

**La création,
l'enseignement de la musique,
quels enjeux?**

Franck ROSSI-CHARDONNET

CEFEDM Rhône-Alpes,

promotion 2007-2009

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	p2
I) « C'est parce qu'il y a du déjà là qu'on peut aussi faire du jamais vu. »	p3
1) La création, une notion ambiguë	p3
2) L'impact du XIXème siècle sur notre monde contemporain	p6
II) Le rôle du professeur face à l'apprenant	p10
1) Emanciper l'apprenant	p11
2) Méthode globale et méthode analytique	p13
III) Enseigner les musiques actuelles amplifiées : entre création, identité et institution.	p17
1) La question de l'identité	p17
2) Le rôle de l'école	p19
<u>Conclusion</u>	p23
<i>Bibliographie :</i>	p24

Introduction

Le domaine de la création est indissociable de l'acte artistique. Il constitue son essence même. L'enseignement des domaines artistiques est donc confronté inévitablement à la notion de création, d'ailleurs encouragée dans les *schémas nationaux d'orientation pédagogique*.

Par ailleurs, le terme « créer » est au centre de nombreuses questions, au cœur de nombreux débats. En effet, créons-nous à partir de « rien »? Ne s'agit-il pas d'un mythe? D'où provient-il?

Sans cesse rattachée à l'idée d'« inspiration », la création paraît, à première vue, « non-enseignable ». Les termes « créations » et « enseignement » sont-ils alors compatibles?

Notre réflexion centrale sera axée sur les enjeux que le débat met en lumière, dans l'enseignement artistique, celui de la musique en particulier.

Dans un premier temps, nous étudierons le concept de « création » lui-même, en cernant les questions qu'il pose et les débats qu'il supporte. Nous verrons ensuite quelles démarches pédagogiques permettent de favoriser un acte dit « créatif », avant de s'intéresser de plus près à une esthétique particulièrement indissociable de la création : les musiques actuelles amplifiées.

I) « C'est parce qu'il y a du déjà là qu'on peut faire aussi du jamais vu »¹

1) la création, une notion ambiguë

« ...faire quelque chose de rien (...) n'est, en aucune façon, faire quelque chose à partir de rien. Lui-même (à propos de Racine) n'aurait jamais écrit Bérénice ni ses autres ouvrages, si, sur les bancs de l'école, il n'avait appris par cœur Sophocle et Euripide, et si une longue intimité avec les tragiques grecs, les poètes et les comiques latins ne lui avait enseigné, comme il le souligne, à traiter un sujet peut-être mince en lui donnant une force dramatique. On ne crée jamais qu'à partir de quelque chose qu'il faut donc connaître à fond, ne fût-ce que pour pouvoir s'y opposer et le dépasser. »²

Ce propos de Levi Strauss illustre bien le paradoxe qui existe lorsque l'on parle de création. En effet, si l'on parle de création, il s'agit bien de « nouveau », d'« inédit ». La définition du Petit Robert illustre bien cette idée. *Création : Action de faire, d'organiser une chose qui n'existait pas encore.* Par ailleurs, comme le précise Levi Strauss, « on ne crée jamais qu'à partir de quelque chose qu'il faut connaître à fond ». La création, entendue comme quelque chose d'inédit et vierge de toute influence, existe-t-elle donc réellement? Il convient de noter que nous nous attacherons principalement à l'impact de ce genre de réflexion sur les pratiques pédagogiques et artistiques.

a) un exemple littéraire

Jamais dissocié de la création, l'art est un exemple plutôt éloquent du paradoxe : toute oeuvre d'art porte bel et bien un caractère inouï, et à juste titre : il n'existe qu'un seul Bateau Ivre de Rimbaud, qu'une seule Cinquième Symphonie de Beethoven. Mais il semble intéressant de confronter cet exemple (nous nous attacherons ici à Rimbaud) avec le propos de l'ethnologue. En effet, il suffit d'ouvrir n'importe quelle biographie de Rimbaud pour y lire l'incroyable « génie du jeune poète, renversant les règles de la poésie traditionnelle, véritable précurseur du symbolisme... » Même si – effectivement – avec ce poème, Rimbaud « révolutionne » la poésie de ses contemporains, qu'en est-il du « génie », du moins de l'aspect « don » qu'on aime tant attribuer au poète? Rimbaud transgresse les règles de l'époque, certes. Rimbaud ouvre les portes du symbolisme. Mais comment transgresser des règles que l'on ignore? L'élan créatif de Rimbaud n'a pas été un « don du ciel » ou autre

1 Daniel Hameline, Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique. propos tenu lors d'une journée rencontre-débat, le 16 mars 1996.

2 Claude Levi-Strauss, Le regard éloigné, Plon, 1983.

« manifestation divine » mais une transfiguration d'un monde déjà là, un monde connu. « *On ne crée jamais qu'à partir de quelque chose qu'il faut donc connaître à fond, ne fût-ce que pour pouvoir s'y opposer et le dépasser.* » Ici Rimbaud prouve la connaissance de son monde contemporain, s'y oppose, le dépasse. Toutefois, reste à expliquer cette « capacité » à transformer le monde qui nous entoure... La question sera abordée plus tard dans nos recherches.

b) un exemple musical

En 1979, le groupe anglais Joy Division sort son premier album, Unknow Pleasures. Véritable révolution dans l'histoire du rock, l'album témoigne de la période « post punk » -plus tard appelée « new wave »- qu'il est intéressant ici de mettre en rapport avec notre réflexion. En effet, la dénomination elle-même du mouvement « post punk » appuie l'idée d'un *jamais vu* né à partir d'un *déjà là* : c'est avec la fin du mouvement punk que le mouvement new wave est apparu, et, esthétiquement, le passage du mouvement à l'autre est très frappant. « *Les groupes de punk rock (...) créent une musique rapide et rude, généralement servie par des chansons de courte durée, une instrumentation simplifiée et des paroles souvent chargées de messages politiques ou nihilistes.* »³. Emblématique de la révolte et de l'anarchie, cette musique, incarnée alors par les Sex Pistols (et autres The Clash), prend son essor au milieu des années 70. L'encyclopédie Universalis à propos du mouvement new wave : « *Rompant avec l'agressivité et les revendications du punk, ils privilégient l'introspection, la froideur et le minimalisme, tant sur le plan visuel qu'au niveau de l'instrumentation.* » A ce même propos, la déclaration d'Allen Ravenstine, membre du groupe Pere Ubu en 1978 : « Les Sex Pistols ont chanté 'No Future', mais il y a un futur et nous essayons de le construire ». La révolution des Joy Division a donc bien existé, mais ne peut à aucun moment être dé-contextualisée (lors de son étude par exemple...) car c'est justement de ce contexte qu'elle est née.

De toute évidence ces deux exemples sont transposables dans les autres arts, dans d'autres époques, dans d'autres domaines... Et bien qu'évidente (ou presque) pour la plupart, -pourles artistes en particulier- la question de l'influence ne doit en aucun cas être mise à l'écart.

3 Wikipédia, l'encyclopédie libre.

c) **« Apprendre c'est inventer ou reconstruire par invention » J.Piaget**

Il semble pertinent de poursuivre cette réflexion dans un axe pédagogique. En effet, nombre de chercheurs du XXème siècle se sont confrontés à la question de l'inné et de l'acquis, à travers une démarche épistémologique, sociologique, pédagogique. Parmi eux, nous nous intéresserons ici à l'épistémologue généticien Jean Piaget, entre autres. Selon lui, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés schèmes. L'acquis n'est donc possible que par confrontation de l'individu avec son environnement ; nous retrouvons ici une autre forme de *jamais vu* né d'un *déjà là*. « *Apprendre c'est inventer ou reconstruire par invention* » disait Piaget. Il y a donc apprentissage, selon lui, là où l'apprenant est créateur du savoir, actif. Cette idée semble rejoindre notre idée directrice. Prenons à nouveau un exemple, illustré par le poète Paul Valéry.

« Ayant appris à se servir de ses jambes, l'enfant découvrira qu'il peut non seulement marcher, mais courir ; et non seulement marcher et courir, mais danser. Ceci est un grand événement. Il a inventé et découvert du même coup une sorte d'utilité du second ordre pour ses membres, une généralisation de sa formule de mouvement. En effet, tandis que la marche est en somme une activité assez monotone et peu perfectible, cette nouvelle forme d'action, la Danse, permet une infinité de créations et de variations ou de figures. »⁴

C'est à partir de la manipulation concrète d'un *déjà là* que le *jamais vu* peut voir le jour dans ce cas là. Nous aurons l'occasion d'en parler à nouveau dans notre étude, mais ce phénomène est particulièrement observable dans les musiques actuelles. 1992, quatre albums à leur actif, le groupe de rock français Noir Désir se retrouve dans l'impasse, n'arrivent plus à créer. Il a fallu à chacun des membres apprendre de nouvelle façon d'envisager la musique, en se nourrissant d'autres cultures, afin de retrouver l'énergie créatrice en perte. Le chanteur Bertrand Cantat séjourne deux ans au Mexique pendant que les autres membres rejoignent d'autres formations, esthétiquement différentes du projet Noir Désir. Après cette parenthèse, leurs retrouvailles furent chargées d'idées nouvelles. Leur cinquième album sort quelque mois plus tard, surprenant les auditeurs par ces sonorités venues d'ailleurs, mais n'altérant en rien l'identité propre du groupe. Une fois n'est pas coutume, ce processus devient peu à peu une tradition chez le groupe, qui après chaque album décide de faire le

4 Paul Valéry, Oeuvres complètes, ce texte a été présenté dans sa conférence de 1939 à l'université d'Oxford, « Poésie et pensée abstraite ».

point « ailleurs et séparément » toujours en quête de nouveaux horizons afin d'alimenter leur création.

Cette idée pose nettement la question de l'inspiration. Effectivement, vue souvent comme la condition sine qua non pour que l'artiste crée, cette notion n'est ici (l'exemple de *Noir Désir*) admise qu'à moitié, du moins acceptée comme véritable entité, que l'on peut susciter, sur laquelle on peut agir, en somme détournée de la définition que le Petit Robert propose : « *souffle créateur qui anime les écrivains, les artistes, les chercheurs.* »

A ce propos, la question de l'inspiration paraît s'apparenter au mythe de « l'artiste maudit », lui-même indissociable de la notion de création, du moins de son processus. Quels furent les acteurs de ce mythe, quand? Quel(s) héritage(s) sur notre monde contemporain?

2) L'impact du 19ème siècle sur notre monde contemporain.

« J'étais presque mort quand je vins au jour. Le mugissement des vagues, soulevées par une bourrasque annonçant l'équinoxe d'automne, empêchait d'entendre mes cris : on m'a souvent conté ces détails ; leur tristesse ne s'est jamais effacée de ma mémoire. Il n'y a pas de jour où, rêvant à ce que j'ai été, je ne revoie en pensée le rocher sur lequel je suis né, la chambre où ma mère m'infligea la vie, la tempête dont le bruit berça mon premier sommeil, le frère infortuné qui me donna un nom que j'ai presque toujours traîné dans le malheur. Le Ciel sembla réunir ces diverses circonstances pour placer dans mon berceau une image de mes destinées. »¹

a) Le romantisme ou l'explosion de l'individualisme

Cette citation de Chateaubriand, écrivain emblématique de la période romantique en France, image bien l'état d'esprit de l'artiste à cette époque. En effet, en ouvrant son autobiographie de la sorte, l'écrivain plante directement le décor. Le jour de sa naissance, la météo déchaînée aurait placé l'homme sous le signe de la tourmente, chose déterminante pour le restant de sa vie. Un autre

¹ François-René de Chateaubriand, *Mémoires d'outre tombe*, 1850.

exemple représentatif du romantisme, *Le voyageur contemplant une mer de nuage*, tableau de Caspar Friedrich, met en scène un voyageur vu de dos, debout au sommet d'une montagne. Il regarde du dehors le monde dont il est exclu, ce qui donne un sentiment d'abandon propre au personnage romantique. Caspar David Friedrich se représente lui-même, c'est une forme d'autoportrait. A travers une émancipation entière et absolue du «moi», les romantiques proposent d'être chacun « maîtres d'eux-mêmes ».

« L'artiste et le poète ont non seulement le droit, mais le devoir d'être eux-mêmes, et non pas seulement les metteurs en œuvre de certaines formules et de certains procédés. Ils n'ont à reconnaître d'autre autorité que celle de leur caprice ou de leur fantaisie. »²

Il convient d'emblée de mettre en rapport cette façon de voir avec la réflexion proposée jusque là : ici, l'artiste ne prend aucunement en compte la question de l'environnement dans le développement de son identité (sauf peut-être des éléments naturels au sens propre), ne mentionne jamais l'idée d'influence, puisque tout doit venir de lui seul. L'artiste a le devoir d'être « *soi-même* ». Cette dernière phrase mérite tout particulièrement une mise en parallèle avec le propos ci dessous :

« Croire que je peux me faire tout seul est une illusion d'optique qui naît paradoxalement d'une prescription sociale de plus en plus violente aujourd'hui : « sois toi-même », ou pire : « sois quelqu'un »... Le thème du « self made man », dans le rêve américain, proclamait l'indépendance possible vis à vis de la donne sociale et économique ; l'idée, assez dans le vent aujourd'hui, d'une auto-crédation de soit me paraît surtout redevable d'une société du spectacle, et de l'injonction libérale de la concurrence et de la « spectacularisation » de soi dans une société dite de « masse » : une tentative pour ne plus être con-fondu aux autres, pour se délier d'autrui. »³

Ainsi, le mythe de l'artiste centré sur sa personne et puisant son « inspiration » au plus profond de lui-même, est à l'opposé de toute conception de la création comme « confrontation entre un *déjà là* et un *jamais vu* » puisque basé sur un individualisme aigu, et revendiquant un *jamais vu qui serait possible* que par la seule introspection ou une source divine. C'est d'ailleurs cet individualisme débordant et ce lyrisme qui lasseront les artistes, et mettront fin au mouvement progressivement. Cela dit, il serait inapproprié de renier le mouvement romantique, période si prolifique

2 Wikipedia, l'encyclopédie libre, recherche sur le mot « romantisme ».

3 Eddy Schepens, *Faut-il enseigner les musiques actuelles?*, Cahiers de recherche *Enseigner la musique*, Cefedem Rhône Alpes, 2006.

artistiquement et déterminante pour la suite de l'histoire ! C'est pourquoi il convient surtout d'analyser l'héritage que les romantiques nous ont laissé, toujours dans notre axe d'étude centré sur les pratiques artistiques et pédagogiques.

b) De Robert Schumann à Kurt Cobain

Plus d'un siècle et demi sépare le romantisme de notre ère actuelle, et nous avons déjà assez de recul pour identifier quelques mouvements artistiques qui se sont dessinés pendant ces cent cinquante ans. Outre le post-romantisme ou la période dite « contemporaine », l'arrivée du rock'n'roll dans les années 50 va transformer le rapport de l'artiste à son oeuvre, à son public. Les médias sont bien entendu une des causes de la transformation, tout comme le marché du disque qui ne cessera de se développer au cours de la 2ème moitié du siècle. Nous ne nous attarderons pas ici à retracer l'histoire du rock, mais tenterons d'analyser les différentes formes d'héritages du XIXème sur l'identité et la culture « rock », afin d'approfondir notre réflexion sur la création.

- **Arthur Rimbaud et Jim Morrison**

L'un né à Charleville en 1854, l'autre à Melbourne en 1943, tous deux ont consacré leur courte existence (37 et 27 ans) à la poésie. "*Le Poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens*", énonçait Rimbaud. En s'intéressant de près à la vie de ces deux hommes, on remarque de fortes similitudes entre le rockeur et le poète adolescent. Rappelons avant toute chose que Morrison ne cachait pas son admiration pour Rimbaud (et évitons ainsi toute mystique comparaison, il serait malvenu ici de voler le travail des astrologues...). Se proclamant « roi des lézards » et adepte du chamanisme, Jim Morrison réinvente la figure du poète maudit en proposant une invitation à l'expérience des drogues qui ouvriraient les « portes de la perception ». Même si ce n'était qu'un clin d'œil à Rimbaud, tout au long de la carrière du groupe The Doors (en hommage au récit d'Aldous Huxley The Doors of Perception), le leader Morrison alimenta le mythe autour de sa personne, à travers des concerts ressemblant de plus en plus à des cérémonies de chamanisme, à la recherche perpétuelle de sensations plus fortes via les drogues, tant de démarches rappelant la recherche du dérèglement *des sens* chez Rimbaud. Voici un extrait traduit du morceau Riders on the Storm parût sur L.A Woman, dernier opus du groupe en 1971 : « *Passagers de la tourmente, dans cette maison nous sommes nés, dans ce monde nous sommes jetés, comme un chien sans son os (...)* » La proposition « *jetés dans ce monde* » rappelle inévitablement la vie « *infligée* » à Chateaubriand par sa mère... De la mort du rocker en 1971 à nos jours, nul besoin de préciser

que les médias se firent une joie d'alimenter le mythe ; au point que le mot « légende » est désormais peu dissociable de l'ex leader de The Doors comme de l'auteur d'Une saison en enfer.

Cet exemple reste un des plus éloquents dans l'histoire du rock, mais nous aurions pu aussi citer Kurt Cobain (1967-1994), ex leader du groupe Nirvana, qui avant son suicide, menait une vie digne des romantiques du XIXème siècle (on pense à Shumann, surnommé « le romantique des romantiques », finissant sa vie aux frontières de la folie). Mais aussi, dans le domaine du rock : Nick Drake, Sid Vicious, Janis Joplin, Steve Bolton, Sid Barrett, et plus récemment Pete Doherty (!)

De toute évidence, cet aspect « romantique » dans la culture rock n'est pas sans impact sur la représentation de la « création » que - d'abord les adeptes de cette culture – et les hommes en général se font. En effet, parallèlement à la dimension d'icône que ce type d'artistes représente, se dégage une toute autre représentation, bien plus insidieuse. Cette représentation est celle du génie créateur ; de l'artiste né. Cette représentation est au cœur du débat *nature / culture* puisqu'elle entend l'art comme une donnée innée, littéralement : comme un don. Nous savons la complexité du débat. Nous savons aussi que s'aventurer sur un tel terrain nous mènerait à l'impasse, et que, bien que centrale dans notre réflexion, cette question n'est légitime qu'en terme d'actions qui en découlent. C'est pour cela que nous ferons une hypothèse : celle d'une vision de l'art comme un acquis, une « culture » et non une affaire de « nature », afin de rester dans une réflexion pédagogique.

Au passage, rappelons que la dangerosité de ce débat tient non seulement sa place dans un axe pédagogique et social, mais aussi politique : par exemple, les récentes déclarations du gouvernement actuel au sujet de la délinquance des mineurs, laissent largement entendre une certaine prédisposition à la violence ; insinuations dangereuses, car sources de décisions radicales en terme de dispositifs éducatifs.

A ce propos, comment se positionner, en tant que professeur (de musique en particulier), face à cette réflexion autour de la création? Quels enjeux la place du professeur met-elle en lumière, si l'on considère l'acte de création comme fondamentale pour un artiste?

II) Le rôle du professeur face à l'apprenant

« *La leçon émancipatrice de l'artiste, opposée terme à terme à la leçon abrutissante du professeur; est celle-ci : chacun de nous est artiste dans la mesure où il effectue une double démarche ; il ne se contente pas de ressentir mais cherche à faire partager. » L'artiste a besoin de l'égalité comme l'explicateur a besoin de l'inégalité. »¹*

Cette remarque oppose clairement deux conceptions de l'enseignement : une conception où le savoir, détenu par le professeur ne se transmet que dans un sens unidirectionnel (prof à apprenant) ; une autre conception où l'apprenant, placé au centre du dispositif, est créateur de savoir. Jacques Rancière parle d'égalité et d'inégalité. Mais quels enjeux ces diverses conceptions représentent?

1) Emanciper l'apprenant

Pour aller contre l'idée préconçue de la nécessaire supériorité du maître qui soit face à l'élève qui ne sait pas encore, l'idée fondamentale est de rendre autonome l'étudiant jusqu'à ne plus avoir besoin du professeur, et que ce dernier l'accepte comme la preuve de la réussite de son enseignement. Cette idée paraît évidente mais n'est pas forcément la réalité du terrain. Nous analyserons ici les différentes conséquences de tel ou tel enseignement sur les pratiques de l'apprenti musicien particulièrement.

a) Pour un musicien indépendant

Il n'est pas rare d'entendre des musiciens se dire « frustrés » de ne pouvoir jouer une autre musique que celle dont ils ont reçu l'enseignement. Ce phénomène est observable particulièrement dans les départements de musiques dites « classiques ». En effet, le rapport « maître à élève » issu de la fin du XVIII^{ème} siècle, après la création du Conservatoire de Paris, semble perdurer dans nos conservatoires actuels. Petit rappel : la création du conservatoire en 1793, avait pour finalité de former rapidement des instrumentistes professionnels, afin d'animer les fêtes nationales. Bernard Sarrette, commissaire du corps de la Garde nationale lisait, le 8 novembre 1793 devant la Convention, la pétition pour l'établissement d'un Institut National de Musique : « *La musique n'aura d'autre vocation que d'exprimer la gloire de la nation* ». L'Institut de Musique sera ainsi créé en 1793 et rebaptisé Conservatoire de Paris en 1795. Bien que toujours nommé « conservatoire »,

¹ Jacques Rancière, Le maître ignorant, Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004

cette institution n'a plus le même rôle qu'au XVIII^{ème} siècle. Par conséquent, cette conception de l'enseignement paraît anachronique de nos jours. Cette logique a pour conséquence de brider la pratique des musiciens, se sentant « incapables » d'improviser, par exemple, même en fin « officielle » d'études musicales. En effet, basé uniquement sur l'interprétation et la spécialité d'un seul et unique instrument, cet enseignement ne semble pas favoriser l'ouverture musicale, artistique. Néanmoins, il convient de noter que la pratique courante d'un musicien dit « classique » est faite majoritairement d'interprétation! Mais l'interprétation mérite-t-elle d'être pratiquée seulement par défaut? Dans ce cas, pouvons-nous alors parler de musiciens « émancipés », « libre »? Peut-être ce problème est-t-il intimement lié à la logique même du conservatoire, qui met en scène une conception pyramidale de l'enseignement de la musique : l'idée étant d'aller toujours plus « haut » en passant des étapes, des « niveaux » ; (rappelons au passage, qu'un niveau ne peut être atteint que si le niveau inférieur a été « validé », validation sanctionnée par l'examen.) Représentation verticale et inégalitaire de l'institution, qu'il est intéressant de mettre en rapport avec cette phrase du philosophe Jacques Rancière :

« Toute institution est une explication en acte de la société, une mise en scène de l'inégalité. Son principe est et sera toujours antithétique à celui d'une méthode fondée sur l'opinion de l'égalité et le refus des explications. L'enseignement universel ne peut s'adresser qu'à des individus, jamais à des sociétés. »²

Tentons de voir en quoi la question de l'indépendance du musicien rejoint directement celle de la « spécialité » dans l'enseignement de la musique.

b) Pour un musicien généraliste

Nous avons vu que la préoccupation des révolutionnaires n'était plus d'actualité, mais que pourtant l'enseignement élitiste d'un instrument de musique persiste de nos jours. Cette conception de l'enseignement est en partie liée, semble-t-il, à une vision de « l'instrument pour l'instrument. » Il est valable, en somme, de vouloir apprendre un instrument de musique, mais il s'agit justement d'un instrument pour jouer de la « musique » ; et malheureusement, ce mot est peu présent dans les écoles, quant au terme « art », quasiment absent. Ainsi, cette conception met de côté l'idée d'un instrument au service de la musique, au service de l'art, et ne présente pas beaucoup de sens pour l'étudiant. Inversement, l'étudiant placé au centre d'un projet « musical » devra se poser de

2 *Idem.*

« vraies » questions de musicien et concevra son instrument (et sa technique) comme un outil au service d'un projet, de la musique, de la création. En 1993, dans son rapport sur l'enseignement du jazz et des musiques actuelles amplifiées, Bob Revel remarque que la place réservée à la créativité est mince :

« Le professeur préfère l'acquisition d'une technique, d'un travail sur un vocabulaire.(...) Le développement des qualités ouvrières et techniques du musicien l'emporte nettement sur l'éveil de son sens artistique. »³

Afin d'illustrer ce propos, prenons exemple sur deux écoles de musiques, adoptant des façons de faire différentes.

- Une école associative, quelque part en Rhône-Alpes...

Fondée en 1994, cette école a comme objectif principal de former des musiciens « à l'oreille ». S'en remettant à la transmission orale et défendant une pédagogie « non traditionnelle », aucun cours de formation musicale n'est dispensé, et l'esthétique enseignée est majoritairement celle des musiques actuelles. Cependant, on peut y observer une certaine contradiction : il ne s'agit que de cours individuels, basés uniquement sur la « reprise » de morceaux. Or, contrairement aux musiques classiques, les musiques actuelles ne sont jamais dissociées de la création ; on retrouve finalement un schéma très classique dans une école qui se déclare « non traditionnelle ». La seule occasion pour les élèves de jouer collectivement, est le concert de fin d'année : concert de « reprises », où chacun confronte sa partie instrumentale avec la partie de son collègue, après deux répétitions, uniquement. L'élève n'est donc jamais confronté aux autres instruments que le sien, et ne dispose que d'une marge de liberté limitée ; nous savons que dans un contexte réel de musiques actuelles, il est aussi important pour un guitariste de connaître le fonctionnement d'une batterie que le batteur lui-même. Ici, la logique s'avère être dé-contextualisée de la logique même des musiques actuelles : un morceau de rock n'est pas le résultat d'une addition de parties instrumentales, mais le fruit d'une émulation collective, qui ne prend sons sens qu'à travers le jeu.

Mais comme nous l'avons vu plus haut, la création ne peut exister sans référence. Alors l'enseignant de musiques actuelles n'a-t-il pas intérêt à faire pratiquer à la fois les deux à ses étudiants? C'est ce

3 Bob Revel, *Jazz et Musiques improvisées, Rapport sur un état des lieux de l'enseignement.1993.*

qui se produit au sein de l'école municipale de Vénissieux.

- L'école Jean Wiener de Vénissieux.

C'est en 2006 que le département de musiques actuelles fût créé dans cette école. Son organisation mérite une attention particulière. L'équipe pédagogique a décidé de prendre le problème à l'envers. En effet, la pratique centrale est la pratique collective, à travers toute sorte d'ateliers (pop rock, rock festif, punk etc.). C'est le cours individuel, appelé « permanence », qui devient facultatif.

« Le département MAA propose à celles et ceux qui souhaitent s'inscrire d'apprendre la musique à travers le choix d'un instrument et d'un parcours original proposé par l'équipe de pédagogues pour chaque saison scolaire. Chaque personne inscrite pourra choisir de réaliser « son projet musical », individuel ou collectif en concertation avec l'équipe, à partir des propositions initiales faites dès la rentrée. (...) Le cours individuel est toujours présent dans le parcours que propose le Département, mais il devient facultatif. C'est à l'élève de décider quand et comment il souhaite prendre son cours avec son professeur. »⁴

En proposant concrètement un parcours, ce dispositif permet plus d'autonomie à l'apprenant. Par ailleurs, la pratique collective impose une confrontation de l'étudiant avec d'autres instruments que le sien, et favorise ainsi un profil de musicien généraliste, un musicien libre : puisque capable de faire des choix. De plus, selon les ateliers, le cours collectif s'articule autour de reprises comme de compositions.

Ces deux exemples opposent deux manières de faire, parmi d'autres. Nous tenterons à présent de les définir plus précisément, de façon plus « théorique » :

2) Méthode globale et méthode analytique

« Il faut reconnaître à la méthode globale un double avantage. D'abord, elle comporte une très forte motivation ; il est bien plus intéressant de faire de la musique que du solfège, de converser

4 Plaquette de présentation de l'école de musique Jean Wiener, Vénissieux.

dans une langue, que de faire des exercices structuraux, de lire que d'épeler. D'autre part, elle est effectivement plus « naturelle » que la méthode analytique, autrement dit plus conforme à la réalité de l'apprentissage. »⁵

On se souvient tous de la manière dont on nous a enseigné la lecture : à travers l'épellation des lettres dans un premier temps, la formation du mot dans un second temps, pour finalement arriver -non sans peine- à la phrase. Mais le moment clé où le réel apprentissage s'est fait (extrêmement difficile à se souvenir) n'a pu se produire que lorsqu'il a fallu confronter, dans le réel, les mots, les phrases entre elles. C'est en lisant et en écrivant que l'on a appris à lire, comme c'est en conduisant que l'apprenti conducteur apprend à maîtriser son véhicule. Les exemples sont inépuisables...

« Aristote se demandait déjà comment on pouvait apprendre à jouer de la cithare puisque, pour apprendre à jouer de la cithare, il faut jouer de la cithare et que, si l'on joue de la cithare, c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare... cercle vicieux d'où l'on ne peut sortir que par le courage de faire sans savoir déjà faire, ce qui est certainement la chose la plus difficile au monde »⁶

a) Une facilité pour le professeur

Il n'est pas étonnant d'observer beaucoup d'enseignant pratiquer une méthode analytique, puisque cette dernière leur offre beaucoup plus de confort et de facilité. En effet, à travers des « méthodes » toutes faites (on pense à la fameuse « Méthode rose » pour piano ou la légendaire « Méthode Agostini » pour batterie), l'enseignant n'a qu'à suivre à la lettre le livre, constitué d'exercices purement techniques. A l'image de l'institution, des « paliers » sont franchissables, après réussite du précédent. Et une fois un nombre précis de paliers atteints, l'élève à « le droit » de jouer une musique, mettant en scène implicitement les exercices étudiés en amont. Cette méthode s'avère beaucoup moins naturelle que la méthode globale, plus fastidieuse et surtout plus lente en terme d'apprentissage et de savoir-faire : « *Un savoir-faire n'est pas une totalité mécanique, une somme de savoir-faire partiels qui resteraient identiques à eux-mêmes après leur enchaînement avec d'autres.* »⁷ Mais adopter une méthode globale, sous-entend, finalement, plus d'efforts de la part du professeur, puisque ce dernier doit constamment faire preuve d'imagination pour créer le dispositif qui favorise le voyage du « large » vers le « détail ». Car en effet, la méthode globale ne défend pas une disparition du travail dans le détail, ni une disparition de l'exercice, mais simplement un certain ordre dans lequel les choses se font ; à l'image de l'école de Vénissieux qui conçoit l'expérience

5 Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* - Paris : PUF, 1980 - coll. L'éducateur.

6 Philippe Merieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995, p 197

7 Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* - Paris : PUF, 1980 - coll. L'éducateur.

collective comme prédominante au cours individuel, et l'artistique comme prédominant à l'instrument...

« (...) il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage »⁸

b) Où commence la musique?

Le sujet traité plus haut rejoint cette question, puisqu'une conception analytique de l'enseignement sous-entend peut-être une idée insidieuse : « tu seras musicien plus tard ». Effectivement, la musique, trop souvent conçue comme une finalité, n'apparaît, encore une fois, qu'après l'exercice, qu'après l'instrument. Nous voilà donc replongé dans la logique pyramidale « instrument, puis musique, puis art » et nous voilà encore face à notre passé historique. Mais à propos, est-ce une conception typiquement française?

« Dans le cas de l'Allemagne, la perfection en soi de l'art est comprise comme un accompli en soi ; elle n'est pas dans la valeur, extérieurement définie, mais elle est dans l'essence. (...) En France, la perfection n'est pas une donnée, mais un résultat. On pourrait dire qu'en Allemagne, il est impossible de ne pas jouer de musique en apprenant la musique, tandis qu'en France, il est impossible de jouer de la musique avant d'avoir appris la musique. »⁹

Selon la conception française, nous ne sommes donc musicien qu'une fois après avoir « appris » la musique. Il s'agit là d'une incohérence puisque nous ne cessons d'apprendre, toute notre vie. L'idée d'un « musicien pour plus tard » sous-entendrait donc un moment « clé », une sorte de « déclic » quand la technique aurait été suffisamment « travaillée ». La musique commence certainement quand un son se produit, tout comme le langage commence avec les premiers balbutiements de l'enfant. Ce que dénonce Noémie Lefebvre peut d'ailleurs s'apparenter à la création, notion que les enseignants placent souvent « en haut » de la pyramide, au même titre que la « musique » qui ne viendrait qu'après le travail technique. Le cas de l'Allemagne est apparemment plus cohérent, puisqu'il semble envisager l'idée d'un musicien à partir du moment où ce dernier fait... de la musique, produit un son.

⁸ Shéma national d'orientation pédagogique de musique, 2008.

⁹ Noémie Lefebvre, De la natation appliquée à l'éducation musicale, Conférence Lyon, Décembre 2006.

Ainsi, la place et le rôle du professeur vis à vis de l'apprenant présentent des aspects complexes, sur lesquels il est indispensable de s'interroger quand on se trouve engagé dans une démarche pédagogique. L'histoire de notre pays a une influence sur les pratiques pédagogiques, sur l'institution même. Par conséquent, émanciper l'apprenant via l'autonomie et la création artistique ne paraît pas une chose évidente, même à penser.

L'arrivée des musiques actuelles amplifiées dans l'institution paraît être au cœur du débat quant à la posture de l'enseignant et celle de l'étudiant ; entre le rôle de l'institution et la conception de ces musiques.

En effet, revendiquant une autonomie absolue et une démarche artistique basée sur la création (on pense au slogan « Do it yourself » des punks de 1977), ces musiques semblent au premier abord inadaptées aux structures d'enseignement. D'emblée la question se pose : comment intégrer ces musiques dans des structures d'enseignement, musiques nées en marge de l'institution? Pourquoi? Quels enjeux? A quel prix?

III) Enseigner les musiques actuelles amplifiées : entre création, identité et institution.

« La lutte pour la reconnaissance de musiques jusqu'ici le plus souvent exclues des institutions passe par une réflexion sur ces dernières. Beaucoup de musiciens ont le sentiment de s'être faits eux-mêmes ; affirmant - à juste titre – la singularité de l'expérience artistique et des itinéraires qui y mènent, ils ont tendance à penser que, si la musique peut s'apprendre, il ne convient peut-être pas de l'enseigner. »¹

1) La question de l'identité

« On est Noir Désir. Nos chansons sont notre identité »²

Le mot « identité » est rarement dissocié du projet des musiques actuelles. Cette question est au cœur même de ces pratiques, car c'est l'identité qui semble définir la légitimité ou non d'un projet : quiconque a fréquenté ce milieu, sait le désintérêt que l'on accorde aux « groupes de reprises ». Mais comme nous l'avons vu plus haut, la création n'est autre que le fruit d'une multitude d'influences. De ce fait, à partir de quel moment un projet a-t-il son identité propre? Est-ce une affaire de création?

a) La légitimité des reprises.

Nombre de groupes de rock (y compris de renommée internationale) jouent, lors de leurs concerts, des reprises « à leurs sauces » de morceaux créés par d'autres. Sorte d'hommages aux créateurs de jadis, ces reprises sont bel et bien inscrites dans une démarche d'interprétation, mais pourtant l'identité du groupe reste intacte, du moins, à condition que la « sauce » personnelle soit présente : un groupe reprenant un morceau à l'identique de la version d'origine sera taxé d'imposteur.

« Quand on reprend des chansons, on a tendance à revenir dans les années 80 et à reprendre des chansons qui ont fait que l'on s'est intéressé à la musique pop. C'est pourquoi vous avez “Johnny and Mary” de Robert Palmer, c'est pourquoi vous avez “Daddy Cool” de Boney M -- ou “Running

1 Eddy Schepens, Faut-il enseigner les musiques actuelles?, Cahiers de recherche *Enseigner la musique*, Cefedem Rhône Alpes, 2006.

2 Bertrand Cantat, Rock Sound, Prochaine station : espérance?, octobre 2001.

Up That Hill” du reste. Ce sont des chansons qui nous rappellent notre enfance et nous font sentir nostalgiques, c'est pourquoi on essaye d'en faire quelque chose de moderne. »³

Ici l'hommage est clair, ce groupe joue des reprises de titres ayant marqué leur éducation musicale, et les transforme en « quelque chose de moderne ».

b) Du neuf à tout prix

Un des autres problèmes lié à ces musiques est cette volonté absolue d'inouï, d'originalité dans les créations. Cette question rejoint celle des reprises, mais paraît plus vicieuse : en effet, si la création à partir de rien n'existe pas, à quel moment pouvons nous discerner l'identité d'un projet de l'influence qu'il porte en lui?

« La créativité c'est la capacité dont disposent les individus et les groupes, de mettre du jeu entre eux, de s'approprier et d'être altérés. Si on n'est que dans l'appropriation, on est dans l'imposture. »⁴

Etre « altérés» sous-entend une pratique collective, ou du moins une pratique confrontée aux influences, même inconscientes, de l'artiste.

c) Des dispositifs pédagogiques et des identités

Une des préoccupations des enseignants de musiques actuelles amplifiées est de faire développer la capacité créatrice de leurs étudiants. Il s'agit d'une démarche légitime, car comme nous l'avons vu ces musiques sont indissociables de cette démarche. Selon les écoles, les dispositifs varient. Les deux dispositifs les plus courants sont les suivants : soit les structures accueillent des projets déjà formés à l' « extérieur », (par exemple le C.R.R de Lyon), soit des groupes se forment à travers des ateliers proposés par l'équipe pédagogique (comme dans l'école de musique de Vénissieux). Dans ce cas là, le dispositif pédagogique mis en place se doit de varier les entrées, à l'image des musiques actuelles qui naissent de tant de manières différentes. Il serait en fait incohérent d'animer des ateliers basés uniquement sur des reprises, tout comme il serait incohérent de vouloir à tout prix provoquer une créativité venue de « nulle part » (voir la réflexion plus approfondie dans le premier chapitre du mémoire).

³ Brian Molko, *SuicideGirls*, 11 Septembre 2007.

⁴ Daniel Hameline, *Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique* propos tenu lors d'une journée rencontre-débat, le 16 mars 1996.

Il convient ainsi d'établir de vrais allers-retours entre reprises et créations. De ce fait, placé en vraies situations d'artistes, les élèves ont plus de chances d'expérimenter, de construire leur identité. Par exemple, le professeur peut donner comme exercice une « création à la manière de » ; ainsi, constitué à la fois d'un style précis et de la personnalité de l'élève, le morceau aura vu le jour dans un contexte réel, à savoir une confrontation entre un « déjà là » et un « jamais vu ». L'autre intérêt de ce genre d'exercice est qu'il s'inscrit totalement dans une démarche « globale » : les étudiants font de la musique en partant de la musique.

2) Le rôle de l'école

Avec l'explosion du marché des instruments et des médias, la pratique des musiques actuelles a quelque peu évoluée ces vingt dernières années. Il devient en effet peu coûteux d'être en possession d'une guitare, d'un clavier ou d'une batterie, etc. Par ailleurs, il est très facile aujourd'hui pour un musicien de s'auto produire, grâce à la commercialisation de véritables studios d'enregistrements (la réussite commerciale du « home studio »). Ce constat est intéressant car il est en parfaite adéquation avec l'idée d'une démocratie culturelle, d'un accès facile à la musique, et remet en cause l'industrie musicale, (à tendance pyramidale, elle aussi parfois). Quels rôles adoptent les structures d'enseignement face à une esthétique musicale de plus en plus accessible et qui tend par ailleurs à être de plus en plus « enseignée »?

a) Un lieu de détour

A l'heure actuelle, nombre d'institutions ont ouvert leurs portes aux musiques actuelles amplifiées, jusqu'alors exclues du monde de l'enseignement de la musique. Encore très récent, cet enseignement se fait un peu « sur le tas » et présente, par ailleurs, quelques dangers quant à l'éthique de ces musiques.

- Le risque du managing

Contrairement au musicien dit « classique », le musicien de MAA est constamment confronté à des problèmes logistiques tels que : la démarche vis à vis des lieux de diffusions, la visibilité dans le réseau, la labellisation, les questions d'identité visuelles, etc.

Cet aspect logistique demeure partie intégrante de la vie du musicien de MAA, mais il pose une question fondamentale : est-il à sa place dans les écoles de musique? Nous disions plus haut que le professeur se doit de se faire poser de réelles questions d'artistes à ses étudiants. Mais jusqu'où? Il

paraît peu valable pour un professeur de musique de porter la casquette du manager. En effet, étant un lieu à mission éducative, l'école ne paraît pas être le lieu du show-business...

Il convient donc de ne pas confondre « management » et « aide au développement de projet » : ces questions logistiques peuvent et doivent être abordées. Mais peut-être qu'elles ne doivent pas être prises en main par les enseignants.

- Clientélisme ou mission démocratique?

Du fait que l'institutionnalisation des musiques actuelles soit récente, les dispositifs pour accueillir les projets artistiques varient selon les structures. Les projets formés à l'extérieur se trouvent face à deux possibilités : soit les étudiants intègrent un cursus, soit ils viennent répéter en autonomie dans le lieu. Par ailleurs, cette dernière possibilité n'est pas présente dans toutes les structures. Mais si c'est le cas, cette démarche questionne à nouveau le rôle de l'école et de sa mission éducative. Car l'aide au développement de projets n'est-elle pas une mission aussi importante que celle de l'enseignement à proprement parler? De plus, les conservatoires sont souvent très équipés techniquement, et présentent des conditions plus qu'idéales au développement des projets artistiques (studios d'enregistrements, locaux insonorisés etc.).

L'exemple de **La Cave à Musique**, à Mâcon.

Ce lieu est une S.M.A.C (Scène de Musiques Actuelles) et a pour vocation de développer les différentes pratiques culturelles émergentes, à travers notamment la gestion et l'animation d'un lieu de diffusion musicale et l'organisation de manifestations culturelles pour tous.

Le département qui gère la formation des groupes déjà constitués s'appelle l'EMA (Espace Musiques Amplifiées). Il est composé de deux locaux de répétitions équipés. L'ENM de Mâcon met à disposition de la Cave à musique, sous la forme d'un partenariat, un professeur diplômé d'un C.A de coordinateur de musiques actuelles pour un temps de 11 heures hebdomadaires. Plusieurs formules d'accueil sont proposées au public par la Cave :

→ Accueil « libre » : Les groupes louent les studios de répétition (4 à 8 euros / heure) sans adhérer à un plan de formation.

→ Plan de formation sur 3 ans.

→ Accueil de groupes en résidence.

Ainsi, en proposant plusieurs dispositifs, la Cave à musique adopte un rôle à la fois éducatif et un

rôle démocratique puisque le plan de formation n'est pas obligatoire.

- Le « détour »

Pour les établissements qui accueillent les projets artistiques à travers un plan de formation (par exemple le C.R.R de Lyon), le rôle de l'encadrant présente un aspect délicat : il doit en effet contribuer au développement artistique du projet, mais sans agir directement sur la création, afin de respecter l'identité des projets. L'alternative n'étant pas - comme nous l'avons vu – de prendre le rôle du manager, il serait peut-être intéressant de concevoir l'encadrant comme « faiseur de détours ». C'est-à-dire d'amener les étudiants vers d'autres horizons musicaux que ceux de leurs projets, afin qu'ils puissent avoir un éventail de références de plus en plus large...et ainsi d'avoir plus de possibilités créatrices. Bien entendu, il ne convient peut-être pas de faire pratiquer de la « salsa » à un groupe de « punk-rock » (quoique?) , mais en tout cas de faire dévier un instant le projet des étudiants dans des pratiques voisines, esthétiquement ou historiquement. Cette idée rejoint d'ailleurs celle d'un musicien émancipé (libre de ses choix artistiques) , l'idée d'un enseignement global, l'idée d'un musicien généraliste (un musicien capable de parcourir sa discipline à travers différentes esthétiques par exemple, un étudiant qui ne se contente pas d'une seule et unique pratique). Cette idée rejoint finalement la réflexion sur la création (si chère aux musiques actuelles) et sur son enseignement.

Mais alors, ce professeur « faiseur de détours » doit avant tout être « libre » lui aussi, car
« Pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé »⁵ ...

b) Un lieu en cohérence avec les esthétiques qu'il représente

Si l'enseignement du « classique » - qui présente un caractère plutôt conventionnel - n'est pas lié à la musique classique elle-même, c'est parce qu'elle est liée au passé historique de l'institutionnalisation de son enseignement. Etabli depuis deux siècles, cet enseignement est difficile à mettre en questionnement, car fortement ancré dans les pratiques. L'inquiétude est qu'il y a bel et bien confusion entre la musique et son enseignement ; avec l'aspect conventionnel et « silencieux » des concerts de musiques classiques par exemple... A l'époque, les concerts n'était pas forcément donnés dans de telles circonstances.

Quel avenir est réservé à l'enseignement des musiques actuelles amplifiées? Nous n'avons pas

5 Jacques Rancière, Le maître ignorant, Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004

encore assez de recul à l'heure actuelle pour analyser les répercussions de l'enseignement de ces musiques sur la musique elle-même. Mais outre les musiques actuelles amplifiées, une autre esthétique permet d'approfondir notre réflexion.

- Le cas du Jazz

Créé à la fin des années 80, le D.E.M de jazz (à l'époque « médaille d'or »), représente peut-être le paradoxe entre l'« essence d'une musique » et sa manière d'être « enseignée ». En effet, tout comme pour les musiques actuelles amplifiées (comme pour la plupart des musiques finalement), le jazz est né dans un contexte populaire, en marge des institutions. Pourtant, un caractère élitiste s'est progressivement emparé de cette musique, la rendant quasiment « savante ». Le jazz est par ailleurs constitué de notions musicales complexes (harmoniques par exemple), mais son intégration dans les conservatoires a peut-être trop « théorisé » cette complexité. Ainsi, les étudiants de la nouvelle génération perçoivent cette musique comme difficilement accessible, alors que ce n'est pas sa vocation première. L'environnement institutionnel d'une musique agit donc sur la musique même.

Encore en phase d'expérimentation, l'enseignement des musiques actuelles existe donc aujourd'hui à travers de multiples dispositifs. Ce sont peut-être ces différentes « façons de faire » qui constituent aujourd'hui la force de cet enseignement. Le jazz a été, selon certains, victime de son enseignement ; il paraît nécessaire d'être en réflexion permanente, afin que les musiques actuelles amplifiées ne le soit pas à leur tour. Il est encore temps!

Conclusion

Le mythe de la création présente ainsi de nombreux enjeux, particulièrement dans une démarche pédagogique. Si l'on accepte l'idée de don-créateur, on accepte aussi l'inutilité de l'enseignement, l'inutilité de l'école. Car l'apprenant est créateur de son savoir, certes, à condition que les dispositifs pédagogiques favorisent cette démarche.

L'histoire de la musique témoigne de l'importance des influences sur les « nouveaux mouvements ». Ainsi, le pédagogue se doit-il de toujours replacer l'enseignement d'une esthétique dans son contexte, afin de former des profils de musiciens « indépendants », « émancipés », « libres » ; des musiciens « créateurs », finalement ...

Mais demeurant une institution à part entière, l'école de musique ne paraît pas correspondre totalement à cette idée de lieu « émancipateur ». En tant que professeurs, que faire alors de ce constat?

Les musiques actuelles amplifiées semblent montrer la voie (du moins pour le moment) d'une possibilité de terrain d'entente entre « institution » et « musique », entre « enseignement » et « création ».

Bibliographie

- **Jacques Rancière**, Le maître ignorant, Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004
- **Olivier Reboul**, Qu'est-ce qu'apprendre ? - Paris : PUF, 1980 - coll. L'éducateur.
- **Eddy Schepens**, Faut-il enseigner les musiques actuelles? in *Cahiers de recherche n°3 Enseigner la musique*, Cefedem Rhône Alpes, réédition, 2006.
- **Noémi Lefèbvre**, De la natation appliquée à l'éducation musicale, in *Cahiers de recherche n°9 Enseigner la musique*, Cefedem Rhône Alpes, 2006.
- **Claude Levi Strauss**, Propos retardataires sur l'enfant créateur , in Le regard éloigné, Plon, 1983.
- **Philippe Meirieu**, La pédagogie entre le dire et le faire, ESF, 1995.
- **Bob Revel**, Jazz et Musiques improvisées, Rapport sur un état des lieux. 1993.
- **Sébastien Raizer**, Noir Désir tout est là, Camion Blanc, 2004.
- **Jean Piaget**, Où va l'éducation ?, Gonthiers Denoël, 1972, coll. Médiations, Paris.

Résumé :

Envisager l'acte de création comme un « don » paraît mettre en péril toute idée d'enseignement. Mais si la création est entendue comme le façonnement d'un monde « déjà là », l'idée de dispositifs pédagogiques favorisant la création artistique semble légitime.

En rompant avec le mythe du « génie-créateur », ce mémoire tente de mettre en lumière les enjeux d'un enseignement artistique lié en permanence avec l'essence même de l'art, à savoir la création.

Quelques mots-clés : création, institution, enseignement, musiques actuelles, émancipation.