'instrument à sa juste place, il présuppose également de repositionner l'élève dans une dimension artistique dès le début de sa formation.

Ce n'est donc sans doute pas un hasard, si les lieux dédiés à la création du moins en MAA, sont des « friches » ou des « smacs ». Qu'est-ce que ces lieux ont de plus ou de moins, que nos propres structures? En quoi facilitent-ils le processus de création ?

Prenons l'exemple de « la Belle de Mai ». Il s'agit d'un lieu de friche marseillais à la fois site industriel et aventure culturelle, un projet global inscrit dans le territoire, dont le slogan est: « Faire les choses pour apprendre à les faire ».

Nul doute que ce site ne provoque pas chez les individus, cette projection du rejet de la société. En premier lieu, parce qu'il s'agit d'une ancienne friche industrielle, inscrite physiquement depuis longtemps dans leur quotidien. Certains y ont travaillé, d'autres s'y sont rendus la nuit pour se rencontrer, fumer, s'aimer....Bref ce lieu appartient à ses habitants ! C'est pourquoi, lorsque le projet a vu le jour, bon nombre d'entre eux se sont investis afin d'aider artistes et architectes à repenser, réaménager et décorer le lieu. N'épargnant ni leur sueur, ni leur temps, ni leur talent, ils ont créé et tissé un lien affectif avec lui, ne s'y sentent pas étranger! Donc, par extension, pas étranger dans leur ville, pas étrangers dans le regard de l'autre. Cette friche est la leur, elle appartient à tout le monde, alors on l'aime, on la respecte !

Mélange de couleurs, d'esthétiques, de cultures, elle leur ressemble, elle ressemble à leur vie, ils y laissent leurs empreintes, elle raconte leur histoire : l'amour de Mehdi et Sarah, sous la forme d'un graffiti rouge et violet, là sur le coin d'un mur, le regard profond d'une paire d'yeux noirs peints au pinceau, braqués sur l'horizon, comme pour se demander de quoi demain sera fait, la drôle de sculpture à tête de coq et corps de rat, qui semble avoir atterri au hasard contre un piquet de

la haie du parking... Tous sont érigés là comme autant de repères, qui chuchotent : « Nous existons, nous sommes vivants ! »

Et lors des expositions, des concerts et autres manifestations, ces signatures anonymes prennent sens aux yeux de tous.

Somme toute la friche est un lieu de vie, grouillant d'odeurs, d'affiches colorées d'éclats de rires, d'éclats de voix : d'éclat tout court !

Tout se mélange, les gens, les artistes, les spectateurs, les passants, les salles de concerts, les restaurants, les studios de répétitions, les radios, les cyber cafés, les revues, la bibliothèque. C'est une ville dans la ville, une ville entière qui travaille en réseau portée par des convictions fortes et la mise en commun d'idées.

Ainsi elle offre un terreau fertile, souple et coloré, une matière dense et accessible, dont chaque artiste en herbe peut se saisir pour donner sens à ses désirs, donner corps à ses projets.

Là-bas, la transversalité, ne se pose pas en terme d'objectif, elle existe grâce à la diversité des spectacles proposés, à la multiplicité des moyens de communication mis à disposition, à la proximité physique des événements, à l'existence de lieux de détente, de rencontres, d'échanges, de brassage culturel, de passage où chacun peut à sa guise, qu'il soit musicien, artiste, spectateur ou simple badaud, déambuler tous les jours de 7 h à Minuit (une ligne de bus direct a également été mise en place à cet effet).

C'est pourquoi si l'on considère comme dit précédemment, que le geste créateur doit correspondre à l'instinct de vie, on est en droit de se demander si l'école ne devrait pas être moins coupée de l'extérieur. Plus ancrée dans un projet global, pour que chacun puisse avoir la possibilité se sentir plus vivant, plus dans le faire, plus autonome, plus artiste, plus : « poreux aux souffles du monde » (Aimé Césaire) .

Sanctuariser l'école de musique ne nous semble donc pas compatible avec l'apprentissage des MAA et la finalité du « devenir de l'artiste ». Qu'il s'agisse de l'artiste musicien, de l'artiste de spectacle vivant, de l'artiste enseignant

La force vive d'une école de musique réside tout autant dans le travail d'équipe et la mobilité du personnel que dans l'ouverture de sa structure sur le monde.

En outre, laisser plus de liberté à l'élève dans son appropriation des lieux, aide à libérer de parole et n'empêche ni le travail ni le respect, bien au contraire ! Plus les apprenants seront consultés à propos des divers aménagements, plus ils seront partie prenante dans la philosophie de l'établissement. Le nom d'une école indique et renseigne sur son esprit, sa conception de l'enseignement. L'appellation « Belle de Mai » incite de fait plus au rêve que le terme « conservatoire », beaucoup plus scolaire, tandis que « L'Atelier » ou « La Fabrique » portent la notion d'élève acteur. C'est pourquoi il est primordial d'inviter les élèves à participer à cette recherche. N'oublions pas que les mots envoient des messages forts à l'attention, voire à l'intention des individus. Ainsi, un esprit rebelle se vantera de faire de la « zik » à la Belle de Mai ou de suivre tel ou tel module à La

Fabrique, mais ne pourra envisager une seule seconde qu'il lui serait possible de prendre des cours au conservatoire. La décoration d'un studio d'enregistrement, l'aménagement commun d'une salle de cours, le choix d'une couleur de meuble, ou d'affiches pour un couloir... etc. engagent donc davantage les apprenants à l'intérieur et hors de l'école.

Plus les apprenants se sentiront respectés, plus ils se respecteront et respecteront l'autre (l'autre pouvant être la fonction, le bâtiment, le matériel, les règles les contraintes) et ce à plus forte raison, s'ils ont eu leur mot à dire à propos du règlement intérieur!

Bref, laisser des marges d'autonomie, c'est aussi guider vers la responsabilisation, en s'adressant plus à l'individu qu'à l'élève !

B) la structure et le territoire

Pour autant il ne s'agit pas de faire l'apologie de la belle de Mai, et d'en oublier ce pourquoi nous avons choisi de travailler au sein d'une école de musique et non dans une smac ! En effet seule l'école est à même de proposer des cours réguliers, avec un suivi de l'élève (encadrement pédagogique), donnés par des spécialistes du « transmettre ». Seule l'école mue par des valeurs fortes et non régie par des impératifs commerciaux, est à même de prendre le temps pour chacun et de mettre en place des objectifs différenciés, ainsi que des parcours à la carte pour faciliter les apprentissages, seule l'école peut mettre à disposition de l'élève de gros moyens matériel, de lui donner ainsi la possibilité de pratiquer la musique dans de bonnes conditions (prêt d'instruments, salles de répétitions, studios d'enregistrement, diffusions, etc.) même si au départ, il n'en avait pas les capacités financières ! Seule l'école est capable de proposer en son sein un panel d'esthétiques large, garantissant de fait, la préservation d'un patrimoine sans empêcher les nouvelles pratiques ! Mais l'école c'est aussi s'appuyer sur des références solides et engager des réformes en gardant toute fois ce qui fonctionne déjà.

Pour toutes ces raisons, notre préférence va à l'école, cependant cela ne nous empêche pas, d'avoir parfois à son égard un regard critique.

Effectivement après l'étude rapide des avantages de la Belle de mai, Le constat nous semble sans appel, il faut rendre notre école plus vivante ! Oui mais comment ?

L'atout majeur de la belle de Mai tient sans doute à son ancrage dans le territoire. Celui-ci lui permet, grâce aux réseaux et autres partenariats, qu'elle a su créer avec tous les acteurs de la ville, de posséder et d'offrir un grand nombre de possibilités d'actions.

A plusieurs, on est plus fort, mais on est surtout plus compétent (mise en communs de tous nos savoir-faire et -penser). Mais tentons de définir de manière plus approfondie cette notion de « territoire ».

Un territoire ne doit pas être un donné, mais le résultat d'une construction sociale où les processus et les héritages historiques jouent un rôle déterminant. Il s'observe à des échelles d'analyses différentes qui peuvent le cas échéant se

recouper ou s' 'emboîter (échelle locale, régionale, nationale, continentale). C'est une portion d'espace délimité, nommé par une société, un groupe, en fait par son action.

Support d'identité collective et produit de pouvoir, il est à même de porter d'ambitieux projets.

C'est un espace singulier avec un environnement et des paysages qui lui sont propres, il est donc approprié aux collectivités humaines qui le gèrent et lui affectent des usages, des activités et/ou des aménagements en fonction de leurs besoins (ce qui induit d'avoir préalablement établi un diagnostic affiné et d'avoir une bonne connaissance globale des spécificités de la zone étudiée). Produit de l'action humaine, c'est également un espace de relations et d'échange, qui permet de tisser des réseaux denses, mais mobiles. Sa force principale tient là encore à son adaptabilité.

En effet, cet espace, ce « projet territoire » est ce que l'on pourrait appeler une construction sociale provisoire (parce qu'évolutive), qui peut être déformé ou reconfiguré au fil de l'évolution des pratiques, des besoins ou des représentations de ses acteurs. On touche là, un des points faibles de l'école, son manque de souplesse, d'élasticité qui saurait grâce aux talents conjugués de tous, toujours trouver le bon écrin pour le bon bijou.

Une école de musique a donc tout intérêt à s'inscrire dans cette visée, et lorsque nous disons « école » nous pensons d'abord aux individus qui la font : les professeurs, les intervenants en milieu scolaire, les élèves, l'équipe administrative, les élus locaux, les parents d'élèves, tous doivent travailler de concert dans et pour un projet commun.

En devenant acteurs de terrain, nous découvrons les différents rouages, les différentes articulations inhérentes à chaque métier, tout un univers de possibles qui même si il nous paraît contraignant au départ en terme de nouvelles connaissances à acquérir (codes, lois, décrets...) domaines qui nous semblent parfois trop éloignés de nos pratiques, facilitent à terme nos projets : Nous savons sur quoi nous appuyer, qui rencontrer, quel argument peut faire mouche... En somme nous découvrons l'Autre... Nous élargissons alors le cercle de nos ressources. Nous évoluons dans l'échange et la communication et en y réfléchissant quoi de plus « normal » pour un artiste enseignant!

Il nous est alors plus facile de rebondir face aux événements, aux imprévus, aux demandes hétéroclites des uns et des autres, plus facile de se comprendre. Plus armés, nos craintes se dissipent. N'avons-nous pas souvent peur de ce que l'on ne connaît pas ? Ou mal ?

Nous devenons plus aptes à argumenter, par exemple, une demande d'aménagement horaire, un nouveau budget, plus aptes à défendre un projet, si nous avons l'habitude et des références pour le faire. Bref repenser le lieu avec en ligne conductrice la démarche de création, c'est avant tout penser, un lieu ouvert, non délimité par une structure unique qui gérerait de façon pyramidale l'enseignement, mais un lieu fait de multiples pôles, aux frontières floues et évolutives, déterminées par des actions humaines. C'est reprendre du pouvoir...

Et justement, du pouvoir : oui, mais pour quoi faire ?

II) En quoi la démarche de création aide à re-questionner, la conception de l'enseignement des MAA

A ce stade de notre réflexion, il nous paraît judicieux de prendre quelques instants, afin de redéfinir nos finalités, et appréhender les chapitres suivants avec plus de cohérence. Car sans elles, pas de convictions, pas de positionnement clair, pas d'axe de travail, ni de stratégie possible en vue de projets ou d'actions.

Il est donc temps de nous poser la question fondamentale, celle qui devrait précéder tout enseignement, celle que pourtant nous ne nous posons jamais, tant la réponse nous paraît évidente, à savoir : « **Qu'est- ce que j aimerais que mes élèves deviennent ?** »

Le premier mot qui me vient à la bouche et à l'esprit, est celui d' « Artiste », avec la mention « **susceptible de devenir créateur!** ». J'entends par là, des individus ouverts, curieux, dont tous les sens sont en éveil, possédant un sens critique développé, responsables, capables de faire des choix, donc capables de renoncer, capable de se dépasser, de s'adapter au monde, de s'y intéresser dans son entier, de le reconstruire; un être Vivant, qui puisse avoir conscience de toute l'importance et en même temps de toute l'insignifiance de son existence, quelqu'un qui évolue en permanence entre pulsion de vie et pulsion de mort. (Ce qui implique l'éducation du regard et du goût, la maîtrise de sa technique d'instrument, beaucoup de pratiques et d'expérimentations, une culture musicale étendue, un discours musical cohérent, la compréhension du geste....)

Tout ceci, nous invite en premier lieu à définir la place et le rôle d'un enseignant ayant de telles finalités, l'importance de sa relation à l'autre.

A) La place de l'enseignant, de l'élève (ou à propos de la relation enseignant/enseignés)

Envisager le rôle et la place de l'enseignant, avec la démarche de création comme entrée et visant les finalités ci-dessus, nous invite d'abord à l'humilité

Nous ne sommes plus dans le rapport frontal : je détiens le savoir et je vais coûte que coûte te l'enseigner, c'est-à-dire : Je suis le professeur, tu es l'élève, et de fait ma fonction doit induire ton respect ; mais bien plus dans un rôle d'accompagnateur, d'éducateur du regard et de l'écoute, de la personne ressource qui met à disposition des outils et organise des circonstances pour favoriser les situations d'apprentissage et aide à libérer la parole, afin de créer à l'intérieur de ses cours un espace de libre échange où chacun est susceptible de se sentir à l'aise, encouragé, estimé.

Nous sommes donc là dans le « je te considère comme un artiste en herbe, je suis là pour te guider, t'aider ».

Je me respecte, je respecte l'individu que tu es et tu respectes l'individu que je suis.

Je prends en compte tes désirs, tes intérêts et tes motivations, tu prends en compte mes propositions.

Je te fais confiance, tu me fais confiance et nous avançons ensemble avec des finalités parfois différentes, mais allant dans la même direction.

C est ainsi qu'un climat de confiance peut s'instaurer, et permettre l'engagement total du maître et de élève, sans lequel nous resterions embourbé dans un cadre « juge/jugé » culturellement bien ancré dans les représentations collectives et cependant complètement inadapté à l'enseignement de la MAA, d'autant moins en prenant le processus de création pour cadre.

Si il est exact que nous ne sommes pas des assistantes sociales, comme nous l'entendons souvent, il n'en demeure pas moins qu'enseigner la musique dans toute sa dimension artistique, c'est d'abord prendre en compte que :

« Le geste artistique est un geste total par lequel nous nous engageons complètement, à la fois physiquement, spirituellement et affectivement. Le dépassement qu'il représente, n'implique pas forcément une conscience claire de l'investissement que l'on y effectue, mais cette conscience est toujours suffisante pour que l'on éprouve plus ou moins, un sentiment d'impudeur en l'accomplissant.... cette inhibition peut cesser dès que le sentiment de confiance est trouvé ou rétabli, cela signifie bien que sa cause essentielle réside dans cette sorte de méfiance éprouvée à l'égard de l'autre, redouté comme un juge, donc un adversaire. (in « Musique et Éducation », Guy Maneveau, Edisud 2000)

B) Son rôle

Il est difficile de parler depuis la place de l'enseignant donc de l'élève sans parler de son rôle, car en dépit de notre volonté de séparer les choses (place et rôle), afin de tenter de les rendre plus claires, elles sont dans la réalité pédagogique tellement imbriquées, qu'il est presque impossible de parler de l'une sans convoquer l'autre. Tentons toutefois de définir plus en détails le rôle d'artiste-enseignant-accompagnateur.

Il s'agit en fait d'un artiste, qui accompagne un autre artiste (en herbe cette fois), tout au long d'un parcours. A cette fin, le professeur doit mettre en place des stratégies pour mobiliser les compétences de l'élève pour aider à en construire de

nouvelles, organiser des circonstances qui le permette et être ressource, mettre à disposition et ou faire découvrir des outils, qu'il s'agisse de matériel, de moyen humain ou de diffusion. Il doit pour cela l' assister et le guider par la mise en place d'un système d'évaluation adapté à ses nouveaux savoirs.

En somme l'enseignant se doit d'être une sorte de stratège c'est à dire se soucier d'anticiper, de prévoir clairement et dans le détail ce que sera son action, de se donner un but clairement défini en fonction de ses finalités, d'analyser la situation (obstacles à vaincre, atouts dont il dispose), de décider et de conduire son action, d'en concevoir les plans (que faire exactement ? comment ? avec quels moyens ? quels outils ? sur quoi peut il s'appuyer ?) et d'évaluer régulièrement son action pour laisser la place le cas échéant à un nouvel axe de manœuvre, et à terme faire un bilan : les objectifs ont-ils été atteints ? Si « NO N », pourquoi ? Qu'est ce qu'il faut changer ?

L'enseignant doit donc être apte à assister l'élève dans la construction de ses savoirs, c'est à dire analyser avec lui ceux qu'il faut acquérir, et les opérations mentales (processus cognitifs) à mettre en œuvre pour y parvenir, donc être capable de les repérer et de les identifier à savoir :

- apprentissage par transmission directe à partir de « l'enseignant émetteur », ce qui signifie que l'élève reçoit l'information et l'enregistre.

- apprentissage par conditionnement et par un entraînement, qui va générer chez l'élève un comportement.

- construction du savoir de façon active à partir de ses besoins et de ses intérêts par le tâtonnement, la découverte autonome, et ou la confrontation avec l'autre (plus utilisé avec la démarche de création)

- construction du savoir par le procédé complexe de construction et déconstruction.

En fait vue la complexité et la multiplicité de ces processus cognitifs, nous pensons que prendre en compte tous ces manières d'apprendre et de privilégier l'une ou l'autre, en fonction de la situation ou de l'élève c'est lui offrir plus de possibilités de se trouver et de disposer de plus de matière pour faire.

Le rôle de l'enseignant tient donc aussi dans ses capacités à faciliter les apprentissages en diversifiant au maximum ses entrées, afin que chacun puisse se nourrir. Il doit bien connaître ses élèves, car il ne faut pas oublier que l'on retient mieux les informations, qui s'inscrivent dans nos propre convictions, qui nous font plaisir, nous touchent, nous confortent dans nos positions.

Apprendre, c'est autant « vider son cerveau », de savoirs inadéquats que s'en réapproprier d'autres, c'est un processus de transformations, multiples et complexes, en cela apprendre se rapproche de la démarche de création c'est à dire

« quelque chose » qui donne l'impression d'être un chaos, mais qui, subrepticement, s'organise et s'adapte.

Cependant, si nous avons choisi de nommer le professeur de musique: « **Artiste-enseignant-accompagnateur** », c'est aussi parce qu'il nous semble essentiel, surtout si notre enseignement est basé sur la démarche de création, de prendre plus en compte toute la dimension de notre vie artistique.

Celle-ci doit être riche et remplie à l'intérieur, mais également hors de l'école, prétendre à s'inscrire de façon engagée dans la vie culturelle de notre aire de rayonnement, avoir valeur d'exemple, mais pas un exemple qui va de soit, simplement inhérent à notre fonction. Non, un exemple dans le faire, le créer, dans nos investissements à la construction commune. Comme une sorte de vecteur qui servirait à la transmission.

Un artiste enseignant accompagnateur, doit être mobile, initiateur de projets, homme de défis. Faire et être tout ce qui est susceptible de lui permettre de se dépasser, d'évoluer en même temps que le monde, dans le monde. Pour cela, il doit mettre en place des situations permettant à ses élèves de le voir et de l'écouter en train de faire, en train de chercher, d'expérimenter... « **Si nous prônons l'épanouissement de la créativité, cela signifie d'abord que cette créativité ne doit pas être le lot des seuls élèves et qu'elle doit d'abord être celui des maîtres** » (In « Musique et Éducation », Guy Maneveau, Edisud 2003).

De cette façon, l'enseignant place aussi comme prémices au processus de création, que l'erreur n'est pas une faute, mais un moteur, nous pourrions même dire : un moteur de recherche. « **L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs** » (Oscar Wilde). Bien sûr il est possible, pour l'élève de profiter de cette dimension globale du métier d'artiste lors de concerts de groupes connus, qu'il faut d'ailleurs l'encourager à voir, mais voir son professeur en action lui offre une perspective de possibles plus importante. Sans enlever la part de rêve, on l'atténue, la transformant en une matière plus concrète plus crédible, plus facile à saisir.

Parallèlement, nous motivons l'élève, en lui permettant d'envisager dans son entièreté la finalité de son apprentissage, grâce à des diffusions de « qualité »: technique instrumentale, son, éclairage, évolution sur scène, communication avec le public, gestion du stress, textes...

Les apprentissages prennent du sens, l'élève comprend soudain pourquoi il est important d'avoir telle ou telle connaissance, tel ou tel savoir-faire.

En effet, si nous souffrons de lacunes dans certains domaines de compétences, qu'il nous semble indispensables d'acquérir aujourd'hui, nous nous sentirons jugés lorsqu'il faudra y faire appel, et nous répercuterons, alors de fait la relation juge/jugé sur nos élèves.

Nous sommes conscients que nous projeter, en tant qu'enseignant dans cette nouvelle dimension, soulève la question de notre statut. Car elle ne nous invite pas simplement à plus de flexibilité dans l'aménagement de nos horaires ou à plus de mobilité dans la diversité de nos lieux de travail. Elle nous invite à faire des choix, à repenser notre statut afin qu'il nous donne les moyens d'une vraie vie artistique sur notre aire de rayonnement, tout en assurant nos heures de cours.

Aujourd'hui encore, dans le cadre des MAA, à niveau de formation égale, il n'est pas possible pour un professeur de se présenter au concours du CNFPT !! Il serait peut être temps de mener une profonde réflexion sur le sujet qui pourrait amener l'état à une réforme de notre statut , un statut plus adapté à nos pratiques, qui prendrait en compte notre fonction d'artiste- enseignant-accompagnateur, en répartissant les 20heures d'un plein temps entre heures de cours et vie artistique sur le territoire , c'est à dire qui nous permettrait de réaliser des projets artistiques, que nous serions invités à mener selon un cahier des charges bien précis , s'adaptant aux besoins et demandes de tous.

En résumé nous devons être polyvalent, nous adapter à la complexité des situations et à la rapidité des transformations, qu'elles soient artistiques, pédagogiques, technologiques ou sociétale, être humanistes, êtres de communication, assez ouverts d'esprit pour prendre en compte que les « artistes en herbe », les apprenants peuvent également être ressource pour eux.

Il nous faut garder en conscience, que nous apprenons beaucoup de nos élèves, et que plus on apprend d'eux, plus on devient apte à les aider à apprendre !

Mais surtout ne **feignons pas d'ignorer**, **que nous transmettons aussi notre vision du monde et que le regard que nous portons sur lui, comme sur les apprenants, est d'une importance capitale.**

C) La formation des professeurs de musique

« En ce début de XXI siècle, la plupart des formes de culture ont largement diversifié leurs espaces d'expression. Les créateurs s'engagent de plus en plus dans des démarches allant jusqu'à l'effacement des frontières entre les arts, s'éloignant parfois des codes traditionnels ou les redécouvrant pour s'y ressourcer. Les publics, spectateurs ou praticiens, se trouvent ainsi imprégnés par les formes émergentes : interdisciplinarité, brassage multiple, nouveaux modes de transmission, supports enregistrés et manifestations hors du spectacle traditionnel. Pour autant, les formes traditionnelles du spectacle vivant gardent leur sens et se renouvellent. Les œuvres du passé en plus de leur qualité intrinsèque, jouent un rôle d'ancrage historique et constituent une source d'inspiration. Elles ont donc toujours et nécessairement leur actualité... » (Bibliothèque de la Cité de la Musique 2009)

Malheureusement, ce constat ne peut se suffire, force est de constater que nous sommes à la traîne : le monde change de plus en plus vite, plus mobile et plus bigarré et plus flou, il se complexifie, s'adapte, trouve des chemins de cohérence au milieu du chaos. Il nous montre l'exemple.

A contrario à l'intérieur de nos « sanctuaires », certains d'entre nous perçoivent les bouleversements, les changements qui s'opèrent sans en comprendre l'urgence , la nécessité voire le caractère inéluctable, si bien que, lorsque des situations leur

échappent, sans remettre en cause ni leurs manières de faire, ni le contenu de leurs apprentissages, ni l'organisation de leur travail, ils accusent la société qui se délite, les parents devenus incapables de la moindre éducation, ou bien la politique, ou encore Internet, la télévision, les avancées de la technologie qui vont finir par rendre sourds les publics, le manque de goût, de l'effort, que sais-je encore ?! Il semble que n'importe quel bouc émissaire ferait l'affaire, mais que l'enseignant, lui, n'a rien à voir à l'affaire! Je cite : « **Aujourd'hui les jeunes c'est n'importe quoi, la preuve en est que cela fait 15 ans que je donne des cours, et j'avais jamais vu autant de feignants, ils ne veulent plus travailler !** » (Sic! Propos recueillis un mercredi devant la machine à café de l'établissement dans lequel je travaille). Bien sûr, nous forçons un peu le trait et fort heureusement, tous les enseignants ne réagissent pas ainsi.

Il nous paraît cependant important de mettre l'accent sur le fait que ces comportements de repli existent puisque nous les constatons tous dans notre pratique quotidienne et qu'ils sont, somme toute, le témoignage du mal-être qui sévit dans la profession, malaise souvent dû au manque d'adaptabilité de certains d'entre nous, qui, perdus et désemparés, par peur d'être mal notés, par peur du regard de l'autre, se retranchent dans leur habitudes, n'osant pas demander de l'aide (ce qui les amène à être plus sensibles au stress et à la dépression).

Se trouve ici posée, et brutalement, la question de la formation des enseignants. La plupart des professeurs de musique en poste, ont étudié les différents domaines en lien avec la pratique de leur discipline, mais rien ne semble prévu pour leur formation intellectuelle et pédagogique (!), ce qui, incontestablement, participe à la vulnérabilité du corps enseignant face à un encadrement autoritaire. Est-ce à dire que pour être un « bon » professeur, un professeur compétent, il suffit d'avoir une pratique artistique de très haut niveau ?

Il nous semble, que si cette compétence est évidemment plus que nécessaire, elle ne peut suffire, et ce d'autant moins, si l'on veut tenir compte du contexte riche et complexe où évolue les MAA !

Il ne s'agit pas bien sûr de faire d'un professeur de musique un intellectuel, un psychologue, un philosophe, un psy, ou autre anthropologue.... Mais simplement de lui donner la possibilité de réfléchir et de s'interroger sur sa pratique, de se méfier des évidences, des certitudes, en réalité de lui redonner du pouvoir, de nouveaux moyens d'action, de l'aider à se construire une maturité psychologique en lui fournissant des moyens qui lui permettent de se « décentrer ». Et de fait de sortir de la relation « juge – jugé » victime sans doute de son propre parcours !

En suivant une formation adéquate, nous nous sentons plus armés donc plus enclins à relativiser la prise de risque. Nous découvrons ou redécouvrons de nouveaux outils, de nouvelles matières, pour explorer partager et faire partager à nos élèves, mais aussi à nos collègues, de nouvelles manières de faire, plus motivantes, plus adaptées à la diversité des cursus et des demandes d'aujourd'hui, re-questionnant de fait nos convictions et nos finalités.

Ainsi, nous reprenons confiance en nous en réadaptant, en diversifiant et développant nos compétences, nos connaissances, nos savoir-faire, nos savoir-penser. Une formation ne permet-elle pas de se situer ? De mieux connaître ses limites, mes aussi ses points forts ? Et en ce sens, n'est-elle pas synonyme de regain

de confiance et d'évolution ? N'est – elle pas mise en place pour nous faire comprendre, que le rôle du professeur de musique a changé et qu'en ne l'ignorant pas, mais au contraire en en prenant conscience, on retrouve plaisir, respect, et motivation !

III) Quels moyens, quels dispositifs, quels contenus d'apprentissage sont privilégiés dans un processus de création ?

Si nous synthétisons, ce que nous avons évoqué précédemment, nous pourrions dire que la démarche de création nécessite de ne pas être coupé de sa source d'inspiration principale, à savoir la vie, que pour cela l'école de musique, (qui par ailleurs devrait s'appeler autrement), doit s'inscrire dans un projet de territoire global et ne plus s'être le seul lieu de musique afin de créer autour de l'apprenant un monde global dédié à la musique où il lui sera plus facile de se projeter et qui lui donnera à voir toutes les facettes de son futur métier, et/ou le plongera dans une dimension artistique qui des-infantilisera l'apprentissage.

Cette « externalisation » permettra également aux écoles qui ne disposent pas de salles appropriées de travailler avec des structures qui ont la possibilité de mettre à leur disposition des studios, des salles de diffusions, du personnel qualifié... en échange de quoi, l'école peut apporter sa compétence pédagogique en accompagnant et ou en proposant des stages à la carte à des individus non inscrits, ce qui ultérieurement pourrait permettre l'adhésion de nouveaux publics, et surtout faire passer un message « qualitatif » : la musique n'est pas un simple produit de consommation !

Cette vision d'une école davantage délimitée par l'action concertée des individus qui la font en partenariat avec tous les acteurs locaux, permet également de profiter des compétences des autres, donc d'être plus à même de proposer des offres variées, des cursus plus adaptés, mais aussi de favoriser la transversalité, d'organiser des concerts dans de véritables conditions de spectacle (son, éclairage, prise de pouvoir sur scène) et, ce hors du contexte habituel de la fête de la musique, du 11 novembre, ou du gala de fin d'année, cette démocratisation décuplant la motivation et l'investissement des apprenants, plus enclins à participer à toutes les étapes de la construction de projets, dont ils se sentent partie prenante. Enfin le rôle et la place du professeur, donc, de fait, celle de l'élève évoluent, devenant une relation d'échange, de partage, de respect et de confiance mutuelle.

C'est ainsi que dans un lieu où enseignants et enseignés ont repris du pouvoir, la démarche de création aide à mettre en place des conditions optimales pour un profond dépassement de soi. Si nous reconnaissons les avantages qu'a l'école à s'inscrire dans un territoire, il paraît alors logique, que l'enseignement qu'on y propose soit également inscrit dans un ou des projets, qu'ils soient : de classe, d'élève, pédagogiques et ou artistique.

Cette pédagogie de projets permet en effet de partir du désir de l'élève et de construire autour et avec lui un ou des apprentissages adaptés et cohérents (qui font sens) avec des objectifs

clairs, et des dispositifs adaptés, c'est à dire dont il comprend ou au moins pressent les tenants et les aboutissants.

Pour se faire il est impératif de mettre en œuvre, une stratégie, sorte de ligne directrice de nos finalités, de nos convictions et des valeurs qu'elles véhiculent, tout en laissant place à la tactique, qu'elle inspire.

Ainsi, sans perdre de vue notre axe central, il nous faut être capables de rebondir, de faire preuve d'initiative et de créativité, en inventant, au jour le jour, des moyens nouveaux que nécessite la situation pédagogique toujours changeante. Là encore la démarche nous semble très proche du processus de création, ce que nous allons tenter de démontrer à travers l'exemple suivant.

A) Mise en situation :

Imaginons dès à présent, une situation d'apprentissage ou un groupe constitué de musiciens débutants amateurs, qui ne se connaissant ni en noir ni blanc, se retrouvent pour leur premier jour de pratique collective, dans une école comme nous avons tenté de la repenser.

L'endroit est coloré, décoré d'affiches ou de l'empreinte des spectacles d'anciens élèves ou d'artistes connus, des instruments et des ordinateurs sont à disposition d'une façon qui permette de les voir et de les toucher.

« Les artistes en herbe » connaissent les diffusions et les interactions que produit l'Atelier (leur école) sur le territoire, soit en tant que spectateur soit en tant qu'acteur, ils ont entendus dire que les cours étaient « cool » et c'est d'ailleurs pour cela qu'ils se sont inscrits .(**Nous mettrons en rouge tout ce que cette première séance interroge**) Dans cette optique la situation d'apprentissage est considérablement favorisée, car même si une appréhension persiste, elle n'est pas immobilisante. A l'artiste-enseignant-accompagnateur, par son regard, son humour, son sourire, son énergie et ses propositions de faire le reste.

Et justement, en quoi consiste ce « reste », le premier jour ?

Il s'agit bien de libérer la parole verbale et musicale, libérer le geste, de faire jouer. Ils sont là, touchant leurs instruments pour la première fois. Certains le frôlent à peine, ne sachant comment s'y prendre, d'autres produisent des sons aussi différents qu'improbables, avides de s'essayer. Mais tous, les timides, les « gros durs », les espiègles, les garçons, les filles ont un désir visible : faire partie d'un groupe ! Donc faire de la musique ensemble.

Après une présentation sommaire : prénom, âge, goûts musicaux, un premier doute s'installe.

Jordan le guitariste, dont le tee-shirt est à l'effigie de Marilyn Manson jette un regard sur le batteur habillé d'un sweet large, d'un baggy et arborant fièrement une casquette et lance un « Moi j' veux pas faire du Hip Hop ou du RNB ! » Adrien de rétorquer: « Moi, c'est les trucs style démoniaques, que j'aime pas ! ». Ça y est le groupe commence à exister, et sans une configuration faite pour libérer la parole,

ce genre d'échanges n'auraient sans doute pas eu lieu, du moins pas la première fois !

Nous leur proposons de chercher à faire simplement de la musique ensemble. Il s'agit dès lors, de refaire des présentations sommaires, mais musicales cette fois. La consigne est d'utiliser au moins un élément de son instrument pour produire un son et ou un rythme: une corde, un tom... .

Nous invitons le batteur, Adrien à commencer, il nous regarde ses baguettes à la main et nous dit « Ouais, mais bon j'chais pas en jouer » (**technique d'instrument**), après avoir précisé que tout le monde était dans le même cas et qu'il fallait bien se lancer un jour pour apprendre, nous lui demandons alors, ce qu'il aime dans la batterie : « Ben, quand c'est fort et que ça va vite » (« fort » : **son, nuances, frappe...et « que ça va vite » : tempo rythme, indépendance, les deux pouvant être indicateur d'une esthétique**), nous lui proposons donc de nous faire avec sa batterie quelque chose de « fort et rapide » en respectant la consigne : utiliser un élément au minimum et plus s'il le désire. Il choisit la grosse caisse, qu'il frappe assez fortement mais dans un tempo moyen.

Nous l'encourageons à continuer, pendant que nous nous adressons à Jordan. « Moi y m' faut un son saturé, mais j' sais pas m' servir d' l'ampli » (**son, fréquence, effet, moyen matériel, vocabulaire spécifique comme ; gain, aigu, grave, médium, , réverbe...**). Nous lui montrons les boutons à régler. Pendant que nous réglons l'égalisation et le taux de saturation, le drive, nous lui demandons de nous prévenir quand le son lui conviendra. Lorsque, enfin, il nous donne son feu vert, nous l'encourageons à noter les réglages, afin qu'il puisse y accéder seul la fois prochaine.

« J' connais des accords » et il en enchaîne trois, se « collant approximativement au tempo approximatif de la batterie » (**ébauche de l'harmonie, écoute, perception de la mesure, de la métrique**).

Dés que la guitare entre en piste, Adrien rajoute une sorte de descente de toms (**début d'échange musicale, il fait en fonction de ce que l'autre lui donne et vice et versa**), et lorsque nous le félicitons pour cette prise d'initiative, il rétorque tout sourire: « Ouais ça colle mieux avec la guitare ». C'est au tour de Benjamin, le bassiste de rentrer dans la danse. Plus timide, à la question « Qu'est que tu aimes à la basse ? », il répond : « Euh, j' sais pas, ça me plaît, c'est plus grave que la guitare, et puis sur scène, on est moins devant! ». (**Là encore il est question de son, fréquence, possibilité d'analogies entre sa représentation du musicien plus en retrait et les différents rôles de son instrument rythmique avec la batterie et mélodique avec la guitare principale pour lui donner de l'ampleur**). Il choisit ensuite de faire une note sur sa corde de MI, la plus grave, et de la faire à la noire (**degré, rythme**).

Nous laissons l'échange évoluer quand au bout de quelques minutes, Jordan s'arrête et dit, en désignant Benjamin « Ca colle pas , c' qui fait » (**perception de la justesse, écoute**) et Benjamin de répondre : « Ouais c'est bizarre, mais j' connais pas les notes ! » (**il veut dire sur son instrument, technique**) !

Jordan : Moi non plus mais j'entends qu' ça colle pas »

Nous proposons donc à Benjamin d'essayer, pendant que Jordan et Adrien font « tourner », de déplacer son doigt sur la corde, jusqu'à ce que le son produit lui semble « coller » avec le reste (**recherche par tâtonnements**).

À bout de quelques instants il y parvient et, encouragé, par les deux autres qui trouvent ça mieux (**échange, liens sociaux affectifs**), il reprend confiance.

Au bout d'une demi-heure les choses ont évolué : Adrien s'essaye à la caisse claire, Jordan fait évoluer sa tourne en utilisant des rythmiques différentes (**notion de variation, évolution du discours**), Benjamin a trouvé trois notes : la fondamentale de chacun des accords et a utilisé la corde de MI et la corde de LA! (**grâce à la recherche par tâtonnements et l'écoute dans le « faire ensemble », ils commencent à construire, à structurer quelque chose, tant sur le plan musical, que sur le relationnel**).

Jordan lance alors un « C'est dommage qu'on ait pas de chanteur ! ». Je leur propose alors, s'ils le souhaitent, de chanter avec eux ! (**motivation, respect mutuel**) C'est ainsi que nous achevons cette première heure ensemble dans la joie et la bonne humeur, avec pour ces artistes en herbe, le sentiment d'avoir participé à l'élaboration de quelque chose, l'ébauche d'un projet artistique commun.

L'objectif de cette première séance est atteint, ils sortent tous du studio, en se « sentant musiciens »

Car ça y est, ils ont joué !

Ils ont fait de la musique ensemble !

Ils ont produit des sons et organisé des notes !

Et ce « **balbutiement du faire** » prend à leur yeux une dimension beaucoup plus grande, portée par l'énergie du groupe et par les rêves dont leurs idoles leur ont rempli le cœur. (Même si, lors des prochaines séances, il est probable qu'ils abandonneront cette première idée).

En définitive les élèves ont commencé à se confronter à la musique, et l'enseignant a de la matière pour diagnostiquer, mettre en place et adapter ses contenus d'apprentissage, ses dispositifs et ses moyens.

Nous avons donc redéfini nos finalités, observé un premier jeu en groupe, et c'est sur la base de ces informations, que nous allons imaginer la mise en œuvre d'une stratégie. Car si l'enseignement est action, un raisonnement stratégique pour la conduire est nécessaire.

Il s'agit là d'une sorte d'analyse applicable à toutes sortes d'action. Elle doit prendre en compte :

- le résultat à obtenir. Que cherche-t-on à obtenir en terme objectif ex : que les élèves soient capables d'inventer un morceau ensemble.

- les obstacles : les éléments apparaissent défavorables, au regard de ce projet : le fait qu'ils soient tous débutants, manquent de technique instrumentale, méconnaissent le fonctionnement du matériel, les conflits pouvant survenir, eu égard aux divergences de leurs goûts musicaux.

l'écoute, la relation constructive, l'échange productif.

- les moyens : compte tenu de ces atouts et de ces obstacles, que convient-il de faire exactement ? Quand ? Comment ? Avec quels moyens matériels et/ou humains ? Associer la pratique de jeu en groupe avec une pratique collective d'instrument (autres professeurs) ? Privilégier l'écoute active avec enregistrement des séances de travail, et ré-écoute sur la base de consignes claires (repérer ou se concentrer sur tel ou tel élément), maniement des différents outils: amplis réglages, pédale de volume, accordeur, mais aussi ...inclure petit à petit, selon le besoin, l'usage des termes musicaux précis: mesure, accord, structure, temps, durée, degré.... aborder petit à petit le répertoire existant, confronter le travail du groupe avec les esthétiques que les musiciens qui le composent aiment ...

Tout cela à l'intérieur d'un projet dont les membres du groupe seront les initiateurs et dont nous mettrons en place ensemble les modalités contractuelles (objectifs, contraintes, ressources, évaluation...) avec au bout, une réalisation visant la diffusion ou du moins la communication (dimension artistique) et sans jamais perdre de vue la primeur donnée à l'éducation du regard et de l'écoute.

Afin de rendre notre raisonnement stratégique encore plus clair, nous proposons de faire un parallèle avec l'éducation du goût.

Imaginons le cas d'un enfant à qui l'on veut faire manger des épinards. Lorsqu'il voit arriver le légume dans son assiette, il ne le connaît pas. Visuellement, la couleur, la forme, la texture ne le tentent pas plus que l'odeur. Il ne peut se référer à rien qui soit répertorié dans son expérience, donc il se méfie et refuse d'y goûter.

Plusieurs solutions sont alors possibles pour ses parents :

1) L'obliger à les manger, sous la contrainte, avec comme message « c'est bon pour ta santé, tu ne sortiras pas de table tant que tu n'auras pas fini ! », ce qui probablement, aura pour résultat, à terme, de dégoûter l'enfant pendant longtemps, car il associera tout au long de sa vie de manière inconsciente, ce souvenir à une situation de stress ou d'affectivité négative!

2) Le laisser faire en lui donnant immédiatement ce qu'il aime, même si cela n'est pas équilibré, au prétexte que l'important, c'est qu'il mange. Dans ce cas de figure cependant, aucune réelle éducation du goût n'aura lieu, l'enfant ne sortira pas ou peu de ce qu'il connaît et gardera tout au long de sa vie des a priori.

3) Encourager l'enfant à goûter, sans trop insister et lui re-proposer ce légume en l'associant avec des choses qu'il aime, qu'il connaît : dans une purée, à la l'intérieur d'une pomme dauphine, en en atténuant ainsi la couleur et le goût, en imaginant une décoration du contenu de son assiette, comme par exemple une fleur géante, dont la tige serait faite d'une traînée d'épinards. La couleur vert foncée qui ne lui plaisait pas au début pourra peut-être trouver plus d'attrait à ses yeux, puisqu'il s'agit de la tige et des feuilles d'une fleur, dont il a déjà une représentation.

De cette manière et sans le brusquer, les parents pourront lui permettre d'éduquer son goût de manière ludique. Ils pourront ensuite inscrire ses jeux, ses inventions, dans le contexte général de la cuisine en favorisant à loisir les circonstances propices à l'intéresser et à le motiver : encouragement à préparer un gâteau ou un plat à plusieurs, concocter une surprise pour un anniversaire, profiter de l'étude d'un pays étranger en géographie ou d'un reportage TV pour aborder des recettes étrangères, et distinguer ce qui diffère par exemple dans la nature des aliments, des épices, mais aussi dans la façon de manger (avec les mains , avec une fourchette et ce qui explique ces diverses modalités ...)

Ils peuvent également lui faire découvrir, sentir, cueillir, des plantes aromatiques, des myrtilles, des mûres, le faire participer à la cueillette des champignons, non sans lui avoir préalablement expliqué comment les reconnaître, les identifier, une fois rentré à la maison participer à la confection d'un dîner intégrant les aliments découverts et récoltés, ce qui décuplera l'envie de goûter. Plus tard, il sera plus enclin à faire la cuisine avec une recette, donc des consignes, une direction, puis un jour il choisira de préparer un mets à sa façon.

Certes ce n'est pas pour autant qu'il deviendra assurément un grand chef, mais il aura développé des compétences, qui pourront peut-être lui permettre d'y arriver, si il le désire !

Par cet exemple nous tentons de faire comprendre, qu'en matière de stratégie pédagogique la ligne droite n'est pas le plus sûr moyen d'arriver au résultat escompté. Très souvent il nous faut faire preuve de ruses, passer par des détours. Cela ne doit pas nous empêcher d'anticiper et de mettre en place une stratégie, car elle nous permet d'être mieux armés, justement, de rebondir plus facilement, de conserver une direction claire dans la ligne de ce que nous voulons pour nos élèves.

En bref, nous pourrions dire que la stratégie précède la rencontre avec l'apprenant, alors que la tactique commence avec elle (nous entendons par tactique la gestion immédiate de l'action).

En somme, une stratégie est un plan d'action organisé dans un but déterminé, un projet, une finalité, alors que la tactique est la mise en œuvre de ce plan, l'adaptation de celui-ci aux imprévus que chaque situation pédagogique, chaque action tout court génère. La tactique comporte donc de fait une part d'improvisation.

Prendre en compte la stratégie et la tactique, c'est prendre en compte toute la difficulté mais aussi tout l'intérêt de notre métier. Paradoxalement être écartelé en permanence entre ces deux pôles, qui nous renvoient aux problématiques d'intervention/ non intervention, nous invite à plus de souplesse, nous rend plus élastiques, plus ouverts, mais aussi nous conforte dans nos convictions, dans la mesure où opérer sans cesse des choix dans l'urgence nous contraint à hiérarchiser nos priorités.

B) Les cursus, la professionnalisation et la démarche de création :

Dans le cadre des MAA, le musicien qui souhaite se professionnaliser peut :

- soit s'engager dans une carrière d'artiste de spectacle vivant (et très souvent avec son propre répertoire)

- soit choisir des métiers spécifiques liés au spectacle, comme techniciens du son ou de l'éclairage (qui, quoiqu'on l'oublie généralement, sont des spécialités requérant une forte sensibilité esthétique), etc.

- soit embrasser le métier d'enseignant, de coordinateur en musiques actuelles, c'est à dire la carrière d'artiste-enseignant accompagnateur.

Excepté ce qui concerne la carrière d'artiste de spectacle vivant, et bien qu'aujourd'hui encore, de nombreux apprentissages nécessaires à ces métiers ne soient pas proposés dans les cursus, il est évident que l'école de musique ne peut pas à elle seule professionnaliser tous les musiciens.

En ce qui concerne la pratique amateur, qui constitue la part la plus importante de notre public, l'enseignement doit être différencié seulement par le fait qu'il comprendra moins de contraintes et pas de modules obligatoires. En effet dans ce cas de figure, le plaisir précède l'exigence, c'est lui qui conduira l'amateur à se dépasser.

Pour autant, la stratégie doit rester la même. Il est en effet primordial d'offrir aux amateurs aussi, des apprentissages de qualité. C'est par le truchement d'une démarche qualitative, que nous réussissons petit à petit à sortir les productions et autres créations en MAA, du simple produit de consommation auquel elles sont trop souvent assimilées et ce malheureusement pas toujours à tort, par manque de qualités esthétiques ou d'originalité.

Néanmoins, si sur la base de l'épanouissement personnel, on peut construire les situations qui favorisent le dépassement de soi, il n'en reste pas moins que la démarche de création n'est absolument pas incompatible avec la notion de cursus, telle qu'elle est définie dans la charte pédagogique. Et nous bénéficions, à l'intérieur des écoles, d'une marge de manœuvre, somme toute non négligeable quant à leur organisation, notamment en ce qui concerne la pratique amateur.

Il s'agit de plus en plus de parcours personnalisés, sur contrat, permettant d'agencer des modules et leurs durées avec un encadrement adapté.

Cet espace de liberté peut nous permettre par exemple faire travailler le son, dès le début, et d'initier les musiciens au travail corporel, scénique ou à l'écriture de textes (ce qui par ailleurs devrait également et de manière plus complète être le cas dans le cadre d'un cursus diplômant).

Nous avons cependant un point de divergence quant à l'évaluation des cursus diplômants, l'examen final ne nous semblant pas être un bon moyen d'évaluation. L'évaluation continue et la présentation de différentes réalisations et projets

d'élèves nous semblent suffisantes et moins stressantes, moins arbitraires aussi que l'examen final ; ici se trouve posé le problème de la différence entre émulation et compétition.

Il en va de même pour les entretiens qui, si ils sont nécessaires ne devraient pas se dérouler dans des circonstances où l'étudiant se retrouve à nouveau dans le schéma juge/ jugé.

Ces pratiques pour répandues qu'elles soient, nous paraissent, en effet, en contradiction complète avec les pédagogies nouvelles et si tout le monde s'accorde à dire que l'élève doit être au centre de son apprentissage, alors comment ce fait-il qu'à la fin de son parcours, il se retrouve assis sur une chaise en face d'un jury, avec d'un côté ceux qui savent et de l'autre celui qui, troublé par la situation, ne sait plus ?

On nous forme à prendre du pouvoir et à être plus instituant, mais l'on nous renvoie par une attitude, une place, un regard à l'injonction même que nous censés combattre : « Nous avons le pouvoir et si tu es comme il faut, nous t'en donnerons un peu ! »

IV) La démarche de création et les nouveaux publics

« Il est souvent bon de ne pas regarder ou réfléchir d'en haut, mais de cheminer avec la foule d'anonymes, dont nous sommes tous quoi que nous fassions, de simple maillons... » (In « La culture au pluriel », Michel de Certeau Éditions du Seuil, 1993)

Se pencher sur la question des nouveaux publics, c'est à nouveau questionner de nombreux domaines, qu'ils soient artistiques, économiques, politiques, ou sociaux, bref interroger notre société dans son ensemble !

En effet, si l'on se donne pour mission de rendre accessible la musique à tous, il nous faut mettre le doigt sur les spécificités de chacun.

L'apprentissage de la musique peut-il être pour tous, si les tarifs d'inscription sont trop élevés ou si l'école ne met pas, ou n'a pas les moyens de mettre en place des dispositifs concernant le prêt d'instruments ? S'il n'existe aucun moyen de transport en commun pour se rendre sur un lieu unique d'apprentissage, et qui de ce fait exclut toutes les personnes ne possédant pas de véhicule ou le permis ?

L'établissement est-il adapté, en terme de personnel qualifié et/ou d'aménagements rendant possible sa fréquentation par le public handicapé ou en déficience intellectuelle ?

Le travail de sensibilisation des publics est-il suffisant et surtout adapté aux demandes d'aujourd'hui ? Les cursus proposés sont-ils assez en lien avec les nouvelles esthétiques issues des cultures urbaines. Et que proposer à de tels publics, rappers, les ravers ou DJ, par exemple ?

Doit-on démissionner en se disant que, placé de toute façon en marge de la société, c'est ce public qui ne veut rien à voir à faire avec nous, oubliant ainsi que l'offre doit précéder la demande ?

Nous ne prétendons pas bien sûr avoir des réponses à toutes ces questions, mais simplement donner un axe de réflexion pour d'éventuels moyens d'actions. Les envisager par le biais de la démarche de création, nous invite à les penser dans un projet artistique global aux expérimentations multiples. Et ce en posant comme préalable à tout désir d'approche en direction de nouveau public, une attitude ouverte et respectueuse à l'égard des individus qui les composent. Ce qui nous oblige à articuler tous projets, en fonction de la politique culturelle de notre aire de rayonnement, mais également de prendre en compte la dimension sociale, la politique de la ville dans son entièreté. Ainsi en s'intéressant à l'autre (codes, habitus) et aux moyens d'actions dont nous pouvons disposer le cas échéant (en terme de maillages, de dispositifs existants, lois, décrets...), nous avons plus de chances de voir aboutir nos actions.

Celles-ci n'existeraient pas du seul fait de l'école de musique, mais relèveraient des différents pôles de musiques implantés dans un territoire donné, chacun pouvant ainsi mettre en commun ses compétences propres, mais également les faire connaître ou les développer le cas échéant, avec pour directive et enjeu principal, la volonté de « tirer les choses par le haut ».

Prenons pour exemple, un public qui reste souvent en marge de nos écoles de musique : les rappers.

Nous comprenons qu'il ne nous suffira pas d'organiser des stages pour perfectionner leur flow, travailler leur respiration ou leurs textes pour qu'ils se présentent à notre porte, même si c'est mieux que rien.

Non, il nous faudra prendre en considération la dimension politique et sociale inhérente à ces pratiques. **« Le rappeur subit autant qu'il met lui-même en scène un processus de relégation par rapport à l'usage qu'il fait de sa propre langue : il est relégué autant qu'il relègue. Le rappeur est d'abord celui qui est relégué dans la langue standard, la langue courante, mais en même temps il relègue l'auditeur non averti par un phrasé syncopé, sorte de flux verbal propre à chaque rappeur, et par une syntaxe qui lui appartient : sa tchatche....L'usage des mots ne s'inscrit pas réellement dans une situation de communication, il ne s'agit pas seulement d'improvisation verbale et de joute oratoire, mais de combat de mots comme il existe des combats de rue... »** *Territoires de musiques et cultures urbaine, sous la direction d'Anne Laffanour L' Harmattan 2003.*

Ainsi, nous pourrions être à l'initiative d'un projet territoire dans lequel s'inséreraient des « battles », où pourraient s'affronter sur un thème donné rappers et élèves, encadrés par des professeurs spécialistes de la discipline, ainsi nous leur permettrions, de se rencontrer d'échanger, de travailler ensembles, et ce dans un lieu neutre, qui appartient à tous, comme une place du centre ville. En se combattant verbalement, ils apprendraient à se respecter et pourraient de ce fait, même si ils n'acceptent pas dès le lendemain de s'inscrire à l'école, être plus enclins à demander des conseils, et à participer à la vie artistique de leur territoire.

En effet, c'est en favorisant les situations de brassages et de rencontres de tous ces publics, en fédérant tous les acteurs autour d'un même objectif mais dans des lieux d'apprentissage différents que chacun pourrait fréquenter selon son ses besoins et ses demandes, qu'il sera plus aisé d'identifier et de prendre en compte toutes les problématiques soulevées, toutes les raisons ou les causes qui privent encore certains publics de la chance de pratiquer de la musique.

Même si nous devons avouer que cela est un peu utopiste, il n'empêche que, c'est en souhaitant que ça change, et en mettant en place des situations où l'expérimentation est reine, où la relation à l'autre se situe dans l'échange et le respect mutuel, qu'il existe alors une chance pour que les choses évoluent !

Si l'on réfléchit bien, il nous semble d'ailleurs qu'elles évoluent vite, plus vite que notre pensée et que le véritable défi tiendrait donc dans le fait de comprendre et d'adapter notre pensée à cette force de vie en transformation

« Si l'on est désireux de comprendre d'où une société tire sa substance d'intelligence et de rêve, il ne faut pas se lasser de répéter que nulle action culturelle ou politique, qui soit inventive et en prise avec le réel, ne peut naître d'un déficit de la pensée ou se nourrir du mépris d'autrui. » (In « La culture au pluriel », Michel de Certeau, Édition du Seuil 1993)

Conclusion

En conclusion, nous pourrions dire que, penser la place de la création dans l'enseignement des MAA, c'est repenser l'enseignement dans son entièreté,

C'est le réinventer totalement.

Et réinventer l'enseignement, c'est réinventer l'école de musique, c'est réinventer la société le vivre ensemble ...

Comme une avalanche de pensées et d'actions expérimentales mêlées les unes aux autres qui dévalerait le versant d'une montagne pour ne jamais s'arrêter, se transformant pendant son mouvement en une œuvre commune, un tout...

Si tenter bien sûr, que nous concevons l'œuvre là encore comme un processus.

Vue de l'extérieur, nous pouvons comprendre que certains ont du mal à saisir cette notion de globalité, pourtant lorsque l'on y entre, elle nous insuffle d'un coup l'énergie de toutes ces différences, de tous les paradoxes qui la constituent.

Nous prenons alors conscience de faire partie d'un ensemble.

Un tout où chacun est à la fois carburant, conducteur ou simple passager.

Un tout où, tour à tour, les rôles s'échangent, simplement selon les besoins, comme pour fermer la porte à la domination.

Certains associeront sans doute cette avalanche, à une sorte de marasme d'incohérences, mais s'il est vrai qu'elle a quelque chose à voir avec le chaos, il ne faut pas oublier que toute forme de structure émerge de lui, quelle soit pensée ou action.

De la même façon, nos réflexions nous ont permis de faire émerger quelques concepts, qui bien qu'encore à peine esquissés, pourraient à terme donner matière à penser, à réfléchir.

En effet, si nous considérons que la création est un processus, qui implique le dépassement de soi, le dévoilement intime et la prise de risque, inciter l'élève à pratiquer ces trois principes nécessite non seulement de la confiance de sa part envers le professeur, mais plus encore de l'empathie.

Les bases de la confiance seront jetées, grâce à un concept que nous appellerons : « l'indifférenciation pédagogique », qui vise à ne porter aucun jugement de valeur sur les esthétiques préférées par les apprenants ni sur leur niveau de pratique instrumentale (d'où l'intérêt, que nous soyons des professeurs éclectiques dans nos savoirs et nos pratiques culturelles)

Nous devons alors embrasser ce qui nous est donné, notre objectif étant entre autre de faire franchir un pas supplémentaire à l'élève (l'amener par exemple à tenter un autre registre que les aigus et s'apercevoir que la sensualité ainsi obtenue lui correspond à merveille). Ce sera une évaluation du pas à pas et non plus seulement un jugement porté sur la valeur artistique de ce qui a été fait .Donc l'enseignant embrasse ce qui lui est présenté, mais cela ne suffira pas, nous devons, pour donner aux élèves le courage de se dévoiler chaque fois un peu plus, utiliser l'empathie (projection affective à une personne ou un objet) de l'élève à son égard. Il y a une réelle hypocrisie à vouloir nier que dans les rapports enseignants-enseignés, l'empathie existe, il s'agit là d'une dénégarion de la plus élémentaire psychologie. Or dénier cette projection n'empêche pas qu'elle existe systématiquement (voir les commentaires, surnoms et autres attributs divers et parfois très inventifs dont nous sommes parfois affublés par nos élèves), mais la dénier rend impossible l'invention de systèmes et autres dispositifs qui permettraient, le cas échéant de la recadrer et de vérifier qu'elle est bien utilisée au service de l'exigence pédagogique et non à la gloire du Narcisse qui sommeille en chacun de nous, non pas parce que nous serions moins probes que d'autres, mais de par la situation de pouvoir dans laquelle notre métier nous place !

Il s'agit donc de reconnaître l'empathie pour ce qu'elle est : Un moteur, un démultiplicateur d'apprentissage, nécessaire ici dans la mesure où l'expérimentation du processus de création touche au dévoilement de l'intimité bien plus qu'une composition de géographie ou qu'un devoir de mathématique ne pourraient le faire. Il s'agit donc de s'assurer qu'elle est utilisée à bon escient, c'est à dire dans l'intérêt de l'élève en lui fournissant un ressort supplémentaire pour répondre à des exigences qui seront à terme bénéfiques à sa pratique, et non pas comme moyen de placer la relation enseignant-enseigné, dans un cadre affectif, visant uniquement à nous conforter dans notre statut, voire à nous servir de prétexte pour ne jamais questionner nos pratiques !

D'où l'idée, ainsi que cela se pratique dans certains métiers d'un débriefing régulier, placé sous la direction d'un spécialiste de la projection (psychanalyste ou enseignant spécialement formé à cet effet) ce qui nous permettrait d'évaluer la distance que nous avons avec l'élève de façon à la rééquilibrer si nécessaire.(avec le soutien de l'équipe pédagogique) C'est ce que nous avons choisi de nommer : « l'empathie pédagogique ».

Cependant pour permettre l'identification, encore nous faut-il être capables de la susciter !

D'où notre troisième concept celui « d'exemplarité active » : Nous ne sommes plus seulement des garants théorique de certains principes, mais nous montrons en train d'en être acteur, en train d'expérimenter, de nous tromper, de prendre des risques, de donner à voir ce que nous sommes et ce que nous faisons . Pouvons nous en effet transmettre l'énergie de quelque chose que l'on ne vit pas ? Cependant, ces trois concepts ne peuvent s'articuler sans la dimension d'un quatrième « la porosité de l'école », c'est à dire une école non sanctuarisée, poreuse par rapport à son environnement. Et cet ensemble de concepts ne prend sens à son tour, que si nous posons comme concept premier :

« l'a priori créateur », en référence à la citation de Michel de Certeau, qui nous permet de considérer l'élève, non plus comme un élève mais comme un individu dans son entièreté.

Au delà de ces cinq concepts :

-Indifférenciation pédagogique

-Empathie pédagogique encadrée

-Exemplarité active

-La porosité de l'école

-L'a priori créateur

Envisager la conception de l'enseignement par le biais de la démarche de création, c'est aussi apprendre à travailler en équipe, en réseau : et dans la continuité d'une stratégie portée par des valeurs, et dans l'urgence de l'imprévu.

Un enseignement de qualité, qui soit adapté aux besoins et aux demandes du plus grand nombre, évolutif et changeant dans ses formes, ses offres et ses dispositifs.

Mais, cette nouvelle conception offre surtout, la possibilité d'un nouveau statut pour le professeur de musique.

Celui d'**Artiste- Enseignant- Accompagnateur**, reliant ainsi toutes les facettes de son métier, lui donnant à voir et à se voir de manière positive.

N'oublions pas, que la première chose que nous « transmettons », que nous véhiculons à l'autre, c'est l'état émotionnel et psychologique dans lequel nous nous trouvons.

Ainsi, nous serons sans doute plus à même de provoquer des vocations, et ne serons plus atterrés par cette phrase récurrente, et combien entendue : « Si vraiment ça ne marche pas, si je rate ma carrière d'artiste, ben tant pis je ferai prof !! ».

Pour boucler la boucle, nous pourrions dire que :

De la même façon que, lorsque nous essayons de repenser la politique à la lumière de l'écologie, nous sommes conduits inévitablement, à redéfinir un projet de société complètement différent, de la même manière revisiter l'enseignement des MAA, à la lumière du processus de création, nous conduit inévitablement à envisager une mue complète de l'institution et des pratiques.

Bibliographie

L'Apprentissage de l'abstraction Britt- Mari Barth Édition Retz 1987.

La culture au pluriel Michel de Certeau Éditions du Seuil 1993

L'invention du quotidien Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol, Éditions Gallimard 1994

Musique et éducation Guy Maneveau , Edisud 2000

Territoire de musiques et cultures urbaines, sous la direction d'Anne Lafour L' Harmattan 2002.

Les Dossiers de la Recherche N° 34, 2009

ABSTRACT

Dans ce mémoire nous avons tenter, de définir en quoi le processus de création interrogeait la conception de l'enseignement des MAA , puis avec quels outils ,quels dispositifs ,quels moyens , ils pourraient avoir la possibilité non seulement de cohabiter , mais peut- être même de se ré-inventer mutuellement.

Il ne s'agit pas d'apporter des solutions miracles tant la multiplicité et la complexité des domaines soulèvent d'interrogations, mais d'un simple chemin de réflexions portées, par un profond désir de contribuer ne serait-ce qu'un peu sans prétention aucune, à l'avancée d'une pensée, voire d'une réforme commune.

MOTS-CLES: processus, création, projet, enseignement, éducation, dispositifs , territoire