Éducation musicale et Créativité

Odile Tripier-Mondancin, Jean-Noël Sarrail

▶ **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin, Jean-Noël Sarrail. Éducation musicale et Créativité. Pour l'APEMU, Odile Tripier-Mondancin, Jean-Noël Sarrail. Education musicale et créativité, Oct 1996, Toulouse, France. APEMU, 1997. halshs-00514553

HAL Id: halshs-00514553
https://shs.hal.science/halshs-00514553

Submitted on 23 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Education musicale et Créativité

Actes du congrès national
De l'Association des Professeurs d'Education Musicale
En Haute-Garonne
Toulouse 1996

Education musicale et Créativité

Association des Professeurs d'Education Musicale
52-54, rue du Chemin Vert
75011 Paris
1997

Education musicale et Créativité

Congrès à l'initiative de l'Association des Professeurs d'Education Musicale, mis en oeuvre par la délégation de l'Académie de Toulouse, avec le concours du Rectorat de l'académie, du Conseil Général de Haute-Garonne, de la Mairie de Toulouse, du Lycée des Arènes et de la communication et du Centre Unesco.

Education musicale et Créativité

Avant- propos- Remerciements.....

1 - UNE REFLEXION

LA CREATION: UNE NECESSITE DANS L'EDUCATION par Jean-Luc Idray

I - Créativité, création: Winnicott et Touati.....
II - Les critères de la créativité.....
III - L'école, un lieu pour apprendre.....
IV - Quelques pédagogies connues.....
V - Pourquoi l'école se méfie t-elle parfois de ces activités de création ?.....
VI - L'enseignement de la musique a un lourd passé.....
VII - Quelle place a, de façon institutionnelle l'activité créative dans l'éducation nationale?.....
VIII - Création et nouvelles technologies.....

2 - DES OUTILS

CREATION DE CHANSON: DES PISTES POUR L 'ECRITURE par Daniel Beaume

I - Ecriture = réécriture.....
II - Quelques idées pour débuter dans l'écriture des paroles.....
III - Comment concevoir la mélodie.....
IV - Choisir une forme.....
V - Quelle doit être la part du professeur et celle de l'élève ?.....

CREATION DE CHANSON ATELIER par Hervé Suhubiette

I - Travail sur les sonorités .
II - Travail sur la valeur phonétique des mots.
III - Valeur évocative des mots: scénarios- visuels- ambiances- personnages.
IV - Jeux permettant de se constituer des banques de données, des matériaux à exploiter.
V - Et la musique ?

PERFORMANCE MULTI- CULTURELLE, composition de chansons et techniques d'arrangement par Jean Louis Ladagnous.

INFORMATIQUE ET PRATIQUES CREATIVES par Paul Caubisens

I - Au plan historique
II - Exemples de logiciels et d'activités
II - 1 - Recherche sonore

II - 2 - Organisation des sons; le séquenceur
II - 3 - Créamuse
II - 4 - L'échantillonnage avec carte son

JEUX VOCAUX par Guy Reibel

I - Genèse: historique, réflexions.....
II - Le livre: pas de méthode d'enseignement, de la musique.....
III - Exemples musicaux extraits de l'oeuvre du compositeur.....

CONCERT dirigé par Didier Borzeix et présenté par le compositeur Patrick Burgan

3 - D'AUTRES REGARDS

DE-COMPOSER, RE-COMPOSER, AUTOUR DES PIECES POUR QUATUOR A CORDES DE STRAVINSKY par Jésus Aguila

L'ACTE DE CREATION OU L'OSMOSE DE L'IMAGINAIRE ET DE L'ARTISANAT par Patrick Burgan

I - L'acte de création.....
II - L'acte de création passe par l'apprentissage.....
III - Qu'est ce que l'idée?.....
IV - Le style. exemples sonores tirés de l'oeuvre du compositeur.....

CREATION, MEDIATION, SOCIOLOGIE par Antoine Hennion

I - Une théorie de la croyance.....
II - Une sociologie de l'art, non contre l'art.....
III - De la médiation comme outil critique.....
IV - ... à la médiation positive qu'est toute interprétation.....
V - La leçon de musique.....
VI - Le cas du disque.....
VII - « Bach aujourd'hui ».....
VIII - L'oeuvre, l'enfant et la pédagogie.....

4 - TABLE RONDE

Avant-propos - Remerciements

Aucun apprentissage n'évite le voyage...
Le voyage des enfants,
Voilà le sens nu du mot grec pédagogie.
Apprendre lance l'errance...
(Michel Serres)

Depuis quelques années, des enseignants d'Education musicale se sont attachés à développer, autour de divers supports, des activités créatives incitant l 'élève à être en position de recherche et non plus seulement d'imitation. Les expériences de ces enseignants - conscients de la séparation entre l'acte de création et la notion d'oeuvre d'art- ont le bénéfice d'exister et de donner des résultats positifs chez nos élèves quant à l'acquisition de techniques musicales, de connaissances pures et quant au goût d'apprendre. Les nouveaux programmes de sixième et du cycle central du collège parus ces dernières années, en sont, plus que le reflet, la synthèse. Ils incitent, à l'aide d'exemples précis, à davantage réfléchir et à mettre en application ce mode d'apprentissage dont nous entendons beaucoup parler au sein de l'Education nationale mais qui est souvent négligé au collège et *a fortiori* au lycée au profit des démarches de déduction, d'induction ou encore de dialectisation. Par ailleurs, certains chercheurs dans des domaines aussi différents que les sciences de l'éducation, les sciences humaines, la sociologie, la psychanalyse, la psychologie ont développé des thèses souvent méconnues qui vont dans le même sens que les recherches pédagogiques plus ou moins formalisées des praticiens que nous sommes.

Il convenait donc, pour l'**Association des Professeurs d'Education musicale**, particulièrement dans ce contexte d'application de nouveaux programmes mais aussi de volonté de poursuivre la réflexion pédagogique, de choisir un thème de congrès national pour l'année 96 qui traite de la créativité. Le dernier congrès nous avait réunis autour de l'*Education musicale et les nouvelles technologies*. Il importait cette fois-ci, tout en faisant allusion à ce support, de porter un regard au nouveau thème à la fois global et précis en diversifiant le type d'intervenants. Diversifier les regards devait ainsi nous conduire à inviter des pédagogues du terrain, un sociologue, un compositeur, deux inspecteurs pédagogiques régionaux, deux auteurs compositeurs interprètes, un professeur d'I.U.F.M, un universitaire,

une responsable des activités pédagogiques de la Cité de la Musique. Pouvions nous aboutir à un consensus des idées ? Le fallait-il ?

Nous tenons à remercier chaleureusement :

- tous les intervenants du congrès: l'orchestre du Lycée Saint-Sernin dirigé par Didier Borzeix, Jésus Aguila, Daniel Beaume, Didier Broquère, Patrick Burgan, Paul Caubisens, Annie Guari, Jean-Luc Idray, Hélène Koempgen, Jean-Louis Ladagnous, Guy Reibel, Hervé Suhubiette, Sylvie Walczak.

et toutes les personnes qui ont facilité la mise en oeuvre de cette action et pris en charge la rédaction des comptes-rendus de conférences ou ateliers:
- l'équipe de professeurs d'Education musicale de Toulouse: Didier Borzeix, Alain Bréheret, Sylvie Escoubois, Françoise Gerbal, Annie Guari, Véronique Langlade, Valérie Laporte, Geneviève Latgé, Catherine Margulis, Gérard Martin, Marie-Ange Millischer, Myriam Moret, Dominique Ruffié, Valérie Truchot, Luc Vermander.
- l'Action culturelle du Rectorat de l'Académie de Toulouse
- la Mairie de Toulouse
- le Conseil Général de la Haute-Garonne
- le Lycée des Arènes
- le Centre UNESCO
- le magasin Midi-Music de Toulouse
- la librairie musicale Lignerolles de Bordeaux

Jean-Noël Sarrail et Odile Tripier,
professeurs d'Education musicale,
délégués de l'Académie de Toulouse

LA CRÉATION : UNE NÉCESSITE DANS L'ÉDUCATION

Jean-Luc Idray,
Inspecteur Pédagogique Régional des Académies de Grenoble et Montpellier

I - Créativité, création : Winnicott et Touati.

Armand Touati, dans une conférence intitulée *Créativités, conditions, processus, impacts*, publiée dans les actes de congrès de psychanalystes et psychologues sur la créativité (*in Créativités, Le journal des psychologues*) pose le problème du balancement continuel entre les créativités (espaces potentiels présents en chacun de nous) et le saut qualitatif de la création.
Parler de ce sujet impose de faire référence à Winnicott (cf. *Jeu et réalité, nrf,* Ed. Gallimard).
Armand Touati parle des premières expériences créatives du bébé:

> *" La relation au sein, l'objet partiel et primordial que l'enfant utilise, manipule, réinvente et hallucine, permet déjà une expérimentation satisfaisante et frustrante à la fois, de l'inconnu qui devient familier. L'objet transitionnel, (ref. à Winnicott), manipulé, transformé par l'enfant, permet le jeu symbolique (imitation et généralisation pour Piaget) puis l'accès à la culture. Ces passages sont rendus possibles par la construction d'un sentiment interne de continuité, en interaction avec une curiosité exploratoire."*

Là, on pose tout de suite le problème que la culture va être toujours entre continuité et rupture, du moins l'accès à cette culture. Et d'autre part que la fascination pour l'objet créé n'est pas l'acte de création mais au contraire cette fascination pour l'objet créé ne peut qu'engendrer une répulsion pour la transgression d'un pouvoir réservé à Dieu uniquement : la création.
Il est donc impératif pour nous pédagogues de nous situer.

La créativité est une volonté d'innovation. C'est une attitude et non un but, une attitude permanente au questionnement, de ce qui pourrait être par rapport à ce qui est. D'où le problème, en particulier dans le système éducatif, que la créativité ne peut qu'engendrer le chaos de l'inconnu et le subversif !

II - Les critères de la créativité :

D'entrée de jeu il faut lever un quiproquo entretenu par les réfractaires et les réticents :
créativité = non-directivité.
C'est un non-sens absolu. Il ne prouve que leur incompétence. Nous le verrons plus loin.
La créativité a été définie par le psychologue Guilford. Les critères sont variés et assez complexes.
1. Développement de la faculté de rester en état de réceptivité.
Par exemple, c'est l'aptitude à associer une quantité d'idées à un objet.
2. La mobilité ou le pouvoir de s'adapter rapidement à une nouvelle situation.
(Que seront les métiers de demain ? On sait que ce critère est utilisé par les bureaux de recrutement.)
3. L'originalité. Propriété souvent jugée suspecte par l'ordre social et l'école bien que l'on s'appuie toujours sur des artistes d'exception pour définir la norme.
4. Aptitude à transformer et à redéterminer.
5. L'analyse ou faculté d'abstraction. Plus l'analyse est fine, plus des infimes différences sont mises en évidence.
6. La synthèse : mettre en relation des idées ou des objets pour leur donner une nouvelle signification.
7. L'organisation cohérente par laquelle l'homme est capable de mettre en harmonie ses pensées, sa sensibilité et sa faculté de perception avec sa personnalité.
8. La sensibilité aux problèmes : premier critère souvent énoncé mais résultant des précédents. L'être sensible remarque la différence, les besoins.

On voit que quand on parle de créativité dans l'acte éducatif, on est sur la partie dite divergente dans le système de pensée. C'est la flexibilité de l'individu, l'originalité, l'attitude à transformer. L'analyse et la synthèse sont inclues dans l'acte de créativité, même si pour nous, enseignant, on pense être sur d'autres critères.

III - L'école, un lieu pour apprendre

Dire que l'école est un lieu pour apprendre semble être un lieu commun. Pourtant est-ce si simple ? Il faudrait compléter par *Apprendre... oui, mais comment.*
Ce sont deux titres de livre d'Astolfi et Meirieu (E.S.F.)
Qu'est-ce qu'apprendre et comment apprend-on ?
Dans tout acte d'enseignement, je dois toujours me poser les questions: quels matériaux je dois fournir à l'élève et quelles consignes je dois lui donner ?
L'enseignant bâtit sur ce que sait l'élève ou ce qu'il croit savoir (si les élèves étaient des cruches vides, cela serait très simple). I**l faut que je travaille sur les représentations que l'élève a pour pouvoir l'emmener plus loin.** Je ne peux pas faire l'économie de cette première analyse. Donc, je dois **faire émerger ses représentations** déjà existantes et le mettre en mesure de réélaborer ses représentations : **introduire un décalage entre ces représentations et où je veux l'emmener pour qu'il y ait un projet** (le conflit cognitif).

C'est avec ce projet que l'élève va grandir et acquérir des notions. J'ai deux manettes si j'ose dire :

- soit je vais jouer sur le matériau en introduisant des degrés de complexité sur celui-ci, mais en m'assurant qu'au départ, il a un savoir-faire suffisant pour maîtriser ce matériau,
- soit je vais jouer sur le projet pour explorer le réel et déceler les limites de la pertinence de la question.

Ce matin il a été question du **désir d'apprendre**.
Comment faire émerger le désir d'apprendre ?
C'est la différence entre l'enseignement et l'animation. L'animation, c'est fournir un objet culturel et répondre à une demande. **Le projet éducatif, au contraire, a pour tâche de rendre cette demande possible pour tous.** C'est à la fois notre grandeur (nous sommes une discipline scolaire obligatoire) mais aussi tout le problème de l'enseignement en général. Il est encore plus fort chez nous en Education musicale du fait des représentations qu'ont les élèves. S'il n'y a pas enseignement systématique, l'adulte n'aura que le choix du vide. Et comme la nature a horreur du vide, des politiques, des marchands se chargeront de le remplir. Donc l'Education musicale ne peut passer que par l'obligation de l'enseignement. On ne peut pas désirer ce que l'on ignore. L'obligation de l'enseignement est la garantie de l'exercice de l'autonomie des choix.
Mais d'un autre coté, on ne désire plus que ce que l'on possède. Donner le goût d'apprendre à l'élève sera toujours un moment délicat où il faudra suffisamment dévoiler le sujet pour que cela puisse l'intéresser mais pas totalement parce que cela n'aura plus d'intérêt. Les situations pédagogiques que l'on mettra en place devront toujours tenir compte de cela.
On verra en quoi les activités créatives peuvent être propices à générer cette curiosité puis ce désir et donc finalement ce plaisir.

Dans l'apprentissage, quatre grands types d'opérations mentales sont sollicités: **déduire, induire, dialectiser, diverger.**
L'école sait bien faire déduire et induire (en sciences dures: maths et physique-biologie) mais aussi dialectiser (en philosophie). Faire diverger semble oublié, occulté. En maternelle, cette opération est au coeur du dispositif didactique. Petit à petit elle quitte le terrain: l'enseignant affirme chaque année scolaire nouvelle pour l'élève que le projet va être d'apprendre. Cela implique bien souvent l'abandon du jeu, de l'utilisation de la pensée divergente mais aussi on le sait trop des activités artistiques. Tout cela est justifié par : "on n'a pas le temps".
Pourquoi est-ce délaissé ? L'école a un projet de socialisation : diverger, c'est introduire des éléments non maîtrisables. D'autre part, la non-maîtrise de l'activité dont le but est de diverger, fait peur : si cette activité fonctionne, je n'en serais plus maître ou moins maître. Pourtant, en termes de dispositifs, si je veux travailler dans une activité divergente, il faudra qu'ils soient très contraignants. Ce matin, on a travaillé sur quatre notes. Cela va générer l'inattendu ; donc il va falloir que j'organise les contingences de mon activité et que par mon dispositif, je suscite les rencontres que je veux que mon élève fasse. Je ne peux pas toutes les maîtriser mais il faut quand même que j'en ai une idée. Ce matin, c'était la carrure mélodique et la carrure rythmique. On faisait en sorte de passer par là. On a vu toutes les articulations ou les ruptures possibles.
L'exercice doit toujours être une mise en relation d'éléments différents pour conduire l'élève a plus d'autonomie face à ces éléments et non pas face à une pseudo- autonomie générale qui bien souvent n'est qu'une reproduction de schémas acquis.

On peut dire qu'une connaissance n'est véritablement appropriée par l'élève que quand cette connaissance va devenir elle-même un outil pour acquérir une autre compétence. Et l'activité de type créative est totalement adaptée pour obliger l'élève à se forger un outil dans son savoir, pour l'acquisition d'une nouvelle connaissance. On s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité. Mais on ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis et ses stratégies; on ne peut pas les contourner. L'activité créative le permet plus qu'une autre car elle permet plusieurs chemins, plusieurs réponses, à une problématique.

IV - Quelques pédagogies connues:

La pédagogie de la réponse (projection d'un dessin).

Un élève : " Monsieur, si je n'étais pas obligé de répondre à vos questions par les réponses que vous attendez ou par les réponses du livre, il me semble que je saurais vous répondre plus souvent avec mes réponses à moi " .

Le voisin qui, lui, a compris le système:

"Et on en a quinze ans à tirer. " (Un autre dessin est projeté.)

Un élève : " Le plus difficile en classe, c'est qu'on ne peut pas dire ce que l'on sait mais seulement ce que l'on doit savoir ."

Le voisin:

" C'est pour cela que je préfère ne rien savoir, comme ça c'est plus simple, je suis sûr de ne pas me tromper."

Pédagogie du faux-dialogue : l'élève doit poursuivre ce que dit le professeur (cf. Astolfi, pp. 40-41, supra)

Cours de sciences naturelles d'une institutrice en primaire: l'institutrice présente une gravure sur laquelle est représenté un arbre

"Qu'est-ce que vous voyez ? "

"Y' a des feuilles. "

"Oui, est-ce qu'on ne peut pas faire une petite phrase... "

"Y'a des branches."

"Oui, alors on dit des feuilles, des branches... alors si je vous demande qu'est-ce qu'ils ont les arbres ? "

"Un tronc. "

"Non, non (...) on, on dira que les arbres... Qui va continuer ? "

"Ont "

"Très bien continue, ont, ont ? "

"Ont des feuilles. "

"Oui, ont des feuilles et des branches. Reprends. Les arbres, ont, ont ? »

"Des arbres. "

"Non, écoutez bien. Quelle est la petite fille qui veut reprendre cette phrase comme il faut en me disant que les arbres ont des branches et des feuilles."

"Un arbre a des branches et des feuilles. "

"Bon!"

Cette situation qui vous fait rire est très courante en classe. L'élève n'identifie pas la vraie demande de l'enseignant et ne cherche plus qu'à deviner ce qui semble manquer, en se coupant de son savoir. Je me souviens d'un élève face à un texte à trous. L'enseignant parle de Maurice Ravel (sans l'écrire au tableau). L'élève a sur sa feuille : M..... R.....

Il écrit : MoRice Ravel. Je fais remarquer à l'élève que Maurice ne s'écrit pas "Morice". Il me répond : je le sais, mais je n'avais pas la place.

Pédagogie du problème: on pose un problème à la classe. L'activité créative sera souvent de ce type.

Attention on peut rencontrer rapidement deux écueils:
- la progression des difficultés que l'on ne maîtrisera pas toujours.
- la redondance des questions qui peuvent surgir.

Dans la pédagogie du problème, il faut être sûr que l'élève sera obligé, pour obtenir ce qu'il veut, de résoudre ce problème et que celui-ci existe réellement. De plus, il ne faut pas minimiser la difficulté qu'a tout individu à apprendre. Apprendre est toujours la solution qui semble la plus coûteuse.

Autre problème rencontré : l'école se doit d'expliquer qu'on ne peut pas tout savoir. On peut être en recherche de savoir et donc aller vers quelqu'un qui sait : le spécialiste. Savoir déléguer est une qualité.

Cette pédagogie induit souvent un travail en groupe. Il faut savoir le maîtriser, sans cela il conduit à un renforcement des inégalités des maîtrises de compétences : on constate l'enrichissement des plus forts et un affaiblissement des plus faibles. Le meilleur moyen d'avoir une bonne production, c'est qu'il y ait une spécialisation : ceux qui écrivent bien écrivent, ceux qui chantent bien chantent. Mais pour nous, notre projet est de faire chanter celui qui ne chante pas, faire s'exprimer celui qui ne parle pas. C'est en cela que ce matin, il y avait du grain à moudre sur la problématique de l'objet de création : est-ce qu'on est dans un acte pour produire un objet de création ou bien dans une démarche d'enseignement qui n'a pas pour seule finalité que la création ? La finalité de l'enseignement n'est pas la production d'un objet qui aura été conçu en fait par l'élève le plus fort ou le dominant du groupe, ou par le professeur parfois!!

V - Pourquoi l'école se méfie t-elle parfois de ces activités de création ?

Cela paraît paradoxal parce que n'importe quel livre pédagogique vous parlera du balancement cerveau droit / cerveau gauche, de la pensée convergente et divergente. Presque tous les projets d'établissement en parlent et sur le terrain si peu de choses existent.

L'institution scolaire hésite cependant à reconnaître un domaine qui pourrait être créateur d'imprévu, de rupture, voire de subversion. Plutôt que de prendre en compte l'inattendu et l'imprévisible, elle se donne pour mission, au niveau des examens et des évaluations, d'attendre la seule reproduction de ce qui existe déjà. L'originalité - un des critères de créativité - est fortement suspectée, alors même que l'école s'appuie continuellement sur des oeuvres d'hommes et d'artistes d'exception, donc originaux, pour définir la norme et alimenter les contenus d'enseignements. Pourtant un équilibre doit s'établir entre conformité et innovation car l'accès à la culture pose toujours la question de la continuité et du changement. C'est même par elle que la culture se construit.

Cette créativité va générer de l'imprévu que l'institution a du mal à tolérer et des choses dites impossibles à évaluer. C'est totalement faux puisque nous avons des critères comme nous l'avons vu. Encore faut-il avoir des outils et dire ce qu'on va évaluer par rapport à ces critères .

VI - L'enseignement de la musique a un lourd passé.

Projection de deux dessins de Serre (Musiques, ed. Glénat).

Le premier représente un enfant apprenant le solfège : assis sur "Mozart, sa vie, son œuvre", l'élève reçoit des coups de règle sur les doigts par une vieille enseignante revêche. Le second, un élève qui apprend le piano, les yeux bandés, face à un clavier parsemé de pièges à souris, sous l'oeil sadique de l'enseignant.
La pédagogie, quand elle existait, se bornait souvent au modèle donné par le Maître. Mais faut se méfier du modèle non explicité.
Projection d'un dessin :
Un chien urine contre un canapé. Son maître le sort et lui montre un arbre sur lequel il pisse. De retour à la maison, le chien pisse à nouveau contre le canapé mais dressé sur les deux pattes de derrière.

En France l'enseignement musical spécialisé a fabriqué des gens capables de reproduire (un texte, des doigtés, des coups d'archet). Les mêmes démarches ont été décalquées souvent dans notre enseignement. Pourtant dans l'enseignement, des situations créatives devraient être utilisées : face à une question, j'ai des réponses et non pas une seule. L'interprétation est déjà activité qui doit être abordée de façon créative. Par exemple, le choix des dynamiques par les élèves eux-mêmes permet rapidement de réinvestir des acquis. C'est un état d'esprit dans lequel on va être pour solliciter l'éveil et l'investissement des élèves. L'autonomie de l'élève doit être un des buts recherchés, pour ne pas dire le principal. La recherche de moyens techniques doivent être mis au service d'un projet musical et non l'inverse. Je me souviens pourtant avoir longuement recopié des doigtés et des coups d'archet, avant d'avoir une simple idée de la musique que je devais jouer.

VII - Quelle place a, de façon institutionnelle, l'activité créative dans l'Education Nationale ?

Bref résumé des objectifs assignés à l'Education musicale, la musique, le chant (suivant les époques).

1865
Le but final de cet enseignement doit être: la lecture dans tous les tons majeurs et mineurs et avec les mesures les plus usitées et l'exécution de morceaux de chant de difficulté moyenne à une ou plusieurs voix. La progression didactique de do majeur en 6ème à do dièse majeur en 3ème. Ceci jusqu'à 1947.

1937
Les méthodes actives sont inscrites dans les programmes. Il faut:

> *"Partir du son, du fait musical et non de la théorie abstraite. Ainsi l'explication des chants doit être menée comme celle d'un texte littéraire. C'est ainsi que la langue musicale deviendra une langue vivante, expressive, dépouillée de définitions inutiles."*

Cela met fin, en théorie, si l'on ose dire, aux méthodes à approche théorique.

1947
Entrée de l'histoire de la musique. Arrivée du jazz (mais...)

> *"Il peut y avoir avantage à partir du jazz-band, de la danse moderne pour faire comprendre la musique primitive et, en remontant le cours des siècles, à marquer les enrichissements successifs."*

1977

"Sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin "

Le mot solfège semble banni. Il n'apparaît que deux fois, afin de mieux opposer les pratiques modernes aux anciennes : *"non soumis à l'analyse solfégique détaillée"* et *"il* (le solfège) *n'a pas de fin en soi".*

On insiste sur une approche globale du langage musical. Son apprentissage a pour but de développer l'autonomie de l'élève : il faut *"apprendre à rechercher la qualité de l'interprétation".* Pour cela les signes de nuances, d'accentuation, de phrasé, d'ornements, de prolongation et de mouvement sont abordés.

Les mots création ou créativité n'apparaissent pas dans les programmes, mais dans le chapeau introductif aux deux disciplines, arts plastiques et éducation musicale :

"L'éducation artistique prévue dans la formation de base de tous les élèves peut donc créer le besoin de créer ; mais c'est seulement dans une action complémentaire, scolaire ou périscolaire, que ce besoin pourra se développer."

Le mot réapparaît dans les recommandations pédagogiques qui suivent les programmes (p. 35): *"L'échange oral des impressions ressenties, s'il présente l'intérêt de solliciter la sensation personnelle de l'élève reste " un discours sur l'art " même sous forme de dialogue. L'activité créatrice doit donc lui être autant que possible associée; cependant le maniement personnel de matériaux bruts, plastiques ou musicaux, peut parfois donner des résultats déplorables s'il ne bénéficie d'aucun support de connaissance techniques, et s'il s'exerce en l'absence totale de directives. Il ne faut pas, à l'inverse, que la recherche trop poussée d'une maîtrise technique n'en vienne à occuper de façon excessive le temps consacré à l'éducation artistique, au risque même parfois d'éteindre toute spontanéité dans la sensation et la création."*

On voit bien par ces extraits toutes les réticences (la non-directivité), mais aussi la conception que pour créer il faut avant apprendre des techniques. Cela sera réaffirmé dans les programmes du lycée, de 1982. *"On insistera notamment (...) pour la création, sur la pratique de plus en plus régulière de ces exercices qui constituent, pour le professeur comme pour l'élève le meilleur moyen de contrôle des acquisitions et la plus stimulante des activités."*

C'était donc : apprendre, puis créer .

1985

L'essentiel reste, pour la nature et les objectifs, sur les bases des instructions de 1977. Mais on sent une nette volonté d'expliquer, de structurer, de recadrer. Est-ce l'expérience des I.P.R. au contact des précédents programmes qui va donner ce ton ? Des dérives avaient-elles été constatées ? Toujours est-il que le mot d'ordre va être l'équilibre. *"L'éducation musicale doit donc combiner ces approches qui appartiennent à deux ordres différents : un ordre de codes et d'analyse et un ordre de perception immédiate et intuitive."*

Un triple objectif est alloué à la discipline :

- aider les élèves à se situer dans l'univers sonore qui les entoure
- satisfaire et développer leurs besoins d'expression et de communication
- **stimuler l'imagination et l'esprit d'invention.**

Les activités de création n'ont que six lignes dans la rédaction du texte, mais ce sont les premières depuis 1865 !

"Activité d'invention et de création : Activités de pratique musicale par excellence, elles doivent être vivement encouragées. Elles sont pour la classe un ferment ou une incitation."

Certes trois lignes, sur six, servent à recadrer cette activité qui décidément pose bien des questions. *"L'imagination inventive des élèves sera d'autant plus développée que seront construites de manière satisfaisante l'ensemble des autres activités."* Ce paragraphe aurait pu

être nourri par d'autres parties écrites pour d'autres activités. Cela montre sans doute la difficulté que les rédacteurs ont eu face à une notion mal connue et très peu pratiquée en musique. Fallait-il en faire une activité à part entière ou bien un moyen de nourrir et d'animer toutes les autres ? Cette question reste en suspens dans ces textes.
Mais un chapitre entier, d'une taille égale aux autres (1: écoute des œuvres ; 2: éducation de l'oreille; 3: activités d'invention et de création), est rédigé dans les documents d'accompagnement de mai 1986. L'introduction est sur le ton du regret :
"Trop longtemps limitée, dans le passé, à la simple reproduction de textes chantés ou joués, la pratique musicale doit, elle aussi, donner leur place à l'imagination créatrice, aux initiatives collectives et à l'improvisation individuelle." Les rédacteurs semblent vouloir se situer face "aux autres" (les arts plastiques) par un "elle aussi".

Ce texte d'accompagnement va plus loin que les programmes. Ainsi il conçoit que créer peut engendrer le goût d'apprendre : « C*es activités amèneront progressivement les élèves à prendre conscience de la nécessité d'acquis techniques toujours plus importants* ».

On passe donc d'apprendre pour créer, à créer pour apprendre. L'objet de création n'est plus l'objet sacralisé mais un moyen pour apprendre.

1996
Tout cela est parfaitement décrit dans les nouveaux programmes de collège et de lycée.
Dans les programmes actuels et en particulier dans ceux du lycée, une part importante a été donnée aux activités créatives. Ces activités doivent être un va-et-vient constant entre des savoirs acquis et des savoirs en devenir et en relation constante avec des oeuvres de référence. Un élève face à une situation va être demandeur d'acquis ou va trouver une combinatoire par exemple qui peut nous renvoyer à une oeuvre. On peut comme Jésus Aguila l'a fait ce matin prendre dans une oeuvre sa structure et travailler sur le matériau, ce qui est un non-sens que certains artistes dénoncent violemment mais qui, dans une démarche éducative, est intéressant.

Donc les programmes ont inclus depuis vingt ans la création, en l'affirmant plus fort à chaque nouvelle publication. Qu'en est-il sur le terrain ?
La prise de conscience semble seulement s'amorcer. On a vu les réactions négatives de certains enseignants face à la création de chanson ou des jeux vocaux : cela indiquait seulement leur niveau d'incompréhension. Il faudra de la formation pour que cela change peu à peu.

VIII - Création et nouvelles technologies :

Le même problème se produit (et parfois se multiplie), avec l'utilisation des nouvelles technologies. Dire que ce n'est pas une activité en soi, mais un outil de plus à la disposition de l'enseignant, n'est pas encore communément partagé. Je pense que le matériel, dont l'absence est souvent évoquée pour ne pas débuter une réflexion, sera présent dans les salles de classe bien avant que la pédagogie de l'enseignement musical n'ait changé.
Il faut être en éveil sur les nouvelles technologies, non pas pour elles-mêmes, mais pour ce qu'elles peuvent apporter de nouveau dans notre façon d'enseigner, dans la transformation des contenus à enseigner.

L'informatique n'est pas créative en soi. Par contre, c'est un outil plus polymorphe que d'autres, donc permettant plus la création. Mais ces outils ont de fortes représentations pour les élèves et même pour les enseignants. On risque donc de retomber très vite dans les stéréotypes : un synthétiseur a un clavier, ce qui n'est pas obligatoirement la meilleure interface pour favoriser la créativité, par exemple non tonale et/ou à micro-intervalles. Pourtant du matériel très standard peut parfaitement convenir à du travail de création. Les exemples écoutés ont été réalisés par des élèves de cinquième, ayant du matériel très commun.
Écoute n°1 (plage 12, disponible sur le C.D. accompagnant la revue n°2 "*Éducation musicale et informatique"*, CRDP de Grenoble, 1993.) : élèves filles de 5éme, respectueuses des consignes:
Ecoute n°2 (plage 13): répond aux mêmes consignes, mais est très différente. L'évaluation de ce travail est excellente : respect des consignes, utilisation du silence, qualité générale des sons employés. Ces élèves sont restés dans la norme définie par les consignes. L'avantage est que chaque production est différente. Il n'y a pas La Réponse, mais des réponses.
Ecoute n°3 (plage 14): par contre cet extrait, ne respecte pas les consignes. Dans un cadre d'apprentissage, cela devrait être évalué négativement. Mais dans un cadre d'atelier de création, comme ici, la divergence doit être acceptée : elle génère de l'inattendu, et ici une pièce très intéressante. L'élève a dépassé les contraintes que l'enseignant avait émises au départ, à des fins esthétiques.

CONCLUSION

Oui, l'acte créatif pour apprendre est une nécessité pour l'élève dans sa vie future. Entre les activités proposées à la maternelle et le test d'H.E.C. ou de recrutement, que se passe-t-il à l'école ?
La flexibilité, la faculté d'adaptation qu'on voudrait inculquer à l'élève, futur citoyen de demain à qui on va demander vingt fois de changer de métier, n'est pas pris en compte à l'école. Pourtant ces activités développent l'autonomie de l'élève; elles génèrent du bien-être, du plaisir, même en mathématique. Nous avons, nous aussi, à revendiquer une présence dans le système éducatif, en tant que discipline instrumentale. Nous sommes les seuls à traiter vraiment de l'audition fine et complexe, de la phonation, de la voix. Il serait surprenant que nous laissions le développement de l'esprit créatifs aux autres.
Enfin pour finir, quelques phrases sur l'art:
« La fonction de l'art est de mettre au monde les interrogations ». Alain Robbe- Grillet
« L'art survole, la science donne des béquilles ». Braque
« L'art ne reproduit pas le visible, il rend visible ». Paul Klee.

Pour clore, je lirais deux extraits :
Le premier, pris dans *Jeu et réalité* de Winnicott.
« Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel. »
Le second, dans *Qu'est-ce qu'apprendre* d'Olivier Reboul :

« A l'école, on a le temps, à l'école l'erreur ne blesse pas, ne mutile pas du moins en principe. Il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes mais là où elle est ce qu'elle doit être, l'école accueille l'erreur comme une étape nécessaire pour apprendre, comme ce qu'il faut surmonter pour savoir faire et pour savoir. En conséquence, l'élève se sert de ce qu'il a appris pour apprendre autre chose et quand je dis l'élève, je parle de celui qui apprend aussi bien le ski, la guitare ou les mathématiques. Dans tous les cas, il va d'autant plus loin qu'il a le droit de se tromper. »

Bibliographie des livres et revues citées

TOUATI Armand, *Créativité. Conditions, processus, impacts*, dans *Créativités*, *Le journal des psychologues*, Marseille, 1992.
WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975. (traduction de *Paying and reality*, 1971)
ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, E.S.F., Paris, 2° édition, 1993.
MEIRIEU Philippe, *Apprendre oui, mais comment*, E.S.F., Paris, 1° édition, 1987, 8° édition, 1991.
CDDP Grenoble, *Éducation musicale & informatique*, N°2, 1993.
SERRE, *Musiques*, Glénat, Grenoble, 1993.

CREATION DE CHANSON: DES PISTES POUR L'ECRITURE

Daniel Beaume,
professeur d'éducation musicale, auteur, compositeur, interprète.

Le samedi soir, après la table ronde, Daniel Beaume nous avait proposé un concert avec des chansons originales, extraites de son spectacle « Le pourquoi du comment » qu'il produit actuellement dans divers lieux (1).Seul, accompagné de son accordéon, du piano ou d'un ocarina, il avait déjà éveillé notre curiosité. Le dimanche matin, en préambule à la présentation de différentes pistes pour l'écriture de chansons, il nous a proposé de déchiffrer et chanter quelques chansons dont certaines écrites par lui- même. Nous avons ainsi découvert:

- *Nomade,* de Michèle Bernard. (réf. C.D.: *Des nuits noires de monde,* Auvidis A6181)
- *Le vieux Lagzac* de Daniel Beaume. A la manière d'une musique des Balkans, sur un rythme à 7 temps, « boiteux comme le personnage du vieux sage ». Bref exercice préalable sur l'articulation 3+2+2: Dou ma la Ti ka Ti ka...(réf. partition du *vieux Lagzac* : coll. *Le fond de l'air est frais,* Ed. Momélidies, Prod. Saônara, 1511, av. Charles de Gaulle. 71000 MACON)
- *Le chewing- gum* et *Chanson pour une marche.* Composées dans un collège des quartiers nord de Marseille. Travail collectif de textes mis en musique par D. Beaume. (Réf.CD: *Les chansons des enfants des quartiers Nord,* Ed. *Enfance et Musique,* EMCD495).
- *Al Shuruk Wal Amal* **(Le lever du soleil, l'espoir)**: musique yiddish, titre en arabe, paroles françaises en hommage aux enfants qui n'ont connu que la guerre et à ceux qui les aident à reprendre goût à la vie.

I - Ecriture = ré- écriture

A l'image du palimpseste (à l'origine: parchemin manuscrit dont on a effacé la première écriture pour pouvoir écrire un nouveau texte), toute écriture est une réécriture. Le travail de créativité ne part jamais de rien. Il faut savoir réutiliser, emprunter, re-formuler...Nous avons pu ainsi vérifier différents degrés de parenté entre des textes:
Ma femme de Pierre Perret, d'après un texte d'Antonin Artaud.
L'ogresse de Steve Waring d'après l'ogre de Maurice Carême.
Paris s'éveille chanté par J. Dutronc, inspiré d'un texte du XIXème siècle.
On peut aussi relever des emprunts dans le domaine musical:
Amsterdam de J. Brel n'est pas sans évoquer la structure de *Greensleeves.*

Ce constat est le point de départ d'une démarche pédagogique féconde: on peut ainsi choisir de partir d'une chanson connue. L'analyser, en garder le squelette, la syntaxe, puis réécrire par des procédés de traitement de texte. La structure de départ aide et provoque des idées de nouveau texte et de nouvelle musique.

Il est important de considérer ici que l'interdisciplinarité ne doit pas se traduire par un partage des tâches qui attribuerait nécessairement au professeur de français tout ce qui concerne le texte et au professeur d'Education musicale tout ce qui concerne la musique. Dans la chanson, texte et musique sont tellement imbriqués qu'il faut prévoir de fréquents allers et retours entre ces deux pôles. Le musicien a intérêt à connaître les contraintes propres au texte. Et le « littéraire » les contraintes musicales d'un texte de chanson.

II -Quelques idées pour débuter dans l'écriture des paroles

On retrouve dans beaucoup de chansons des principes communs:
- un mot leitmotiv: *Jolie môme, C'est extra, Les bergers*...
- les découpages et répétitions de mots ou de syllabes:
« Les flamandes/ les flamandes/ les fla/ les fla/ les flamandes... »
« Les petits corbillards corbillards corbillards corbillards de nos grands pères.... »
- des allitérations et toutes sortes de jeux sur les sonorités des mots: *La maman d'Amandine, Mélissa, Débit de l'eau, débit de lait, Ta Katie t'a quitté*.

Ainsi, une analyse attentive de *Débit de l'eau débit de lait* de Charles Trenet montre une construction quasi-mathématique à partir des consonnes BDKL:

Qu'il est beau le débit de lait	KLBo LDBDLé
Qu'il est laid le débit de l'eau	KLLé LDBDLo
Débit de lait si beau	DBDLé SBo
Débit de l'eau si laid	DBDLo Slé

Même remarque sur un travail encore plus poussé dans le refrain délirant de *Ta Katie t'a quittée* de Boby Lapointe, sur les consonnes T et K.

Partant de cette analyse, pourquoi ne pas remonter la démarche en se donnant des sons imposés puis en cherchant par brainstorming (recherche foisonnante dépourvue de censure) un maximum de mots comprenant ces phonèmes, enfin en écrivant un texte à partir de ce réservoir de mots ?

Nous avons fait brièvement l'expérience avec les consonnes T et P: tapis, papauté, tout petit, appétit, perpète, patatras, tapinois, tant pis, t'es partie, patine, ton toutou....Une cinquantaine de mots se sont accumulés puis agglutinés en expressions qui auraient pu, avec plus de temps, donner naissance à un refrain de chanson.

III -Comment concevoir la mélodie?

Exercice préliminaire: choisir des textes avec des vers de six pieds et chanter les paroles de l'un avec la musique de l'autre. L'objectif est de désacraliser la recherche mélodique et de se familiariser avec la combinatoire en jouant avec les éléments de la chanson.
Nous avons ainsi joyeusement interverti: *Couleur menthe à l'eau, Le déserteur, Ah tu verras, Le monde est stone, Le petit pont de bois, l'Hymne à l'amour, Amsterdam...*

Parmi les pistes possibles, notons:

III - a - L'utilisation très fréquente, dans la chanson comme dans la musique savante, des marches d'harmonie, de la répétition/ variation d'un simple motif mélodique. Exemples: *Lily, L'auvergnat, , les feuilles mortes...*

L'invention mélodique peut donc partir de cellules mélodiques qui sont ensuite variées par transposition sur différents degrés.
Cependant, il faut aussi savoir casser le procédé pour fuir la banalité. Ex: *Les sabots d'Hélène* (motif a) *étaient tout crottés* (a, transposé) *Les trois capitai-* (a encore transposé) - *nes l'auraient appelée vilaine* (la mélodie est cette fois relancée vers l'aigu).

III- b - Le rapport note/ syllabe, qui peut se ramener à trois possibilités:

- 1 note/ 1 syllabe. Ex: *Education sentimentale, L'aigle noir...*
- x notes / 1 syllabe : ornements et mélismes
- 1 note / x syllabes: psalmodie; peu de notes et texte dense. Fréquent chez Léo Férré (*Les poètes)* mais aussi dans les chansons privilégiant le rythme des mots (*Ah tu verras tu verras*) tout comme dans le rock.

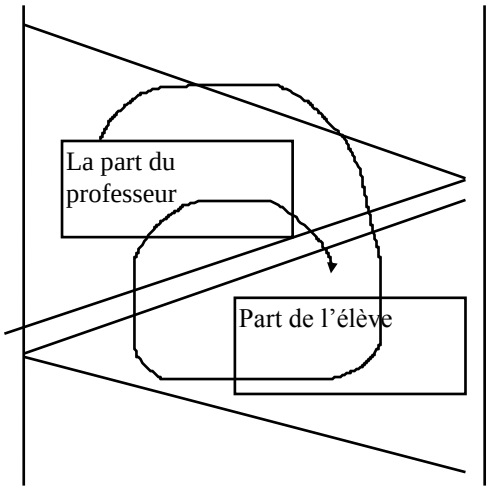
De cette règle on peut déduire certains jeux d'invention. Par exemple, expérimenter sur un même texte, en chantant, ces trois traitements différents et choisir quelle paraît être la meilleure formule, suivant le texte. On pourra vérifier que chaque système introduit dans une ambiance particulière.

IV - Choisir une forme

Toutes sont possibles: lettre de rupture, publicité, testament, conte (Un étranger de Hugues Aufray), affiche (L'affiche rouge de Léo Férré), scénario, interrogation écrite (Gilbert Lafaille), recette de cuisine (la recette de l'amour fou de Serge Gainsbourg), inventaire, dialogue (Maxime Le Forestier) , prière, liste de mots (La complainte du progrès de Boris Vian), texte à trous...
Il faut prévoir, dans ce type de travail, d'intégrer les deux phases de la créativité: la phase « divergente » (liberté, recherche) et la phase convergente (construction, sélection, élimination, combinatoire).

V - Quelle doit être la part du professeur et celle de l'élève ?

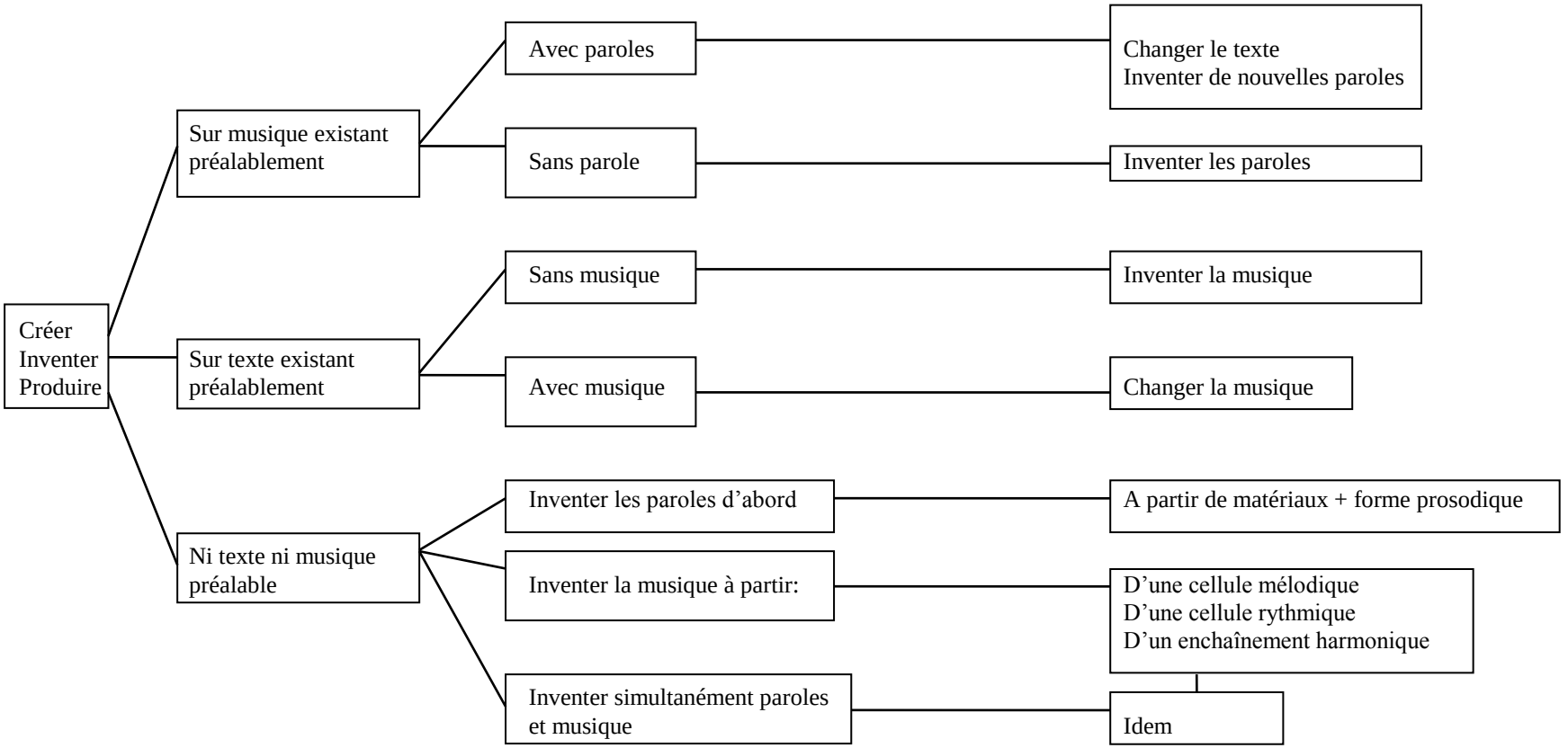
Cette question ne doit pas paralyser l'enseignant. Dans un travail de création avec des élèves, tous les cas de figure sont possibles. Entre deux situations extrêmes, l'une dans laquelle c'est le professeur qui fait tout et l'autre dans laquelle les élèves (ou un élève ?) ont tout fait, il y a en réalité une infinité de situations intermédiaires dans lesquelles s'imbriquent les rapports mutuels. Autant de chansons, autant de situations... L'important est d'amener les élèves à vivre effectivement un processus de création dans ses étapes multiples.



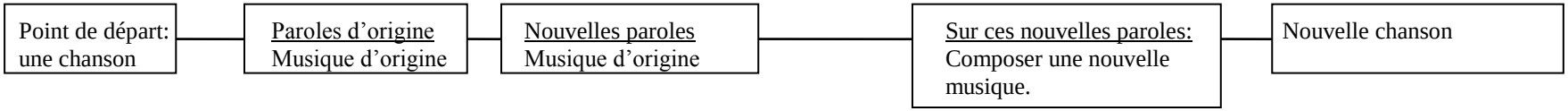
Nous nous situons quelque part dans ce jeu « crescendo, decrescendo ».

(1) Contact Daniel Beaume: documentation pour les spectacles pour adultes et enfants, stages de formation, cassettes de chansons.
New Powrcelles. 13120 Gardanne.
Tél/fax: 04-42-58-15-16

On ne part pas de rien. Le tableau suivant résume différents cas possibles.



Le processus suivant illustre une façon parmi d'autres de parcourir ce tableau et permet, en deux étapes, de bâtir une nouvelle chanson à partir d'une chanson existant préalablement:



CREATION DE CHANSON, ATELIER

Hervé Suhubiette,
auteur, compositeur, interprète.

Un court préambule a permis à Hervé Suhubiette de présenter son travail de création de spectacles, d'animation et de formation auprès d'adultes et de jeunes notamment au travers de son intervention dans l'association **Voix Express (1)** qui propose des stages et ateliers autour de la voix et de la chanson.

Le groupe s'est d'abord très agréablement mis en voix grâce à un échauffement avec des phrases « jazzy » proposées par l'intervenant sur une formule d'accompagnement en ostinato et reprises par le groupe. Un travail similaire mais en polyphonie a été ensuite effectué sur des structures de 4 mesures. La quatrième mesure servant de « break », chaque membre du groupe a improvisé sur ce break une intervention rythmique, mélodique ou parlée. Dans un troisième temps, toujours sur une formule d'accord répétitive, des petits groupes ont improvisé des dialogues en utilisant des onomatopées. Ces dialogues permettent un échange (ton affirmatif, interrogatif, sentiments: colère, joie, tristesse, rire...) qui débloque plus facilement l'appréhension de l'improvisation. A la suite de cet exercice, des phrases ont été crées par petits groupes, utilisant le plus possible des sons contenant b, p, t, d, (cf. *Débit de l'eau, débit de lait* de Charles Trenet) et ont donné lieu à des improvisations sur une structure blues.

Après cette phase active, une synthèse a permis de préciser les objectifs d'une telle démarche et de donner quelques pistes pour créer des chansons avec des jeunes.

Créer des chansons avec des enfants et des adolescents permet:
- de favoriser l'expression (individuelle et collective)
- de développer ou de faire découvrir des potentiels de créativité (parfois insoupçonnés)
- de développer l'esprit critique et l'esprit d'analyse.
- de valoriser un individu ou un groupe à travers sa création.

Il n'y a pas véritablement de recette mais on peut quand même dégager des règles et des démarches qui permettent de stimuler la création, de constituer un matériau à exploiter notamment en utilisant des jeux d'écriture, en utilisant aussi la richesse et la complémentarité d'un groupe composé d'individus différents.

Point de départ

Michel Arbatz dans son livre *Le moulin du parolier (2)* propose trois entrées possibles pour avancer dans une chanson:
1 - Travail sur la pulsion musicale- sur le son
2 - Travail sur la valeur phonétique des mots
3 - Travail sue la richesse évocative des mots: une ambiance, une histoire, un scénario, un portrait, des personnages.

I - Travail sur les sonorités:

- Jeux de sons: *cf.* Débit de l'eau, débit de lait, travail exemplaire des *Doubles-six, Ta Katie t'a quittée* (Boby Lapointe).
- Adaptation phonétique de titres anglais en français: *Lady be good* devient L*es Bigoudis* sous la plume de Boris Vian, *Summertime* devient C*ett' montagne* sous celle de Maurane.
- Jeux de rimes: le dictionnaire de rimes est un outil génial qui ouvre des portes, met des mots en correspondance, provoque des idées de manières inattendues.

Partant d'un thème, on fait un choix de mots se rapportant au thème. On cherche des rimes: on trouve des mots à faire correspondre, on récupère tout ce qui sonne, tout ce qui étonne. Il est évident qu'il est intéressant de créer une surprise afin d 'éviter les amours-toujours / solitude- habitude...
Hervé Suhubiette donne un exemple de la genèse d'une de ses chansons: *Frivole frivole*. A partir de la rime « *ole »,* sans aucun thème fixé au départ, des champs lexicaux s'organisent très vite: d'un côté, l'idée de légèreté, frivolité (folle, batifole, gaudriole, rigole, envole), d'un autre côté, l'idée de lourdeur voire de déchéance (formol, alcool, dégringole, étiole, gondole), idée de pression, de conformisme (protocole, camisole, faribole, guignol), l'idée d'insoumission et d'urgence (carmagnole, faut qu'on s'affole, avant de faire la grande cabriole, avant de passer à la casserole).

II - Travail sur la valeur phonétique des mots

- On choisit comme point de départ un mot ou un son et on joue avec. Exemple à partir du mot vert.
Homophonie: vert- verre ver- vers.
Polysémie (sens multiples): verre = matière, verre à boire, verres de lunettes
Expression comprenant ce mot: se mettre au vert, numéro vert, donner le feu vert, en voir des vertes et des pas mûres.

Recherche de mots où on retrouve le mot verts soit à l'intérieur du mot (vertigo), soit en rime: calvaire, à l'envers, trouvère, ouvert (détournement d'expression: non plus le sens réel d'opération à coeur ouvert mais idée d'ouverture de générosité, d'offrir son coeur).
Création d'expressions et de jeux de mots: être seul devant un verre = verre solitaire, se retrouver à plusieurs devant un verre = verre de contact.

- Utilisation de champs lexicaux: utilisation de dictionnaires de synonymes, analogiques, dictionnaire des idées par les mots, y compris les dictionnaires des mots sauvages, argots...

- Utilisation de mots « branchés » (zapper, trip, flash, accro...), de termes techniques - ex: photo (pose, flash, image, lumière, révélateur, fixateur, surexposé, grand angle, zoom...)

- Invention de mots: quand on est à court de mots ou de rimes, on en invente: pour parler de l'auteur: scribouilleux, rimailleur (Anne Syvestre), on nous claudia shiffer, on nous paul-lou sullitzer (Souchon)

- Calembours (voir Boby Lapointe), jeux de mots: Bashung et Bergman: « t'es partie avec mes revenus », « j'ai des faims de toi difficiles »

III - Valeur évocative des mots: scénarios - visuels - ambiances - personnages:

Points de départ possibles:
- Un mot ou une phrase entendus (conversation, radio), lus (livre, journal), une photo, une carte postale, un graffiti, un film...

- De faits divers ou d'informations, de phénomènes de société: l'assassin assassiné (Julien Clerc) écrit à la suite de l'exécution d'un condamné à mort.

- D'événements personnels. ex: souvenirs d'enfance: *Nicolas* (William Sheller), *Les vacances au bord de la mer* (Michel Jonasz), *Au bois de Saint- Amand* (Barbara)

- Des lieux: lieux dits, noms de rues, de villes, de pays comme *Ménilmontant* (Trénet), *A Paris* (Francis Lemarque), *Paname* (Ferré), *Göttingen*, *Nantes* (Barbara), *Les Marquises* (Brel),.. Des cadres de vie, habitation: *Bidonville* (Nougaro), *mon H.L.M* (Renaud).

- Des prénoms: *Mathilde, Madeleine, Jeff* (Brel), *Guigui* (Jonasz), *Saïd et Mohamed* (Cabrel), *Marcelle, Toto* (Boby Lapointe). Le choix d'un prénom, sa couleur, sa sonorité (familier, rétro, diminutif, comique, français ou étranger) peut déjà à lui tout seul évoquer le contenu de la chanson ou induire son style.

- Des personnages: hommage, *Tonton* (Renaud); critique, *Miss Maggie* (Renaud). Des personnages célébrés sérieusement comme *Georges Sand* (Catherine Lara) ou avec humour *Wolfgang et moi, La Brinvillier* (Marie- Paule Belle).

- Portrait- métier ou sa fonction sociale: *La dame pipi*, *l'accordéoniste* (Piaf), *La parisienne* (Marie-Paule Belle).

- Détournements de contes ou de références culturelles: *Le grand méchant loup* (Henri Tachan), *Nosfératu* (Marie-Paule Belle), *Lettre à Elise* (Anne Sylvestre).

- Chanson à chutes: *Ma p'tite Julia* (Pierre Perret) où l'on n'apprend qu'à la fin qu'il s'agit d'une chèvre.

IV - Jeux permettant de se constituer des banques de données, des matériaux à exploiter:

- Inventaires: Raton- laveur (Prévert) - listes de mots, d'images, associations d'idées.

- Verbe + ...: j'envisage, j'aime..., j'aime pas..., je me souviens (cf. le livre de Georges Pérec) j'ai peur de...

- Métaphores: lutte contre les clichés.

- Jeux de hasard (surréalistes): cadavre exquis, glissements de terrain (liste de noms et liste d'adjectifs que l'on fait coulisser.

V - Et la musique ?

Il est nécessaire de pratiquer l'improvisation de manière régulière et progressive. Quelques jeux permettant de stimuler la créativité musicale:
- pratique régulière de l'improvisation sur des morceaux connus et repérés, trouver des contre- chants, des rythmes différents, s'échapper de la mélodie, tourner autour.

- rap et exercices rythmiques sur du texte parlé.

- improvisation sur une structure d'accords (répétitive) individuelle ou collective (dialogue, provocation mutuelle).

- lecture rythmique d'un texte: découpage par 2, 3, 4 syllabes ...

- la musique est autant porteuse de sens que le texte: sur un poème, décliner tous les genres musicaux (rap, tango, java, lyrique, jazz, valse, rock...) et mesurer l'effet produit: recherche d'une cohérence entre la musique et le texte.

- modification de l'interprétation, du tempo d'une chanson connue...

Nécessité d'enregistrer toutes ces séances de recherche (on oublie vite dès qu'on passe à autre chose) ce qui permet de prendre du recul, de choisir les piste les plus intéressantes à exploiter.

La création de chanson demeure une aventure, celui qui encadre a de lourdes responsabilités: mettre en oeuvre des outils pour stimuler, débloquer, développer la créativité de chacun et surtout être capable de récupérer toutes les pistes proposées pour permettre à cette recherche d'aboutir.

(1) Voix Express: 10, Chemin des gentianes. 31450 Ayguesvives - Tél et fax: 05-61-27-92-00

(2) MICHEL (Arbatz), *Le moulin du parolier*, Ed. Jean Pierre Huguet, Association Zig- zag Montpellier- tél 04-67-22-15-42.

PERFORMANCE MULTI-CULTURELLE

Jean-Louis Ladagnous,

professeur d'Education musicale, conseiller en nouvelles technologies dans l'Académie de Toulouse.

Abdelhaziz Abourachid,

compositeur, professeur d'arabe.

L'intervention de Jean-Louis Ladagnous a été axée sur l'utilisation de l'informatique musicale comme aide et support à l'interprétation et à la création de chanson dans le cadre de projets menés en atelier de pratique artistique. Après nous avoir présenté quelques chansons, sur des textes du poète Ali Sqali qui ont servi de répertoire aux classes d'arabe de Abdelhaziz Abourachid, Jean-Louis Ladagnous a orienté son exposé sur sa démarche de création en classe de troisième.

Son travail s'articule en quatre étapes:

1 - Ecriture de textes: individuelle ou par petits groupes.

2 - Mise en musique:

- recherche rythmique: choix d'un tempo, diction du texte en référence à un genre que les élèves connaissent particulièrement.

- recherche mélodique, chant *a capella.*
3 - Enregistrement.
4 - Sélection d'une dizaine de chansons par un jury constitué de professeurs et d'élèves.
5 - L'élaboration de l'accompagnement est le fruit de la collaboration en atelier entre l'élève-auteur et son professeur à l'aide du logiciel Cubase score.
Après un mini-concert de l'un de ses élèves, Toufik, Jean -Louis Ladagnous nous a montré en situation les multiples possibilités offertes par l'utilisation du logiciel Cubase. L'accent a été mis sur la nécessité de laisser la musique et l'écoute guider le travail de construction musicale.

INFORMATIQUE ET PRATIQUES CREATIVES

Paul Caubisens,
formateur I.U.F.M Toulouse.

1. Au plan "historique"

Pour de nombreux pédagogues contemporains, l'évolution des connaissances concernant la théorie des apprentissages a mis en valeur l'importance de la pratique d'activités faisant appel à la créativité. Le sujet d'aujourd'hui n'est pas de clarifier le bien-fondé de cette idée mais de voir en quoi les technologies actuelles peuvent aider à initier ces pratiques en Education musicale. (De plus, il est souvent admis que grâce à elles, une approche pratique de la "nouveauté", de l'"inoui" est largement facilitée, et donc l'écoute et le contact avec la

musique contemporaine par exemple, mais aussi avec les musiques auxquelles les enfants ne sont pas habituellement confrontés).

Dans les années 70, la "démocratisation" de la pratique de la musique électroacoustique donne l'idée à certains qu'il est possible de développer des pratiques créatives musicales avec des personnes n'ayant pas de connaissances traditionnelles en musique. L'idée est que l'on n'est peut-être pas obligé de suivre toujours le même chemin éducatif ou d'apprentissage: non pas aller des apprentissages techniques vers la création, mais le contraire. L'intérêt pédagogique de ces techniques réside également dans le fait qu'elles font obligatoirement aborder les deux axes autour duquel s'articule la création musicale: *recherche sur le son, organisation de celui-ci dans le temps.*
Ce qu'apportent ces techniques en Education musicale:

- meilleure écoute du son et découverte du son considéré lui-même comme **objet musical** (ou objet sonore), **en dehors** de la source qui l'a produit.
- facilité d'organisation de la matière sonore dans le temps, essais possibles sur du "concret" (on coupe et colle directement dans le son).

[*Une remarque cependant:* parallèlement de très nombreuses tentatives de pratiques créatives avec d'autres moyens (plus "naturels") se multiplient, les émissions "Eveil à la musique" en 1976, en témoignent].

Ce que cela a entraîné avec l'apparition du numérique et de l'informatique:

- la recherche sonore (développer l'écoute) a pu se faire sur des synthétiseurs (analogiques d'abord), puis numériques reliés à l'ordinateur.
- organisation des sons dans le temps (avec le séquenceur)
- actuellement: un retour vers les techniques électroacoustiques grâce à des programmes permettant de jouer avec les sons (fichiers.wav).

2. Exemples de logiciels et d'activités

Les points 2.1 à 2.3 sont possibles dans un environnement MIDI: ordinateur relié à un instrument MIDI.

2.1 Recherche sonore:

Les synthétiseurs actuels (depuis 5 à 8 ans), qui utilisent des sons échantillonnés, ne sont malheureusement pas tournés vers la recherche sonore; ils sont plutôt conçus pour reproduire des sons qui se rapprochent de sons d'instruments traditionnels.

Les éditeurs de sons sont des logiciels qui permettent de faire des réglages sur les synthétiseurs en passant par l'ordinateur; ces programmes, s'ils facilitent ces réglages, ne sont pas tournés vers les résultats sonores à obtenir mais vers le fonctionnement interne du synthétiseur ce qui ne simplifie pas la tâche de l'utilisateur!

C'est pourquoi est présenté, à titre d'exemple de ce qui pouvait se faire il y a seulement quelques années, un programme permettant des réglages de sons sur les synthétiseurs à modulation de fréquence des années 80, logiciel qui avait été réalisé dans le cadre de l'expérimentation Musique et Informatique en Education musicale de la D.L.C..

Il est rappelé que conduire avec des enfants une recherche sonore sur synthétiseur suppose une expérience concrète du son de leur part, et des aller-et-retours entre le geste instrumental (ou vocal) acoustique et la synthèse proprement dite.

2.2 Organisation des sons; le séquenceur

Le logiciel utilisé ici est Master Trax Pro mais les idées sont transposables quel que soit le séquenceur.
Un rappel des principales fonctions du séquenceur est donné: enregistrement du jeu sur un instrument (le plus souvent à clavier), "superpositions" de pistes un peu comme dans un magnétophone multipiste.

(Rôle des consignes qui vont suivre: mettre les enfants face à des situations problèmes les conduisant à faire appel à leurs potentialités créatrices sonores ou musicales et ceci en fonction d'objectifs éducatifs visés par l'enseignant)

Exemples de consignes à donner à des enfants pour mettre en jeu leur créativité:

2.2.1 avec écran roll piano:

Ce type d'écran existe sur la plupart des séquenceurs; on est au niveau de la note ou du petit groupe de notes, présentées comme sur un rouleau de piano mécanique, d'où son nom.

- On part de rien: - dessiner (comme point de départ) des formes géométriques.
- écouter avec différents timbres l'effet produit (sons d'enveloppes différentes).
- analyser l'effet produit; comment le transformer ?
- que pourrait-on mettre ensuite ?
- quels liens peut-on faire entre le "dessin" et ce qui est perçu ?

- On part d'un fichier proposé (par le professeur): on cite ici une technique souvent utilisée pour susciter la créativité dans divers domaines: déconstruire un objet existant pour reconstruire autre chose avec. (Il ne s'agit pas de "démolition" au sens trop péjoratif).

Dé-construction:

- avec des copier/couper/coller, faire des décalages dans le temps, des multiplications, des transpositions, etc.
- faire des couper/coller: mettre (presque...) à l'envers.
- exploiter les possibilités du programme utilisé (mettre la même durée à chaque note...) ---> détruire le rythme en faire un autre sans changer les hauteurs.
- donner des consignes touchant à des effets (écho, écho transposé), etc.

2.2.2 avec les contrôleurs continus et les fenêtres graphiques

Des fenêtres graphiques permettent de jouer sur différents effets qui dépendent cependant des possibilités des synthétiseurs eux-mêmes.

- En partant de rien: - on enregistre un son continu très long; on lui fait subir des variations de hauteurs (Pitch bend); même chose sur d'autres pistes et d'autres canaux avec des dessins différents.
- faire la même chose avec d'autres contrôleurs (panoramique par exemple)

- En partant de fichiers déjà existants:
- réaliser les jeux précédents (pitch bend et panoramique par exemple)

- si le programme le permet: utiliser la "tempo map" (l'organisation des tempi dans le morceau donné)

- utiliser les contrôleurs de telle manière que le morceau deviennent petit à petit méconnaissable puis reconnaissable à la fin.

2.2.3 pour "faire" quelque chose avec le clavier

Le problème de l'utilisation du clavier est le suivant: comment procéder sans faire appel à un savoir faire pianistique ? Voici quelques idées pour "démarrer":

- faire des trames de sons graves (ou autres) et placer des sons ponctuels aigus dessus. Ceci peut être lié à: des modes de jeu (jouer avec le plat de la main, faire rebondir la main sur le clavier) et à une recherche sonore (quel est le son qui convient le mieux pour la trame, pour les sons ponctuels,etc.)

- faire des sons réguliers (une pulsation) et tenter de placer des sons ponctuels entre deux pulsations (sur une piste puis sur une autre). Faire le même jeu avec l'ordinateur qui fait entendre les pulsations, les autres sons étant joués avec des instruments acoustiques.

- proposer un début et une fin (sous forme d'un fichier préenregistré), chercher comment "remplir" (avec l'ordinateur ou en sons acoustiques).

2.2.4 mixage (jeu direct, temps réel et enregistrement): est-ce créatif ?

Les séquenceurs sont très souvent munis maintenant d'une "table de mixage" virtuelle qui permet de régler le niveau des pistes préalablement enregistrées. On peut donc retrouver (un peu) ce que faisait Pierre Schaeffer avec des sillons fermés ou des sons passés en boucle, la marche à suivre:

- enregistrer des sons longs sur des pistes différentes auxquelles on a affecté des canaux différents et des timbres différents. Choisir plutôt des timbres qui ne donnent pas des hauteurs déterminées mais des sons comme ceux que l'on trouve sur les synthétiseurs actuels: hélicoptère, eau qui coule, etc. Mettre ces sons en boucle et réaliser les jeux de mixage en improvisation. Enregistrer les improvisations.

2.3 Créamuse

Créamuse est un séquenceur à visées pédagogiques, que nous avons conçu il y a quelques années. Sa conception repose sur plusieurs critères principaux:

- donner aux enfants un outil dans lequel des fragments de séquence paramétrables sont générés automatiquement (de façon notamment à diminuer voire à supprimer le rôle du clavier).

- susciter la créativité musicale.

- approcher de manière pratique des structures sonores issues de la musique contemporaine (nuages de sons, fractales,etc.).

- conduire l'enfant à une écoute fine de ses productions et renforcer les notions musicales.

- réaliser des transformations sur les séquences impossibles avec les séquenceurs du commerce, uniquement orientés vers la musique la plus vendue.

- faire "jouer" par l'ordinateur ce qu'il est impossible de jouer sur un clavier (utiliser la machine là où les techniques traditionnelles ne peuvent aller).

Est donné un rapide aperçu des possibilités du logiciel: créations de fragments de séquences (nuages de sons, mots musicaux, etc.).

(Ce logiciel sera bientôt disponible en version Window et pourra fonctionner avec un matériel réduit: ordinateur muni d'une carte-son ordinaire. Se renseigner auprès de l'auteur).

2.4 L'échantillonnage avec la carte-son

Les cartes-sons actuelles présentent pour un prix dérisoire des possibilités inespérées il y a encore peu de temps. Elles permettent par exemple d'enregistrer des sons et de les traiter, en utilisant l'ordinateur comme un magnétophone numérique. Même si la qualité C.D. annoncée n'est pas toujours au rendez-vous, il n'en reste pas moins que des activités se rapprochant des pratiques électroacoustiques traditionnelles peuvent être envisagées en classe (comme faisaient depuis un certain temps certains collègues avec des échantillonneurs, mais la puissance est ici décuplée). On va donc pouvoir refaire de la recherche sonore et travailler de manière "concrète" à l'organisation dans le temps des sons élaborés. Les programmes qui permettent l'enregistrement et le traitement des sons sont des "éditeurs de fichiers .WAV" et beaucoup d'entre eux sont vendus en "shareware" (très peu chers). Le programme présenté ici est Cool Edit.

Voici quelques exemples de consignes et d'activités faciles à mettre en oeuvre avec un tel matériel:

Travail sur le son:

- jouer avec la fréquence d'échantillonnage.
- sons à l'envers et sons delta (enregistrer un son résonnant, couper l'attaque, faire une copie du résultat, en mettre une à l'envers et réaliser le son envers/endroit).
- prononcer et enregistrer un mot à l'envers et le renverser: écouter le résultat.
- utiliser les filtres et le générateur d'enveloppe.
- transformer le son en faisant uniquement des copier/couper/coller jusqu'à ce qu'il devienne méconnaissable.

Pour l'organisation dans le temps:

- partir d'un texte (ou d'une musique) et transformer jusqu'à ne plus le reconnaître(dé-construction) Reconstruire autre chose avec.
- faire une production n'utilisant qu'un son (ou 2) pris dans un texte parlé.
- faire des jeux stéréos.
- jouer sur la virtuosité (enchaînement de sons très rapides, "injouables").
- mêler "sons concrets" et sons "musicaux" (musique enregistrée).
- jouer sur des plans sonores (proche, lointain).

Bibliographie:

Education musicale et informatique, Nos 1 et 2, C.R.D.P. de Grenoble (documents pour les professeurs avec cassette et C.D. audio; produits par l'Expérimentation Nationale "Education musicale et informatique" organisée par la Direction des lycées et collèges).

JEUX VOCAUX

Guy Reibel,
compositeur, chef de choeur, professeur au CNSMDP, auteur de *Jeux vocaux*.

I - La genèse: historique, réflexions.

Guy Reibel retrace d'abord dans un bref historique les expériences très diverses qui l'ont amené à rédiger les *Jeux vocaux*. Pendant plus de vingt ans, il a travaillé avec des chefs de choeurs (comme Stéphane Caillat), des chanteurs professionnels (choeurs de Radio-France) et a crée des émissions pédagogiques sur France-Culture (*Les Enfants d'Orphée, Microcosmos, l'Oreille en colimaçon*). Or il a constaté que dans les séances d'improvisation, la musique naît intuitivement dans la tête des gens, sans idées préconçues. De plus, à partir du moment où les gens inventent, il se produit quelque chose qui les dépasse. L'idée musicale se constitue dans l'imaginaire et va plus loin, touchant à l'être dans toutes ses dimensions, y compris spirituelle.
De là, va naître une réflexion multiple sur l'invention musicale mais aussi sur la musique contemporaine qualifiée à la fois de « formidable et d'abominable », de « jargon » et de « spéculation qui empêche de ressentir intuitivement la musique ». Avant de construire une partition, n'est-il pas essentiel de susciter des sensations, des désirs, des mouvements profonds qui permettront d'exister par rapport à ce que l'on interprète?

II - Le livre: pas de « méthode » d'enseignement, de la musique.

Jeux vocaux est le résultat de ce travail d'expérimentation et de réflexion. Son auteur refuse ce qu'il appelle la « musique pédagogique », persuadé que la pédagogie doit aller à la recherche de la musique sans confectionner des ersatz.
Les oeuvres de musique contemporaine peuvent alors servir de modèles pour des activités de création. On n'a plus affaire à une partition figée mais à un matériau vivant. Il est intéressant, à travers elle, de revenir à des dimensions musicales en deçà d'un vrai langage constitué. On se rend compte alors qu'il est possible de jouer sur différents paramètres comme l'harmonie, la couleur, le mouvement, le rythme et plus globalement le temps musical.

- Les accords:

On peut jouer avec des accords harmoniques, des épaisseurs (clusters), des accords de masse. C'est un champ très riche et accessible à la sensibilité.
Voici quelques exercices qui illustrent ce propos:
- on pense à une note; au signal, on chante et on fait durer la note avec une intensité suffisante pour s'entendre soi-même et entendre les autres. Chacun chante sur sa note propre. Il en résulte un mélange riche et imprévisible au départ. On produit ainsi un objet sonore en dehors de tout solfège. Le mélange des timbres contribue à l'harmonie qu'il peut modifier. Pour que cela sonne bien, il faut que les timbres s'harmonisent.
- l'exercice peut être proposé à deux groupes qui se répondent: chaque groupe est à la fois auditeur et participant.
- les deux groupes peuvent se superposer.
- on peut fixer quelques accords, par exemple une quinte juste (sib fa) sur laquelle on construit des harmoniques (lab-do-ré). En tenant l'accord, on change la couleur des notes.

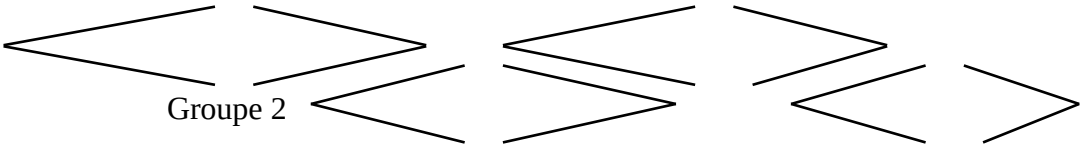
Sur une même harmonie, on peut changer la couleur ou le rythme: dans le travail technique de la voix, par exemple, on peut valoriser le point de vibration des voyelles et faire un voyage dans les résonateurs. On a ainsi l'impression de sculpter la couleur et on sent alors tous les points de vibration. De nombreuses pièces vocales utilisent cette épaisseur: *Stimmung* de Stockhausen, *Lux Aeterna* de Ligeti...

- La dynamique:

La musique s'inscrit dans un mouvement autant que dans une durée. Donc tout ce qui fait croître, diminuer, bouger le son est important.

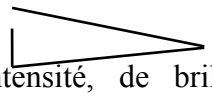
- Exercice avec des accords libres:

(Attention le decrescendo est plus difficile!)
On peut le faire d'abord tous ensemble, puis en deux groupes qui interviennent en quinconce.

Groupe 1 

Groupe 2

On obtient le principe d'articulation du fondu-enchaîné et on a déjà le sentiment plastique de la musique, comme une sculpture.

- Forme de « percussion/ résonance »: 
Le son apparaît d'un coup et diminue
Il y a un maximum d'énergie d'intensité, de brillance puis tout cela se raréfie. Psychologiquement, quand on diminue, le temps est vécu de façon sereine. Si l'on prend le profil inverse, le temps est vécu dans la crainte de quelque chose d'imprévisible.

Le rythme:

La combinaison de tous ces profils donne l'idée du rythme. Le temps est lié à la notion de pulsation (et non de battue à la seconde, qui est une invention artificielle des quarante dernières années). Parfois le temps est mobile, s 'arrête, repart. Ce qui compte, c'est le mouvement même des sons. Il peut y avoir un sentiment de progression s'il y a une nécessité profonde, il peut aussi y avoir un mouvement très lent. Cette notion de lenteur est intéressante à exploiter dans les jeux. Le temps, c'est d'abord du mouvement (croissant- décroissant) qui ensuite se répète ou non. La mesure qu'on en fait dans une durée est une simple conséquence.

III - Exemples musicaux extraits de l'oeuvre du compositeur:

Liens (du cycle *Calliphone,* de Guy Reibel, d'après *Calligrammes* d'Apollinaire). Nous avons un rythme 6/8 de berceuse, sorte d'archétype de la musique. Le lien est ce qui relie les êtres, mais le mot évoque aussi la dureté de la corde. L'idée musicale joue sur cette dualité dans un temps cyclique, une sorte de demi- sommeil, avec des incursions subites et des sortes d'arrêt sur image. Parfois on a des irruptions violentes et accentuées, parfois des temps

d’envahissement. La fin se présente comme un jeu musical écrit, comme une ondulation avec des mouvements superposés pour faire une grande phrase un peu hors du temps.

Marseillaise des 1000: c’était à l’occasion d’un événement médiatique regroupant de nombreux orchestres et fanfares qui se répondent en écho depuis différents points de l’espace du concert.

On eut dit des corps d’ailes (extrait de *Choeur imaginaire)* : le compositeur utilise des « corps sonores », instruments ronds que l’on touche et qui sont destinés à prendre le relais de l’électroacoustique. Il y a aussi une clarinette et quatre chanteurs enregistrés sur échantillonneur. On a ainsi l’impression d’un grand nombre de chanteurs. Il n’y a pas de rythme propre: il se crée par la superposition de phrases.

Rabelais ou la naissance du verbe: (extrait de jeu vocal exécuté par Jean-Pierre Drouet, percussionniste). C’est un écriture simple mais rien n’est laissé à l’improvisation.

En conclusion:
Guy Reibel rappelle qu’il n’aime pas « les choses enfermées dans des boîtes » et que la musique n’est pas en dehors de l’humanité. Il faut que le monde des compositeurs et le monde de la pédagogie se rencontrent, que les gens se parlent et partagent leurs expériences.

L'ACTE DE CREATION OU L'OSMOSE DE L'IMAGINAIRE ET DE L'ARTISANAT

Patrick Burgan,
compositeur.

Patrick Burgan dans une première partie tente d'analyser ce phénomène complexe :

I - L'acte de création

Pour créer, deux éléments essentiels doivent être en osmose :
- l'imaginaire
- l'artisanat.

L'imaginaire appartient au domaine de l'imagination .
L'artisanat est le métier, la technique qui donne un visage à cet imaginaire .
« L' imaginaire permet de voir, la technique permet de construire. »
Nous allons envisager deux cas de figures fréquents dans l'histoire de la musique jusqu'à aujourd'hui .

Premier cas de figure : un imaginaire très actif , un artisanat défectueux .

En admettant chez un compositeur, un imaginaire qui serait très actif mais un artisanat relativement défectueux , par manque de connaissance, de pratique, de métier, on débouche sur une réalisation où la vision intérieure, l'idée, l'originalité de l'intention sont véritables, sincères, authentiques, mais où subsiste l'impossibilité de transcrire fidèlement cette idée .
Car les idées appartiennent au domaine de la poésie, une vision qui dépasse la réalité, et le problème essentiel en art est de savoir leur faire prendre corps, les transcrire au moyen d'un support matériel, concret, (sons , mots , couleurs...)
Avec une mauvaise technique, les idées ne pourront pas être transcrites à leur juste hauteur .

Deuxième cas de figure : un imaginaire défectueux et une excellente technique .

La réalisation va être remarquable, la combinaison des sons, des timbres... Le métier est maîtrisé mais il manquera à cette musique une authenticité, une sincérité, toute une force intérieure qui vient du domaine de l'imaginaire . Cela donnera des oeuvres parfaitement contrôlées qui utilisent des éléments préexistants, combinent des choses déjà faites et finalement ne laissent jamais transparaître une personnalité nouvelle qui verrait autre chose .

Ainsi pour Patrick Burgan :*« L'idéal pour tout acte de création et ce à quoi chaque compositeur prétend, c'est d'avoir les deux parfaitement développés : un imaginaire très actif et un métier solide . et c'est alors qu'il y a véritablement acte de création . »*

II - l'acte de création passe par l'apprentissage

Dans cette osmose, il n'y a pas de priorité de l'un sur l'autre, les deux dialoguent dans une permanente association . Et ceci non seulement dans l'acte, mais aussi dans l'apprentissage du métier où déjà les deux éléments interviennent . L'imaginaire est évidemment beaucoup plus complexe, il semble inné, et son acquisition paraît moins évidente que celle de la technique ; mais l'imagination s'apprend aussi et surtout se cultive .

La technique est impérative .

C'est quelque chose de concret . Il y a des règles, des évidences acoustiques, des impossibilités matérielles qui tiennent aux instruments, à la perception auditive puisque nous sommes très limités non seulement dans la possibilité de traduire, de jouer, mais aussi dans la possibilité de percevoir .
La technique peut s'apprendre pour elle-même, sans le recours de l'imaginaire, elle permet d'acquérir une théorie acoustique, d'apprendre le système d'organisation des sons dans le langage tonal par exemple, d'expérimenter tout cela à partir de modèles passés, l'harmonie dans divers styles, etc. On peut donc parfaitement exercer sa plume, son métier, contrôler la matière sonore sans recourir à un imaginaire faste et développé .

Cette technique est impérative, même pour une musique du XX° siècle qui semble sortie du système et des fonctions tonales, la vertu de cette acquisition étant de former une oreille(ce qui compte avant tout n'est-il pas de contrôler et d'entendre parfaitement ce que l'on fait ?).

Imaginons maintenant un compositeur qui décide d'acquérir une technique solide, jusqu'à connaître son métier à la perfection, avant de se lancer dans le domaine de la composition, c'est-à-dire de réaliser ses oeuvres : là ,il y a un problème .

L'imaginaire se cultive .

L'imaginaire ne peut se développer que par une expérimentation immédiate qui le stimule et l'enrichit . Il ne faut pas attendre que la technique soit parfaitement maîtrisée pour se lancer à écrire des oeuvres, il faut commencer tout de suite parce que :
« Le métier de compositeur s'apprend en composant et l'imaginaire se développe dans l'invention . »

III - Qu'est-ce que l'idée ?

Il est vrai que l'imaginaire paraît placé dans un domaine universel . L'idée première, abstraite, semble ne pas être rattachée directement à la matière qui va elle trouver sa pleine réalisation .
« L'idée est une dynamique, elle peut devenir couleurs, mots, formes ou sons . »

Mais dans ce domaine de l'imaginaire, les progrès ne peuvent se réaliser qu'à travers la confrontation permanente avec la matière, il ne faut pas espérer que l'idée puisse évoluer dans son état abstrait . En travaillant, en touchant la matière, il y a alors un renvoi de cette même matière qui à son tour développe l'imaginaire . Pour preuve, les meilleures idées viennent souvent après le début du travail d'écriture.

Au départ, il y a toujours cette idée de base qui semble ne pas être attachée à quelque forme artistique que ce soit : c'est la petite flamme qui fait démarrer, qui synthétise l'œuvre dans son entier de manière ponctuelle .
« L'idée n'est pas évolutive dans le temps. La musique est la maîtrise du temps qui passe mais l'idée, elle, est ponctuelle. Une œuvre, c'est un point figé dans l'espace . »

Il y a là une notion un peu visuelle : l'idée, ponctuelle dans son essence, possède déjà de manière sous- jacente cette évolution temporelle, cette dynamique qui avance . Ensuite, c'est bien sûr la technique qui lui fait prendre forme mais cette idée va guider le travail et lui indiquer comment résoudre les énigmes qu'elle engendre.
Car les idées les plus belles et les plus folles arrivent justement pendant ce travail, comme un miroir qui vous renvoie encore à un imaginaire qui continue de s'élever et de progresser, voilà pourquoi un compositeur ne doit surtout pas attendre d'avoir parfait sa technique musicale pour écrire ses oeuvres .
La musique s'améliore sans cesse dans cet aller-retour entre technique et imaginaire . Si la technique renvoie à l'imaginaire pour le faire progresser, le compositeur en trouvant des choses plus complexes dans ce renvoi- là, va être obligé d'adapter une technique qui va enfin résoudre les nouveaux problèmes ...
L'aller-retour entre les deux est permanent et les deux s'imbriquent de telle manière qu'ils sont indissociables .

IV - Le style

La musique d'un compositeur évolue mais on reconnaît tout de même un compositeur du début à la fin de sa carrière grâce à son style .
« Le style, c'est cette petite chose qui fait que l'on reconnaît la personnalité de quelqu'un, cela tient presque à un élément biologique, c'est le geste, la nature, le tempérament qui transparaît, le compositeur n'y peut rien, c'est incontrôlé et d'ailleurs il n'y pense pas. »

Dans une seconde partie, à travers des exemples tirés de son œuvre, Patrick Burgan nous plonge dans la création elle-même. Comment l'idée surgit, s'élabore et devient musique à partir d'un texte littéraire (exemples 1 et 2), d'un geste (exemple 3), d'une image sonore (exemple 4), et pour terminer dans l'exemple 5, une dernière problématique qui est la réutilisation d'éléments préexistants dans ses propres oeuvres .

Exemples sonores

Trois des oeuvres citées : *Rondes nocturnes, Jeux de femmes* et *Bavardages* sont disponibles en C.D. : *Musique de chambre* de Patrick Burgan .
(*Maguelone* , réf. : MAG 350 . 529 X CD)
Les autres pouvant être consultées au CDMC de Paris .

Exemple 1: *STABAT MATER*, composé en 1994.

Ici la volonté artistique, l'idée initiale n'est pas libre, elle est conditionnée par un texte .

Comment l'idée musicale émerge t-elle à partir d'un texte littéraire ?
« Beaucoup de compositeurs se servent aujourd'hui d'un texte pour ses vertus essentiellement phonétiques. Or, renier la puissance poétique d'une œuvre littéraire pour injecter dans l'oeuvre musicale seulement ses qualités phonétiques me semble une perte regrettable . »
« Le sens du texte est donc ici la source de l'idée sonore : il s'agit d'une œuvre liturgique sur la passion du Christ . »
Nous écouterons un passage extrait de la première partie du *STABAT MATER* dans laquelle le narrateur se lamente en décrivant la scène et dit : *« Oh, combien triste et affligée fût cette mère bénie d'un fils unique, elle gémissait et soupirait, pieuse mère en voyant les peines de son divin fils . Quel homme ne pleurerait en voyant la mère du Christ en un tel supplice, qui pourrait sans tristesse contempler la mère du Christ s'affligeant avec son fils? Pour les pêchés de son peuple, elle le voyait livré aux tourments et déchiré par les fouets . »*

« Ce texte donne des images : le Christ déchiré par les fouets, la mère qui est là et pleure au pied de la croix . Au départ l'idée musicale est celle d'une plainte »: « Quel homme ne pleurerait en voyant la mère du Christ... »
Deux plans sonores vont se dégager : une sorte de pleureuse psalmodie une ligne, soutenue par les accords verticaux des voix d'hommes qui insistent sur le côté inéluctable de l'état présent et sur la rectitude du climat général (le début de l'œuvre commence d'une manière très verticale, la croix est droite, tout cela est très hiératique, immobile). En conservant ces accords avec leur côtés implacables, la plainte, horizontale, intervient une première fois . »

« C'est là même que le retour de la facture sur l'imaginaire est important parce qu' une fois que ces accords implacables et ces plaintes sont écrits, entendus, réalisés, il est évident que l'écoute de ce qui est en train de naître sous nos yeux impose son propre développement . Et quand la musique naissante impose elle-même sa volonté, il faut surtout se laisser faire et aller dans son sens : il manque en l'occurrence un fourmillement complexe . Mais comment avec un ensemble vocal résoudre cette perception très imprécise de fourmillement, d'activité intense ? »

Les voix de soprano vont se mettre à parler bas et précipitamment, elles sont quatre, cinq, six, elles marmonnent en latin : « *Quel homme ne pleurerait en voyant la mère du Christ... »*. Elles déroulent le texte à toute vitesse, il va bien sûr être incompréhensible et cela va créer une matière bruissante, un continuum sonore . Tout cela va activer une tension qui aboutira à la mort du Christ . *« Elle voyait ce doux fils mourant délaissé rendre son âme »*, ce sera la fin de la première partie .
Sur ce tissu frémissant, les psalmodies restent, elles, intactes, inaltérables . Les accords des voix d'hommes vont être transposés et vont accélérer sous la battue du chef que les voix de femmes ne peuvent suivre puisqu'elles sont imperturbables .
Là, encore, seule la maîtrise technique peut résoudre le problème et matérialiser l'idée pour la rendre praticable: on a le recours aujourd'hui, (on a tant de possibilités au XX° siècle !) à la technique « aléatoire » qui n'inclut pas une obligation rythmique.

Les voix de femmes alto et mezzo-soprano sont écrites sur un mode précis, elles ont des hauteurs précises puisqu'il faut un contrôle absolu de l'harmonie, tout cela étant modal. Mais chacune a un réservoir qui contient ces notes et elles continuent, malgré l'accélération du chef, les psalmodies lentes qu'elles avaient entreprise; elles sont donc à part . »

Trois plans :

- Les accords verticaux, donnés aux voix d'hommes qui insistent sur le côté implacable, immuable de l'état présent .
- Les complaintes des altos et mezzo-sopranos qui éclatent de façon polyphonique mais qui restent intactes, inaltérables, sans s'occuper de la progression générale .
- Les voix des sopranos qui marmonnent le texte et donnent cette sensation de bruit de foule.

Voilà comment se constitue petit à petit la matière sonore .

Exemple 2: *PER AMICA SILENCIA* .

Cette œuvre est une des six pièces écrites à partir de poèmes érotiques de Verlaine sur les amours féminines : *Jeux de femmes*. Tous les poèmes sont des alexandrins de douze pieds donc douze sons, un seul est décasyllabe. « *J'ai utilisé la même série d'où j'ai retiré deux sons* . »
L'effectif est réduit : une soprano coloratura et une flûte; cette œuvre est entièrement bâtie sur une écriture sérielle dodécaphonique . »

> *« On polémique encore beaucoup sur toutes ces techniques. Il y a eu l'école sérielle, les sériels, les post- sériels, les modals, maintenant il y a les nouveaux tonals . La vérité est, je crois, dans l'oecuménisme : il faut se servir de tout ! La série rend énormément de service, c'est une technique comme une autre, il faut l'utiliser quand on en a besoin, à des fins expressives, comme la modalité . On peut même combiner les deux : sériel-modal, tout est possible, tout cela s'affine avec le travail personnel, c'est ainsi que l'on trouve son propre langage, mais il ne faut rien renier sous prétexte que la série a eu tellement de déboires dans l'histoire, il ne faut rien négliger sous des prétextes idéologiques, il faut tout prendre et bien s'en servir, si possible . »*

Dans cette pièce, le principe est l'utilisation d'un langage extrêmement tourmenté sur le plan des hauteurs: c'était à dessein car il ne faut pas oublier que lorsqu'on utilise une technique sérielle dodécaphonique, la permanence des douze sons nous place dans une espèce d'ivresse, de tourbillon, il n'y a pas de polarité qui permette de s'asseoir, de trouver un centre de gravité, c'était bien le but de ce projet .
La vertu la plus grande de ces poèmes est cette combinaison de la frivolité et de la nostalgie, ce spleen fin de siècle peint par des mots toujours dépressifs . « *C'est ce jeu entre légèreté et tristesse qui m'a intéressé . »*

Comment vient l'idée à partir d'une image ?
Le sens du texte injecte son élément premier à l'idée musicale .

PER AMICA SILENCIA, il s'agit de silence amoureux.

« Les longs rideaux de blanche mousseline
Que la lueur pâle de la veilleuse
Fait fluer comme une vague opaline
Dans l'ombre mollement mystérieuse .

Les blancs rideaux du grand lit d'Adeline
Ont entendu Claire , ta voix rieuse ,
Ta douce voix argentine et câline
Qu'une autre voix enlace, furieuse .

Aimons , aimons disaient vos voix mêlées ,
Claire , Adeline , adorables victimes
Du noble voeux de vos âmes sublimes .

Aimez , aimez ô chères esseulées
Puisqu'en ces jours de malheur , vous encore
Le glorieux stigmate vous décore . »

Quand le texte fait allusion à la lueur pâle de la veilleuse, on peut imaginer une bougie dont la flamme vacille légèrement, tout est enrobé de silence, de chuchotements . Ainsi le chuchotis de flûte, au début de la pièce, s'est imposé assez vite . Ensuite tout le développement est un canon, difficilement perceptible : la flûte commence, la voix va la rattraper, elles vont se rejoindre, il y a tout un jeu qui converge vers les mots : « vos voix mêlées », où la flûte et la voix s'entrelacent et le canon devient plus clair .
« *Une fois l'œuvre écrite, alors que je n'avais pas prévu ça du tout, s'est imposée la meilleure idée de cette pièce . La voix, vers la fin, chuchote sur : « Claire, Adeline, adorables victimes, du noble voeux de vos âmes sublimes. Aimez, aimez, ô chères esseulées ... ».* La flûte va venir chuchoter et créer avec la voix une homorythmie parfaite qui fait que l'on n'a plus qu'un seul timbre. La voix va dire son texte dans le même rythme que la flûte qui avec son souffle joue des notes.
Cette idée s'est imposée, elle s'est faite entendre toute seule dans la partition. »

Exemple 3: *EPHEMERES,* extrait de *RONDES NOCTURNES* .

L'image sonore est « pure », elle n'a pas de contrainte littéraire .

> *« Quand il y a un texte, il n'y a plus qu'à se laisser faire, surtout quand le texte est bon . Par contre quand il n'y a pas de texte, l'image sonore s'impose d'elle-même .*
> *Comment vient l'idée ? Pour ma part, le plus souvent, elle vient de la matière sonore pour laquelle j'écrit, je pense au grain de la formation, un orchestre, un piano, une clarinette, un trio à cordes ou un quatuor à cordes et l'idée vient de cette couleur. »*

Il s'agit ici d'un trio pour piano, violon et violoncelle .

> *« Tout de suite j'ai entendu le premier geste sonore . Là il n'y a pas d'explication à donner : en écoutant , le violon et le violoncelle se sont imposés , le piano apparaîtra plus tard .*
> *Le premier geste sonore est l'idée initiale : il s'agit d'un geste comme un mouvement de la main , c'est un glissando qui descend , un autre qui monte , et une attaque avec une note qui est tenue , c'est juste une dynamique , il n'y a pas de note , pas de son au départ .Toute l'œuvre va être un développement de ce geste sonore .*
> *L'écriture en est assez complexe , elle est un mélange de sérialisme et de modalité libre . C'est une écriture réalisée au coup par coup par une sorte d' auto - engendrement qui rend tous les éléments successifs à la fois cause et conséquence . »*

> ***« C'est là le retour de la technique sur l'imaginaire, on écrit et tout d'un coup la plume, la technique, le travail, la manière dont on résout toutes les idées, toutes les questions, tous les problèmes qui se sont posés à l'esprit, tout d'un coup cette technique, cette matière prend vie et vous renvoie quelque chose de bien meilleur. »***

> *« Dans ce cas surtout il faut se laisser faire, et ne pas s'entêter, au contraire, il faut laisser faire la musique, elle vous dit des choses et il faut l'écouter, et en l'écoutant en général on remet beaucoup de choses en question : on refait tout et c'est mieux parce que c'est elle-même qui nourrit l'imaginaire .*

C'est en l'écrivant que l'image visuelle est petit à petit apparue, en association avec le grain sonore parce que tout ce début est dans le suraigu, dans les fourmillements des cordes, avec des trémolos, des harmoniques, des glissandos comme le geste sonore dont je vous ai parlé . M'est alors apparue l'image des éphémères, ces petites bêtes qui volent et vivent très peu, toujours autour des lampadaires, qui ne font pas de bruit mais qui fourmillent dans un silence quasi total.
Tout est écrit à la nuance près, à l'accent près et parfaitement contrôlé au niveau de l'écriture . »
« Souvent, aujourd'hui, on a affaire à des interprètes fabuleux et on écrit des choses qui, au premier déchiffrage, laissent un peu sceptique parce que le résultat n'intervient que lorsque tous les détails demandés sont fait à la perfection . »

Exemple 4: *BAVARDAGE*

C'est une étude polyphonique pour clarinette seule .

« L'image sonore préexistante est très claire: c'est la polyphonie, la superposition de cinq plans sonores, de cinq couches qui sont censées être concomitantes, avec une écriture extrêmement rigoureuse, c'est un peu un pari, une folie.
Le point de départ est la polyphonie mais si l'on faisait jouer cinq clarinettes cela n'aurait aucun intérêt, l'intérêt est qu'il s'agit ici d'un seul clarinettiste, ça donne autre chose, une clarinette qui part dans tous les sens, qui fait miroiter ses différents registres .
De temps en temps, pendant le travail, la technique renvoie à l'imaginaire qui trouve des idées au fur et à mesure pour tracer le discours. Certaines notes dans le grave seront insistantes pour se centrer sur la polyphonie du bas et ensuite ce sera plutôt l'aigu, puis plutôt le médium ... »

Exemple 5: La réutilisation d'éléments préexistants .

« L 'imaginaire donne une idée abstraite , le but de la technique c'est de trouver les ressources pour la rendre concrète , réelle , tangible , perceptible par les autres.
Ainsi le compositeur cherche , écoute . Souvent viennent à son oreille des oeuvres connues, il ne doit pas les rejeter sous prétexte qu'il faut faire du neuf , de l'original . Au contraire, il doit les prendre et voir comment elles sont faites . Il ne s'agit évidemment pas de recopier mais de comprendre quels principes ont été utilisés .
Au début, la musique que l'on écrit est pleine d'influences car lorsqu'on cherche à réaliser une idée sonore, les oeuvres du passé arrivent à notre oreille; en regardant comment elles sont construites, fatalement elles envoient leur force, leur énergie, leur couleur. Il ne faut pas chasser tout cela mais au contraire laisser s'intégrer toutes ces influences, c'est le seul moyen de progresser. Ensuite en travaillant, elles vont se diluer toutes seules .
Au fur et à mesure que l'on écrit, ce ne sont plus les oeuvres des autres qui vous reviennent, ce sont les votres propres. Ainsi on regarde comment on les avaient faites et parfois ça colle tellement bien qu'on les réutilise .
Malgré cette réutilisation, comme la formation, le contexte, le développement sont différents, l'œuvre ainsi créée, aura un visage différent » .

V*AGUES*
Le début de cette œuvre pour orchestre réutilise une étude :*Trilles,* écrite pour deux pianos.

« Cette étude ne comprend que des trilles. L'écriture est modale. L'harmonie petit à petit se densifie par l'apparition de ces trilles. On commence sur mi- fa, puis la # -si, (tous les trilles sont en demi-tons), ensuite ré -mi b et sol # -la dans l'aigu. Une fois

que le spectre est bien dessiné dans la partie supérieure du piano, les deux pianos n'arrêtant pas évidemment de se renvoyer les trilles, c'est do- ré b du milieu de la clé de fa qui interviennent, ensuite fa # -sol extrême grave, et toute la palette est donnée. Tout d'un coup le la arrive, le la qui n'était pas du tout dans l'harmonie: ces la-si b vont donner une certaine direction au développement.

Lorsque j'ai commencé une pièce d'orchestre qui s'appelle VAGUES, je voulais pour le début un frémissement , quelque chose de chatoyant . Tout à coup, je me suis rappelé cette étude. Cela ''collait'' très bien: j'ai pris textuellement la première page de l'étude pour deux pianos et je l'ai orchestrée.

Evidemment cette étude devient alors autre chose. La matière gonfle et envahit tout l'orchestre. Les traits orchestraux, tantôt dans les bois tantôt dans les cordes, frémissants mais extrêmement trépidants forment de grandes vagues qui montent et descendent....tout un procédé orchestral qui fait de cela un autre monde sonore. Cette œuvre suit vite son propre chemin et s'éloigne de la composition pour deux pianos.

Ainsi il faut se servir de toutes les techniques à des fins expressives et ne pas avoir peur de réutiliser , si besoin , ses oeuvres . C'est ainsi qu'un compositeur crée son propre langage , son propre style . »

CONCLUSION

« La création est donc un éternel aller-retour entre la technique et l'imaginaire, chaque œuvre nourrit la suivante, voilà pourquoi un compositeur ne doit surtout pas attendre d'avoir parfait sa technique musicale pour se lancer à écrire parce que toutes les oeuvres sont nourricières pour la production future, pas seulement dans le sens d'acquisition technique mais aussi dans celui de l'imaginaire. Il n'y a que comme cela que l'on peut développer l'imagination sonore.

Un compositeur ne fait rien d'autre que d'apprendre continuellement son métier. Toute sa vie, à chaque œuvre, il progresse, il apprend des choses nouvelles. Il évolue TOUJOURS . »

« Création, médiation, sociologie »

Antoine Hennion
Centre de Sociologie de l'Innovation,
Ecole des Mines de Paris

Je vois un peu tard que vous parliez de créativité (d'après l'intitulé de votre assemblée), et non de création (comme je l'avais retenu pour ma conférence) : c'est aller d'un acte à une disposition, c'est déjà une façon plus « pédagogisée » d'aborder le problème.
Mais dans tous les cas, il y a bien un paradoxe à faire parler un sociologue de la création, il s'agit là de thèmes brûlants par rapport à tout ce qu'a été la sociologie, celle des grandes années, les années 60-70 : d'une certaine façon, surtout en matière d'art, la création, c'était l'ennemi mortel des approches sociologiques dominantes d'alors, celles de la théorie critique. Bourdieu écrivait par exemple un article intitulé : « Mais qui a créé les "créateurs" ? » (in Bourdieu 1984, pp. 207-221). C'était bien le sens de la démarche générale en matière d'analyse sociologique de l'art : refuser le subjectivisme, le culte du génie et le discours auto-célébrateur des artistes, au profit de la mise en évidence systématique des contraintes qui les déterminent à leur insu. Moins s'intéresser à la création qu'à ce qui la fait paraître telle. Dans ces conditions, rendre « sociale » la création c'était montrer, derrière elle, les mécanismes de production d'un discours qui la met au centre d'un univers comme celui de l'art (d'où le renversement suggéré par la question « Qui a créé les créateurs ? »…) — et, en un sens, c'était donc faire disparaître la création en tant que telle, au profit de son efficacité « magique » — des effets que son seul nom semble produire (effets bien « réels », eux, comme dans le cas des totems analysés par Durkheim, mais que seule notre action collective produit, v. Durkheim 1912).
La leçon était forte, il ne faut pas la négliger. Contre la simple reprise au premier degré du discours de célébration de l'art, il faut garder en tête l'antidote qu'a été cette sociologie. Mais il faut aussi prendre la mesure de ses limites, d'autant plus qu'elle est toujours dominante en sociologie de l'art ; en particulier, il n'y a aucune raison d'accepter la disqualification que cette théorie critique opère de toute analyse sociale de l'art en tant que tel, transformé en un enjeu parmi d'autres, et il devient essentiel de revenir sur le désintérêt total qu'elle porte aux œuvres d'art et à l'expérience esthétique, renvoyées à des mécanismes sociaux qui les dépassent (cf. Bourdieu 1979).

Une théorie de la croyance

La clé de cette approche critique, en effet (et de ce point de vue elle va sans solution de continuité de Durkheim à Bourdieu, ce qui fait en effet beaucoup de sociologie…), c'est qu'elle est une théorie de la croyance. Analyser « socialement » les objets que manipulent, produisent, créent ou admirent

les acteurs, cela revient pour la théorie critique à les *prendre pour* des objets de croyance, aux deux sens de cette jolie expression :

— à les *traiter comme* tels, d'abord, avec une efficacité théorique certaine, à travers la mise en évidence que cette optique permet des mécanismes collectifs et des institutions qui savent gérer et produire nos valeurs et nos sentiments — même et surtout ceux que nous voudrions les plus personnels et intimes, comme nos émotions esthétiques ;

— mais aussi à les *confondre avec* des objets de croyance, ce que ces objets ne sont pas, pour réduire l'ensemble des productions artistiques à des signes sans valeur ni être propres, à des *tokens* qui ne soient que les supports de nos jeux sociaux de l'identité et de la différence, et verser automatiquement tout compte rendu de l'expérience artistique en termes de beauté, de sensation, d'émotion ou de sentiment esthétique du côté de l'illusion des acteurs sur leur propre croyance.

La théorie sociale revient alors à montrer indéfiniment ce jeu relativement stérile qui consiste à montrer les membres de chaque groupe social identifier un certain nombre de variables distinctives pour ensuite les naturaliser, se faire croire qu'elles sont les siennes depuis toujours et malgré soi, s'acharner à leur attribuer en propre le pouvoir que les croyants leur attribuent eux-mêmes. Or il y a là une hypothèse très forte, même si, après avoir paru scandaleuse, elle semble maintenant aller de soi pour le sociologue, et pour nombre des acteurs culturels influencés par la sociologie : c'est qu'il n'est pas d'autre issue pour qui veut rendre compte de la dimension sociale des œuvres d'art que de montrer, dans le prolongement du vocabulaire religieux abondamment mobilisé par les amateurs eux-mêmes, comment la valeur des objets d'art ne vient pas des objets eux-mêmes, mais des prêtres qui en organisent le culte : des apôtres du goût et des prophètes de l'art, des églises et des sectes qui font croire en ces objets (et d'abord en l'art lui-même). Modèle dévastateur, parce qu'il est en fait tout proche des acteurs eux-mêmes et de leurs jeux d'opposition visibles et superficiels (pensons au rôle fondateur du snobisme en art) là où il se donne pour le plus distancié et profond : il ramène à la mécanique répétitive et interchangeable d'une manipulation de croyance (que Bourdieu mobilisera d'ailleurs à l'identique pour la politique, l'opinion publique, l'éducation ou la télévision) tout le travail spécifique réalisé pour produire une réalité composée, comme l'art, tandis que ses productions elles-mêmes, en l'occurrence les œuvres et le goût, sont rendues à l'arbitraire (un mot-clé de l'analyse en termes de croyance) d'une élection qui dissimule son principe d'élection (social, et non artistique) sous le jargon esthétique.

Dans ce cadre, prendre au sérieux les œuvres, ou s'intéresser aux jugements esthétiques pour eux-mêmes, ce serait déjà se « faire avoir » par la croyance, participer à la naturalisation du « monde de l'art » (pour reprendre l'expression de Becker, 1988) par les membres du monde de l'art au lieu d'en dénoncer l'illusion.

Une sociologie *de* l'art, non *contre* l'art

D'où le défi que représente, pour moi, le projet d'une sociologie de l'art qui ne lui soit pas hostile par principe — c'est-à-dire qui n'en fasse pas d'office un objet de croyance. L'enjeu est clair (sinon facile à atteindre) : maintenir une exigence d'analyse sociale sans pour autant aplatir le monde étudié, sans le réduire à un jeu improductif, d'identifications/différenciations perpétuelles. Est-il possible, est-il faisable, face au discours qui fait de l'œuvre d'art le fruit miraculeux, « incréé », du génie solitaire, de ne pas régresser par rapport à ces acquis de la sociologie (c'est-à-dire de garder la dimension collective de sa construction, de ne pas être gêné par le caractère institué, surcodé, des langages artistiques, par le caractère nécessaire des apprentissages que leur pratique ou leur seule appréciation réclament, par la forte détermination culturelle de ces compétences — tous traits omniprésents dans la pratique artistique), sans être forcé pour autant d'adhérer au rationalisme Troisième République qui exige que la science abatte les idoles — comme si les œuvres n'étaient que les ombres de notre obscurantisme de croyants, et qu'il n'était d'autre clarification sociale que

de les rendre à leur statut de leurres en les plaçant sous le projecteur de la science, tout en révélant les intérêts cachés de leurs suppôts soi-disant désintéressés ?
C'était le propos de l'idée de médiation, que j'ai mobilisée pour échafauder une autre sociologie de la musique et du goût (in Hennion 1993) : la médiation ne suppose pas une apparition de l'œuvre *ex nihilo*, bien au contraire, elle suggère que « cela » vient de nos dispositions, de nos actions communes, des objets que nous rencontrons, des procédures, dispositifs, arrangements que nous produisons pour goûter les œuvres, des œuvres elles-mêmes — mais toujours indirectement, à travers un travail. Le mot de création est sans doute lui-même trop interne pour autoriser l'analyse, il est surtout appel à la révérence ; à l'opposé de ce mot de création, celui de médiation n'exige pas d'emblée une posture de reconnaissance et d'admiration — exigence dont la dénonciation a en retour trop facilement fourni à la sociologie critique un vaste champ de manœuvre. Mais d'un autre côté, à l'opposé de la critique cette fois, parler de médiation c'est dire que, à partir de ces moyens mis en œuvre autour des œuvres, il s'agit bien de quelque chose qui « se passe », c'est un passage, cela ne laisse pas comme avant, c'est un événement, irréductible à ses origines et à ses déterminants autant qu'à ses effets ; comprendre l'œuvre comme médiation, ce n'est pas se pâmer devant le génie créateur en pensant simplement que l'art tombe du ciel, c'est au contraire, dans le fil de la leçon de la sociologie critique, reprendre l'œuvre dans le détail des gestes, des corps, des habitudes, des matières, des espaces, des langages, des institutions qu'elle nécessite ; mais en même temps, c'est reconnaître le moment de l'œuvre dans ce qu'il a de spécifique et d'irréversible, c'est le voir comme transformation, travail productif, et non se contenter de considérer qu'on a rendu compte « socialement » de la création une fois qu'on l'a ramenée à un jeu à somme nulle, c'est-à-dire une fois qu'on en a fait l'illusion (même latinisée en *illusio*, l'enjeu) du jeu collectif de la différenciation — on ne peut si impunément ramener l'activité des humains à une vaste illusion.

De la médiation comme outil critique…

C'est ici que la musique est utile au propos : elle est un art idéal, pour qui veut envisager une telle conception positive de la médiation.
Il faut préciser mieux cette idée de médiation. En premier abord en effet, elle s'accommode très bien de la critique — au contraire, elle fournit à celle-ci les supports de ses révélations. Revenons sur le modèle des arts visuels, c'est de lui que vient toute l'histoire. Une statue : un objet dur, qui dure, qui est là, éternel. Et en face de lui, un sujet qui trouve ça beau, dans l'ombre, éternel lui aussi dans son admiration anonyme. Ce dispositif même, le face-à-face entre un objet surchargé de qualités et un sujet qui construit son regard en le regardant, les deux extrêmes de cette relation « avalant » toute l'analyse au détriment de ce qui les relie, c'est presqu'un condensé de la philosophie occidentale. Et ce face-à-face laissait en creux, comme un moule, la réponse de la philosophie critique d'abord, puis celle de la sociologie critique : refaire apparaître ces blancs de l'analyse, combler le fossé artificiellement creusé entre l'objet et le sujet. En quoi consiste la critique, si on reprend la question de ce point de vue ? eh bien, elle consiste à dire : attention, vous croyez que tout vient de l'œuvre — ou bien vous croyez que tout vient de l'admirateur qui la contemple et qui constate sa propre capacité esthétique, sa compétence de sujet humain à en saisir la beauté — et bien en fait, moi, sociologue, je viens vous montrer que tout ne vient ni de l'œuvre ni de vous-même, mais des mécanismes intermédiaires qui font apparaître cette œuvre devant vous. Mécanismes qui vont des dispositifs les plus physiques et locaux, le cadre, le socle, l'éclairage, le lieu même d'exposition, à des médiations plus institutionnelles et générales comme le catalogue ou le musée, jusqu'à des cadres d'appréciation collectifs, comme le discours des critiques et l'inscription sélective de certains objets dans l'histoire de l'art, et jusqu'à l'existence même d'un domaine autonomisé appelé l'art (cf., sur les statues romaines, l'extraordinaire démonstration de Haskell et Penny, 1988). Charles

Lalo disait déjà en 1908 : « On n'admire pas la Vénus de Milo parce qu'elle est belle, elle est belle parce qu'on l'admire ». Ce retournement sociologiste est à la base du raisonnement critique.
Premier sens de médiation, donc, en continuité avec la critique : reculer un peu la caméra pour voir l'ensemble des moyens dont surgit l'œuvre, sur lesquels elle apparaît, en commençant bêtement par le plus local, relever qu'à côté de l'œuvre il y a son cadre, il y a d'autres œuvres qui lui donnent sens, il y a un musée et tout un processus qui nous fait aller là, une construction sociale de ce que c'est que l'admiration et le goût pour une œuvre. Moyens qu'on voit toujours mieux lorsque leur absence inhabituelle révèle leur nécessité ordinaire : mettez un Pygmée devant la Vénus de Milo, il rira et demandera où sont les bras… Il faut un apprentissage pour être capable de regarder une œuvre. Constatons et analysons donc tous les mécanismes qui font qu'émergent des propriétés (beauté, transcendance, séduction, originalité, etc.) d'œuvres (ou d'ensembles d'œuvres) pour des amateurs eux-mêmes progressivement définis par ce processus. Voilà qui définit bien le travail réalisé par la philosophie critique, puis par la sociologie de l'art : il n'a pas arrêté de faire apparaître de nouvelles médiations (au sens où l'on dit que les médias ont pris la place des contenus qu'ils sont censés transmettre) : galeries, marchands, cadres, écoles de peinture, styles, grammaire, système des goûts, etc. Si vous n'avez pas toutes ces médiations qui s'accumulent, vous n'avez pas une œuvre belle en face de vous, et vous-même, si sûr de vos capacités à l'apprécier, vous passez bien vite sur toutes les conditions qui vous permettent de dire de cette œuvre : « moi, je la trouve belle ». Relever tous les sous-entendus que suppose acquis cette formule, voilà qui définit parfaitement l'angle d'attaque de la critique.

…à la médiation positive qu'est toute interprétation

Mais avec la musique, voilà que cette théorie critique tombe à plat. Dites la même chose à des musiciens, qu'il faut se mettre ensemble et passer par des tas de moyens pour faire advenir la musique, vous défoncez des portes ouvertes, c'est l'évidence commune : vous faites un flop, car la réalité musicale est dans la situation exactement inverse de celle du face-à-face statue-admirateur, objet-sujet. Il n'y a jamais d'objet musical en face de vous ; les compositeurs du GRM l'ont cru à un moment donné, avec la bande magnétique, je me débarrasse des interprètes, des instruments, j'ai enfin là l'œuvre que je veux, toute faite, avec son son — mais il n'y a eu qu'eux pour confondre une bande dans une armoire de l'INA avec un tableau ! C'est que pour faire de la musique il faut se mettre ensemble, passer à travers un grand nombre de médiations — partitions, instruments, scène, un collectif tel que l'est le public d'une salle ou l'audience d'une radio (imaginez un concert, même du GRM, où il n'y ait qu'un auditeur dans la salle : il n'y a pas de musique, elle doit s'appuyer sur la performance collective, des musiciens et du public…), il faut apprendre des gammes, passer par des souffles, des corps… et, peut-être, à certains moments, là-dessus, c'est-à-dire sur cet ensemble de médiations, il se passe quelque chose, il se peut (ou non) que le tout prenne, et que ce soit ça le travail de l'œuvre… Autrement dit ce qui fait révélation ou suspense (et qui tend donc le ressort de la critique, dans le cas des arts visuels), à savoir la nécessité d'une reproduction collective, locale et instantanée de la relation possible à l'œuvre à travers une foule de médiateurs en enfilade, c'est au contraire l'évidence même des musiciens !
Mécènes, commanditaires, marchés, académies : des premières entreprises de l'histoire sociale de l'art à la sociologie de la culture, les médiations ont toujours eu un rôle crucial dans les analyses sociales, leur dimension critique ayant très tôt été utilisée contre l'esthétisme pour rappeler que les œuvres et les goûts sont construits et socialement déterminés. Ce que j'essaie de dire, finalement, c'est que la musique permet d'aller au delà de cet aspect critique : comme elle, retrouver et reconnaître pleinement les écrans, les moyens, les supports, les cadres de l'œuvre, contre un discours essentialiste qui fait tout descendre d'une œuvre épurée ; mais, à la différence de l'approche critique, ne pas jouer ces médiateurs contre l'œuvre : la faire surgir d'eux ; c'est ce à

quoi invite l'analyse positive, que permet la musique, des intermédiaires humains et matériels de la « performance » et de la « consommation » (partitions, instruments, gestes et corps, scènes, médias) : les médiations ne sont ni de simples moyens de l'œuvre, ni des substituts qui en dissolvent la réalité, et leur révélation n'est pas un geste de dévoilement qui laisse le roi nu. L'interprète sait mieux que quiconque dès qu'il pose une partition sur son pupitre l'équivoque de l'objet en musique — il joue de la musique, certes ; mais, tout autant, c'est le fait même de jouer qui est la musique, celle-ci n'est pas le « complément d'objet » d'une action qui lui serait externe, instrumentale.
La question de fond que pose la médiation est là : à l'inverse d'une cause ou d'un effet, elle ne se détache pas de son objet. Les médiations en art ont un statut pragmatique, elles sont l'art qu'elles font apparaître, elles ne se distinguent pas du goût qu'elles suscitent : ainsi peuvent-elles servir d'appui à une analyse positive des goûts, et non à leur déconstruction. La problématique définie permet de relier le goût et l'œuvre, au lieu de les jouer l'un contre l'autre (j'ai essayé de faire ce point en transposant au cas musical le travail fait par les historiens d'art, in Hennion 1997).

La leçon de la musique

La musique nous donne donc une autre leçon. Elle est elle-même médiation. Si les arts plastiques sont obsédés par la médiation, c'est par dépit, parce qu'elle est leur part d'invisible : ils sont au contraire sans cesse confrontés à l'impérialisme de l'œuvre matérielle, fixe, posée là devant les siècles, et ils sont obligés de la contourner ou de la détourner pour la refaire parler. La musique est dans une situation inverse : c'est son objet fuyant qui l'obsède (son invisible à elle), qu'elle ne cesse de vouloir capturer, par le jeu, par l'écrit, par l'enregistrement. Alors que des médiations, elle n'a que cela à nous montrer, des instruments, des interprètes, des partitions, des scènes, des disques… Art de la performance, peu propice au discours (peut-être parce que celui-ci a besoin de s'appuyer sur des objets pour mieux les critiquer), la musique nous révèle en revanche les termes d'une autre sociologie du goût, en nous montrant le caractère actif et producteur, local et incertain, de toute médiation. Les œuvres ne sont pas « déjà là », dans les rayons d'un vaste supermarché imaginaire de la musique, face à une différence des goûts elle aussi « déjà là », surdéterminée par le social, il faut reconstituer le chemin qui nous fait rencontrer des musiques et les faire nôtres : le goût musical est un corps-à-corps sensible, en situation, avec des objets ambigus. De la mélomanie du discophile aux tâtonnements du pianiste du dimanche, de la réunion hebdomadaire de la fanfare ou de l'harmonie municipale à la passion lyrique, des rayons des magasins spécialisés aux grands rassemblements rock, ce sont tous ces dispositifs emboîtés qui, mettant en prise un amateur et une musique, redéfinissent chaque fois l'un et l'autre à travers une épreuve particulière. L'attention portée à ces dispositifs médiateurs permet de rétablir un passage possible entre l'émotion de l'amateur et la qualité des œuvres. La solution n'est plus cherchée dans la réduction d'un terme de l'écoute à l'autre (l'auditeur ou la musique), opérée à travers le choix disciplinaire d'une réalité capable de surdéterminer les autres (l'esthétique, le social, la psychologie). Elle vient de la reconnaissance de la capacité des dispositifs musicaux concrets à produire une réalité composée, faite à la fois d'objets, d'interprétations et d'engagements.
Ce retournement du discours critique a d'ailleurs paralysé en partie la sociologie de la musique. Elle a eu tendance à négliger la spécificité de son objet, à se dire que ce qu'on a montré sur les arts visuels pouvait tout autant se dire de la musique, et à simplement appliquer des théories (de l'organisation, de la profession, du marché), analogues à ce qu'avait élaboré la sociologie de l'art en général. Cela a produit du savoir, d'ailleurs, cela révèle bien quelque chose que les acteurs eux-mêmes ne savaient pas — mais au détriment d'une intelligence de la construction propre opérée par la musique. A partir du moment où on essaie de faire une autre sociologie, qu'on se demande si la sociologie consiste seulement à montrer aux acteurs leur illusion et à les ramener à des mécanismes

qui les agissent malgré eux, on se dit plutôt que ce sont eux qui font un monde sans le dire, et qu'ils peuvent nous donner la leçon à nous, sociologues. Et alors les musiciens forment un univers idéal pour le sociologue qui veut faire une théorie positive de la médiation : si l'enjeu, cela devient de montrer qu'il n'y a jamais d'objet doté de ses propriétés, qu'il suffirait d'analyser pour voir comment le monde en découle, qu'il n'y a pas davantage de sujet qui naîtrait avec un goût musical lui permettant d'emblée de discerner les traits pertinents des œuvres, mais qu'au contraire c'est à travers des passages, des médiations, que se forment à la fois et les uns par les autres des œuvres et des sujets capables de les apprécier, alors ce sont bien les musiciens qui sont nos maîtres, à nous sociologues, ce sont eux qui sont les virtuoses d'une théorie positive de la médiation !

Suivre les musiciens a donc consisté pour moi à apprendre à analyser point par point ces vagues successives de la médiation. En somme, je vous prends non pas pour des profs de musique, mais pour des profs de médiation ! Les médiations, ça se passe « entre », au milieu — programmes, scènes, salles, disques, partitions. Les musiciens aussi sont à analyser comme médiateurs, ce sont des corps entraînés qui font parfois des choses sans y penser, ou en y étant au contraire très attentifs, des doigts qui sont instrumentés (les gammes, l'entraînement, les « mécanismes » du jeu) et des interprètes qui dépassent, débordent leur technique par leur jeu. Du côté du public aussi, l'analyse s'ouvre, devient dynamique — l'état de public n'est pas plus donné a priori que celui d'interprète inspiré ! Les mini-rituels avant le concert, par exemple, pour préparer le surgissement de l'événement, ce sont des médiations (vous êtes sûrs par exemple qu'on a tant besoin de tousser, juste avant l'entrée en scène du chef d'orchestre ? Non, on se dit et on dit aux autres : attention, ça n'est pas commencé mais ça va commencer…). La construction de la salle à l'italienne aussi est une belle réalisation du spectacle dans les choses, les dispositions, les lieux mêmes : une estrade surélevée, c'est là que ça va se passer, une salle dans l'ombre où chacun est un siège, un numéro identique aux autres, seul face à la scène (le spectacle pour moi, juste devant) mais à côté des autres (pour chacun d'eux aussi tout le spectacle est à lui seul — mais comme on le disait tout à l'heure, imaginez la même chose sans les voisins, le spectacle réellement pour moi tout seul, il n'y en aurait plus !).

Même si, à mon regret, je ne l'évoque ainsi que comme un catalogue ouvert, trop rapidement, trop allusivement surtout, le thème des médiations comme moyens empiriques de relever le surgissement progressif de l'œuvre et de son écoute est très riche, c'est le moyen (pour le sociologue, cette fois) de rouvrir la dualité œuvre/goût, dualité qui représente une fermeture de l'analyse. Tant qu'on n'a pas restitué la richesse et la productivité de ces médiations, on est dans un monde bien pauvre :

— avec des œuvres d'un côté, abandonnées aux esthéticiens et aux musicologues, qui qualifient et attribuent le pouvoir de la musique aux œuvres elles-mêmes,

— et, en face, une dénonciation sociologiste, un rabattement de l'art sur le rite : face à cette ascension très occidentale de l'œuvre-pour-l'œuvre, liée à l'écrit, la seule façon de restituer la dimension sociale des œuvres semble être de dire mais non, ça n'est pas des œuvres qu'il s'agit, c'est de nous, et donc de critiquer la suprématie de l'œuvre pour en dénoncer le culte et en refaire une croyance, venant de nous.

Ces deux pôles existent. Mon but en insistant sur les médiations n'est pas d'abandonner l'interprétation sociale, ou rituelle, voire totémique, de notre rapport aux objets d'art ou à la musique, ni inversement de nier tout pouvoir aux œuvres. Mais j'avais l'impression qu'il était indispensable de redéployer d'abord dans leur hétérogénéité cet ensemble de médiations, si l'on voulait ensuite pouvoir parler *aussi* de l'œuvre et du goût.

Le cas du disque

J'ai par exemple travaillé sur le disque : un intermédiaire marchand, technique, fixant la musique, par lequel on est obligé de passer et qui selon les moments disparaît derrière la musique, ou vient

faire obstacle — c'est ça, le penser comme un intermédiaire par opposition à une médiation : l'intermédiaire est le contraire de la médiation, c'est binaire, cela marche ou cela ne marche pas, vous êtes branché ou non, comme le téléphone, vous « avez » votre communication et vous l'oubliez, ou vous ne l'avez pas et vous pestez contre lui : de la même façon, ou bien j'ai acheté mon disque, je suis content, j'ai mon œuvre de Bach, j'oublie que c'est un disque, ou bien au contraire cela ne marche pas, et alors je dis que le disque, l'enregistrement, les firmes, etc., tout cela fait écran : il n'y a jamais les bonnes versions, ou c'est mal enregistré, ou encore c'est le disque en général qui ne me plaît pas, car il ne retrace pas la réalité du concert ; les marchands et les techniciens ont pris le pouvoir sur les artistes.
Quand on étudie sérieusement le travail même de production du disque classique aujourd'hui, on obtient une configuration bien différente : le disque est tout sauf un simple moyen (fidèle ou infidèle) de la musique, il en est le grand ordonnateur, c'est *le* médium moderne à travers lequel on a formé tant notre goût que la musique-répertoire qui est désormais disponible grâce au disque ; nous avons une écoute particulière, historique, qui n'a jamais existé avant nous : elle est presqu'entièrement formée par le disque — du niveau sonore à la comparaison des interprétations, de l'idée même d'un « catalogue » de musique à la liberté d'en doser l'écoute selon les heures et les humeurs… Même si l'on revient au concert de tout à l'heure, il est lui aussi entièrement transformé par l'existence du disque, c'est parce qu'on a chacun une discothèque, une mini-FNAC dans la tête, que quand on va au concert on écoute les œuvres comme on les écoute, en particulier à travers tout un jeu de références et de comparaisons. Je parle plutôt là de l'aspect que, pour la peinture, j'avais appelé « inscription des œuvres dans une histoire de l'art », que la musicologie n'avait pu réaliser pour la musique au même titre que l'histoire de l'art pour la peinture, car elle ne rend « présentes » les œuvres qu'aux yeux des musicologues, alors que les collections de disques l'ont mise en œuvre ; mais cette sorte d'inversion, de réécriture rétrospective du concert (l'original supposé du disque devenu en partie un produit du disque), pousse l'idée d'une construction de l'écoute très loin, jusqu'à un sens physiologique. Notre oreille musicale a été « refaite » par le disque. Sur le niveau sonore, par exemple : un « baroqueux » extrémiste et quelque peu pervers me faisait justement remarquer qu'il touchait aux limites, à des apories pures et simples de la reconstitution historique, dans ce qu'elle pouvait avoir d'absurde ; il travaillait sur la reconstitution d'un concert en plein air à Versailles, pour les fêtes royales, et me disait que s'il suivait les documents, ils ont tout, sur les instruments, etc., que si donc il mettait tout au niveau sonore de l'époque, eh bien nous autres, modernes, nous n'entendrions tout simplement rien du tout, physiquement, à cause de l'habitude d'amplification de notre époque. Le disque nous a appris notre écoute normale, au niveau du répertoire mais aussi au niveau acoustique (et je ne parle pas de vos enfants et de leurs walkman…).

« Bach aujourd'hui »

Il faut prendre la mesure de l'importance du phénomène. On n'a jamais écouté de la musique de cette façon avant nous. Vous avez à votre disposition, grâce aux partitions et aux disques, une histoire de la musique que vous avez appris à écouter sur ce mode contemporain, qui n'a jamais existé auparavant, comme un répertoire, un « linéaire » allant de A à Z. La rupture la plus forte peut être faite sur un cas comme celui de Bach ; quand on écoute du Bach, ce qui se passe est un événement purement contemporain. Vous écoutez un compositeur dont vous avez l'intégrale de l'œuvre disponible en disque, sur lequel l'ensemble de la formation musicale depuis trois siècles s'appuie, le tout à travers une série d'interprétations très riches, et d'abord, vous l'écoutez comme une œuvre. Aucun de ces traits n'appartient au temps de Bach. C'est incommensurable avec ce qui que se passait pour un bourgeois de Leipzig allant à St Thomas pour l'office du dimanche, écouter le message divin mis en valeur de façon musicale par une musique qui reprenait des chorals luthériens,

et qu'il ne réentendrait pas. On ne peut pas avoir de rupture plus forte entre le modèle de la création et de l'auteur — celui à travers lequel maintenant on lit Bach, créateur de dimension unique, « dans » lequel on entre par petits bouts — exactement le contraire de ce qui se passait à l'époque : c'est-à-dire, en schématisant un peu trop peut-être, une continuité totale d'une musique qui n'est que passage, qui reprend des thèmes de l'époque, sans cesse retravaillés, non pas pour faire œuvre (et encore moins œuvre d'autorité ou d'auteur) mais pour conduire à la parole divine. Il n'y a pas un terme commun entre le type d'écoute du bourgeois de Leipzig et la nôtre.

Mais ce cheminement n'annule pas notre relation à Bach, il la nourrit. L'histoire livre un Bach qui évolue sans cesse, au fur et à mesure que les partitions se perdent et se retrouvent pour être continûment réinterprétées, par les musicologues et les musiciens, que se succèdent les « retours à Bach » d'inspirations opposées, que le disque et la radio remplacent l'église et la chaire, tandis que des vedettes attentives à la qualification esthétique de leur jeu jouent un répertoire mille fois repris là où des fidèles chantaient leur foi sans identifier historiquement une musique qui ne devait jamais être réentendue (mais sans cesse reprise…). En musique, il ne suffit pas d'avoir des archives pour retourner au passé. Il faut former des interprètes, réapprendre des techniques, créer de nouveaux amateurs, tandis que se perfectionnent aussi les techniques d'enregistrement et que prolifèrent les éditions, les versions, les « références ». Supports des controverses, tous ces moyens de faire durer les goûts et les œuvres définissent eux-mêmes l'espace complexe qui s'est formé entre Bach et nous. Bach n'est ni l'individu solitaire né en 1685 à qui toute l'histoire ultérieure de ses œuvres serait imputée, ni une construction artificielle de notre goût moderne. Il désigne cette formation gigantesque, au sens de la géologie, constituée à travers l'accumulation dans le temps et l'espace d'une multitude de dispositifs appuyés les uns sur les autres, à la suite de tant de travail et de plaisirs passés : c'est que pour le jouer, il a fallu continuellement passer par des corps, par des objets, par des oreilles, eux-mêmes formés et transformés à l'intérieur d'une histoire de la musique qui doit beaucoup à Bach et qui s'est constituée sous son autorité. Nous l'écoutons aujourd'hui à travers trois cents ans de travail collectif. A travers des prothèses modernes, que nous avons créées pour l'entendre mais aussi à son écoute : nous l'avons fait et il nous a faits. Et plus ces prothèses se perfectionnent, voulant « retourner à Bach » (grâce à la musicologie, à l'organologie, à l'enregistrement numérique, aux progrès des interprètes, à l'historicisation de notre goût), plus elles renchérissent sur cette active production de « Bach aujourd'hui » (selon l'heureuse formule d'André Souris, 1976) : plus elles sont modernes.

Au lieu de tracer un partage clair entre des œuvres (anciennes, et seulement tributaires du génie de Bach) et des interprétations (historiques ou modernes, mais secondes), cette histoire nous présente plutôt un tissu sans couture, une texture de durées entremêlées. Bach est constitué par strates, fait de ses innombrables versions et relectures successives, de foules d'interprétations commençant elles-mêmes à avoir une histoire, de genres formés sur son modèle, d'habitudes d'écriture et d'écoute transmises aux compositeurs par l'enseignement, d'apprentissages harmoniques et contrapuntiques transmis aux compositeurs et entrés dans les oreilles de tout musicien. Il apparaît désormais avant tout comme catalogue d'enregistrements nous présentant selon toutes les écoles et à travers toutes les polémiques possibles (plus quelques autres) cet étrange objet composite (notamment entre le passé et le présent) qu'est « l'intégrale de Bach » : une « unité pertinente » qui ne pouvait rigoureusement avoir aucun sens avant notre écoute historico-discographique moderne. Il faut réaliser le caractère improbable de cette composition entre les temps distincts de la musicologie, du goût, des moyens de reproduction technique, qu'agrège l'œuvre de « Bach aujourd'hui ». De cette formation se dégage sous forme de précipité un catalogue d'œuvres de mieux en mieux établies. Et l'amateur moderne devient le point d'arrivée, bien modeste et provisoire, de cette configuration tout à fait neuve qu'est cette constitution matérielle d'un répertoire musical, lui-même construit comme une histoire.

L'œuvre, l'enfant et la pédagogie

A partir d'une telle conception de l'œuvre, le rapport avec la situation pédagogique n'est pas trop difficile à faire. Quand vous, professeurs, vous êtes chargés de faire surgir un peu de musique devant des galopins, qui sont un peu musiciens, un peu galopins, le fait que cela passe surtout par des médiations réussies, eh bien finalement, vous êtes payés pour le savoir ! Que la musique, cela ne peut être simplement présenté au tableau noir, mais que cela doit se produire, à chaque fois, à travers des moyens qu'il faut mettre en œuvre, sans qu'on puisse jamais être sûrs que le résultat naisse en effet sur ces moyens : ce modèle du surgissement croisé de l'œuvre et de l'écoute, que j'essaie de généraliser pour comprendre *aussi* Bach (ou le rock), c'est en fait votre pain quotidien, c'est celui que vous avez en permanence dans votre classe. On ne les intéresse pas seulement, les chers petits, avec la musique (hélas — ou tant mieux !), mais aussi avec notre corps, avec une mise en scène des sons produits, des instruments utilisés, des gestes réalisés (v. Hennion 1988). Une fois la porte fermée, vous devez vous aussi, comme un interprète ou un acteur, faire votre performance par une re-présentation des moyens de la musique.

Alors le résultat, c'est que la création là-dedans, elle devient plutôt moins distante, moins difficile à penser ou à approcher ; par une telle remise en situation (pour vous dans la classe) ou en histoire (pour Bach), la création n'est pas vraiment « ôtée » aux grands compositeurs pour être rendue à la société ou aux consommateurs (ce serait la version gauchiste de l'approche critique), elle est plutôt beaucoup plus *distribuée*. On est dans un monde ou l'on voit toutes les médiations, on est au milieu, et à ce moment-là la création en surgit, toujours à partir d'autres créations, mais sans jamais pouvoir seulement en « consommer » une sans la refaire — et alors, peut-être que le sens du mot créativité que vous affichiez est aussi d'opérer ce décalage, de dire que la création n'est pas seulement du côté du créateur. Il y a bien une création au sens étroit, un travail spécialisé de professionnels qui eux prennent le label syndical de créateurs. Mais il ne se suffit pas à lui-même, bien au contraire. Plus il y a un travail collectif pour définir et donc créer un domaine comme la musique ou les arts, plus on va finir par attribuer en propre et exclusivement à certains créateurs l'origine des œuvres — paradoxe du travail d'auteur, qu'avaient bien signalé les théoriciens de la littérature (cf. « Qu'est-ce qu'un auteur ? », le superbe article fondateur de Michel Foucault, 1969). Ce mécanisme est profondément circulaire : il faut tout l'amour de la collectivité pour pouvoir dire que tout vient de Mozart. Mettre en évidence le travail de la médiation, cela consiste à redescendre quelque peu de cette construction occidentale, un peu folle, qui consiste à tout attribuer au créateur unique, pour se rendre compte que la création est beaucoup plus largement distribuée, qu'elle a lieu dans tous les interstices de ces médiations successives. Et finalement, ce n'est pas *bien qu*'il y ait le créateur mais *pour qu*'il y ait le créateur, qu'il faut tout notre travail de création collective.

Cette évidence de la redistribution collective de la création vient en contrepoint de l'attribution unique de l'époque précédente, du « tout à l'auteur ». Si on recule la caméra vers les musiques ethniques, le rock, le jazz, l'accent est beaucoup plus mis sur le collectif qui produit la musique (v. Mignon et Hennion 1991).

Là-dessus, je conclus : pour en refaire vous-même (éventuellement) quelque chose, de ce thème de la médiation et de la création distribuée, dans le domaine de la classe et de la pédagogie, je vous redonne la main, c'est à vous de jouer ! Le message principal, ce serait bien de faire redescendre la création de son attribution unique à un créateur. Considérons que les élèves ne sont pas l'envers de notre cours, mais des créateurs potentiels. Eux-mêmes nous reprendront en partie, de façon en partie hétéronome, héterodoxe, et referont quelque chose avec ce qu'on leur aura présenté. Le professeur de musique est un « professeur de médiation », tout comme ont un rôle de médiateur l'interprète, l'ingénieur du son, le producteur de disques (songeons à leur rôle dans le cas du baroque…). Il y a bien là, pour conclure, une note optimiste : cette création redistribuée, toujours décalée, n'a pas besoin de se confronter à l'œuvre originale comme à une sorte de défi paralysant, elle n'a pas besoin

de la « comprendre » au sens où l'on dit que tout est compris… Au contraire, sa seule nécessité est de s'appuyer sur les éléments qu'elle appréhende pour en re-faire — avec un léger décalage — autre chose, qui sera à nouveau une création. Il s'agit moins de tout comprendre (avec ce que cette formule contient de conformisme et de terrorisme) que de saisir quelque chose *à* l'œuvre, à partir de quoi présenter une interprétation toujours différente.
Mais n'est-ce pas toujours cela, le travail de l'œuvre (rappelons qu'il devrait s'agir là d'un pléonasme, tel que le réactive G. Genette (1994) en parlant de l'*Œuvre de l'art*, non de l'œuvre d'art…) ?

Références bibliographiques

Becker, Howard S. (1988), les Mondes de l'art, Paris, Flammarion.
Bourdieu, Pierre (1979), la Distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Minuit.
Bourdieu, Pierre (1984), Questions de sociologie, Paris, Minuit.
Durkheim, Emile (1912), les Formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie, Paris, Presses universitaires de France.
Foucault, Michel (1969), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », Bulletin de la Société Française de Philosophie, 69 (3).
Genette, Gérard (1994), l'Œuvre de l'art. Immanence et transcendance, Paris, Seuil.
Haskell, Francis et Nicholas Penny (1988), Pour l'amour de l'Antique : la statuaire gréco-romaine et le goût européen, 1500-1900, Paris, Hachette.
Hennion, Antoine (1988), Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical, Paris, Anthropos.
Hennion, Antoine (1993), la Passion musicale. Une sociologie de la médiation, Paris, Métailié.
Hennion, Antoine (1997), « La production de l'original : Hercule et Bach », Revue française de musicologie, 84 (1997 n° 2).
Mignon, Patrick et Antoine Hennion, éd. (1991), Rock : de l'histoire au mythe, Vibrations, Paris, Anthropos.
Souris, André (1976), Conditions de la musique et autres écrits, Bruxelles, Ed. de l'Université.

TABLE RONDE
Des professeurs, des partenaires, des techniques, des outils: quelles voies pour la création musicale à l'école ?

Présentation des divers intervenants par Annie Guari, professeur d'éducation musicale:
Patrick Burgan, compositeur
Paul Caubisens, formateur à l'I.U.F.M de Toulouse
Jean Luc Idray, Inspecteur Pédagogique Régional des Académies de Grenoble et Montpellier
Hélène Koempgen, responsable des activités pédagogiques à la Cité de la Musique
Vincent Maestracci, professeur d'éducation musicale et président de l'A.P.E.Mu
Guy Reibel, compositeur et chef d'orchestre
Sylvie Walczak, Inspecteur Pédagogique Régional des Académies de Toulouse et Montpellier.

Annie Guari:

> *« Ce débat clôt les deux premières journées. Il semble nécessaire de rappeler que nous nous situons à l'école et pour la majorité d'entre nous au collège. Quel rôle devons-nous jouer pour que l'élève soit mis en position de recherche et non plus d'imitation ? Nous nous devons de trouver une autre voie pour que l'élève cherche, ait des outils pour créer et à partir de cela trouve. »*

La première vidéo apportée par Hélène Koempgen est tout d'abord présentée.

« La Cité de la Musique développe des actions en direction des enfants dans tous leurs lieux de vie: des enfants en école de musique, en école élémentaire, bientôt en maternelle. Mais ce qui nous occupe ce soir, c'est la collaboration avec des enfants de collège. Ceci de manière relativement symbolique puisque nous n'avons que très peu d'existence; en effet, cela ne fait pas deux ans que nous fonctionnons. L'une des premières opérations a été menée conjointement avec des professeurs de collège, des musiciens de l'Ensemble Intercontemporain dont David Robertson est le Directeur musical et du service pédagogique. Les images que nous allons voir concernent un projet autour de Steve Reich. C'est ce qu'on appelle chez nous un atelier de création: principe à la fois simple et complexe. Nous ne menons aucun projet qui soit dicté par nous-mêmes. Chaque projet est le fruit d'un travail mené avec le service pédagogique, les musiciens et les enseignants. Nous intervenons à un double niveau: relation directe avec les professeurs et avec les enfants évidemment. Pourquoi le thème de Zimmermann et de Steve Reich l'année dernière, Stravinsky et Messiaen cette année ? Tous les thèmes sont liés à la programmation de la salle de concert. Parenthèse pour présenter cette Cité de la Musique: c'est un lieu de diffusion, avec amphithéâtre et une grande salle mais aussi un lieu de documentation, d'information et surtout de pédagogie. Le développement des activités en dix-huit mois de fonctionnement en fait la preuve. Nous avons, tout d'abord, déterminé un certain nombre de thèmes, en l'occurrence pour ces ateliers, soit autour de compositeurs soit autour de la chanson. Nous avons eu ensuite des demandes fort nombreuses de la part de professeurs qui souhaitaient travailler sur ces thèmes. A partir de là s'est organisé un travail de préparation entre David Robertson et les musiciens qui allaient travailler directement avec les enseignants et les enfants. Ce travail de préparation consistait à prendre le langage d'un compositeur comme un matériau très large. Le musicien et le professeur choisissent des pistes de travail ensemble, en fonction de la réalité musicale de la classe. Nous travaillons sous toutes les formes: classe de 4ème, de 3ème ou encore avec les ateliers de pratique artistique. Les musiciens sont là comme aide supplémentaire au cheminement entamé - aide à la composition, conseil, aide à la direction. Une des étapes du travail, qui n'est pas la fin en soi de ce type de collaboration, est le concert dans une des salles de la Cité. »

Vincent Maestracci intervient pour signaler que l'APEMu a été associée dès le début à ces travaux-là.

Projection de la vidéo de ce concert.

Commentaires d'élèves sur ce qu'a été ce travail. Les deux professeurs sont sur scène avec deux des musiciens percussionnistes de l'Ensemble Intercontemporain. Il n'y a pas un chef mais quatre adultes disséminés parmi les élèves. Un nombre d'interventions régulières pendant trois mois et demi (deux heures de 13h à 15h), avec suffisamment de temps entre chacune d'entre elles, a permis la réalisation de ce concert. Quinze jours à trois semaines séparent chaque interventions, à la demande des enseignants, pour pouvoir travailler, se réapproprier, remettre des choses en forme, avoir d'autres propositions pour la séance suivante. Nous travaillons à ce rythme avec tous nos collèges.

Annie Guari:

« Parlons de la qualité du résultat. Certains disent qu'il vaut mieux ne pas avoir de pratique créative plutôt qu'aboutir à un résultat inintéressant musicalement. »

Hélène Koempgen:

« Il peut y avoir plusieurs strates de qualités musicales en fonction du projet que l'on s'est fixé. »

Vincent Maestracci:

« Une conclusion qui a été récurrente dans les ateliers, c'est de dire que finalement le processus de création ne se situait pas seulement au niveau du résultat final. Ici on a un disque, une oeuvre, une partition, des instruments de percussion, dans le cadre d'un atelier. Comment les élèves se sont approprié la partition ? Ils ont mis du temps, ils l'ont jouée. Ils ont été jusqu'à créer des partitions qui pour moi étaient illisibles mais qui leur permettait à eux de se repérer. Ils ont entrepris un processus qui les a menés jusqu'à l'interprétation que nous avons vue et entendue. A la lumière de tout ce que nous avons entendu jusque là, c'est une belle création. »

Guy Reibel:

« Très bon travail. Le projet de travailler sur Steve Reich me paraît excellent car c'est une musique qui échappe un peu aux algèbres contemporaines, très difficile d'accès à l'école. Elle rentre bien dans une musicalité assez proche de celle des enfants. On souhaiterait que ce genre d'expérience se multiplie, hélas il n'y a qu'une Cité de la Musique. »

Annie Guari:

« Connaissez-vous d'autres expériences en province ? »

Patrick Burgan:

« Une chose m'intrigue, on a l'air de faire l'impasse sur ce qui s'est réellement passé avec les enfants. Le résultat est formidable. Il s'agit donc d'une oeuvre de Steve Reich écrite pour claves avec des hauteurs déterminées. Mais l'essentiel n'est-il pas de savoir ce qui s'est passé avec les enfants ? Le capital est: savoir ce qui se passe réellement. »

Hélène Koempgen:

« Les deux professeurs et les deux musiciens ont commencé par transcrire l'oeuvre pour l'ensemble de ce collège: quatre guitares, des percussions. Ils l'ont transcrite avec un système assez complexe. Les musiciens sont venus donc aider les élèves à interpréter l'oeuvre en travaillant sur le geste. »

La discussion qui s'ensuit remet en cause l'acte de création au sein de ce travail au profit d'une interprétation; discussion qui pourrait trouver une réponse dans la conférence du sociologue Antoine Hennion. En effet, l'interprétation n'est-elle pas une première étape dans la re- création ?

Deuxième vidéo:

Autres exemples de travail en partenariat:
- un collège a travaillé sur la composition assistée par ordinateur.
- un autre sur une pièce pour ensemble de percussions
- un troisième collège qui possédait un ensemble vocal, a construit une fugue pour voix parlées.
Sur la vidéo nous voyons un trio d'ordinateurs sans accompagnement acoustique.

Annie Guari:

« Cette pièce illustre le ''je cherche, je trouve'' dont nous parlions au départ. »

Vincent Maestracci:

« C'était la première année d'expérience qui a été moins satisfaisante que celle de l' année en cours. Mais nous n'avons pas de vidéo de celle-ci ! Un compositeur, ce n'est pas une suite d'oeuvres, c'est une suite de grands principes qu'il faut dégager et vers lesquels il faut amener les élèves pour qu'ils jouent avec. Sur Steve Reich, cela a été relativement simple, avec Zimmermann moins aisé quoique... Nous avons travaillé avec l'informatique qui a une tendance à générer un travail sur la répétition qu'il fallait contrôler tout de même. Dans un premier temps, il y a une multitude de jeux sur le principe de la répétition: les élèves prennent conscience simultanément des phénomènes, des enjeux et des matériaux. Qu'est-ce qu'on fait de tout cela ? Les élèves font alors des propositions qui s'opposent les unes aux autres. J'essaie d'être fédérateur dans le cadre d'une proposition commune dans laquelle chacun puisse se retrouver. L'année dernière, ils étaient trois, c'était donc simple. Cette année, ils sont vingt, c'est plus difficile. Je leur ai apporté des oeuvres de Steve Reich comme ***Different trains, City Life, The Key*** *qui s'appuient sur ce principe, qui s'appuie également sur le matériau parlé pour en tirer le matériau mélodique musical. Donc de ces extraits parlés est généré tout le matériau de l'oeuvre. Consigne: transposer ce que nous avons entendu avec nos outils. Les choses se sont passées relativement rapidement. La première phrase qui ne manquait pas de sel était celle d'un ministre belge choisie parmi les discours de plusieurs personnalités mondiales. La construction s'est faite autour de la transcription mélodique de cette phrase. Je suis intervenu pour leur donner des procédures de copie rapides, des combinaisons de touches pour aller plus vite dans une manipulation, pour leur donner une banque de timbres supplémentaires à consulter...L'informatique en concert n'est pas spectaculaire. A tel point que j'ai décidé qu'il n'y aurait pas de séquences. J'ai essayé de préserver le geste instrumental. Vous me direz: est- ce que cliquer sur une souris au bon moment est un geste instrumental ? Moi, il me semble. »*

Paul Caubisens:

« Personnellement, je ne pense pas que cela est un geste musical. Je voudrais revenir sur la qualité, sur le comment arriver au résultat. Souci des collègues: amener les enfants d'un point à un autre qui doit être plus musical qu 'au départ. Je crois qu'il faudrait arriver à faire la distinction entre les contenus musicaux qu'on utilise, qu'on donne aux élèves et puis d'un autre côté, la démarche pédagogique que l'on suit et qui conduit à des apprentissages, à des savoir-faire et peut- être aussi à des savoir-être face à la musique en général. Je crois que c'est à travers ces procédés pédagogiques mis en oeuvre que va se boucler le cercle entre les contenus musicaux, les résultats des élèves et puis ce cheminement que l'on appelle parfois spiralaire qui met en jeu des activités qui conduisent l'enfant un peu plus haut qu'au départ. Ce plus haut est

nourri de contenus musicaux et ainsi de suite, la spirale se poursuit vers le haut. Ce qui est dommage, c'est qu'on ne voit pas le parcours des enfants tout le long de ces diverses étapes. Evaluer les transformations qui se seraient opérées chez les enfants aurait été très riche. En cours de route, il faut accepter que certains résultats produits pendant qu'ils inventent, soient de piètre qualité. Il est important aussi d'observer les comportements de ces enfants pendant qu'ils inventent. Dans la mesure où ces comportements ressembleraient à des comportements de musiciens, à définir avec précision, on aurait fait, peut-être, un travail utile. »

Annie Guari:

« A ce sujet, et pour revenir à cette vidéo que nous avons vue, l'écoute des élèves dans leur production est remarquable. Ce sont trois interprètes à la fois très concentrés à certains moments et déconcentrés à d'autres, comme le soulignait Antoine Hennion. Nous avions des musiciens en face de nous. »

Patrick Burgan:

« Par rapport au geste instrumental, puisqu'il y a geste instrumental, j'aimerais savoir ce que ces élèves manipulent. Vous avez fait allusion à des séquences: est- ce que vous pourriez décrire davantage quelle est leur part de créativité dans la manipulation de ces séquences ? Est-ce que quand les élèves appuient sur une touche, la séquence est déjà toute faite ? Quelle est leur part réelle ? »

Vincent Maestracci:

« Si on s'arrête juste à ce qui concerne l'interprétation sur scène, cela va très vite. Le problème est l'interaction qu'il y a entre la qualité de ce qu'ils font sur scène et la connaissance des processus qu'ils ont mis en jeu. Sur scène, il y un poste qui est assez limpide: c'est un poste d'échantillonnage, tout ce qui est voix est piloté par un clavier, différentes touches correspondent à différentes boucles avec des enveloppes différentes aussi. L'élève doit partir au bon moment souvent comme il le souhaite. Ils ont des plages temporelles très larges pour intervenir. Les deux autres postes n'avaient pas de clavier. Ils avaient des séquences dont une était une séquence d'une ou deux mesures sur de nombreuses pistes qui tournaient en boucle lorsqu'on en avait besoin. L'intervention du musicien consistait à couper ou faire apparaître une ou des pistes et travailler sur le volume de ces pistes. Cela, c'était pour la séquence rythmique des instruments à percussion. Sur le troisième poste, il y avait une séquence davantage linéaire sur laquelle il y avait également un jeu sur les coupures de certaines pistes à certains moments (les mutes) et un jeu sur les boucles et les tempos. La qualité de leurs interventions était liée à la connaissance des processus qu'ils avaient mis en oeuvre, dans la mesure où ces séquences, quelles que soient leurs durées, (une mesure ou cent cinquante mesures) avaient été réalisées par eux. »

Annie Guari:

« A ce stade-là du débat l'intérêt que nous portons à cette réponse prouve la méconnaissance que nous avons du phénomène. Beaucoup d'entre nous méconnaissent cet outil présenté ce soir. »

Patrick Burgan:

« Ce principe qui est ici réalisé par l'informatique, peut être adapté à quelque chose qui n'est pas informatique: avec un piano, des flûtes à bec, des voix, des mains, des

pieds, on peut tout à fait prendre une réserve de formules comme c'est le cas des séquences, mais qui au lieu d'être intégrées dans un disque dur seraient dans les têtes des élèves. L'intervention spontanée des élèves est tout à fait réalisable dans l'univers acoustique. »

Sylvie Walczak:

« Nous avons abordé depuis hier divers stades très variés dans ce processus de création: ceux-ci se passent dans des lieux très différents à chaque fois. Ce que nous avons vu ce soir, c'est un stade faisant intervenir le partenariat avec des musiciens professionnels, ensuite un travail qui implique une maîtrise totale de l'outil informatique par le professeur, un travail d'atelier qui s'est fait en atelier. L'activité qui pose le plus problème si l'on peut dire: c'est le travail dans la classe avec les moyens du bord, avec trente élèves. Dans ce cadre-là, il serait intéressant d'avoir une démarche qui favorise l'éclosion et l'épanouissement de cet esprit créateur. Nous avons vu des pratiques abouties, des produits finis de grande qualité qui ont demandé beaucoup de travail et de réflexion. Mais on peut aussi, et je rejoindrais Jean-Luc Idray, simplement, dans le cadre de la classe, faire chercher des nuances par les élèves au lieu de les imposer. C'est déjà le début d'une attitude créative. Le professeur lui-même doit se montrer créatif par rapport au matériau musical qu'il offre à ces élèves, pour ensuite faire sentir aux enfants que le matériau sonore peut être manipulé et non pas restitué de manière figée, qu'on peut jouer avec des moyens techniques simples. Le produit fini n'est pas une fin en soi. Il s'agit de s'approprier par le jeu les matériaux. Nous avons parlé des jeux vocaux qui peuvent être introduits dans la classe assez facilement , sur des percussions également. Il faut vraiment que les professeurs se sentent sécurisés par rapport à tout cela. Il y a une sorte de timidité liée à un respect quasi religieux du matériel musical. L'ouverture sur le jazz et les pratiques d'improvisation peuvent permettre de se libérer et d'avoir une approche plus souple. »

Annie Guari:

« Pourrions-nous avoir d 'autres témoignages ? Redescendons d'un cran ce débat qui place le résultat très haut. Plusieurs collègues peuvent témoigner. »

Christian Jusselme, professeur d'éducation musicale, Lyon:

« J'ai donc écrit un article sur l'improvisation dans le journal de l'APEMu, qui est le résultat de quatre ans avec les élèves. La création peut être multiple; ce qui m'intéressait dans l'improvisation, c'est qu'il y a un acte très spontané, immédiat et un plaisir qui est là sans qu'il y ait un outil particulièrement difficile à manipuler. Alors nous faisons baigner tout d'abord collectivement les élèves dans un bain harmonique, mélodique, par imitation dans un premier temps; puis on passe à une improvisation collective vocale et ensuite, à une improvisation individuelle. Ces moments passent parfois par de véritables « flop ». Mais parfois il y a des moments très intenses . »

Annie Guari:

« Autre exemple dont on avait discuté en réunion et qui rejoint l'exemple de Christian Jusselme: travailler sur une grille connue de tous les élèves, admettons une chanson qui a été apprise en classe. »

Odile Tripier, professeur d'éducation musicale, Toulouse:

« Par exemple, le cheminement harmonique d'une chanson est connu de tous les élèves qui l'ont dans un premier temps chantée (Let it be des Beatles). L'objectif va être d'improviser mélodiquement sur ce cheminement harmonique, à plusieurs voix directement, en chantant sur un rythme de noires pour éviter d'avoir à trouver un texte simultanément à la recherche sonore mais aussi pour sortir du carcan rythmique de la mélodie qu'ils connaissent déjà. Ce travail est empirique au départ et passera, dans les cours suivants par une analyse des accords, une prise de conscience progressive du matériau. Ce travail est collectif dans un premier temps pour sécuriser l'élève, il va vite devenir individuel. Le même travail peut être mené avec des flûtes à bec, des guitares, des percussions à lames, selon l'équipement de la classe. »

Patrick Burgan:

« Le principe est le même que dans Steve Reich où le cycle harmonique est encore plus réduit que le parcours de Let it be. On peut imaginer ensuite qu'ils inventeront d'autres séquences rythmiques. »

Guy Reibel:

« La créativité: est-ce que ce sont des attitudes créatives ou est-ce que c'est la création qui va jusqu'à faire en sorte que les enfants aillent jusqu'à réinventer de la musique. Quand on voit des enfants piloter des ordinateurs, ils interviennent un peu mais d'une façon complexe qu'il est difficile de percevoir. Parce qu'ils utilisent non pas des instruments mais des outils. Il y a un problème de vocabulaire. Au moment où on est musicien, on n'a plus d'outil dans les mains mais des instruments. L'outil, c'est avant la musique. C'est formidable une souris...Pour moi, il y a le moment où on compose la musique et puis il y a la réalisation qui est le stade instrumental. Tous ces appareils sont clean, soft, et en même temps on est proche du cliché dans le domaine musical, ça répète, ça fait des cycles... Cela ne veut pas dire que l'informatique n'est pas intéressante mais il faut peut être que l'informatique fasse un pas vers la musique. Les processus sont trop là, je ne crois pas que l'on fait de la musique avec des processus, on réfléchit mais à un certain moment, le processus doit être oublié: au moment où on fait de la musique. Actuellement, je travaille sur des instruments dans une autre voie que l'informatique: c'est de penser qu'on peut retrouver le geste musical en mettant aussi loin que possible toutes les approches théoriques, toutes les procédures d'accès qui sont autant de handicaps. Si on essaie de sérier ces activités créatives et si l'on considère que l'invention musicale en est une, alors il est clair que l'approche est plus directe, qu'il y a des moyens de faire faire de la musique aux enfants. C'est une pratique qui exige que l'enseignant ait lui-même une compétence propre pour inventer de la musique. Ce n'est pas une chose innée. Il est évident que dans la formation, on n'en tient pas compte. Dès l'instant où l'enseignant sera formé, les résultats chez les enfants seront formidables. »

Patrick Burgan:

« Je suis en poste à l'Université Toulouse-Le Mirail: il y a actuellement une formation dans la préparation aux diplômes de musicologie, ce sont des cours de réalisation c'est-à-dire d'invention musicale. De ce point de vue-là, la formation est en train d'évoluer. Il y a des cours de réalisation tonale et non tonale. Les professeurs devraient avoir une palette assez large. »

Sylvie Walczak:

« Je voudrais parler de l'expérience des élèves du collège de Marciac qui ont sept heures de pratique du jazz par semaine. La plupart n'avaient aucune pratique musicale antérieure et développent actuellement une pratique étonnante. »

Christian Jusselme:

« Bobby Mac Ferrin qui est un inventeur-né, dit que l'improvisation est le point d'équilibre entre conscience et abandon; on est toujours conscient d'une structure. »

Patrick Burgan:

« L'improvisation semble être la seule voie possible en pratique en une heure de cours pour développer une « inventivité » chez les élèves. L'outil informatique est remarquable mais nécessite du temps. »

Jean-Luc Idray:

« En aparté, je me posais la question de savoir si mettre à l'école des grilles était un espace de liberté qu'on offrait aux élèves. Ce n'est pas seulement une boutade. Je ne suis pas persuadé que le travail dans le cadre d'un langage tonal permette un réel travail créatif avec les élèves. Si on veut qu'il y ait des enjeux de création avec les élèves, je crois que c'est un monde très restreint. Je suis persuadé que c'est dans un langage très contemporain que cela va permettre des possibles plus grands. Je préfère voir un professeur travailler sur les Récitations d'Aperghis que sur refaire du Renaud. »

Guy Reibel:

« Les enfants fonctionnent bien sur les grilles d'accords, c'est d'abord parce que les enseignants y sont bien. Ils savent le faire donc les enfants seront bien. Est- ce que néanmoins, dans des grilles d'accords, il y a de la place pour inventer de la musique aujourd'hui ? Il y a des mots qui ne sont pas précis: musique tonale ou non tonale. La musique tonale est celle où il y a des fonctions tonales; ce n'est pas parce qu'il y a do mi sol do que c'est de la musique tonale. Do mi sol do est un objet harmonique qui appartient à la nature et qui peut être pris dans une acception absolument pas tonale. Comme dans Stimmung de Stockhausen. Il y a quinze ans, on rejetait tout ce qui était tonal de même que les accords classés. Nous nous sommes un peu réconciliés avec tout cela maintenant en créant même avec des accords de trois sons. »

Sylvie Walczak:

« Le secret de l'éducation musicale, c'est l'ouverture sur toute sortes de musiques sachant que l'on réussit mieux celles que l'on a l'habitude de pratiquer, sans doute. Le pédagogue a aussi la responsabilité de l'ouverture de ses élèves, je crois que tout le monde a le souci de la diversité des approches et des répertoires proposés. »

Patrick Burgan:

« Le problème est plus simple que la façon dont il est en train de se complexifier là. Il me semble qu'on perd le principe fondamental de l'invention chez les élèves qui est le principe même de l'invention. Qu'on fasse inventer les élèves à travers le domaine de la variété , du jazz, de la musique tonale classique ou de la musique contemporaine! Là je voudrais revenir sur un détail: Jean-Luc Idray, vous nous avez

dit que lorsqu'on maîtrisait le langage tonal, comme quand on est professeur d'éducation musicale, on devrait aller hors du langage tonal vers la musique contemporaine ce qui sous- entend un travail sur la matière sonore, un travail hors d'une acquisition, d'une théorie hors de la connaissance précise de règles de la matière sonore. Cela me semble réducteur de donner de la musique contemporaine cette seule image de travail sur la matière sonore. Le langage de la musique contemporaine est beaucoup plus complexe. Le principe est la liberté d'intervention de l'enfant quel que soit le moyen utilisé: travail sur la matière sonore brute, travail sur un langage contemporain, sur le jazz, la variété, qu'importe, l'essentiel étant de donner la sensation que l'on peut faire de la musique quel que soit le moyen. »

Jean-Luc Idray:

« Je ne pensais pas avoir été aussi réducteur que cela, oui je crois savoir que les langages contemporains peuvent mettre autre chose en jeu que la matière sonore, je sais aussi quel a été le nerf de toute musique à toute époque. Je disais seulement que dans un langage contemporain, on avait des possibles plus vastes que dans un langage extrêmement codé. »

Patrick Burgan:

« Le langage contemporain est aussi codé et c'est cela qui est réducteur

Jean-Luc Idray:

« Dans les esthétiques contemporaines, il y a « des » esthétiques. La forme- sonate est le paradigme de la cadence parfaite. Les oeuvres les plus difficiles à faire, par exemple avec des terminales, seront celles de l'époque classique alors que dans une oeuvre contemporaine, cela sera plus facile d'entrer. »

Patrick Burgan:

« Etes-vous sûr d'entrer avec les élèves dans ce qu'est la véritable oeuvre. Le langage contemporain ne s'est pas totalement libéré de toute règle naturelle harmonique. »

Paul Caubisens:

« Je préfère regarder ce qui s'est passé pédagogiquement. Nous aurions dû définir à notre manière avant le débat certains mots comme la création. Les problèmes viennent notamment de là. Ce qui est sûr c'est que, en pédagogie, toutes disciplines confondues, les activités créatives mises en place conduisaient généralement à des productions qui avaient des allures artistiques contemporaines. En poésie, il était rare d'aboutir à des poésies du type de celles de Ronsard mais plutôt à des poésies du type Prévert ou de poètes plus contemporains. C'est la même chose en peinture. C'est de ces démarches conduites dans ces disciplines que je me suis inspiré musicalement. Avec l'idée que j'ai de la créativité, les résultats risquent plutôt de tomber dans des productions qui auraient une allure de musique contemporaine. Ce qui m'intéresse, c'est que quand je vois des enfants qui ont de l'intérêt à travailler dans ce sens-là, je pense qu'ils sont mieux armés pour aller vers la nouveauté quelle qu'elle soit: Mozart, musique tibétaine... »