

Marc SILLA
CEFEDM Rhône- Alpes
Promotion 2003-2005

LA CREATIVITE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Le rôle de la créativité dans l'enseignement spécialisé de
la musique

Introduction

La créativité est à la mode. Dans de nombreux domaines et notamment celui de l'enseignement elle constitue une notion incontournable pour mettre en valeur quelque chose (un événement culturel, un intitulé de formation, une méthode...). C'est presque devenu une obligation aujourd'hui d'être « créatif » que ce soit au sein d'une entreprise, à l'école...

Que se cache-t-il derrière ce terme de « créativité » ? Celui-ci semble faire partie de ces notions tellement employées dans des contextes si différents que chacun lui donne le sens qu'il veut.

Cependant malgré l'utilisation parfois « tape à l'œil » de cette notion, les idées que celle-ci peut renvoyer peuvent être véritablement porteuses d'enjeux pédagogiques essentiels.

C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de mener une étude sur cette notion de façon globale puis plus précisément dans le milieu de l'enseignement spécialisé de la musique.

Grâce à une petite étude épistémologique sur cette notion ainsi qu'à des interviews d'enseignants spécialisés de la musique ayant réfléchi à la question, j'ai essayé de repérer, d'identifier et d'analyser des éléments pertinents pouvant être essentiels pour une pédagogie centrée sur l'activité de l'élève.

Sommaire

1 Petite recherche épistémologique sur la notion de créativité:

1 Une notion piège: P.4

- La créativité: une nouvelle forme d'intelligence.
- La créativité: phénomène de groupe.
- La créativité: un phénomène biologique.
- Créer ou imiter ?
- Tous créateurs.

2 Approche cognitive de la créativité: P.8

- Le rôle du « croquis ».
- Le rôle du doute.
- La dimension artistique.

3 Comment se décline la notion de créativité chez les enseignants spécialisé de musique: P.12

- L'expression individuelle.
- La créativité: une démarche consciente?
- Le rôle de la créativité dans l'enseignement.

2 Quels sont les enjeux pédagogiques des différentes déclinaisons de la notion de créativité:

1 éléments évoqués pouvant être relatifs à des enjeux pédagogiques: P.17

- La créativité dans son sens premier du terme: quels enjeux?
- Le rôle de l'expression individuelle.
- le lâcher -prise.
- La prise de risque.

2 description et analyse de situations d'apprentissage: P.22

- L'improvisation pour l'apprentissage de nouvelles notes.
- Composition dans un contexte définis.
- Travail sur l'expression.

CONCLUSION: P.28

BIBLIOGRAPHIE: P.29

Partie 1 : Petite recherche épistémologique sur la notion de créativité:

1 Une notion piège:

Le terme de créativité est aujourd'hui tellement usité dans des contextes si différents avec des significations si diverses, qu'il devient très difficile de le cerner dans sa globalité. Avant de s'intéresser à ses différentes déclinaisons dans le domaine de l'enseignement de la musique, il m'a semblé intéressant de faire une recherche historique sur l'utilisation de cette notion:

La créativité, une nouvelle forme d'intelligence.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, tant le terme de créativité est omniprésent aujourd'hui, celui-ci est en fait relativement récent et n'apparaît dans le lexique anglais des Etats-Unis qu'en 1942. Il aurait alors une signification beaucoup plus précise qu'aujourd'hui et désignerait « une manière plus efficace d'être intelligent ». C'est un psychologue dénommé Guilford qui propose ce terme suite à l'élaboration d'une batterie de tests destinée à recruter des espions durant la seconde guerre mondiale. Celle-ci doit évaluer des capacités d'intelligence permettant d'imaginer plusieurs solutions possibles à un problème inédit. Il distingue d'ailleurs deux grands types d'intelligence:

*« - l'intelligence qu'il appelle « converger », une intelligence qui, essentiellement, comprend les choses en les ramenant à un modèle déjà connu;
- une intelligence qu'il va appeler « diverger », le mot est intraduisible en français .
Mais on peut saisir assez facilement ce qu'il évoque. Quand elles sont en face d'un problème, il existe des intelligences capables d'imaginer dans l'instant, vingt solutions possibles...Mais il n'existe pas de mots pour désigner cette façon d'être intelligent.
Guilford propose créativité. » (Hameline, intervention du 16 mars 1996)*

Cette première définition de la notion de créativité renvoie donc à une forme d'intelligence. C'est toujours avec ce sens là que la notion apparaît dans le monde industriel où le terme de créativité sera progressivement remplacé par le terme d'« inventique ». L'« inventique » permettrait de trouver des solutions à des problèmes inédits.

Il me semble intéressant de mémoriser cette première définition du terme de « créativité » et de s'intéresser à ses enjeux dans le domaine de l'enseignement, nous y reviendrons plus tard.

La créativité, phénomène de groupe:

Progressivement le terme de créativité va s'enrichir d'autres sens, et c'est toujours aux Etats-Unis que celui-ci va continuer à faire « carrière »:

En effet dès la fin de la seconde guerre mondiale, un courant d'idées, portant sur une nouvelle conception de la formation plus centrée sur les groupes, se développe.

L'apprentissage trouverait dans le groupe un lieu plus fertile. Ce dernier serait un lieu convivial où des apprentissages mutuels seraient possibles.

« ...*Le groupe serait plus « créatif ... »* ». (Hameline, intervention du 16 mars 1996)

Là aussi nous pouvons retrouver ces idées dans cette utilisation du terme de créativité dans les domaines de l'entreprise, de la recherche et de l'enseignement.

Cette approche de la notion de créativité contient d'ailleurs de nombreux enjeux dans ce dernier domaine (nous y reviendrons également).

La créativité, un phénomène biologique:

Parallèlement à ces idées, un courant pédagogique américain inspiré de Carl Rogers (psychologue auquel on rattache le principe de la non directivité) utilise la notion de créativité différemment. Il s'agirait presque d'un phénomène biologique, l'individu humain porterait en lui même « the growth », une sorte d'énergie de croissance vitale qui, à la façon d'une plante, lui permettrait de s'épanouir.

L'individu humain se développerait non pas en accumulant les imitations, mais par la croissance d'une énergie vitale intérieure. Les imitations ne venant qu'altérer cet épanouissement « naturel ».

Ces idées là auraient peut-être tant de succès aujourd'hui car elles contribuent à minimiser la pression modélisante de la société. En effet, le monde actuel avec entre autre le développement des médias de masse semble ultra modélisant (par exemple dans les modes vestimentaires). Hors si l'épanouissement de l'individu serait essentiellement dû au développement de son « énergie de croissance vitale » (qui selon Hameline pourrait traduire « the growth »), celui-ci garderait un certains contrôle de son identité.

Ces idées peuvent nous évoquer le paradoxe, omniprésent dans le système éducatif, qui existe dans le fait de fixer des normes et d'imposer le respect de celles-ci, tout en valorisant ceux qui les dépassent.

Elles contribuent néanmoins à reconsidérer l'individu au centre du processus éducatif, dans le sens où l'on va peut-être plus s'intéresser à son expression personnelle (qui serait une des manifestation de cette « énergie de croissance vitale »).

Créer ou imiter ?

Cet éclairage là sur la notion de créativité nous amène à considérer le rapport entre imitation et création:

En effet, et particulièrement dans le domaine de la musique, deux courants d'idées semblent coexister. Ceux-ci, en se nuancant se rejoignent, je vais donc pour bien les distinguer tenter d'énoncer leurs deux positions extrêmes:

- Le premier fait l'éloge de l'imitation, il n'y pas de création possible sans imitations. Il faut imiter, imiter puis tout oublier pour créer. Nous sommes ici dans une idée de préalable indispensable pour toute activité de création.

Cette idée là se retrouve d'ailleurs dans une position extrême dans beaucoup d'établissements d'enseignement de la musique, où par exemple l'activité de composition n'est possible qu'à la fin du cursus, après avoir joué et analysé de nombreuses pièces du répertoire.

Mais nous pouvons retrouver également cette idée là chez des musiciens autodidactes dans le domaine des musiques actuelles, où l'on entend fréquemment dire « avant de faire des compos, il faut jouer des reprises » (ce qui ne veut pas forcément dire qu'une interprétation ou qu'une reprise ne serait pas créative). Cette idée est d'ailleurs fréquente chez plusieurs « maîtres » dans des domaines divers (dessin ,littérature...). Elle développe le fait que l'imitation procure des référents sur lequel le futur créateur pourra s'appuyer.

Une phrase clef de cette idée serait: « on ne crée pas à partir de rien ».

- Le second se rapprocherait des idées émises plus haut, où les individus contiendraient en eux leur propre « programme de développement ».

L'imitation n'aurait alors qu'une influence sur l'activité créatrice de l'individu.

De plus, cette influence pourrait contribuer à gêner l'épanouissement « naturel » de sa propre créativité. Nous pouvons retrouver cette idée chez de nombreux groupes de musique actuelle, qui refusent catégoriquement de jouer « la musique des autres », ainsi que tout enseignement de peur de « pervertir » leur personnalité artistique.

Nous retrouvons ici des questions relatives au débat sur l'inné et l'acquis, dont les interrogations suivantes font partie:

Comment se construit-on ? Est-ce par l'expérience vécue dont les phénomènes d'imitation sont présent ? Ou est-ce par l'émergence d'idées innées dont nous sommes porteurs?

Nous retrouvons ici l'ambivalence des deux théories de l'endogène (la connaissance nous vient d'idées innées dont nous sommes porteurs) et de l'exogène (la connaissance nous vient du monde extérieur par l'expérience).

Une autre théorie existe également, il s'agit de l'exogène, les informations extérieures seraient en interaction avec les schèmes innés.

Si l'on s'intéresse à l'idée de créativité dans ses différents sens évoqués plus haut, nous pouvons émettre l'hypothèse que celle-ci peut se rapprocher d'un phénomène exogène.

Nous pouvons retrouver cette idée chez Daniel Hameline quand il dit:

« Il y a donc créativité quand on a été capable de s'accepter altéré, tout en faisant que cette altération ne soit pas pur mimétisme, mais qu'au contraire, grâce à elle, l'appropriation va grandir. » (Hameline, intervention du 16 mars 1996)

Hameline ajoute pour définir ce qui signifie créer:

« Créer, c'est l'art de la concertation déconcertante, dans un façonnement singulier du monde déjà là ». (Hameline, intervention du 16 mars 1996)

Pour Hameline, la concertation implique qu'il y ait à la fois des éléments internes et externes à l'individu. Il emploie le terme « déconcertant » au sens de « surprenant ». Une œuvre d'art nécessite cette « concertation déconcertante », pour qu'elle surprenne toujours. Il se produit un décalage par rapport à l'attente de sens que manifeste le public. Celui-ci est surpris par un autre sens qui se présente, il ne comprend souvent pas immédiatement. Cependant les éléments concertants qui ont servis de matière à l'élaboration de l'œuvre et qui en font partie, permettent une certaine médiation avec le public. Pour que cela fonctionne, il faut qu'il y ait un certain équilibre entre « concertation » et « déconcertation. »

Cependant nous pouvons nous demander dans cette quête de sens par l'individu, est-ce que celui-ci le découvre ou le construit ?

Tous créateurs:

Ce slogan mille fois entendu, peut se rattacher à une certaine politique culturelle des années 80, où l'idée, de valoriser l'activité artistique de chacun en y voyant l'épanouissement de l'individu par l'expression personnelle, s'est développée.

Mais nous pouvons également le considérer comme un constat sur la nature des activités quotidiennes de chacun.

En effet comme le dit Hameline:

« Où est la création au bout d'un moment? Elle est partout! Elle est aussi bien chez

celui qui écoute... » (Hameline, intervention du 16 mars 1996)

En effet nous pouvons considérer que toute activité mentale fait appel à un processus de création: à partir d'une information reçue, on crée ses propres représentations, même si celle-ci est déjà formulée de façon stricte. (par exemple lors d'un cours magistral, l'auditeur s'il est attentif crée lui-même ses propres représentations à partir des informations reçues.)

Nous retrouvons cette idée là chez Michel De Certeau dans son ouvrage: « L'invention du quotidien 1.arts de faire »

A propos du téléspectateur Michel De Certeau se demande :

« ...il reste à se demander ce que le consommateur fabrique avec ces images et pendant ces heures. »

« L'ordre régnant sert de support à des productions innombrables, alors qu'il rend ses propriétaires aveugles sur cette créativité...A la limite, cet ordre serait l'équivalent de ce que les règles de mètre et de rime étaient pour les poètes d'antan: un ensemble de contraintes stimulant des trouvailles, une réglementation dont jouent les improvisations. » (L'invention du quotidien 1.arts de faire, Michel De Certeau)

Si tout était créativité, comment valoriser celle-ci? Comment par exemple pouvoir évaluer une situation d'apprentissage plus créative qu'une autre?

Il conviendrait alors pour toutes situations faisant appel à l'idée de créativité, de fixer des critères qui varieront selon le sens que l'on donnera à cette notion.

C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de mener une enquête chez plusieurs professeurs d'enseignement spécialisé de la musique, afin d'appuyer une réflexion sur leurs représentations de cette notion.

Mais tout d'abord, nous allons nous intéresser aux processus mentaux liés à la notion de créativité:

2 Approche cognitive de la créativité:

Le rôle du « croquis »

Quels sont les processus mentaux mis en jeu ?

Nous allons exclusivement nous intéresser ici à la créativité dans le sens où celle-ci est productive d'objet (artistique ou non), nous laissons de côté son aspect explicite plus haut.

Plusieurs stratégies ont été mises en œuvre pour comprendre les processus mentaux mis en jeu lors d'un acte de création.

Une des plus répandue consiste à réaliser des entretiens avec des créateurs reconnus pour leur habileté dans leur travail et de les interroger sur leurs processus et procédures de travail.

Nous pouvons dégager plusieurs constantes de ces entretiens sur les procédures nécessaires à la création:

Tout d'abord la présence de « croquis » qui intervient tout au long du processus créatif. Comme le souligne l'architecte-ingénieur Santiago Calatrava :

« pour commencer, on visualise la chose mentalement; cela n'existe pas sur le papier, mais on commence alors à faire de simples croquis, à organiser les choses et ensuite, on procède couche après couche... C'est vraiment un dialogue » (cité dans Cognition et création, Mario Borillo, Jean -Pierre Goulette).

Le croquis permet donc un « dialogue » entre les représentations intérieures et extérieures, l'acte de création est donc réflexif (dans le sens d'un miroir). Pour créer, il est donc utile de maîtriser ce genre de médium qu'est le croquis, celui-ci permettant aux idées partiellement formées d'être prise en considération, développées, rejetées, et reconsidérées.

De plus le croquis intervient tout au long du processus de création, ses réinterprétations successives stimulent la créativité.

Il aide le créateur à découvrir des conséquences inattendues, l'entraîne à explorer de nouvelles zones.

Ces croquis peuvent se matérialiser de façon très différentes selon les domaines (par exemple dans le milieu musical, il peut s'agir de partitions, mais aussi d'enregistrements...). Ceux-ci permettent, non seulement l'organisation de la matière, mais deviennent également des supports de réflexion (cette idée peut d'ailleurs s'étendre en général aux activités d'écriture).

Le rôle du doute:

Une autre idée forte, qui peut se dégager d'entretiens et de citations de grands créateurs, est l'incertitude omniprésente dans leur activité de création.

Ted Happold concepteur de structures mécaniques a d'ailleurs déclaré:

« Je n'ai peut-être qu'un seul vrai talent: je suis content de vivre dans le domaine de l'incertitude totale » (cité dans Cognition et création Mario Borillo, Jean-Pierre Goulette).

La part d'incertitude paraît indispensable dans les différentes étapes du processus créatif, d'ailleurs celui-ci n'implique-t-il pas une mise en question sans cesse renouvelée (notamment par les différents «croquis»?)

Celui qui crée génère des premières tentatives de solutions, mais il laisse ouvert le champs du possible le plus longtemps possible. Il est prêt à considérer des solutions

provisaires comme nécessaires, quoiqu' imprécises et souvent peu concluantes.
Une citation de l'écrivain Scott Adams est assez intéressante à ce sujet:

« *La créativité autorise chacun à faire des erreurs, l'art s'est de savoir lesquelles garder.* » (Scott Adams dans le principe de Dilbert)

Enfin un autre élément important qui se dégage des entretiens est celui du sentiment de la prise de risque qui accompagne la conception créatrice. Cette prise de risque peut être commerciale (être en porte à faux avec les attentes du public), mais également de nature sociale. En effet lors d'une création personnelle on dévoile une part de soi aux autres sans savoir si cela va leur plaire (c'est peut-être en partie pour cela que dans une situation d'enseignement on retrouve certains blocages chez des élèves lorsqu'on leur demande par exemple de composer).

D'ailleurs cette prise de risque n'est-elle pas un élément essentiel chez les artistes reconnus aujourd'hui comme les plus créatifs de l'histoire? (par exemple Van Gogh qui a vendu seulement deux tableaux durant sa vie, mais a toujours voulu aller au bout de son art). N'est-ce-pas la prise de risque qui pousse l'individu à se dépasser?

La dimension artistique :

Une autre stratégie pour mieux comprendre les processus mentaux mis en jeu dans les activités de création, consiste à définir plusieurs conceptions de l'art:

Nous nous attacherons à trois grandes conceptions de la création artistique:

La première est esthétique (dans le sens du beau absolu). La création artistique relèverait du mystère, du génie.

L'appréciation des œuvres d'art se situerait dans le plaisir immédiat et non dans la compréhension intellectuelle.

Cette conception est principalement issue des idées de Kant. Il y aurait dans cette conception de l'art une réaction contre l'invasion moderne de la pensée scientifique. Cette conception contient les arguments de ceux qui pensent que l'art est inenseignable.

La seconde est éthique. La création artistique nous permet de donner une expérience de certaines valeurs morales qui ne peuvent être appréhendées clairement de façon discursive, mais qui apparaissent plus évidentes dans l'expérience esthétique. Cela ne suppose pas que l'art soit une voie d'accès à une valeur supérieure, à une révélation absolue. Il s'agit d'insister sur le caractère profondément humain de l'art. Cette conception affirme que l'art permet le développement d'un savoir qui n'est pas propositionnel (savoir que), qui n'est pas non plus un savoir dispositionnel (savoir comment), mais plutôt une façon de savoir *ce que cela fait*. Par exemple au cinéma, l'identification avec un personnage permettrait d'expérimenter ce que cela fait d'être dans telle ou telle situation. Cette conception est expliquées de la façon suivante par Martha Nussbaum:

« *Un roman, justement parce que ce n'est pas notre vie, nous place dans une position morale qui est favorable à notre perception et il nous montre ce que cela ferait*

d'adopter cette position dans la vie. » (cité dans Cognition et création, Mario Borillo, Jean-Pierre Goulette)

La troisième conception est cognitive. La création artistique se rapprocherait de la création scientifique et technique, même si elle nécessite de l'originalité. Ce qui ne néglige pas le côté émotionnel et sensuel, mais que:

« les émotions fonctionnent cognitivement » (Langages de l'art , N.Goodman)

Cette dernière conception permet d'envisager un apprentissage des processus intellectuels liés à la créativité (dans le sens productrice d'objets artistiques) car ceux-ci font appel à des éléments rationnels.

Cette conception permet également de donner des pistes à l'appréciation artistique (Une œuvre d'art devient en partie évaluable grâce à des critères définis qui peuvent par exemple être d'ordre technique).

Un exemple significatif peut illustrer cette conception: Le jeu d'échec:

« Les règles du jeu d'échecs ne prédéterminent pas les parties que l'on peut jouer, même si le jeu d'échec possède des règles parfaitement déterminées. »
(Cognition et création, article de Roger Pouivet).

La création artistique devient donc compréhensible grâce à des règles déterminables même si celles-ci ne suffisent pas.

Cette conception paraît plus évidente au regard d'œuvres d'art contenant un système de règles relativement évidentes, par exemple les poèmes en alexandrins, la musique sérielle...

Dans cette conception là de la création artistique, l'idée de l'utilisation de « croquis » dans le processus créateur, paraît très bien approprié. En effet cela nous renvoie davantage à l'image de l'artisan qui travaille la matière étape par étape grâce à ses croquis et qui fait appel à la créativité dans son sens premier définis par Guilford (la créativité serait la capacité à imaginer plusieurs solutions à un problème inédit), qu'à l'artiste romantique touché par l'inspiration et qui produit spontanément des chefs d'œuvres.

De ces trois conceptions, seule la dernière peut nous donner des pistes sur les processus intellectuels mis en jeu lors de la création artistique.

En effet, la première nous renvoie uniquement à des éléments irrationnels.

Cette idée peut d'ailleurs être illustrée par une citation d'Oscar Wilde:

« Il y a deux manières de ne pas aimer l'art, l'une est de ne pas l'aimer, l'autre est de l'aimer de façon rationnelle. » (Casals et l'art de l'interprétation de David Blum).

La seconde conception amène une réflexion sur la fonctionnalité de l'art, mais apporte peu d'éléments à la réflexion sur les processus mis en jeux lors de la création artistique.

L'approche cognitive de la créativité s'avère très complexe, elle renvoie à des domaines aussi divers que la philosophie, la psychologie, l'informatique, la neurobiologie...

Il faut donc voir les différents thèmes traités plus haut comme des éléments pouvant nourrir la réflexion sur les enjeux pédagogiques liés à la notion de créativité.

Après s'être intéressé de façon globale à la notion de créativité, aux différents sens qui en découlent ainsi qu'aux processus que ceux-ci mettent en jeu, il semble intéressant d'analyser les représentations de cette notion chez les enseignants spécialisés de musique.

3 Comment se décline la notion de créativité chez les enseignants spécialisés de musique?

Plusieurs interviews constituent le matériau d'étude de cette partie. Vouloir réaliser une étude exhaustive sur les représentations de la notion de créativité chez les enseignants spécialisés de musique aurait été prétentieuse et de toute façon impossible. J'ai donc choisi d'appuyer ma recherche sur des interviews de personnes d'horizons différents, mais ayant en commun une certaine réflexion sur le domaine étudié (sauf peut-être l'un d'entre eux). Cette étude m'a permis de relever dans leurs réflexions des éléments pertinents pouvant être porteurs d'enjeux pédagogiques.

Les personnes interviewées sont:

Un professeur de guitare et de composition que j'appellerai Pierre.

Un professeur de guitare jazz que j'appellerai John.

Un professeur de trompette que j'appellerai Maurice.

Un professeur de musique traditionnelle que j'appellerai Thierry.

Une grille de question m'a aidée à mieux cerner leurs représentations de la notion de créativité.

Plusieurs grands thèmes se sont dégagés de ces interviews, le fait de les dissocier et de les traiter permet peut-être d'avoir des éléments pour organiser une réflexion sur cette notion « piège » de créativité.

L'expression individuelle:

Elle semble être l'élément prédominant pour Pierre. Elle paraît indissociable du processus créatif. Elle en est le moteur. Elle semble même être pour lui une condition essentielle de l'existence humaine.

« ...si on supprime la parole aux êtres humains, on supprime tout ce qu'il y a d'intéressant sur terre...tout le monde a quelque chose à dire, il est important d'encourager la diversité, la vitalité de l'homme...je m'exprime donc je suis... »

La créativité serait donc un magnifique moyen d'expression pour tout un chacun. Nous retrouvons cette idée d'expression individuelle chez John.:

« L'interprète sera créatif dans ce qu'il va donner de lui. Comment il transcende l'œuvre. La créativité est liée au développement de la personnalité. »

Pour Thierry l'expression individuelle fait partie de l'espace de créativité de nombreuses formes de musique du monde, par exemple dans les préludes de la musique indienne (alap).

Pour lui, elle fait partie intégrante de certaines formes musicales, par exemple dans les ensembles de percussions qui se revendiquent d'influence subsaharienne, brésilienne ou cubaine. Cet espace d'expression individuelle fait rentrer en jeu des éléments de hiérarchisation, d'émulation voire de compétition.

Il semblerait d'ailleurs que c'est en partie cet espace qui fait le succès de la pratique de ces ensembles amateurs de percussion dans nos sociétés occidentales, car celui-ci prend à contre-pied l'idée reçue selon laquelle: l'expression individuelle dans le domaine musical n'est souvent possible qu'après de longues années d'apprentissage technique. Hors ces ensembles permettent à des musiciens souvent autodidactes, ne possédant pas forcément un grand bagage technique de l'instrument de « prendre la parole ».

Nous rejoignons ici l'idée de Pierre sur la nécessité d'expression individuelle des individus (qui s'effectue d'ailleurs la plupart du temps en groupe, on exprime aux autres).

Une démarche consciente?

Pour la majorité des personnes interviewées, leurs représentations de la créativité font appel au conscient et à l'inconscient. Mais cette différenciation n'a pas le même sens pour chacun:

Thierry insiste sur le fait que l'apprentissage musical doit se faire dans un contexte social lui correspondant (où le contexte musical et social sont liés). Celui-ci prendrait alors tout son sens.

« ...l'important, c'est la participation de l'individu à la pratique sociale, en situation et non pas en simulation. L'apprentissage des techniques, des systèmes se fait, et peut même être très long, très coercitif, très répétitif, pas pédagogique du tout (au sens des réflexions pédagogiques européennes). Mais ce qui compte c'est le moment où cela se passe en grandeur nature...

(à propos de l'enseignement des musiques traditionnelles du terroir à l'école nationale de musique de Nevers, où un contexte social avec bals, fêtes correspondant à la musique traditionnelle locale existe)...*Il y a une cohérence totale, même si celle-ci est construite, entre l'implication de l'enfant, l'implication du parent et le contexte dans lequel on voit évoluer la maîtrise instrumentale, des répertoires...*

...il n'y aura jamais de réussite d'une pratique sociale majoritaire des répertoires savants occidentaux, parce que socialement il n'y a pas le contexte... »

Dans un contexte où le musical est lié au social, la créativité se manifesterait alors de façon inconsciente. L'enfant baigné dans cette culture ne se pose pas la question d'être créatif ou pas. Thierry ajoute:

« ...si l'apprentissage, la découverte, l'immersion dans le système musical où il y a déjà un élément de liberté créative, s'est fait dans la durée, ça peut être inconscient, c'est normal, c'est ce qu'il faut faire. »

La créativité comme démarche consciente évoque pour Thierry des notions de compétition et de commerce. En effet la créativité, comme la notion de métissage est parfois aujourd'hui un slogan commercial pour les groupes de musique traditionnelle qui cherchent à jouer.

Il faut absolument «être créatif», il est donc évident que cela a une influence plus ou moins présente sur les productions sonores de ces groupes.

La nouveauté, nécessitant une certaine créativité, serait indispensable pour se démarquer des autres (et donc se vendre, tourner...).

Thierry: *« c'est à dire qu'il faut revendiquer d'une certaine manière une part de créativité pour être crédible artistiquement, commercialement dans les questions d'identité.*

*Les deux enjeux actuels des groupes qui cherchent à tourner sont :
Créativité et métissage. »*

Cette question de démarche consciente concernant la créativité a été traitée différemment par John:

Celui-ci voit dans la démarche créative un aller-retour entre conscient et subconscient.

John: « *La démarche créative et l'organisation de la matière exige un va et vient entre le conscient et le subconscient. Le lâcher-prise, l'état de semi conscience est nécessaire à la démarche de créativité.* »

La créativité doit faire appel au subconscient, nous touchons ici une vision «anti-cognitive » (dans le sens où nous l'avons développé plus haut) de la création artistique. Ce qui ne veut pas dire que John exclue les éléments cognitifs dans la démarche créative, mais que ceux-ci ne suffisent pas.

Ce qui pose une question essentielle sur l'enseignabilité des démarches créatives (nous y reviendrons).

Le rôle de la créativité dans l'enseignement:

Pour tous les professeurs interviewés, le terme de créativité peut se rattacher à des caractéristiques de leur enseignement. Seul Maurice considère que celui-ci n'a pas vraiment sa place dans ses cours:

« Nous sommes des interprètes, nous ne créons pas. Même s'il y a ce qu'on appelle le don de l'interprétation, il y a toujours une logique à respecter dans la musique savante occidentale. »

Maurice ne semble donc pas avoir vraiment pensé à la place de la créativité dans ses cours puisque qu'il n'y en a pas. Pour lui celle-ci serait présente chez les interprètes, dans d'autres esthétiques comme le jazz. Nous sommes ici dans une représentation de l'interprétation qui ne considère que l'écrit et les paramètres que celui-ci permet de définir : hauteur de notes, rythme, articulation...

Dans cette conception, la part de créativité de l'interprète est donc très réduite car celui-ci se contente de retrouver la « logique » du compositeur.

Des paramètres comme le timbre ne sont pas réellement pris en considération du moins dans sa création par le musicien. Pourtant, celui-ci semble être aujourd'hui pour beaucoup un paramètre déterminant d'une interprétation personnelle.

« Prendre au sérieux le timbre, c'est s'atteler à modeler la matière sonore directement sans la médiation d'une partition écrite. L'interprète devient acteur, l'instrumentiste accède à la création. » (Jean Charles François, L'instrumentiste créateur)

Il n'en est pas de même pour Pierre qui place la créativité comme un élément omniprésent dans son enseignement.

Selon lui, toute situation d'apprentissage peut faire appel à la créativité de l'élève.

« ... la créativité peut être omniprésente dans un cours... »

Pour cela il ne suffit pas de mettre les élèves en confiance (même si cela est très important), il faut élaborer des dispositifs suscitant la créativité de ceux-ci.

« ...Il faut donner l'occasion à l'élève de s'exprimer, pas simplement en lui caressant les cheveux et en lui disant vas-y mon petit bonhomme...on peut provoquer une démarche créative chez l'élève...

... je pense que cela doit intervenir dès le départ... »

Pour John aussi la créativité des élèves est un élément essentiel pour une situation d'apprentissage. Il explique comment aborder celle-ci:

*« Avec le côté ludique, le développement corporel, le travail sur l'expression...
La part d'erreur dans la création permet de ne pas brider l'élève »*

Celui-ci voit dans les démarches créatives des élèves un moyen de gérer leurs erreurs, d'en profiter.

Quant à Thierry, celui-ci voit dans l'exploitation de la créativité des élèves un moyen pour obtenir une meilleure implication de ceux-ci dans leur apprentissage:

A la question:

« Comment peut-on inscrire la créativité dans l'enseignement? »

Thierry répond: *« cela rejoint la question: comment nourrir les motivations de l'élève...dans les secteurs des musiques traditionnelles, on donne envie et l'élève se débrouille.*

Si une place est faite à la possibilité d'expression, de tâtonnement ...dans le processus d'acquisition de savoirs, évidemment c'est mieux... »

Nous pouvons voir qu'à travers même les notions se rattachant à celle de créativité comme l'expression individuelle ou le rôle du conscient, apparaissent chez les personnes interviewées des questions bien différentes. Cela montre que même dans un contexte relativement ciblé la notion de créativité renvoie à des représentations assez diverses. Cette notion tant employée à tort et à travers, est pour beaucoup qui y ont réfléchi une notion « piège ». D'ailleurs à la question: « qu'est ce que pour vous la créativité? », la plupart des personnes interviewées semblaient embarrassées de répondre.

Partie 2: Quels sont les enjeux pédagogiques des éléments relatifs à ces différentes déclinaisons de la notion de créativité? Lesquels peuvent être exploités dans des situations d'apprentissage? Quels sont leurs intérêts?

1 Eléments évoqués pouvant être relatif à des enjeux pédagogiques:

La recherche épistémologique sur la notion de créativité ainsi que les différents interviews de professeurs spécialisés m'ont permis de dégager des pistes de réflexion concernant d'éventuels enjeux pédagogiques:

La créativité dans son sens premier du terme: quels enjeux pédagogiques?

Je vais tout d'abord m'attacher à la première définition du terme émise aux Etats-Unis par Guilford, la créativité serait une capacité d'intelligence permettant d'imaginer plusieurs solutions possibles à un problème inédit.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce sens là de la créativité peut être présent chez les élèves dans une situation d'apprentissage. Il doit cependant être suscité par un dispositif.

En effet si la plupart des enseignements font appel à ce que Guilford appelle :

« converger » (une forme d'intelligence qui, essentiellement, comprend les choses en les ramenant à un modèle déjà connu) pourquoi ne pas imaginer un enseignement suscitant la forme d'intelligence « diverger ».

L'enseignement traditionnel pose des modèles, puis demande aux élèves de résoudre un problème inédit en le ramenant à ceux-ci.

Par exemple dans notre domaine, l'enseignement de la composition se fait souvent par un préalable d'analyse de modèles et de règles à connaître (souvent prévu dans le cursus d'étude).

Pourquoi ne pas faire manipuler directement aux élèves la « matière » (les notes , le rythme..), par exemple par l'écriture de mélodies (avec des consignes précises), et ainsi les faire « diverger ».

Bien sûr certains diront, on ne crée pas à partir de rien, si l'on n'a pas de références, de modèles et craindront le « syndrome de la page blanche ».

Il semblerait cependant que tout le monde a des références musicales (à moins d'être né sourd). Et que cette forme de créativité (au sens historique de Guilford) peut être provoquée par un dispositif.

Mon expérience me l'a toujours montré, et même si parfois il y a certains blocages, surtout chez les élèves avancés n'ayant jamais connu de situation analogue, je pense qu'il y a toujours moyen de susciter cette forme de créativité. Par exemple avec les phénomènes d'émulation au sein d'un groupe.

Je rejoins ici l'idée de Thierry selon laquelle l'émulation est source de créativité (Ce dernier a d'ailleurs décrit une situation où la créativité était suscitée par le dispositif suivant: lors de stage de musique traditionnelle auvergnate, il demande à ses élèves débutants de composer une petite mélodie et de la jouer devant tout le monde, le professeur leur donne seulement le mode à utiliser et éventuellement une note de départ. Ceux-ci n'ont alors pas forcément de références par rapport à cette musique, pourtant grâce notamment aux phénomènes d'émulation, tous produisent quelque chose).

Bien évidemment des éléments ressources au cours de la situation peuvent servir de référents voire de modèles, c'est d'ailleurs souvent grâce à eux que de véritables apprentissages vont pouvoir être possibles, mais il est intéressant que ceux-ci n'interviennent que par nécessité pour l'élève. C'est à dire que ce dernier en ressent le besoin pour effectuer la tâche demandée. Grâce à cette forme de créativité, nous sommes ici proche du « constructivisme » dans les phénomènes d'apprentissage, l'élève « construit » ses savoirs en se confrontant à des problèmes inédits pour lui.

Les situations d'écriture peuvent faire appel à ce type de créativité. Celles-ci permettent aux élèves de « diverger », c'est-à-dire d'imaginer des solutions à un problème inédit. Un préalable de connaissances avant l'activité n'est pas nécessaire. Ces situations permettent comme le dit Vincent Magnan:

D' « éviter un enseignement trop hiérarchisé et découpé en petits éléments (comme dans les méthodes et les traités...), qui souvent part du principe qu'il faut déjà avoir acquis les concepts pour les manipuler. Ainsi, on peut créer des petits morceaux très tôt avec les très jeunes élèves, et surtout faire des apprentissages visant à comprendre la musique à leur mesure. » (enseigner la musique 6&7 article de Vincent Magnan)

Par ailleurs, une des premières évolutions historiques de la notion de créativité évoquée en début de première partie, va également concerner le domaine de l'enseignement. C'est-à-dire quand l'adjectif créatif qualifierait un apprentissage de groupe.

En effet dans le domaine de l'enseignement de la musique, le groupe avec les interactions, les phénomènes d'émulation que celui-ci procure, devient effectivement un terrain plus fertile pour certains apprentissages.

Il est créatif dans le sens où se confrontent des éléments apportés par chacun, et de

cette confrontation en naissent de nouveaux. Les dispositifs mettant en jeu la composition de groupe peuvent en être un bon exemple.

Le rôle de l'expression individuelle dans la créativité: quels enjeux pédagogiques?

Il conviendrait tout d'abord de s'entendre sur la notion d'expression individuelle: Celle-ci est-elle uniquement liée au pathos de l'individu? Peut-on clairement dissocier l'imagination de l'expression individuelle?

Si je me réfère à mon expérience personnelle, j'ai eu conscience d'exprimer des sentiments dans des activités comme la musique ou le dessin au moment de l'adolescence. Auparavant, celles-ci étaient pour moi le moyen de représenter un monde imaginaire (ce qui peut également être considéré comme une expression individuelle).

Je pense que si l'on s'intéresse à la création artistique, il est important de considérer ces deux aspects de l'expression individuelle. L'un tourné vers l'imaginaire et l'organisation de la matière (l'agencement d'éléments propre à la conception, par exemple dans les jeux de construction), l'autre tourné sur l'expression du pathos. Il semblerait cependant que ces deux aspects sont presque toujours liés et interagissent entre eux, même s'il ne partent pas forcément de démarche consciente (par exemple quand un enfant dessine).

De toute façon ces deux aspects sont plus ou moins présents chez tous les individus.

Ils répondent souvent à des questions existentielles, comme le dit Pierre.:

« Je m'exprime, donc je suis. »

Pour moi, ce besoin d'expression inhérent des êtres humains, est peut-être une des raisons d'exister de l'art. Il semblerait donc que si on enlève la dimension expressive dans l'enseignement de la musique, cela revient à négliger la dimension artistique de cette dernière.

Nous pouvons ainsi saisir l'enjeu d'activités faisant appel d'une manière directe et concrète à la créativité des élèves (dans le sens où celle-ci est un moyen d'expression), comme l'écriture ou l'improvisation, tout au long du cursus proposé par l'école de musique.

Ce qui ne nécessite pas obligatoirement des cours d'écriture ou d'improvisation, ces deux activités pouvant s'inscrire par exemple dans les cours d'instrument et de F.M..

Cet usage, de plus en plus développé de situations faisant appel à la créativité de l'élève (toujours au sens de moyen d'expression), se révèle particulièrement efficace pour obtenir une meilleure implication de celui-ci dans son apprentissage. En effet l'élève trouve dans ces situations satisfaction à ses volontés expressives. Bien sûr cela dépend de la qualité des dispositifs élaborés, ceux-ci devant susciter réellement la créativité de l'élève et non une créativité du professeur faisant appel à l'activité

physique de l'élève (dans le sens où elle n'implique pas de réflexion de la part de ce dernier).

Pour qu'il y ait des apprentissages, nous devons considérer ici la création artistique dans son approche cognitive. La démarche de création devient un moteur pour que l'élève puisse s'approprier des savoirs.

Le lâcher-prise, quels enjeux pédagogiques, comment l'aborder dans l'enseignement? :

Cette notion, souvent employée dans l'enseignement de domaines artistiques comme le théâtre ou la danse, est à ma connaissance quasiment absente dans le domaine de l'enseignement de la musique. Peut-être parce que celle-ci peut évoquer des pratiques taboues dans l'enseignement, comme par exemple la prise de drogue dont certains musiciens parlent pour aider leur démarche créative.

La démarche de création artistique fait appel à des processus mentaux complexes, dont beaucoup restent encore incompris, ce qui explique les limites actuelles de l'intelligence artificielle dans ce domaine. On parle souvent d'un aller retour entre le conscient et le sub-conscient. Par exemple John voit:

« ...un état de semi- conscience nécessaire à la créativité. »

Nous prenons ici le terme de créativité dans sa dimension artistique. Comment aborder cet «état de semi conscience» dans un enseignement ? Celui-ci relève-t-il d'une démarche pédagogique?

Je pense que si notre influence en tant qu'enseignant reste limitée pour provoquer cet état chez les élèves, un certain climat de confiance affective peut aider ceux-ci à « lâcher-prise ».

C'est pour cela que je trouverais intéressant que l'enseignant ait une formation sur la psychologie, afin d'avoir des outils pour mieux appréhender certains états psychiques des élèves (comment les mettre en confiance, mieux comprendre les blocages, les phénomènes de groupe...).

De plus, cet intérêt pour une formation psychologique de l'enseignant prend son sens si l'on prend au sérieux le lien entre affectif et cognitif. C'est-à-dire que les émotions agissent sur les processus de pensée. Le psychologue Damasio l'explique:

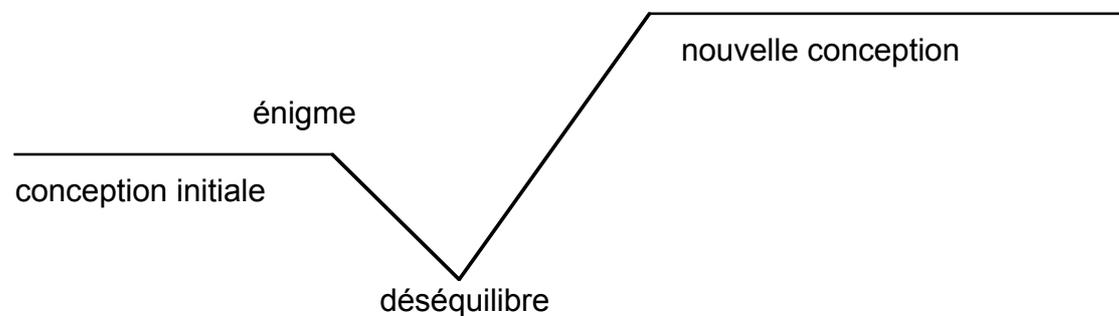
« Lorsque les signaux relatifs à l'état du corps sont de nature négative, la production des images mentales est ralentie, leur diversité est moindre, et le raisonnement est inefficace; lorsque les signaux émanant du corps sont de nature positive, la production des images mentales est vive, leur diversité est grande, et le raisonnement peut être rapide, bien que pas nécessairement efficace. » (La formation psychologique des enseignants, Jacques Nimier).

Ici le processus cognitif est replacé dans une vision globale de la personne.

Cet intérêt de prendre au sérieux la psychologie dans l'éducation, aurait peut-être une influence sur le fait que l'enseignant serait amené à considérer l'élève davantage comme un être humain sensible et intelligent, que comme une simple machine à apprendre.

La prise de risque, la curiosité, l'inconnu: quels enjeux pédagogiques représentent-ils?

Si nous nous intéressons au modèle de l'apprentissage suivant:



La construction de connaissances se fait dans une action qui mixe l'affectif et le cognitif. Elle implique une déconstruction des connaissances antérieures. Celle-ci se produit par un conflit de représentations, amenant un certain chaos dans l'état des connaissances (on ne comprend plus rien), qui devient nécessaire pour une construction personnelle de nouveaux savoirs.

La prise de risque intervient dans ce modèle comme un élément essentiel. En effet en déconstruisant ses connaissances et en acceptant un conflit cognitif, l'élève prend le risque d'être déstabilisé (ce qui est parfois une situation désagréable, source de peur et d'angoisse).

Hors, si nous considérons que la démarche créative comprend une certaine prise de risque comme le pense John:

« ...la démarche créative nécessite une prise de risque, une certaine curiosité... »

Celle-ci peut être un moyen pour l'élève, de bousculer ses connaissances et d'être dans l'état de déstabilisation cognitive nécessairement préalable à une reconstruction personnelle de savoirs (ce qui d'ailleurs peut-être considéré en soi comme une

démarche créative).

En effet, on peut voir dans la création artistique une part d'inconnu, d'inédit, de rejet des modèles nécessitant une prise de risque (on ne sait pas toujours où l'on va, ce que cela vaut...).

La démarche de création peut donc amener l'individu à un conflit de représentations qui va déstabiliser ses connaissances, afin de construire à partir d'éléments nouveaux.

Ces déconstructions/reconstructions successives ne se font pas linéairement, mais interagissent par étapes.

On peut penser ici au rôle du « croquis » évoqué plus haut. Ces différents « croquis » sont à la fois des étapes dans la démarche de création, et des supports aux phénomènes de déconstruction/reconstruction.

La curiosité est également un élément relatif aux démarches créatives de l'élève.

Elle apparaît également essentielle aux processus d'apprentissage.

En effet comme le pensait Claparède c'est:

« le besoin, l'intérêt qui suscite l'activité de l'enfant comme de l'adulte. » (cité dans les pédagogies de l'apprentissage; Margueritte Altet)

Une certaine mise en question de l'élève s'avère nécessaire pour que celui-ci soit en disposition d'apprendre. Les situations d'apprentissage faisant appel à sa créativité peuvent susciter cette curiosité, cette mise en question de l'élève.

Celui-ci va parfois rechercher des modèles à imiter pour partir de quelque chose, il en résultera des apprentissages liés aux imitations (éléments qu'il se sera approprié lors de sa reconstruction du phénomène imité). Parfois aussi il cherchera des informations ici et là pouvant répondre aux questions qu'il se pose.

2 Description et analyse de situations d'apprentissage.

Je vais tenter à partir de l'analyse de trois situations d'apprentissage, de dégager les éléments se rattachant à la notion de créativité et de faire ressortir les enjeux que cela représente:

Première situation: L'improvisation pour l'apprentissage de nouvelles notes sur l'instrument, récit d'expérience personnelle:

Description du dispositif:

Avec un soutien harmonique simple (grille d'accords joué en boucle) dans une tonalité définie, l'élève improvise une mélodie, au départ avec quelques notes qu'il

connaît, puis il doit rajouter petit à petit d'autres notes qu'il ne connaît pas (qu'il n'a jamais jouées consciemment), en explorant sur son instrument des doigtés nouveaux pour lui. La consigne précise est par exemple d'improviser avec 8 notes différentes, alors que l'élève n'en connaît que 5.

Il doit retenir celles qui pour lui fonctionnent, c'est-à-dire qui lui plaisent dans le moment de jeu, puis se construire ainsi une gamme. Généralement il s'agit des notes de la gamme correspondant à la tonalité, en effet la musique tonale fait tellement partie de notre environnement sonore que la plupart des élèves entendent déjà si telle ou telle note fait partie de la tonalité (celle-ci étant ici mise en évidence par l'accompagnement), si pour l'élève d'autres notes fonctionnent, cela est tout aussi intéressant. En effet, même si la gamme élaborée par l'élève ne correspond pas à la tonalité de l'accompagnement, les notes nouvelles peuvent être identifiées par leur rapport aux autres notes connues.

L'élève pourra donc écrire une gamme et essayer d'identifier (sur le papier et sur l'instrument) les nouvelles notes qu'il est en train d'apprendre.

Cette identification peut se faire selon les repères de l'élève au niveau des sensations de hauteurs des notes, ou d'une logique instrumentale (par exemple pour les instruments à cordes plus on rétrécit la longueur de vibration de la corde avec les doigtés main gauche, plus les notes obtenues vont être aiguës).

Cette situation exploite la créativité dans un de ses premier sens historique (le sens de Guilford) c'est à dire:

«... l'art et la science de trouver des solutions satisfaisantes à des problèmes inédits... » (Hameline)

En effet avec un système de contraintes définies (ici grossièrement détaillé), les élèves cherchent des solutions à un problème qui est nouveau pour eux (jouer avec un réservoir de notes qui en contient plus que celles que celui-ci connaît) et construisent ainsi une part de savoir.

De plus cette situation permet aux élèves de faire dès le début les liens entre son émis, geste produit et écriture.

Seconde situation: Composition de groupe dans un contexte définis:

Il s'agit d'une situation que j'ai moi-même proposé à des élèves dans le cadre de la réalisation d'un projet pédagogique.

Ce projet s'adresse à 3 élèves (une guitariste, une violoniste de second cycle et un guitariste adulte peu familier avec la notation).

Description du dispositif:

La tâche globale du projet est la composition commune de trois petites pièces de type mélodie accompagnée dans un contexte de chanson populaire.

L'élaboration de ces trois pièces doit se faire à partir d'une proposition musicale de chacun (chacune des propositions servira de matériau de base pour une pièce, ainsi chacun verra sa proposition exploitée).

Chaque élève doit non seulement, proposer quelque chose, mais également formuler sa proposition aux autres, afin que celle-ci puisse être exploitée par le groupe.

Les objectifs d'apprentissage étaient :

- Etre capable de donner du sens à la notion d'accord dans le contexte de mélodie accompagnée de type chanson populaire.
- Construire les notions de notes de passage et d'appogiature.

Lors de sa réalisation, chacun des élèves a émis une proposition sans que cela provoque de blocage particulier. Ils avaient sans doute déjà des représentations musicales par rapport au contexte proposé, celui-ci restant également suffisamment vague pour ne pas « brider » leurs propositions (le contexte de chanson populaire regroupe une multitude de styles).

Ces propositions n'étaient que des ébauches et ne pouvaient se suffire à elles mêmes (la violoniste a proposé une simple mélodie tonale et les deux guitaristes une grille d'accord).

Le groupe, avec les compétences de chacun, était donc nécessaire pour la composition d'un objet musical correspondant à la tâche demandée.

Ici les compétences de chacun peuvent être intéressantes pour réaliser des apprentissages et pas seulement pour réaliser le meilleur résultat (où les tâches se répartissent dans une dérive productiviste et où le travail devient donc individuel).

Le groupe est ici « créatif » dans l'un des premiers sens historique du terme (évoqué en première partie). Il est effectivement un terrain fertile pour des apprentissages. Cela nécessite évidemment des interactions pertinentes dans le travail, par exemple quand les différents membres du groupe ont à formuler aux autres leur proposition.

Ce qui est d'autant plus intéressant ici, c'est que les élèves venaient d'horizons complètement différents et avaient des compétences très diversifiées (l'élève adulte ne lit pratiquement pas la musique, mais connaît sur l'instrument beaucoup d'accords pouvant être utilisés dans le contexte proposé, de plus il est familier au processus de repiquage, tandis que la violoniste est à l'aise avec l'écrit, mais n'a pas autant d'aisance sans partition). La tâche globale ici nécessite les interaction du groupe, elle ne peut être réalisée individuellement, en ce sens également nous pouvons dire que le groupe est « créatif ». En effet celui-ci est nécessaire à la création d'un objet musical dans le contexte demandé.

Par ailleurs, cette situation permet à chacun de s'exprimer individuellement, que ce soit avec la proposition qu'il soumet aux autres (qui sera de toute façon utilisée, cela

fait partie des contraintes que je leur ai données), mais également pendant la construction commune des compositions.

Chaque élève peut s'exprimer oralement (sur ses volontés musicales) et donc aussi musicalement, le professeur doit cependant veiller à un certain équilibre au sein du groupe. Pour cela des sous-tâches avec des consignes précises peuvent garantir dans une certaine mesure cet équilibre.

Lors de sa réalisation, les élèves m'ont semblés impliqués dès le départ dans ce projet, je pense que la dimension expressive que celui-ci leur demandait peut être une raison de cet engouement. Peut être que cette position où leur expressivité est suscitée est assez rare, surtout dans une situation d'apprentissage.

Nous rejoignons ici les idées émises notamment par Pierre où l'expression individuelle est nécessaire pour l'être humain et donc doit trouver sa place dans la société et donc dans l'enseignement.

D'autre part nous retrouvons dans cette situation, d'autres aspects liés à la créativité qui ont été évoqués plus haut:

La présence de « croquis » en est un exemple, chacun devait mettre par écrit sa proposition (cela faisait également partie des contraintes) et la formuler aux autres.

Les élèves ont écrit avec leurs propres codes la proposition des autres et ont cherché des parties pouvant leur correspondre (pour cela ils avaient des ressources).

A chaque étape, les élèves jouaient le résultat que chacun avait réalisé et formulé.

Il s'ensuivait une discussion, des modifications, puis le processus recommençait avec des propositions plus définies...

L'écrit intervenait à chaque fois comme un miroir, renvoyant l'état de la composition en cours de réalisation, amenant ainsi de nouvelles idées.

La prise de risque était également un élément présent pour les élèves lors de cette situation. En effet, présenter aux autres ses propositions personnelles et soumettre celles-ci comme point de départ à un processus de composition peut être vécu par certains comme une prise de risque (est-ce que cela va plaire, mes idées sont-elles bonnes...).

Au terme de l'analyse de cette situation, la créativité (dans de multiples sens) des élèves me semble ici un élément moteur pour atteindre les objectifs d'apprentissages.

Troisième situation: travail sur l'expression:

Cette situation provient d'un récit d'expérience de Miren Baruthio (actuellement professeur de piano à l'ENMD d'Annecy) réalisé en juin 2003. Celle-ci a élaboré un projet pédagogique autour de la notion d'expression.

L'analyse de ce projet m'a paru intéressante car l'on peut y voir des liens avec les enjeux de lâcher-prise et d'expression individuelle.

Ce projet concerne un type d'élève que l'on peut retrouver maintes fois (avec cependant des cas bien différents): Il s'agit de l'élève «brillant » techniquement, mais qui est souvent qualifié par les jury de « non-musicien », en effet son jeu ne semble laisser pour eux transparaître aucune émotion. Souvent il ne parvient pas à exprimer verbalement le sens qu'il donne à ce qu'il joue et ne fait pas de lien avec une quelconque idée d'expression. Cependant, il a une volonté de faire de la musique. Beaucoup d'enseignants considèrent cet aspect comme une fatalité. Le fait d'être « musicien » ou non fait parti du caractère de la personne. Ils n'ont donc pas de recours possibles pour que ce type d'élève deviennent « musicien ».

Bien sûr aujourd'hui cette opinion, bien que toujours relativement présente dans le milieu enseignant, est largement remise en cause (notamment par le fait de tenter de réfléchir sur les critères qui définissent quelqu'un comme « musicien » ou non). Cependant une véritable réflexion sur ce sujet et comment l'aborder dans une situation d'apprentissage me semble encore relativement absente.

C'est pourquoi l'analyse de cette situation m'a parue pertinente notamment pour mieux saisir les enjeux pédagogiques liés à la notion de créativité que sont le travail sur l'expression individuelle et le lâcher prise.

Je m'attacherais ici à quelques séquences du projet qui m'ont parues pertinentes:

Description du dispositif:

« - Choisir un terme qui « parle » davantage que d'autres. Imaginer un motif, un registre, et un tempo compatibles avec cette idée, et le jouer.

Cet exercice a été conçu de façon relativement ludique avec deux élèves plus jeunes: par exemple l'élève choisit mentalement l'idée et sa réalisation, et fait deviner à l'enseignant ou à un autre élève l'idée qui a précédé ses choix.

- Tâche « contraire »: choisir un motif simple (mémorisable, à une seule voix pour les moins aguerris), qui ne changera pas durant toute la durée de la tâche. Choisir une intention musicale (pour les petits : un animal par exemple, pour ceux à qui cet imaginaire correspond mieux). Imaginer des moyens pour la (le) traduire à travers le motif (que peut-on varier? Tempo, registre, tonalité - pour les plus avancés capables de transposer -, tension ou détente,...). Là encore, pour les plus jeunes, ce peut être envisagé sous la forme d'une devinette pour les personnes extérieures au choix.

Changer ensuite d'idée poétique. » (Miren Baruthio, compte rendu d'expérience juin 2003)

Nous pouvons voir dans cette situation, l'utilisation de la démarche de création des élèves pour que ceux-ci fassent directement un lien entre musique et expression.

Si ce lien s'effectue dès le début grâce à l'imaginaire de l'enfant, il aura des chances de perdurer et d'intégrer la dimension du pathos dans l'interprétation musicale.

L'élève aura acquis une démarche de mise en relation entre ses représentations mentales (de nature imaginaires ou/et sentimentales) et la musique qu'il produira sans pour autant tomber dans le caricatural (mineur = forcément triste...) car par la confrontation avec les autres élèves des caractères joués et formulés, il s'apercevra que le champ des possibilités est ouvert.

Par ailleurs comme nous l'avons déjà évoqué, cette utilisation de la démarche de création des élèves peut-être porteuse d'apprentissages techniques précis.

La situation suivante le démontre:

« Pour un exercice pour débutant, sur un motif « de cinq notes » (dans une position donnée), choisir avant de répéter le motif une idée (propre à l'imaginaire de l'enfant) qui sera transposée musicalement dans le motif.

Ceci permet évidemment d'explorer des domaines de l'expression et de l'imaginaire musical, de se familiariser avec les moyens de leur réalisation, mais le bénéfice rejaillit sur le but technique lui-même: l'élève est amené à exécuter l'exercice dans différents tempi, dans différentes nuances, avec plus ou moins de tension, donc à adapter chaque fois ses moyens et donc à les élargir. » (Miren Baruthio, compte rendu d'expérience, juin 2003).

Ces situations font appel à l'imaginaire, donc quelque part à l'aller retour entre conscient et subconscient qu'évoquait John à propos de la démarche créative.

Il semblerait que celui-ci soit plus facile à provoquer chez les enfants.

En effet ceux-ci n'ont peut-être pas encore construit de « barrières » entre conscient et subconscient et ont donc un rapport plus spontané à la création.

Par exemple quasiment tous les enfants dessinent de façon assez spontanée (il n'ont pas de mal à se servir d'images mentales représentant des situations non réelles), alors qu'un adulte va se poser souvent beaucoup plus de questions (que vais-je dessiner? Qu'est-ce que cela représente?...).

Sa rationalité (donc quelque part son conscient) plus développée va construire ces barrières. C'est d'ailleurs pour briser celles-ci que l'adulte peut parfois avoir recours à des substances comme l'alcool ou les drogues.

De plus, dans le cadre de la création artistique, les enfants n'ont pas encore suffisamment de référents qui pourraient les complexer par rapport à leur production (ce que l'on retrouve d'ailleurs fréquemment chez de nombreux musiciens).

En effet combien d'excellents interprètes pratiquant l'instrument depuis de nombreuses années et n'ayant pas été habitués dans leur cursus à une démarche de composition, sont incapables de composer une petite pièce simple.

Il semble évident que s'ils jouent et analysent Bach ou Mozart, le jugement qu'ils

porteraient sur leur propre production serait difficile à accepter.

Pour éviter ces blocages et ces complexes (qui font d'ailleurs souvent parties des causes de l'abandon de la pratique musicale), il semblerait intéressant que des situations de création artistique de l'élève soient présentes tout au long de son cursus. Celles-ci permettent d'ouvrir le champs des possibles et de permettre de réels apprentissages à partir de ceux-ci.

CONCLUSION

Une recherche épistémologique sur la notion de créativité pourrait constituer un thème d'étude pour une thèse, tellement ce terme est aujourd'hui répandu.

Le présent mémoire peut sembler bien léger et insuffisant pour traiter d'un tel sujet, cependant de cette étude on peut dégager plusieurs hypothèses:

Tout d'abord les situations d'apprentissage faisant appel à la créativité (dans son sens premier du terme au niveau historique) de l'élève, peuvent s'avérer particulièrement propices au modèle constructiviste de l'enseignement (finalement il s'agit d'ailleurs presque de la même chose).

Ensuite, prendre au sérieux la notion de créativité sous ses multiples aspects dans l'enseignement permet de mieux appréhender les questions concernant l'implication, l'activité de l'élève et de le faire rentrer dans une réelle démarche artistique. De plus, cela permettrait peut-être à l'enseignement de sortir du paradoxe évoqué plus haut où l'on fixe des normes en obligeant à les respecter pendant que l'on valorise ceux qui les dépassent.

Enfin, cela nourrit également la réflexion sur la fonctionnalité de l'enseignement.

Plus concrètement dans notre domaine, cette considération pour la notion de créativité et aux multiples sens qu'elle renvoie, est essentielle pour la question suivante:

Quel type de musicien veut-on former?

Cette question est à la base de la construction de tout enseignement de la musique responsable.

Bibliographie:

Casals et l'art de l'interprétation	David Blum	BUCHET/CHASTEL 1980
Cognition et création Explorations cognitives des processus de conception	Mario Borillo Jean- Pierre Goulette	MARDAGA 2002
Enseigner la musique n°6 et 7	CEFEDM Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon	Décembre 2004
La formation psychologique des enseignants	Jacques Nimier	ESF 1996
L'instrumentiste créateur Thèse de doctorat	Jean-Charles François	1994
De l'apprentissage à l'enseignement	Michel Develay	ESF 1992
Les pédagogies de L'apprentissage	Marguerite Altet	PUF 1997
Inventions du quotidien et arts de faire	Michel De Certeau	GALLIMARD 1990
Connaître les sciences cognitives tendances et perspectives	Francisco J. Varela	Seuil 1989
Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique (relevé d'intervention)	Daniel Hameline	1996

Résumé:

- Ce mémoire traite des enjeux relatifs à la notion de créativité et aux multiples sens que celle-ci renvoie dans le domaine de l'enseignement spécialisé de la musique.

Mots clefs:

Créativité, expression individuelle, enjeux pédagogiques, doute, lâcher prise, risque.