

Apolline BEAUCHET

**Accompagner l'activité créatrice dans les pratiques
actuelles des musiques amplifiées**



ESM Bourgogne Franche-Comté, 2024

Apolline BEAUCHET

**Accompagner l'activité créatrice dans les pratiques
actuelles des musiques amplifiées**

Directeurs de mémoire : Guillaume ROY, Franck ROSSI-CHARDONNET



ESM Bourgogne Franche-Comté, 2024

Errer, c'est sortir des sentiers battus, prendre le risque de s'égarer pour mieux découvrir, tâtonner, flâner, essayer pour finalement inventer.¹

Un grand merci à Franck Rossi-Chardonnet et Guillaume Roy, mes deux directeurs de mémoire, qui ont su m'accompagner dans ce cheminement.

Merci à Lucile Bijaoui, Aude Husson Patru et Benjamin Nid pour le temps et l'intérêt qu'ils ont accordé à ce travail et la qualité de nos échanges.

Merci à Antoine pour son aide précieuse et gigantesque, et son aptitude à très bien cuisiner.

¹ Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, Ed. RPM Éditions, 2012

SOMMAIRE

Introduction	9
I. Apprendre à créer, un tour de magie ?	10
a) À la recherche d'une précision sémantique	10
i. La création, une zone de flou	10
ii. Recherches en psychologie : la pensée divergente et les critères de la créativité	12
b) Enseigner / former / apprendre : à la recherche d'une démarche pédagogique	13
i. Etat des lieux du contexte : les pratiques des MAA	13
ii. Vers une pédagogie de l'accompagnement	16
II. La pédagogie de l'accompagnement et l'activité créatrice	21
a) Quels leviers ?	21
i. Du sens comme moteur...	21
ii. ... et la création comme outil	23

b) Concrètement, ce serait quoi accompagner l'activité créatrice ?	25
i. L'erreur	25
ii. L'approche globale	27
iii. Multiplier les portes d'entrées	29
III. L'institution et l'activité créatrice	31
a) Le souhait d'une rupture	31
i. Une « école de l'autodidaxie »	31
ii. Un réel bouleversement ?	32
b) Créativité oui, mais modifiée !	35
Conclusion	38
Bibliographie	39
Annexes	41

Introduction

Un sujet retient obstinément mon attention lorsqu'il s'agit de pédagogie ou de ma pratique artistique personnelle : la création. Elle est depuis longtemps un socle au développement de mon identité et, me semble-t-il, au coeur des questionnements de nombreux·ses pédagogues et structures enseignant les musiques actuelles amplifiées. Malgré cet engouement, j'ai rapidement observé que ses contours sont flous : comment définir objectivement cette notion ? Le Larousse nous indique : « *Action de créer, de tirer du néant* ». À cette définition est couplée l'exemple de la Genèse qui raconte la création du monde. Si l'on élargit à la notion de « créativité », on nous parle de « *capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur* ». Or, les expressions « tirer du néant » et « pouvoir créateur » font tout de suite fait appel à l'imagerie de la magie et du fantastique.

La création est ainsi définie comme un produit de l'acte *ex nihilo* qui s'apparente à l'inexplicable, au mythe, et que l'on pourrait attribuer à une portion d'élus·es dotés·es d'un don de « créativité ». Mais, la création, n'est-ce qu'un résultat ? En ayant connaissance de ces éléments et de ce qui me paraît être une imprécision sémantique personnelle, il est difficile de ne pas m'interroger sur la nature de la création et de ses enjeux pédagogiques et institutionnels dans les pratiques d'enseignement des musiques actuelles amplifiées.

Dans une première partie nous dresserons un état des lieux de notre sujet en s'interrogeant sur la signification scientifique de la création et en questionnant les mécanismes de formation des musiques actuelles amplifiées. Nous mettrons ensuite la lumière sur la pédagogie de l'accompagnement et terminerons avec la mise en perspective du rapport institution/création.

I. Apprendre à créer, un tour de magie ?

Leonard de Vinci, W. A. Mozart, Steven Spielberg, Victor Hugo, Einstein... Tous ces individus sont largement identifiés comme appartenant à la catégorie des génies. Ils sont reconnus pour leurs travaux à travers le monde et les siècles, et ont participé au développement de notre société autant par des avancées techniques qu'artistiques. Ces personnalités sont profondément liées à la création. En effet, « génie » est issu du latin *genius*, qui dans la religion romaine est avant tout la force divine qui engendre. On juge de la validité d'un génie par la finalité d'un ou des produits inscrits dans l'histoire. On parle alors de génies créateurs ; une sorte d'élite sachante frappée par l'intelligence créative.

Cependant, les travaux de Nancy Andreasen, médecin en psychiatrie, invalide l'idée reçue selon laquelle être créatif serait réservé aux individus plus intelligents, celles·ceux que l'on range volontiers dans la catégorie des « génies ». Tout le monde serait donc variablement capable de créativité.

Ces observations ouvrent la voie des questionnements à propos de la création à l'école, du cheminement créatif et de l'apprentissage de la créativité.

a) A la recherche d'une précision sémantique

i. La création, une zone de flou

Aujourd'hui nous pouvons affirmer durablement que la création a sa place à l'école. Il suffit de parcourir le SNOP², texte cadre de l'enseignement public artistique et spécialisé, pour se rendre compte qu'elle fait partie des enjeux artistiques et pédagogiques : « Il s'agit bien, au-delà de l'acquisition des techniques (...) de concilier les démarches de création et d'appropriation d'un patrimoine »³. La création dans les enseignements artistiques est donc une réalité institutionnelle établie. Mais si l'on parle de réalité, il est important d'aller sur le terrain et de sortir de la rigidité des textes : allons voir spécifiquement du côté des MAA⁴. Aude Husson Patru, coordinatrice chant musiques actuelles et technique vocale au Conservatoire à Rayonnement Régional de Chalon sur

² Schéma National d'Orientation Pédagogique, sigle utilisé pour le reste de ce mémoire

³ *Schéma National d'Orientation Pédagogique*, 2023

⁴ Musiques Actuelles Amplifiées, sigle utilisé pour le reste de ce mémoire

Saône, m'a indiqué lors d'un entretien mettre la création au centre de ses activités pédagogiques : « La créativité c'est le noyau de la classe dont je m'occupe. C'est-à-dire que dès le début, au premier cycle, cette dimension là est présente. Elle n'arrive pas en fin d'étude. ». Il en va de même au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Dole où le département MAA porte énormément d'intérêt à la place de la création dans le projet de l'élève. Plus généralement, c'est une notion qui est centrale pour toutes les personnes enseignant les MAA avec qui j'ai pu échanger lors de mes questionnements autour de ce mémoire.

Mais si la création a obtenu une place durable dans l'enseignement des MAA au cours des dernières années, aussi bien dans les textes cadres que sur le terrain, est-elle pour autant clairement définissable ? Cela est moins évident. Aude Husson Patru m'aiguillait déjà dans cette direction lors de notre entretien : « Je pense qu'il est hyper important de déjà bien définir ce qu'on entend par création. C'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire créer ? Si vous avez questionné un peu autour de vous, je ne suis pas sûre que tout le monde soit d'accord là dessus. » Effectivement, c'était le cas. Ce qui semble prépondérant c'est de faire l'inventaire des idées reçues qui englobent le néologisme de « création » : la créativité, le·la créateur·ice, la créature... On parle de choses statiques ou à la rigueur en train de se créer. Dans *L'Activité Créatrice chez l'enfant*, Robert Gloton et Claude Clero affirment que « Jamais jusqu'ici, semble-t-il, l'intérêt ne s'est porté sur l'aptitude à créer, sur les forces internes et externes qui poussent un homme à inventer et sur les conditions nécessaires à l'éclosion de l'oeuvre (...) »⁵. L'idée d'un produit statique fixe la création dans une dynamique de finalité et soustrait toutes les étapes du cheminement et de l'environnement néanmoins nécessaires aux apprentissages. Or, donner son importance aux étapes intermédiaires, au processus créatif, c'est participer à la possibilité d'une créativité accessible à toutes. Réintégrer la pédagogie et ses notions cognitives à la création c'est sortir du mythe.

« En matière d'art, écrit Matisse, le créateur authentique n'est pas seulement un être doué : c'est un Homme qui a su ordonner en vue de leur fin tout un faisceau d'activités dont l'oeuvre d'art est le résultat. »⁶

⁵ R. GLOTON, C. CLERO, *L'Activité créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, page 11

⁶ *Art et éducation*, UNESCO in R. GLOTON, C. CLERO, *L'Activité Créatrice chez l'enfant*, Ed. Casterman, 1975, page 21

ii. Recherches en psychologie : la pensée divergente et les critères de la créativité

Si l'on se tourne vers les recherches en psychologie, les travaux de Joy Paul Guilford et Viktor Lowenfeld en matière de créativité sont éclairants. Guilford propose une distinction entre la pensée convergente et la pensée divergente laquelle serait, en psychologie, la définition même de la créativité. « La pensée divergente est celle qui dans un problème recherche toutes les solutions possibles, moins attachée au conformisme de la réponse qu'à son originalité, à son aise dans les questions vastes et mal définies, capable d'apercevoir des relations entre des faits jamais rapprochés jusque-là, de produire des formes nouvelles par essais et erreurs, par « tâtonnement expérimental ». C'est la pensée qui caractérise l'esprit d'aventure et de fantaisie et c'est la pensée de l'artiste (...) »⁷. Guilford et Lowenfeld vont plus loin et mettent en évidence huit critères de la créativité :

1. *La sensibilité* ; porter attention aux choses et au vécu pour remarquer les finesses, le peu commun, l'extraordinaire.
2. *L'état de réceptivité* ; rester dans l'ouverture et la fluidité de la pensée.
3. *La capacité d'adaptation* ; réagir efficacement aux nouvelles situations ou aux changements.
4. *L'originalité personnelle* ; se différencier des autres.
5. *L'aptitude à transformer* ; voir en un objet ou un concept tout ce qu'il pourrait être d'autre, pratiquer cette transformation.
6. *L'analyse* ; aller d'une perception globale à la détermination des détails.
7. *La synthèse* ; unir plusieurs éléments pour former un nouvel ensemble.
8. *L'organisation cohérente* ; mettre en harmonie ses pensées, sa sensibilité et sa faculté de perception avec sa personnalité. Selon Lowenfeld, l'économie en serait une des lois fondamentales : « Exprimer le maximum avec des moyens et des efforts minimales, de telle manière qu'il n'y ait rien de superflu, c'est là aussi une des règles essentielles de l'activité créatrice. »⁸

Ainsi la croyance d'une créativité variable pour tou·tes est construite non pas sur la mesure des intelligences mais, entre autres, sur la distinction entre les deux pensées convergente et divergente

⁷ Idem, page 32

⁸ Idem, page 35

ainsi que les critères de la créativité. Ce sont des composantes psycho-sociologiques identifiables par la science sur lesquelles l'éducation peut agir en les créant, les activant, les développant... pour rendre les individus « créatif·ves d'abord, créateur·ices ensuite »⁹.

L'activité créatrice, terme employé dans le livre éponyme de Robert Gloton et Claude Clero permet de regrouper tous ces questionnements sémantiques en s'appuyant sur des travaux scientifiques. Nous l'emprunterons pour parler de création pour le reste de ce mémoire. Dans cette vision de la définition, alors élargie, l'apprenant·e se retrouve mis·e en mouvement, actif·ve, et n'est pas soumis·e à son absence - ou non - de prédisposition à la créativité. Le mythe se retrouve distancié.

Du côté des enseignant·es, les caractéristiques de la créativité peuvent servir de cadre et clarifier l'idée de l'activité créatrice dans les enseignements artistiques. Ils apparaissent comme une bonne base pour l'élaboration de compétences et de savoir-être et savoir-faire. Mais en se focalisant sur les MAA, quelle posture adopter pour une intégration durable et efficace de l'activité créatrice dans le parcours musical de l'apprenant·e ?

b) Enseigner / former / apprendre : à la recherche d'une démarche pédagogique

i. État des lieux du contexte : les pratiques des musiques actuelles amplifiées

Avant d'observer quelle posture pédagogique est envisageable pour l'activité créatrice, je devais tout d'abord préciser la recette des MAA, s'il y en a une. Qu'est-ce qui les caractérise ? Il s'agit d'abord d'un rapport aux courants musicaux, aussi nombreux soit-ils à s'y côtoyer :

« - Du **jazz**, parfois qualifié de « plus savante des musiques populaires » (populaire, le jazz ?) aux **musiques électroniques** (voilà qu'on fait appel à leurs outils de production pour les définir) en passant par les **musiques urbaines** (vous avez compris que c'est du hip-hop dont on parle mais qu'on le définit par son ancrage territorial, la ville et sa banlieue). Ou encore, on parle de

⁹ Idem, ajout de l'inclusivité

« **musiques amplifiées** » (et voilà que l'angle d'attaque devient le mode de diffusion et de production).

La liste des interrogations s'allonge encore si l'on précise que les musiques actuelles incluent aussi :

- **les musiques traditionnelles** ;
- **les musiques du monde** (toutes les musiques ne sont-elles pas « du monde » ?) ;
- **les musiques improvisées** ;
- **la chanson** (plutôt française) et **la variété** (terme revendiqué par certains, péjoratif pour

beaucoup), sans parler des **fusions et métissages** (du jazz-rock au ska-punk) ou des **sous-catégories** à première vue étranges (le rock festif, le mathcore, le drone doom) qui émaillent plus d'un siècle de création sonore. »¹⁰

Le terme « musiques actuelles amplifiées » paraît soudainement un peu exigüë pour regrouper une telle pluralité esthétique. Il apparaît cependant que l'un des aspects communs de tous ces courants musicaux est qu'ils sont presque tous nés de la transgression avec l'académisme artistique et culturel et du conformisme social et politique.

Pour aller plus loin dans l'état des lieux et la compréhension, pour ne pas s'arrêter seulement aux esthétiques, j'ai voulu choisir quelques points qui me semblent être les principales caractéristiques des MAA :

- **Le groupe** : C'est l'élément fondamental et constitutif de ces pratiques. Le moteur de la formation du groupe sera l'envie de faire ensemble et le désir de créer plutôt que le niveau musical individuel ;
- **L'autoformation** : La transmission orale, internet et les nouvelles technologies, la présence massive des MAA dans le paysage culturel, font de l'autodidaxie une réalité dans les pratiques. C'est un apprentissage qui se déroule en dehors de toute institution scolaire ;
- **La création** : La création d'un répertoire propre, nourri d'esthétiques passées et/ou actuelles, est un objectif du groupe et permettra alors le développement de l'identité musicale et d'exister sur scène ;
- **La scène et la répétition** : La création et le groupe ne vivent qu'avec l'exposition au public. C'est un acte qui n'est pas « socialement naturel » et qui nécessite donc de la préparation : les

¹⁰ Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, Ed. RPM éditions, 2012, pages 35 - 36

répétitions. La représentation est un des objectifs principaux du groupe car c'est le lieu où l'on devient socialement musicien·ne.

Cet état des lieux nous aide à mettre le doigt sur une notion majeure : l'origine des pratiques des MAA réside dans l'informel. Par leur esprit de transgression et d'opposition, d'abord, mais aussi par leurs caractéristiques pédagogiques qui s'éloignent de la seule transmission horizontale de savoirs. Les pratiques amateurs sont nées loin des institutions et ce sont elles qui, aujourd'hui, moulent les démarches et réflexions pédagogiques.

« L'amateur ne se définit pas par un statut socio-économique (par défaut au professionnel), mais par une volonté de s'approprier une pratique artistique qui devient espace de développement personnel, de recherche, où l'exigence est motivée par la nécessité de partager et confronter sa passion aux autres. Dans cet espace de liberté, la construction d'une personnalité artistique se fait avec des partenaires, et pas nécessairement des professeurs. »¹¹

On parle des **pratiques** des musiques actuelles amplifiées. Elles sont variées par leurs supports, leurs esthétiques, leurs approches, leurs finalités mais veulent souvent mettre à distance la technique et la théorisation, vues comme trop scolaires, pour favoriser le « faire ». Les musicien·nes deviennent alors des artisan·es qui façonnent leurs parcours selon leurs motivations. Iels deviennent créateur·ices non pas du seul produit fini que serait une chanson, par exemple, mais aussi de stratégies pédagogiques, de situations de recherches ou de moments de pratique. On touche à une conception presque philosophique de ce que sont les pratiques des MAA à travers l'analyse des pratiques amateurs.

Du côté des apprentissages formels ou dits « traditionnels » il y a les enseignements des musiques classiques à contemporaines dans les conservatoires. Cette institution est, encore aujourd'hui, assimilée à certaines croyances : la perfection technique instrumentale prime sur tout le reste, l'individu passe avant le collectif, la compétition règne, le « solfège » est obligatoire, le déchiffrage et la lecture de partitions sont valorisés et ce médium est omniprésent, etc. On en vient alors à se questionner sur la place des MAA en son sein. Cela me semble plutôt justifié au vu de l'état des lieux que nous avons dressé précédemment. Ce que l'on reproche au conservatoire c'est d'être en décalage avec la réalité de ce que sont les MAA aujourd'hui à cause d'une certaine

¹¹ Idem, page 58

rigidité, notamment. D'ailleurs l'institutionnalisation de la formation est souvent vue comme une menace potentielle pour l'essence de ces musiques, leur dynamisme et leur créativité.

« Est-ce qu'on ne risque pas de transformer quasi mécaniquement les pratiques musicales « spontanées » ou déclarées comme telles, en tout cas celles qui existent encore à l'heure actuelle, si l'on ne prend pas garde aux inévitables effets que l'institutionnalisation des musiques actuelles va provoquer sur les pratiques musicales originelles, qui préexistaient à cette institutionnalisation et à la création des diplômes et des cursus qui vont avec ces diplômes ? »¹²

Ces craintes sont le point de départ de réflexions qui ont permis de repenser les méthodes pédagogiques pour les MAA dans les conservatoires. L'envie est de proposer une formation à la pratique qui n'entraînerait pas une transformation de la pratique. Le collectif RPM (Recherche en pédagogie Musicale) et leur ouvrage *Enseigner les musiques actuelles ?* sont des références que j'ai choisi de consulter pour le développement de ma réflexion.

ii. Vers une pédagogie de l'accompagnement

Le collectif RPM regroupe aujourd'hui plus d'une vingtaine de membres, structures ou personnes physiques, qui interviennent dans le champ de la pédagogie et de l'enseignement. Le collectif réunit aussi bien des musicien·nes intervenant·es, des porteur·euses de projets que des chercheur·euses et des universitaires. Iels interviennent principalement lors de séminaires pédagogiques ou lors de formations et publient également des textes. *Enseigner les musiques actuelles ?* est l'un d'entre eux, il date de 2012 et est actuellement en cours de réadaptation pour s'adapter aux contextes et problématiques actuelles (inclusivité, égalité et questions de genres, visibilisation des minorités...). Dans cet ouvrage, le collectif RPM propose une transposition musicale du fameux triangle pédagogique de Jean Houssaye. Les trois pôles savoirs/maître/élève se transforment en musique/intervenant·e/apprenti·e¹³. Celui-ci nous servira de base aux questionnements sur la posture du·de la professeur·e notamment par l'analyse et la compréhension des processus (chacun des côtés du triangle qui met en relation deux pôles).

¹² L. CHRÉTIENNOT, *Musiques actuelles : un risque d'académisation ?*, séminaire du collectif RPM, 2008

¹³ Ajout de l'inclusivité

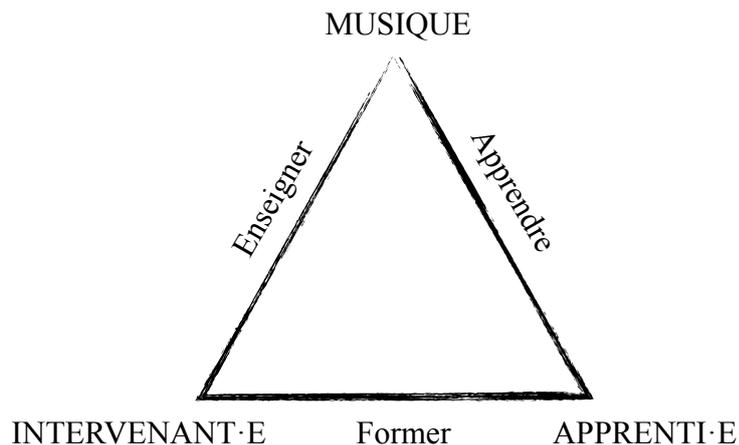


Figure : triangle pédagogique de Jean Houssaye transposé à la musique - Collectif RPM

- **Enseigner** : Premier processus qui met en relation la musique et l'intervenant·e. Iel est légitimité·e car iel détient et maîtrise des savoirs qui seront transmis de manière non négociable dans l'institution. On observe que l'apprenti·e est mis·e à l'écart dans ce processus, iel est passif·ve. L'enseignement est « la posture classique de l'école, du cours magistral dans lequel l'élève est spectateur·ice de l'enseignement transmis par le maître. »¹⁴ ;
- **Former** : Second processus qui met en relation l'apprenti·e et l'intervenant·e. Nous sommes dans une logique relationnelle qui implique l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire qui peuvent largement déborder de la musique. Les savoirs sont mis à distance et ce qui compte est la mise en mouvement de l'apprenti·e, l'élargissement de sa vision des pratiques ;
- **Apprendre** : Troisième processus qui met en relation la musique et l'apprenti·e. Iel apprend ce qu'on lui enseigne mais aussi possiblement autre chose que ce qu'on cherche à lui enseigner. L'intervenant·e est absent·e de ce processus ce qui donne lieu à un possible apprentissage par le rapport direct au savoir (ou la musique dans notre cas) par la pratique. La répétition en est une bonne illustration.

Comme nous l'avons vu précédemment, les MAA sont issues de l'informel. Par cela, l'appropriation de ces pratiques ne trouvent pas toute leur résonance dans les cursus des institutions. Du moins, dans les cursus comme ils ont été historiquement conçus. Cependant, je pense qu'il serait stérile d'entretenir une vision dualiste qui opposerait le « mauvais » enseignement dans les cursus classiques à contemporain au conservatoire au « bon » apprentissage des MAA. J'évoque, depuis le

¹⁴ G. BUISINE, *L'accompagnement dans l'histoire des pédagogies*, formation pour l'ARIA, 2011, ajout de l'inclusivité

début de ce mémoire, une logique de formation basée sur les pratiques des musicien·nes amateur·ices car ils sont largement majoritaires. Mais dans le cas d'individus ayant des envies de professionnalisation, l'obtention d'un diplôme est nécessaire pour accéder aux établissements d'enseignement supérieur, par exemple. Quand bien même il s'agisse de pratiques amateurs revendiquées, leur place est complètement justifiée dans un cursus. Les besoins de résolution des problèmes, de confrontations aux notions théoriques ou d'informations structurées sont parfois des éléments que l'autoformation ne peut apporter seule. Cependant, je pense que c'est à la structure d'adapter ses dispositifs pédagogiques pour tenir compte de cette demande afin d'être en adéquation avec les attentes des musicien·nes. « Ces propositions ne sont pas « au rabais » parce que s'inscrivant dans le cadre d'une pratique amateur ; il y a la même exigence artistique pour un·e musicien·ne amateur·ice que pour un·e professionnel·le, par contre, les objectifs n'étant pas les mêmes, les moyens d'y parvenir seront différents. »¹⁵

« Le conservatoire constitue également sur son aire territoriale un pôle ressource pour les pratiques des amateurs sous toutes leurs formes, en termes de documentation, d'accueil de répétitions, de soutien logistique, etc. Il s'implique dans l'**accompagnement** artistique, pédagogique et technique des structures de son territoire qui portent cette pratique ou y contribuent. »¹⁶

Cette citation issue du SNOP met la lumière sur le terme d'accompagnement et me permet de l'introduire. C'est dans l'apprentissage, troisième processus que nous avons analysé précédemment, que l'accompagnement prend racine. En effet, en excluant l'intervenant·e du rapport musique/apprenti·e on sort de l'enseignement à sens unique, de l'image du maître sachant et du savoir pour le savoir. On introduit la possibilité de se former et d'avancer ensemble.

« Accompagnement : acte de se joindre à quelqu'un·e pour aller là où il va, en même temps que lui·elle. Cet acte comprend des notions de mouvement, de secondarité et de solidarité. »¹⁷

Sans chercher à graver une définition dans le marbre, car il me semble qu'il peut y avoir autant d'approches que de pédagogues, il m'est néanmoins apparu important d'en saisir ses enjeux.

¹⁵ Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, Ed. RPM éditions, 2012, page 48, ajout de l'inclusivité

¹⁶ *Schéma National d'Orientation Pédagogique*, 2023

¹⁷ TASSIN D, *Le Collectif RPM, Mode d'emploi*, 2005, ajout de l'inclusivité

L'accompagnement :

- Vise la responsabilisation et l'autonomie de l'individu en s'écartant de la transmission unilatérale ;
- Est construit autour d'un projet artistique élaboré avec les musicien·nes ;
- Se base majoritairement sur les valeurs du collectif mais peut aussi intégrer des temps « d'enseignement » si nécessaire ;
- Fait appel à des intervenant·es musicien·nes s'engageant à continuer à se former et ayant une vision éclairée du milieu professionnel ;
- Met la créativité (dans son sens large, on ne parle pas que d'un produit fini) au centre ;
- Globalise l'approche pédagogique pour chercher à donner de l'importance au sens ;
- S'extrait de la logique de résultat ;

Cette liste est non exhaustive et s'affinera ou s'étoffera, à mon avis, en expérimentant dans différents contextes et structures et en acquérant une plus grande expérience. Si nous devons résumer l'accompagnement en trois mots : parcours, solidarité et secondarité.

J'aime qualifier l'accompagnement de « valeur pédagogique » car il voit plus loin et intègre plus d'éléments que la seule « démarche pédagogique ». C'est une mouvance qui met à distance les savoirs socialement normés et remet en question le cadre des enseignements dits traditionnels de conservatoire. J'y ai trouvé écho à l'éducation nouvelle et notamment à Summerhill. Summerhill est une école auto-gérée fondée en 1921 par A. S. Neill, un psychanalyste britannique, qui met l'accent sur la liberté et l'expression de l'enfant dans une organisation de décroisement des savoirs. Le postulat de départ est que l'école traditionnelle ne sert qu'à ceux qui croient à son efficacité : les adultes. Elle est mauvaise « parce qu'elle est fondée sur une conception adulte de ce que l'enfant doit être et doit apprendre »¹⁸. Là-bas, le processus d'enseignement du triangle pédagogique est totalement mis à distance. Les enfants apprennent ce qu'ils souhaitent apprendre et une majeure partie de leur temps est dédiée à d'autres activités (jeux, productions manuelles, arts, bricolage...). C'est une approche dont on entrevoit les bases de ce qu'on appelle aujourd'hui la pédagogie de l'accompagnement dans les MAA.

En ce sens, je pense que l'activité créatrice et la pédagogie de l'accompagnement est un combo qui peut fonctionner dans un cursus de conservatoire. En effet, cette discipline ne saurait s'enfermer dans la rigidité d'un enseignement unilatéral et magistral. La recette magique de la

¹⁸ NEILL A. S., *Libres enfants de Summerhill*, Ed. Club France Loisirs, 1970, page 22

création n'a pas encore été découverte, et c'est tant mieux. On peut cependant chercher à comprendre ses enjeux et ses constructions, comme lors de cette première partie, pour essayer de mieux l'aborder. C'est peut-être le chemin pour fabriquer un projet pédagogique cohérent et plus efficace afin d'intégrer durablement l'activité créatrice d'abord dans les cursus MAA et ensuite et surtout dans les pratiques des musicien·nes désireux·ses d'être formé·es. Apprendre à créer ne semble donc pas illusoire grâce à la démarche globale de l'accompagnement. Cela paraît même essentiel au développement des pratiques des MAA et plus spécifiquement aux musicien·nes-citoyen·nes par les valeurs qu'elle porte : liberté, ouverture, expression et recherche de soi.

II. La pédagogie de l'accompagnement et l'activité créatrice

Après l'état des lieux dressé dans la première partie, il apparaît que la pédagogie de l'accompagnement et l'activité créatrice pourraient être étroitement liées. Elles partagent des valeurs communes qui, transposables aux trois pans de compétences que sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être, en font des alliées. Le but de cette seconde partie va être d'analyser quels sont les leviers d'action possible pour transformer notre observation en expérimentations pédagogiques pratiques.

a) Quels leviers ?

i. Le sens comme moteur...

La pédagogie de l'accompagnement est construite sur certains fondements majeurs, comme nous l'avons vu précédemment, mais l'un d'entre eux va nous intéresser tout particulièrement : la notion de parcours. Dans ce sens il apparaît que « les temps en amont et en aval des situations pédagogiques sont déterminants pour être dans une logique d'accompagnement. »¹⁹. En effet, c'est grâce à eux que les étapes du chemin sont établies. Dans le cursus d'un·e musicien·ne, le temps dit « d'accueil » est un moment réservé à déterminer les bases d'un accord établi entre l'apprenant·e et l'organisme de formation. On parle alors de contrat. C'est un moment d'échange, de discussion et d'écoute de l'apprenant·e qui a pour objectif de comprendre et formaliser ses attentes, ses désirs... Il fait partie intégrante du parcours de formation et va être élaboré par l'apprenant·e pour l'apprenant·e. L'organisme intervient pour éclairer ou guider si le besoin est exprimé ; c'est une ressource.

Qu'est-ce qu'un contrat ? On pense en tout premier lieu au document qui relie deux entités à des conditions, comme un contrat de travail ou un contrat de cession. On signe un accord nous engageant à respecter tel ou tel point dans tel contexte donné. Le principe est le même pour le contrat pédagogique à la différence près que l'on s'écarte de toute logique de résultat. Le but, semble-t-il, n'est pas de dresser la liste des cases à cocher en vue de l'obtention d'un diplôme mais bien de comprendre et d'analyser le désir du·de la musicien·ne en formation. On en déduit ainsi pourquoi iel veut pratiquer les MAA et quelles directions emprunter pour remplir ses objectifs.

¹⁹ Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, Ed. RPM éditions, 2012, page 67

C'est un processus de diagnostic nécessaire à la connaissance de l'apprenant·e qui sert autant son cheminement personnel que les membres de l'organisme de formation. On met alors de côté le parcours tout tracé et copié-collé, les objectifs inatteignables, les fantasmes de vedettariat, etc. Avec une telle démarche et grâce à la discussion (mais pas que, ces moments peuvent être réservés à l'écoute, au jeu individuel ou collectif, etc.), les motivations et les désirs sont en plein centre. C'est une clé vers le plaisir et le cheminement vers le sens.

Le sens, dans les pratiques des MAA, semble être une notion chérie et entretenue par les artistes dans leurs carrières. Lors de notre entretien, Lucile Bijaoui, à propos de son projet *Lucile en Boucle*, me confiait que la perte de sens avait complètement altéré son processus créatif :

« L'année dernière j'ai vraiment eu le contre coup de la sortie du disque²⁰ mais je sentais que tous les professionnels autour de moi me disaient « bon, là ton disque il a déjà un an, il est où le deuxième ? ». Je me suis mise la pression pour faire de nouvelles chansons, pour aller en studio. Au mois de mai 2023 j'étais en train de faire un retroplanning pour enregistrer un nouveau disque alors que j'étais à peine en train de me remettre de celui d'avant. **Ça n'avait pas beaucoup de sens pour moi donc j'ai décidé de faire une pause (...). Je me suis rendue compte que je n'avais pas du tout envie de faire de disque et que ce que j'avais composé ces derniers mois j'aimais bien, mais c'était pas ça que j'avais envie de sortir. »**

Elle m'expliquait alors vouloir retourner « à la base », selon ses mots, à la création, pour tenter de retrouver du sens : s'extraire de la pression du produit fini et des timings normalisés pour proposer à son public quelque chose qui lui ressemble réellement et qu'elle apprécie, autant sur scène qu'en studio. Aujourd'hui, après une année de recherche et de travail, son nouveau spectacle commence à être joué sur quelques scènes lyonnaises ; le processus de retour à soi et au sens semble avoir porté ses fruits.

Benjamin Nid est soundpainter. Il a découvert le soundpainting il y a presque 20 ans alors qu'il était au CFMI de Lyon, aujourd'hui il en a fait son métier. C'est une pratique pluridisciplinaire (qui s'adresse aussi bien aux musicien·nes qu'aux comédien·nes, plasticien·nes, etc.) élaborée dans les années 1970 par Walter Thompson qui est, avant tout, un langage de composition gestuel pour le temps réel (en constante évolution). La création est fondée sur l'impulsion de l'instant et les

²⁰ ndla : *Résonne*, EP de 5 titres, produit et réalisé par Lucile Bijaoui, 2021

initiatives collectives dans une approche musicale qui met en relation le corps et la production. Pour Benjamin Nid, le sens fait partie de la définition même de sa pratique, la création paramétrique en temps réel, car elle implique des valeurs qui lui sont chères et qui lui correspondent :

« J'ai l'impression que dans le temps réel il y a une forme d'honnêteté qu'on ne trouve pas ailleurs. (...) j'ai l'impression d'accéder plus facilement à la véracité du message avec un matériel libre et ça, ça a du sens. »

Ces entretiens nous montrent que le sens est indissociable de l'activité créatrice dans une carrière d'artiste ; il fait partie de la réalité du métier et des pratiques des MAA. Alors pourquoi ne pas l'intégrer durablement au parcours des musicien·nes en formation ? Et comment y parvenir ?

ii. ... et l'activité créatrice comme outil

La plupart des musicien·nes des MAA expriment rapidement le désir de jouer en groupe ou de porter et/ou faire partie d'un projet. Avec le développement des nouvelles technologies et des réseaux sociaux, l'offre du paysage musical des MAA gagne en diversité et surtout en exposition. Elle est composée à la grande majorité d'individus proposant de la musique originale, dans le sens où elle est le produit d'un processus créatif. Cet état de fait devient donc le référentiel des musicien·nes en formation, car faisant partie de leur réalité. Si dans la recherche de sens qui est potentiellement née de l'élaboration du contrat se distingue la volonté de produire de la musique live et enregistrée en groupe (ou pas), alors le sujet de l'activité créatrice arrive sur la table. Créer c'est mettre du soi dans un ou des cheminements artistiques. C'est engager ses influences, ses constructions, son éducation dans un processus long et complexe car ne répondant pas à une dynamique de « recette » ou de formule magique. Alors, pour s'éloigner de la logique de résultat que ne défend pas la pédagogie de l'accompagnement il faudrait, à mon sens, considérer la création comme un outil et non pas comme une compétence. D'autant plus si cette compétence est nécessaire à l'obtention d'un diplôme, comme c'est le cas aujourd'hui. Lorsque l'on regarde la définition des modules et unités d'enseignement en vue de l'obtention d'un DNEM dans le domaine des MAA il est spécifié :

« a) Module principal : pratique collective

- Répertoire dans l'esthétique spécifique de l'élève, **comportant une part de création personnelle**
- Répertoires du patrimoine
- Production et traitement du son »²¹

On comprend que sans une part de création personnelle, le·la candidat·e ne pourra obtenir son diplôme. Et c'est une bonne chose, car elle a sa place dans le cursus. Mais le problème est qu'ici, la création est un objet évaluable selon des critères, dont nous n'avons même pas connaissance, au même titre que les oeuvres du répertoire. Je ne cherche pas à rentrer dans un jugement de valeur, stérile à mon sens, qui mettrait l'activité créatrice au dessus de l'étude et la pratique des répertoires au conservatoire. Mais il me semble problématique de chercher à les mettre sur le même niveau d'évaluation car les compétences artistiques et techniques qu'elles impliquent sont opposées. Dans ce cas de figure, le·la musicien·ne ne voit la création que comme un pré-requis qui s'inscrit dans les conditions de la réussite. Ici, le moteur n'est pas la recherche de sens ou la motivation mais cocher les cases nécessaires. L'acte devient prémédité en vue d'un résultat.

« **Dans la préméditation de l'acte créatif, il y a le risque de l'ordre, de chercher la perfection.** (...) il y a des gens en soundpainting qui vont utiliser les mêmes combines. Car on en a, comme les II V I en jazz ou des riffs de rock. Par exemple [*cite un combo d'enchaînement avec des termes techniques*] ça c'est un combo que j'ai vu des centaines de fois. C'est là qu'on entend que c'est du soundpainting et ça craint car c'est un outil, c'est pas censé être une esthétique. »²²

Si, à l'instar du soundpainting, l'activité créatrice est considérée comme un outil en vue de la recherche de sens, ce sera l'un de ceux du développement de l'identité artistique. C'est un objectif pédagogique qui n'inclut pas l'idée d'atteindre la perfection ou le résultat, car comment statuer sur l'identité artistique ? Peut-on vraiment acter, lors d'une évaluation, si c'est un processus acquis ou non acquis ? C'est une notion large et la recherche de toute une vie artistique. Cependant, si l'activité créatrice comme outil intervient dès les premiers instants du parcours de formation, alors l'importance sera la réhabilitation de l'erreur souvent diabolisée, l'expérimentation et

²¹ *Schéma National d'Orientation Pédagogique*, 2023, page 66

²² ndla : NID Benjamin, soundpainter, lors de notre entretien, 2022

l'initiative, l'empirisme et l'analyse qui seront à l'origine des questionnements personnels des musicien·nes et du développement des compétences d'artistes. De plus, le·la formateur·ice ne détient pas « le savoir » qui déterminerait la valeur d'une production ou d'un processus, ce qui est juste ou faux, joli ou laid. La réalisation a donc lieu quelle que soit la qualité que lui donne l'organisme et/ou le·la formateur·ice. Toutes les directions peuvent être empruntées. On rejoint alors la philosophie de la pédagogie de l'accompagnement : parcours, solidarité, secondarité.

« Dans cette quête de sens, le rapport à la création est aussi à envisager de manière ouverte. **La création est entendue comme démarche visant à permettre à l'apprenti·e de construire sa personnalité par le fait de créer son propre répertoire et de faire « valider » ces compétences d'artiste en proposant ce répertoire auprès du public.** Ainsi la création ne se juge pas selon des critères d'originalité dans l'ensemble des oeuvres existantes mais comme un acte visant à se distinguer par la « production de soi ».²³

Nous avons identifié deux leviers qui mettent en relation la pédagogie de l'accompagnement et l'activité créatrice. Tout d'abord faire du sens un moteur en utilisant l'outil du contrat et en s'appuyant sur la notion de parcours. Ensuite, donner de l'importance au développement de la personnalité artistique grâce à l'utilisation de la création comme un outil et non pas comme une compétence à acquérir en vue d'une évaluation formative et/ou sommative. Suite à cela, j'ai envie de me pencher sur le concret et de transposer toutes ces réflexions à des situations pratiques pédagogiques.

b) Concrètement, ce serait quoi accompagner l'activité créatrice ?

i. L'erreur

A plusieurs reprises, il m'a été donné d'être témoin des conséquences, bonnes ou mauvaises, que peut avoir l'erreur sur les apprentissages. Le plus souvent elles n'ont pas été très positives. Que ce soit dans mon parcours artistique personnel ou en tant que formatrice, j'ai observé à quel point l'erreur est diabolisée. Faire une erreur ce serait échouer, montrer une faiblesse, ne pas être à la

²³ Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?*, Ed. RPM éditions, 2012, page 62

hauteur. Et parfois, ces observations viennent parasiter le processus créatif avant même qu'il y ait eu une « erreur » de commise (ou action perçue comme telle).

J'interviens dans une école pluridisciplinaire à Dijon, le Beau Volume, et notamment 1h par semaine auprès d'un atelier composé de trois musicien·nes : D, guitariste et choriste ; E, pianiste/claviériste et choriste et J, chanteuse et guitariste. Arrivé au milieu de l'année scolaire et voyant que l'ambiance de travail et l'entente était bonne, je choisis de construire avec elles·eux une séquence d'expérimentation autour de la composition et l'écriture d'une chanson. Je suis partie de leurs compétences artistiques, même à des niveaux différents, pour élaborer cette mini séquence. Iels ont toutes les trois une bonne ouverture d'esprit, leur communication est fluide, leurs affinités musicales sont proches... Je les préviens en amont et délimate 4 séances de 30 minutes, sur 4 semaines uniquement, car nous devons travailler un répertoire donné en vue d'un spectacle en parallèle.

- Première séance : Brainstorming pendant lequel nous discutons de leurs visions de la composition, leurs envies, leurs objectifs s'il y en a déjà. Je remarque qu'iels sont enjoué·es car composer fait partie des choses qu'iels veulent expérimenter. Nous écoutons de la musique et analysons des mécanismes de composition (structure et forme, complexité harmonique, interprétation...). Je leur demande de revenir la semaine suivante avec des « idées » en restant intentionnellement assez floue pour ne pas trop les influencer.
- Deuxième séance : Nous faisons le point sur les idées qui sont nées de la séance précédente. D est le seul a en avoir ramenée une : c'est une suite d'accords à la guitare qu'il a trouvé « à l'oreille ». Elle plaît aux autres musiciennes. Je leur demande d'entamer la suite du travail en imaginant une ou des prochaines étapes. **Premier blocage**. Ils ne savent pas où aller car iels n'ont jamais fait ça. Je leur propose plusieurs chemins possibles pour la suite, iels en choisissent un : chercher une mélodie en « yahourt » avec comme outil l'improvisation (que nous avons déjà évoqué avec J, la chanteuse, en cours individuel).
- Troisième séance : Grâce à un enregistrement, nous reprenons le travail pour le consolider, c'est notre objectif de séance. **Deuxième blocage et résistance**. Iels ont toutes les trois peur de mal faire, de se tromper ; **de commettre une erreur**. Et cela les paralyse totalement, à tel point qu'iels deviennent complètement passif·ves et s'en remettent uniquement à mon jugement. Mes tentatives pour solutionner et débloquer la situation sont de les rassurer, d'expliquer ce qu'est l'expérimentation et à quel point elle est importante dans nos

apprentissages, de proposer mon aide et mes ressources si erreur il y a, pour la comprendre, l'analyser et avancer.

- Quatrième séance : La dernière séance n'a pas eu lieu à cause d'absences et de la réalité du timing et d'organisation qu'une année scolaire impose. Le projet est donc laissé dans cet état, non solutionné, ce qui a suscité un peu de frustration.

Cette expérimentation, bien qu'inachevée met parfaitement en lumière le problème de la peur de l'erreur dans l'activité créatrice. Au travail, à l'école, dans les loisirs, l'erreur est presque constamment connotée négativement. On voit dans cet exemple que c'est son anticipation qui a complètement paralysé la situation ; le désir de confrontation à l'inconnu et de s'écarter des modèles est figé. Or, il est nécessaire de redonner sa place à l'erreur dans l'activité créatrice et notamment dans une démarche d'accompagnement. Cette dernière défend le principe de secondarité qui engage les formateur·ices à rassurer et à encourager les musicien·nes à s'engager vers l'inconnu qu'implique la création. Valoriser l'erreur, ou du moins ne plus en faire un problème, c'est ouvrir la voie de l'expérimentation ; un tâtonnement qui prend son temps, moteur de possibles nouvelles découvertes et de l'éloignement du normé.

« L'étymologie du mot « erreur » renvoie à l'errance. Errer, c'est sortir des sentiers battus, prendre le risque de s'égarer pour mieux découvrir, tâtonner, flâner, essayer pour finalement inventer. (...) L'histoire des musiques actuelles, de l'improbable accord d'introduction du « Hard Day's Nigt » des Beatles à l'invention du dub et du scratch, regorge de ces géniales erreurs. »²⁴

ii. L'approche globale

Les MAA ne me semblent pas être un objet que l'on peut réduire à un ensemble de techniques et de savoir-faire qu'il suffirait de reproduire. Elles sont un grand ensemble de cultures et de mouvances, forgées dans des contextes sociaux, culturels et économiques pluriels et complexes. « Jouer de la musique » nécessite d'avoir conscience de la réalité de cet environnement dans son entièreté, de lever le nez de son instrument. L'approche globale fait directement écho à la recherche de sens que nous évoquions précédemment en cherchant à élargir la vision de l'apprenti·e

²⁴ Collectif RPM, *Enseigner les musiques actuelles ?* Ed. RPM Éditions, 2012, page 72

et « pour éveiller la conscience sur ce que le musicien peut avoir à dire au monde. »²⁵. Cela passe par l'intégration, dans le projet pédagogique, de contenus comme l'histoire des musiques, de la sensibilisation à l'environnement socio-professionnel, ou de la familiarisation avec le réseau et les partenaires de la structure formatrice. Cela implique que le·la formateur·ice ainsi que l'organisme doivent rester à jour des réalités des pratiques, dans une démarche de solidarité avec l'apprenti·e. Après la lecture d'*Enseigner les musiques actuelles ?*, il m'apparaît que la globalisation est l'une des bases de la formation aux MAA dans les cursus :

- Le **collectif** et ses valeurs priment sur le cours individuel d'instrument qui est construit autour des répertoires du « patrimoine » ;
- Les **nouvelles technologies** sont intégrées au cursus, considérées comme un outil ;
- Les questions **du son et de la technique** sont abordées et suivent le·la musicien·ne tout au long de son parcours ;
- Le **rapport à la scène** et donc à son matériel et/ou à celui des autres est présent dès les premières années de pratiques ;
- Parfois, comme au CRD de Dole, des **temps de répétition en autonomie** sont intégrés à la maquette pédagogique ;
- La formation est **modularisée** en masterclass, stages, « semaines ouvertes » (module mis en place par le département MAA au CRD de Dole qui permet aux musicien·nes de participer à des cours qu'ils ne suivent pas en temps normal), etc.

La transposition de l'approche globale à l'activité créatrice se résume donc par : le collectif, les outils numériques, la technique, le son, la scène, les répétitions et les masterclass. En somme, la vie d'un groupe qui en plus de composer son propre répertoire, s'inscrit dans une démarche artistique complète. La création ne peut se réduire à la seule production d'une chanson. C'est aussi trouver et/ou emprunter, avec l'aide d'un accompagnement ou pas, le chemin de formation en adéquation avec ses valeurs, son rythme et ses objectifs ; créer son parcours en ayant conscience qu'il implique des facteurs pluriels afin de planter la graine de la trouvaille de soi, musicien·ne, même si elle ne prend pas racine immédiatement.

²⁵ Idem, page 63

« Il faut, je pense, une petite dizaine d'années pour comprendre qui tu es, ce que tu veux et où tu veux aller. Parce que c'est important de savoir où on va aussi, à un moment donné. Avoir envie de faire les choses c'est très important mais savoir où on va c'est le truc au dessus. »²⁶

iii. Multiplier les portes d'entrées

Je pense qu'il y a autant d'approches pédagogiques que de pédagogues, comme il y a autant de processus créatifs qu'il y a de créateur·ices. Il me semble que face à ce constat les MAA ne sont pas le lieu des « méthodes » analytiques. Ces manuels qui dispensent et évaluent les savoirs de manière cycliques ne sont pas compatibles avec l'approche globale évoquée précédemment. Ils ne paraissent pas s'accorder au rythme de ce que sont les groupes et la création dans leur réalité ; un rythme variable et fait d'allers retours.

Il apparaît donc nécessaire de se saisir d'outils multiples quand, face à un problème, une solution est attendue. Certes, c'est une démarche qui peut paraître plus pénible pour le·la formateur·ice mais en même temps cent fois plus gratifiante : elle fait appel à nos créativité, déclenche de bonnes remises en questions et implique de se tenir à jour pour renouveler ses outils. C'est une approche en entonnoir qui prend ce que le·la musicien·ne « sait faire » comme point de départ pour aller aux apprentissages techniques, théoriques et citoyens. Elle met de côté le cliché du « maître sauveur et sachant » qui grâce à son immense connaissance et expertise saura dénouer chacun des problèmes. Le·la formateur·ice peut ne pas savoir, rediriger et/ou apprendre avec l'apprenant·e.

Il est d'ailleurs plus intéressant, de leur côté, de se voir proposer plusieurs pistes possibles à la résolution d'un problème. Cela permet de continuer à développer les prises de décisions, l'esprit de groupe, l'autonomie, la créativité... tant de valeurs qui participent au développement du·de la musicien·ne. On n'avance pas à leur place mais avec elles·eux.

Retour à l'exemple de l'expérimentation menée avec les musicien·nes de l'atelier.²⁷ Dans une volonté de multiplier les portes d'entrées, quand le problème de la deuxième séance est arrivée et avec elle le premier blocage, je leur ai proposé trois directions (pour rappel iels ne savaient pas comment poursuivre leur création à partir d'une grille d'accords) :

²⁶ GUSCIONI Franck, dit « Kifran », *La longue et sinueuse route des artistes indés*, podcast, épisode 3

²⁷ Cf. b) i. L'erreur, page 23

1. Se plonger dans l'imaginaire que leur évoque la suite d'accords, lui donner une couleur, des images, pour découler sur le début d'écriture d'un texte ;
2. Faire « tourner » la suite d'accords et lancer une improvisation vocale, sans texte, pour chercher des hooks ;
3. Étudier la logique harmonique des accords pour analyser et comprendre où pouvait aller la mélodie.

Après concertation, iels ont choisi la deuxième direction à l'unanimité en m'expliquant n'être pas suffisamment à l'aise avec l'écriture et « être nul·les en solfège ». Si nous avions eu plus de temps sur cette séquence, nous aurions peut-être vu que les trois approches étaient intéressantes, ou pas. En tout cas elles auraient toutes trois données des chansons différentes. Mais l'objectif était de les laisser prendre leur décision.

Concrètement, l'activité créatrice dans une logique d'accompagnement est un outil qui permet le développement de la personnalité artistique et la recherche de soi. Elle englobe, entre autres, la réhabilitation de l'erreur comme une donnée fondamentale des apprentissages, une globalisation de la formation ainsi qu'un besoin de multiplicité des approches. Pour reprendre l'expression, « il faut laisser le temps au temps », quitte à s'éloigner des constructions cycliques et pyramidales des cursus.

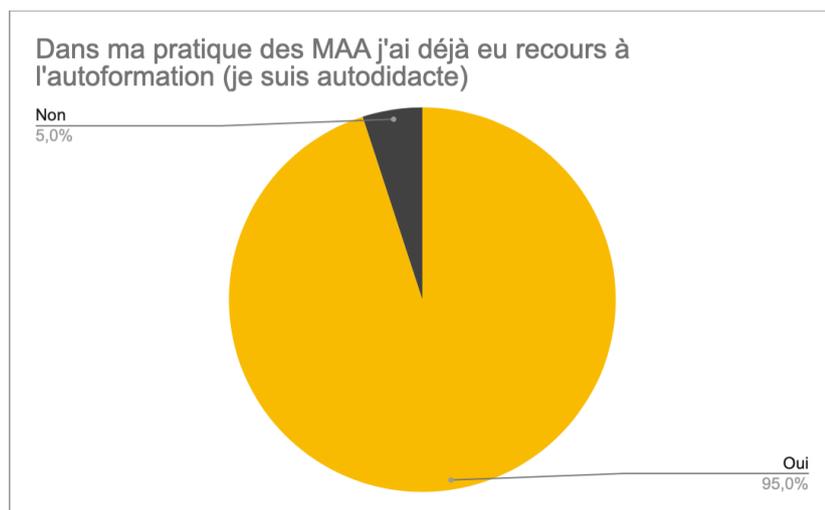
Mais, au regard de la place des départements MAA dans les conservatoires et après analyse de la pédagogie de l'accompagnement et l'activité créatrice peut-on véritablement affirmer que cette approche « nouvelle » a proposé, jusqu'ici, un bouleversement de l'ordre majoritairement établi ?

III. L'institution et l'activité créatrice

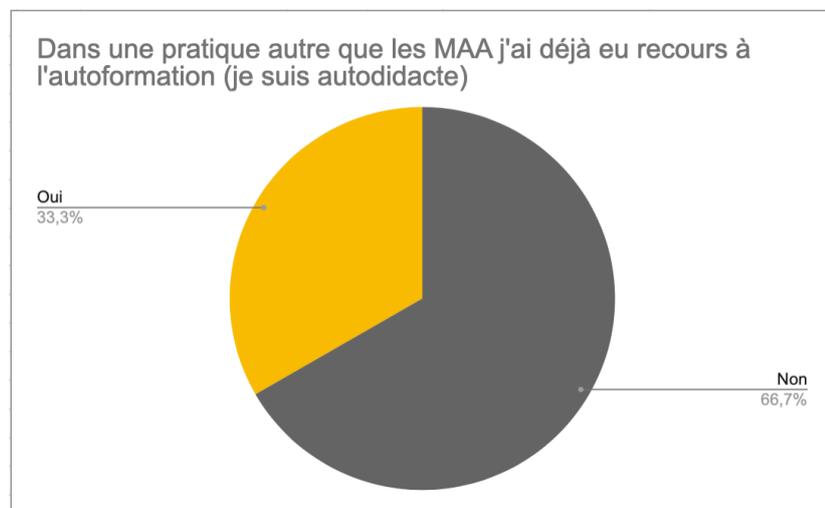
a) Le souhait d'une rupture

i. Une « école de l'autodidaxie »²⁸

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, la part de musicien·nes autodidactes, amateur·ices ou non, dans les MAA est largement supérieure que dans les musiques dites classiques. Au vu du panel de musicien·nes issu·es d'horizons différents dans mon entourage, il m'a semblé intéressant de leur demander directement. 32 musicien·nes entre 20 et 40 ans ont répondu à mes questions dont 62,5% pratiquant les MAA (20 individus). Mon intérêt se porte déjà sur elles·eux.



95% (19 individus sur 20) des musicien·nes pratiquant les MAA déclarent avoir déjà eu recours à l'autoformation dans leurs pratiques.



33,3% (4 individus sur 12) des musicien·nes ne pratiquant pas les MAA déclarent avoir déjà eu recours à l'autoformation dans leurs pratiques.

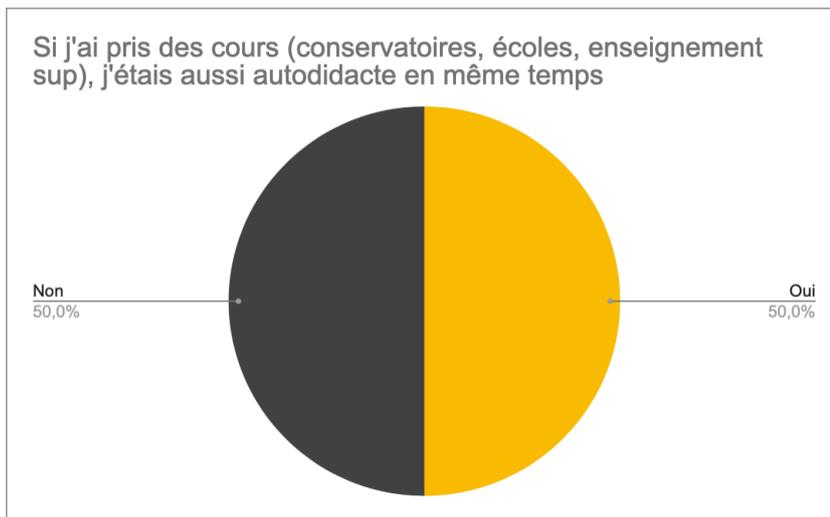
²⁸ DESLYPER Rémi, *Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire* in *Revue française de pédagogie*, ENS Éditions, 2013

Selon l'encyclopédie en ligne du Larousse, l'autodidaxie est l'acquisition de connaissances par un individu en dehors des dispositifs éducatifs officiels (établissements scolaires, centres d'apprentissage ou de formation) et sans intervention d'un·e enseignant·e ou d'un·e formateur·ice. Nous pouvons le constater : l'autoformation est largement majoritaire dans les pratiques des MAA. Elle n'est pas non plus inexistante dans les autres domaines mais concerne une plus petite tranche d'individus. Ce sondage a été intéressant dans ma démarche car il m'a aidé à donner plus de sens à ces chiffres mais m'a aussi et surtout montré que les premiers outils de l'autodidactisme sont notamment internet et les nouvelles technologies, et cela dans 100% des cas et pour tous les profils. Nous parlons de l'origine des MAA qui réside dans l'informel ; cela passe aussi par l'autoformation qui met à distance les institutions. Pour les musicien·nes le premier lieu d'apprentissage est le domicile avec le développement d'internet, des nouvelles technologies et leur accessibilité et envergure grandissante. Les réseaux sociaux ne sont pas à mettre de côté : la plateforme tiktok a vu naître bon nombre de challenge musicaux qui poussent ses utilisateur·ices à la pratique instrumentale et/ou à la création notamment par des processus d'imitation et de reproduction. Avant la première loi de la décentralisation de 1982 les MJC, les écoles associatives et les lieux de répétitions pour les groupes étaient le terreau des apprentissages avec l'autoformation. Ce sont des approches et structures populaires dont nous gardons un héritage fort, des approches plus accessibles à chacun·e, moins élitistes que le conservatoire. Aujourd'hui encore, le·la formateur·ice en MAA n'est plus l'interlocuteur·ice unique de l'apprenant·e. Le rapport à l'apprentissage, par l'autodidaxie, est spontané, autonome ; les pratiques individuelles ou collectives sont profondément dictées par le désir personnel de faire de la musique.

Face à ce constat et dans un désir de formation au plus proche de la réalité, en lien avec l'origine des pratiques actuelles de la musique, l'horizon de ce qu'on pourrait appeler une « école de l'autodidaxie » est apparue. Mais cette approche, étroitement liée à l'accompagnement et en opposition avec l'apprentissage musical institutionnel, constitue-t-elle une réelle fracture ?

ii. Un réel bouleversement ?

L'une des caractéristiques essentielles de l'apprentissage scolaire est d'ordre cognitif. L'apprentissage implique de modéliser les savoirs : c'est ce qu'on appelle la transposition didactique. Si l'on prend en compte cette dimension cognitive, il apparaît que l'autodidaxie ne s'oppose pas forcément à la forme scolaire.



Sur les 20 musicien·nes pratiquant les MAA, la moitié déclare se considérer comme autodidacte lors de leur formation.

Leurs outils sont pour la grande majorité internet et les nouvelles technologies (Ableton, Muscore, forums, site de ressources de tablatures et paroles, vidéos YouTube, etc.), mais également les livres, l'oreille par le repiquage... J'y ai même discerné une dimension sociale avec l'entraide et les échanges d'expériences ; tout ce qui a trait au réseau. L'utilisation de ces outils, qui reposent tous sur une dimension pédagogique, relève aussi d'une logique scolaire d'apprentissage. D'autant plus que si l'on prend en compte les caractéristiques sociales de la population des établissements d'enseignement musical, il apparaît qu'ils sont toutes inclinées « à intégrer le rapport scolaire à la musique et à la pratique »²⁹.

« En considérant la position professionnelle la plus élevée dans la famille et sans prétendre engager un raisonnement statistique sur ces données, on peut remarquer que les élèves se répartissent en trois groupes. Une partie d'entre eux, majoritaire (26 individus sur les 40 élèves interrogés), est issue de la petite bourgeoisie « intellectuelle » (parents enseignants notamment). Un deuxième groupe (10 sur 40) compte des individus issus de milieux populaires en ascension par l'école (parce qu'ils possèdent un baccalauréat général et parfois même un titre universitaire). Enfin, dans une moindre mesure (4 sur 40), on trouve aussi des élèves originaires des classes supérieures (parents médecin, ingénieur ou notaire). De plus, la quasi-totalité des élèves interrogés (tous sauf 2) a obtenu le baccalauréat général et plusieurs d'entre eux ont suivi avec plus ou moins de succès un parcours universitaire avant d'intégrer l'école de musique. »³⁰

²⁹ DESLYPER Rémi, *La créativité développée par la forme scolaire : l'exemple des élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles »* in *Voix plurielles* 13.1, 2016

³⁰ Idem, cette analyse a été réalisée il y a moins de 10 ans, auprès de 40 élèves guitaristes en cycle 3 au sein de deux écoles rhône-alpine agréées par l'État (une publique et une associative).

Ce qui ressort nettement de cette analyse c'est que la totalité des élèves interrogés sont socialement ajusté·es à l'école. Ils en ont tous déjà fait l'expérience pendant une grande partie de leurs vies. Cela explique pourquoi, même par l'autodidactisme, le rapport scolaire à la pratique musicale existe. « L'école de l'autodidaxie » n'est peut-être pas aussi antinomique que ça.

Dans la formation aux MAA, l'un des fondements de la rupture avec l'enseignement « traditionnel » est l'intérêt porté aux goûts des musicien·nes. Dans ce sens, la création est un bon outil car il permet de développer la personnalité artistique et participe activement à la recherche de soi, nécessaire à tout processus de production. À partir de ce constat, dans une situation d'activité créatrice et dans le cadre de mes ateliers, il m'a toujours semblé primordial d'aller dans la direction esthétique de ce que les apprenant·es ont envie de jouer. Cette valorisation du goût me permet d'identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront abordés et de construire des objectifs clairs et ciblés avec elles·eux. La première phase consiste à essayer d'identifier leurs affinités musicales et pourquoi ils y sont sensibles. Une fois cette étape passée et avec des références en tête, le travail de composition se poursuit.

Or, dans ce cas de figure, le goût n'est pas le moteur de l'activité créatrice, ce sont plutôt les compétences et les objectifs. C'est l'intérêt pour la pratique elle-même qui est mis en avant. La création sert à travailler certains aspects musicaux choisis, c'est un outil, mais le goût de l'élève n'est qu'un moyen de parvenir à cela. Il est donc relégué au second plan. Cependant, pour des apprenant·es ajusté·es à l'école, l'idée de ne pas jouer ce qu'ils aiment et/ou écoutent est relativement intégré. Un extrait de mon entretien avec Lucile Bijaoui³¹ est assez éclairant à ce sujet :

« **Lucile** - A Villeurbanne³², je suis arrivée avec mes compositions (...). Dans ce département chanson tout le monde avait plus ou moins un projet qu'il avait envie de professionnaliser. Ce que j'ai plutôt mal vécu c'est que les profs de ce département avait une certaine vision de la chanson française et pour eux si on n'était pas dans cette lignée, on se plantait.

Apolline - C'était assez dirigé vers une esthétique très précise en fait ?

Lucile - Oui, chanson française à l'ancienne. Et moi **c'est pas ce que j'écoute ou ce que j'aime. Je fais de la chanson française parce que j'écris en français (...).**

³¹ Ndla : autrice compositrice interprète, *Lucile en boucle*

³² Ndla : L'ENM de Villeurbanne, cursus « chanson »

Apolline - Est-ce que pour autant t'as l'impression que ça a été un frein ? Ou ça t'a aussi ouvert des portes ?

Lucile - Un peu des deux ! Effectivement ça m'a ouvert à plein d'artistes que je ne connais pas et à aimer certaines façons d'écrire ou de composer. Mais ça m'a mis un frein car j'avais déjà un DEM et j'ai quand même mis 6 ans à passer mon 2ème DEM de chanson. »

- Les compétences et objectifs passent avant le goût : Lucile a envie de faire de la chanson-pop, c'est ce qui lui plaît et c'est ce qu'elle écoute. Mais dans un cursus chanson « traditionnel » cela ne semble pas rentrer dans le cahier des charges.
- Mais cela sert aussi son cursus : avant de faire de la musique son métier, Lucile a obtenu un master de chimie. Elle est donc socialement encline aux apprentissages scolaires et admet que cette dissonance est bénéfique... même si elle est au final un frein à son parcours.

Il se pourrait que la volonté de rupture existante dans l'enseignement des MAA, par la pédagogie de l'accompagnement notamment, reste en fait soumise à l'emprise de la forme scolaire. Néanmoins, la volonté des pédagogues serait plutôt d'aller vers une forme d'extension institutionnalisée de l'apprentissage informel.

« (...) l'emprise de la forme scolaire sur les manières d'enseigner se fait d'autant plus forte qu'elle s'ignore en tant que telle. »³³

Cette contradiction se ressent-elle également dans l'activité créatrice ?

b) Créativité oui, mais modifiée !

L'activité créatrice, et tout ce que regroupe ce néologisme (la création, la créativité, le·la créateur·ice, etc.), détient aujourd'hui une place centrale dans les questionnements pédagogiques. Elle fait partie des attendus des cursus pour valider des examens de fin d'année, comme nous l'avons vu dans le SNOF. Elle développe des compétences techniques transversales mais est aussi le

³³ DESLYPER Rémi, *Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire* in *Revue française de pédagogie*, ENS Éditions, 2013

terrain du développement des savoir-être, ce qui en fait une pratique complète pédagogiquement parlant. Elle engage les apprenant·es à devenir des citoyen·nes-musicien·nes. Pour cette créativité, la formation aux MAA se veut informelle, dans la logique de leurs origines, et donne donc sa place à l'autodidaxie.

Je me rappelle de la composition de mes premières chansons. Je n'avais jamais pris de cours d'harmonie ou d'écriture mais j'adorais chanter et j'avais la chance d'avoir un petit clavier à la maison ainsi qu'un carnet rempli de textes. Ma pratique musicale ne s'inscrivait pas dans un contexte d'institutionnalisation, j'étais une musicienne autodidacte et **je faisais de la musique**. Le processus de création n'existait qu'en tant que pratique ; du faire pour faire. Il me suffisait de jouer et d'essayer, parfois pendant des heures, jusqu'à trouver une idée qui « sonne », à l'oreille. M'en remettre à mes instruments signifiait mettre la compréhension des mécanismes de côté, qui n'était pas nécessaire.

Or, le premier impact de l'école sur la création est de modifier la manière d'envisager son processus. Avec la théorisation présente dans les cursus, on passe d'une dynamique de l'oral-pratique à une approche écrite-théorique. Le but est de former les musicien·nes à ne pas composer « au hasard », ou plutôt à intégrer à la pratique des clés de compréhension. Comprendre quand on compose c'est chercher à savoir deux choses :

- Pourquoi on compose : donner du sens à sa pratique instrumentale, ou à sa pratique collective
- Comment on compose : prendre conscience que la musique est un tout fait de règles qui régissent les rapports harmoniques, s'inscrire dans un rapport logique

« Alors eux³⁴ ils sont en musiques actuelles / jazz et ils ont des cours d'harmonie du coup ils étudient les accords et les enchaînements d'accords, etc. Dans leurs compositions ils ont vraiment envie d'utiliser ce savoir là ce qui fait qu'ils vont avoir tendance à vouloir en mettre beaucoup et à enrichir avant même qu'il y ait une structure. »³⁵

³⁴ Ndla : Les musicien·nes qu'elle encadre en atelier création

³⁵ BIJAOU Lucile, formatrice MAA (spécialité chant) au CRD de Bourg en Bresse, lors de notre entretien

Lucile Bijaoui souligne l'intellectualisation du processus de création des musicien·nes qu'elle encadre en atelier. Elle m'explique que pour contourner cela, elle leur a proposé l'exercice de créer une chanson à partir de 2 accords qu'ils ont choisis.

La question de la présence des cours dits d'érudition (FM, harmonie, écriture...) dans les cursus de MAA fait débat car le savoir pour le savoir fait partie de ce que la pédagogie de l'accompagnement rejette vivement. Ces connaissances peuvent être transmises lors des face à face pédagogiques, lors des cours d'atelier ou pendant les temps de répétition des groupes. Mais même en décloisonnant le lieu des cours théoriques, leur transmission dans le cursus est inévitable. L'activité créatrice des apprenant·es n'a donc plus rien à voir avec celle qu'elle a pu être en dehors des institutions. L'école modifie leur processus créatif.

Le but de cette réflexion n'est pas de statuer sur ce qui relèverait de la bonne ou de la mauvaise activité créatrice, ni de diaboliser les apports théoriques dans les cursus MAA. Je cherche plutôt à essayer de comprendre quelles sont les limites actuelles de ce système institutionnel. Le désir de création semble toujours central chez les musicien·nes apprenant·es et sa présence dans les cursus est, en cela, justifiée. D'autant plus qu'elle représente la réalité des pratiques actuelles de la musique. Alors, doit-on donner plus de valeur à la création « autodidacte » ? Les musicien·nes, en poussant les portes des écoles, ne sont-ils pas à la recherche d'un cadre à leurs pratiques, d'un accompagnement, dont peut dépendre la théorisation ?

En tout cas, force est de constater que la rupture à l'enseignement formel dit « traditionnel » n'est pas si flagrante qu'espérée, dans l'état actuel des choses. Quelles perspectives en tirer pour la suite ?

Conclusion

Dans la formation aux musiques actuelles amplifiées, l'activité créatrice est sur le devant de la scène. Bien que sémantiquement floue, on lui attribue la spécificité d'ancrer les apprentissages dans le réel des pratiques actuelles de la musique. Elle a donc toute sa place dans les cursus des écoles et conservatoires car former les musicien·nes apprenant·es à l'activité créatrice est possible et surtout, nécessaire. La pédagogie de l'accompagnement semble, en ce sens, adéquate par son horizontalité de la transmission des savoirs et sa volonté de ne pas subir les transformations des pratiques institutionnalisées.

Mais sa volonté de rupture avec l'enseignement formel traditionnel de la musique, bien que réelle sur certains points, n'est pas si évidente car elle reste encore aujourd'hui soumise à l'emprise de la forme scolaire. De ce fait, l'activité créatrice existe belle et bien dans les cursus mais subit des modifications dans les processus des musicien·nes apprenant·es.

Alors en tant que pédagogues, que tirer de ces observations ?

Doit-on assumer ce désir de rupture et aller drastiquement plus loin dans la déconstruction institutionnelle de la formation aux MAA ? Quitte à prendre nos distances ?

Doit-on accepter, malgré nous, la formalité de nos approches et accueillir l'emprise de la forme scolaire comme constitutive de nos formations ?

Les pratiques actuelles de la musique ont une force protéiforme qui ne craint pas les mutations. Elles sont profondément créatives et en ce sens, j'en suis convaincue, leur pédagogie est, et se doit d'être, remise en question continuellement.

Bibliographie

Articles

AFOCAL, GUIDONI Marc : « La pédagogie de l'accompagnement (2) ». *Pédagogie & Formation*, <https://pedagogie.afocal.fr/2009/03/03/pedagogie-accompagnement-2/>, 2009

ANDREASEN, Nancy C : « A Journey into Chaos: Creativity and the Unconscious ». *Mens Sana Monographs* 9, n° 1 : 42-53. <https://doi.org/10.4103/0973-1229.77424>, 2011

DESLYPER, Rémi : « La créativité développée par la forme scolaire : l'exemple des élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles » ». *Voix Plurielles* 13, n° 1 : 125-37. <https://doi.org/10.26522/vp.v13i1.1375>, 2016

DESLYPER, Rémi : « Une “école de l'autodidaxie” ? L'enseignement des “musiques actuelles” au prisme de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie* 185, n° 4 : 49-58. <https://doi.org/10.4000/rfp.4292>, 2013

GINET, Dominique : « Beaudot (Alain). — Vers une pédagogie de la créativité ». *Revue française de pédagogie* 29, n° 1 : 52-54, 1974

MAELA, Paul : « Accompagnement ». *Recherche et formation*, n° 62 : 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>, 2009

PERRENOUD, Philippe. « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation* 24, n° 3 : 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>, 2007

TROTTIER, Danick. « Étudier et enseigner les musiques actuelles : les frontières floues d'une expertise en devenir », *Volume ! La revue des musiques populaires*, n° 18 : 2 : 53-69. <https://doi.org/10.4000/volume.9444>, 2021

Livres

AUTHELAIN Gérard : *Inventer sa musique*. Môméludies éditions. Entre-deux. Lyon, 2008

COLLECTIF RPM et Philippe Audubert, Gaby Bizien, Louis Chrétiennot, Bertrand Dupouy, Thierry Duval, Thibaut Krzewina, Hervé Parent, François Ribac, Marc Touché : *Enseigner les musiques actuelles ?* RPM Éditions, 2012

GLOTON, Robert et CLERO, Claude : *L'activité créatrice chez l'enfant*. Casterman. Orientations/ E3 - Enfance, Éducation, Enseignement, 1971

NEILL Alexander Sutherland, *Libres enfants de Summerhill*. Club France Loisirs. Paris, 1970

Podcast

Lucile en Boucle, *La longue et sinueuse route des artistes indés*, 2024

Annexes



Entretien n°1 : Benjamin Nid

2022

A - Est-ce que tu peux me rappeler ton parcours ?

B - Je m'appelle Benjamin Nid, je suis soundpainter. J'ai commencé par une fac de musicologie, après j'ai fait le CFMI pour être musicien intervenant puis je suis rentré à l'ENM de Villeurbanne pour faire environnement électronique (programmation, contrôleurs, MIDI, synthétiseurs...) et saxophone jazz.

En 2005 quand j'étais au CFMI j'ai fait un mémoire sur «créativité et codage» donc je travaillais déjà sur des vidéos-partitions, des partitions graphiques et je cherchais de la ressource là-dessus. Par hasard sur internet je suis tombé sur une vidéo d'un rendu de masterclass au CFMI de Célestat où ils avaient invité **Vincent Lê Quang** (saxophoniste et prof d'impro générative au CNSM de Paris et qui a eu la légion des arts et des lettres). Avec des élèves musiciens il faisait du pointillisme, il rayait le disque (?), il arrivait à isoler une boucle, ralentir la matière, tout en laissant de la place à l'aléatoire. J'ai voulu écrire à Vincent car ça m'avait bien scotché. Malgré la qualité de la vidéo de l'époque et du son je me suis rendu compte qu'il y avait un gros potentiel pour travailler avec ce qu'il se fait sur l'instant et en faire des codes qui me parlaient du fait que je faisais pas mal d'électronique. Mettre des choses sur bande, recouper, c'est des trucs qui me parlaient déjà bien à l'époque. J'ai demandé à Vincent s'il n'avait pas une masterclass dans le coin et 2 mois après il en faisait une au conservatoire de Grenoble pendant une semaine. Il m'a fait rentrer par la petite porte et c'est comme ça que j'ai fait ma première masterclass soundpainting !

Très vite je me suis rendu compte de l'ampleur des possibilités de l'outil, même avec des danseurs et des comédiens avec qui je travaillais déjà un peu. Mais surtout je me suis rendu compte que c'était un langage modulaire donc ça m'a beaucoup parlé : le fait qu'on puisse définir des défauts pour certains signes, le fait qu'on change la place des signes dans la phrase et que ça change la fonction de la phrase. Je me suis dit «**avec dix signes on peut composer une centaine de phrases**». Tout ça lié à une logique paramétrique, c'est à dire de se saisir d'un paramètre et de jouer avec, pour pouvoir transformer la matière de manière réactive et fluide. Assez rapidement j'ai commencé à me renseigner là dessus, à l'utiliser avec mes classes. En plus de ça j'avais un groupe pluri-disciplinaire avec lequel on se retrouvait pour travailler les week-ends donc j'ai proposé ça en guise d'échauffement. J'ai donc commencé à diriger des musiciens, danseurs et comédiens. Donc j'ai dû gérer l'espace, avoir une approche musicale du langage et du corps...

Après ça j'ai fait d'autres stages avec Etienne Rolin, Vincent Lê Quang et Christophe Cagnolari. J'ai accumulé pas mal de questions à partir des livres de Walter Thompson suite aux stages et face à mes demandes et à ma bonne connaissance du langage je suis parti chez lui en Suède pour des cours intensifs. J'ai eu un financement européen Erasmus + qui m'a permis d'aller en Suède puis au «filtang» (?) qui est la réunion internationale des soundpainter. Chaque année Walter réunit une trentaine de personnes qui signent pendant une semaine et on va parler des questions qu'on a mais aussi ce qu'on développe avec nos orchestre pour faire en sorte qu'on

reparte avec un langage qui reste relativement international (même si on a tous nos petits défauts, et nos déformations propres, comme un argot). C'est pas comme l'académie française : chaque année on propose des nouveaux signes ou on en fait ressortir des anciens et le but ce n'est pas de statuer. Ils sont laissé en jachère pendant un an puis s'ils ressortent plus tard c'est qu'ils ont une utilité. **Un signe ne rentre que par les faits.**

J'ai fait 7 années de «filtang» puis j'ai créé un collectif qui s'appelle le SPANG d'une douzaine de performeurs qui ont eu envie de continuer d'une manière un peu soutenue. On faisait des week-ends de travail, on commençait à jouer régulièrement dans les festivals, dans les espaces publiques... Et puis approximativement en 2010 j'ai intégré d'autres personnes en plus pour arriver à un groupe d'une vingtaine de performeurs de tous horizons différents. On travaillait assez librement puis on s'est concentrés sur une pièce de John Zorn.

A - Quel est ton rapport à la création et en quoi a t'elle forgé ta personnalité ?

B - J'ai l'impression que j'ai plein de métiers différents : quand je fait de la création de vidéo pour du théâtre, quand je monte une pièce pour mon ensemble, quand j'interviens en tant qu'instrumentiste dans une compagnie ; pour moi ce sont des choses complètement différentes dans la posture. J'ai fait pas mal d'installations plastique, un peu art numérique (avec des marteaux télécommandés pour frapper sur des objets). J'ai fait partie d'un collectif qui s'appelle Matrice où la création est vraiment un truc large : on s'inspirait vachement du mouvement Fluxus avec des objets installatifs et une grande notion d'aléatoire. Je pense que mon rapport à la création est très imbriqué entre les différents médias avec en plus une grande notion d'instantané, de temps réel.

Faire des prods en avance ou passer des heures devant final cut à faire du montage vidéo ça ne m'intéresse pas. En fait quand je vais voir un spectacle et que la mise en scène se voit, ça ne m'intéresse pas trop. Pour moi la mise en scène doit être le plus naturel possible. Voir un artifice, même s'il est très bien répété et que les musiciens jouent bien, ça me sort du truc. Je trouve qu'il y a des systèmes horrible comme la chorégraphie de danse où tout le monde répète la même chose ; pour moi c'est une image fasciste. Ça c'est du contenu et pas des oeuvres. On déshumanise l'individu qui est au service d'une forme groupale. J'ai l'impression qu'à part le côté bien ordonné ça ne raconte pas grand chose. En fait, **dans la préméditation de l'acte créatif il y a le risque de l'ordre, de chercher la perfection. Je me rends compte que je peux avoir la même chose avec un contenu improvisé qui vient des gens et sans répéter la même chose pendant des heures.** Par contre je peux leur faire travailler la réactivité, l'écoute liée à l'improvisation et faire quelque chose qui ressemble à des humains.

Donc **mon rapport à la créativité c'est beaucoup de temps réel** car j'avoue que ce qui est écrit je peux le faire quand je suis au service d'un spectacle ou que mon groupe reçoit une commande mais je n'y trouve pas du tout le même intérêt. Si j'écris une palette pour du soundpainting (ça peut être un mouvement, une couleur, une cellule rythmique, quelque chose de très abstrait au final), je sais que je peux complètement le réarticuler avec le reste du langage. C'est-

à-dire que la palette je ne vais jamais la jouer telle quelle. J'ai tellement d'outils pour composer avec un matériel pré-existant que j'ai pas forcément besoin de beaucoup de choses.

Du côté de l'influence sur mon parcours je suis vraiment du côté du temps réel. **J'écris des protocoles d'interaction.** Je pars du principe qu'il y a plusieurs langages : la musique, la danse, le numérique... Et après il y a le méta-langage : les articulations de la musique, l'articulation entre humain et machine. **Je n'écris pas ce que doit faire la personne mais comment les interactions se déroulent.** Je vais créer des boîtes mais à l'intérieur des boîtes la personne est totalement libre. Et en soundpainting les boîtes sont paramétriques. Je trouve l'écriture modulaire beaucoup plus intéressante que l'écriture stricte. C'est pour ça que je me suis intéressé à Max msp, Isadora, Touch Designer, qui sont des logiciels de composition numérique où tu intervient avec le son, l'image, les capteurs, les caméras...

A - J'ai l'impression que dans ton processus tu as quand même besoin de mélanger les médiums.

B - Généralement oui. Et à la fois oui et non car j'ai eu un ensemble pluridisciplinaire pendant 6 ans et là j'ai remonté un orchestre composé uniquement de musiciens, *l'attracteur étrange*. J'aime bien ce côté un peu puriste mêlé à la diversité croisée (grâce à la vidéo, la danse...). A un moment de toute façon il y a tellement de paramètres qu'on est obligé de fixer d'une manière ou d'une autre. Je trouve une grande liberté à avoir moins de médiums et à pouvoir aussi laisser les choses se faire un peu plus naturellement.

J'ai l'impression que dans le temps réel il y a une forme d'honnêteté qu'on ne trouve pas ailleurs. Bien sûr il y a de supers interprètes qui au bout de 500 répétitions du même texte arrivent à garder la même fraîcheur qu'au début. Mais c'est un autre travail je pense. Et **j'ai l'impression d'accéder plus facilement à la véracité du message avec un matériel libre et ça, ça a du sens.**

A - On parle de «création» lorsqu'une pièce est donnée pour la première fois

B - Oui c'est un argument commercial ça. Pour moi une pièce est vouée à changer tout le temps. On a besoin de réajuster des choses. A priori le terme création ça veut juste dire que t'es en train de faire une oeuvre qui n'existait pas jusqu'à présent. En temps qu'instrumentiste je connais le processus de récréation mais pas en temps que chef d'orchestre ; on ne refait jamais deux fois la même chose.

A - Donc est-ce que performer ou reperformer c'est recréer à nouveau ?

B - En soundpainting oui, on ne fait que recréer à nouveau. Mais c'est la même chose quand une personne dirige une pièce écrite car il y a toujours un point d'orgue, il y a toujours un espace de

liberté qui permet la respiration et la création d'une petite faille de fragilité. Tout le monde sera juste à cet endroit là.

Après il y a des gens en soundpainting qui vont utiliser les mêmes combines. Car on en a, comme les II V I en jazz ou des riffs de rock. Par exemple /cite un combo d'enchaînement avec des termes techniques/ ça c'est un combo que j'ai vu des centaines de fois. C'est là qu'on entend que c'est du soundpainting et ça craint car **c'est un outil, c'est pas sensé être une esthétique**. C'est un moyen, pas un objet. La vraie clé c'est l'écoute et le fait d'être dans l'instant présent. Après qu'on fasse de la musique écrite ou improvisée, la problématique est la même, même si les moyens sont différents. Mais je n'ai pas envie de hiérarchiser les choses. J'ai choisi le temps réel car c'est ce que je sais le mieux faire ! On travaille beaucoup sur l'intuition et mon rôle c'est aussi de rentrer dans le cerveau de l'orchestre et de décoder les langages corporels et interpréter tout ça pour que ça fonctionne. Mais du coup on travaille les questions d'rythme de la pièce, de la dramaturgie, des timings...

A - Comment tu gères tes timings justement ?

B - Je m'entraîne avec mon four et mon grille pain. J'ai un timer interne. Je le sens beaucoup, par expérience. J'ai fait pas mal de musique improvisée et au bout d'un moment on ressent bien le déroulé de tout ça. Parfois je peux me mettre un timer mais souvent j'oublie de le lancer avant de démarrer.

Après ce qui est difficile c'est de ne pas rater les fins. Car si on te donne 45 minutes mais qu'un fin se présente à 35, qu'est-ce que tu fais ? Un silence et un épilogue ? Ou au contraire une vraie fin et une seconde pièce de 10 minutes ? Il faut faire des choix. Et d'ailleurs ça m'énerve quand les programmeurs viennent me voir en me disant «il te reste 5 minutes», parce que je le sais déjà !

A - Comment tu amènes tes performeurs à la création ?

B - Houla ! Dans le soundpainting on part de ce que sont les gens. En fait il y a deux axes : ceux qui sont techniques et très directifs dans leur demande et à l'inverse ceux qui laissent une grande marge de liberté à leurs interprètes. Ce sera certes moins ce que j'ai voulu mais par contre le jeu se situe entre les deux. Il y a des moments où je vais pousser et imposer du matériel à l'orchestre pour avoir une base et parce que j'ai envie d'un certain résultat (des contrastes par exemple). Et il y a des moments où même après une grosse coupure je peux faire appel à un geste de «chance», un geste où on fait appel à l'aléatoire et aux propositions des gens. Donc la clé d'entrée dans la création elle est double et les deux ne sont pas antinomiques. Mais ça dépend des moments, de la personnalité de l'orchestre... En ce moment j'ai un orchestre avec de très bons improvisateurs, la plupart du temps je vais pas leur apprendre leur métier. Si je leur demande d'improviser c'est rare que je leur dise comment.

A - Et si tu es en face d'un public plutôt débutant ou amateur ?

B - J'utilise beaucoup de jeux d'écoute et de réactivité. En fait on va chercher à créer des bases de jeu, une méta-structure, que les gens remplissent de ce que je veux et ce que je leur ai demandé. Avec des débutants plus que de chercher la combine qui marche mon but c'est de composer en temps réel c'est-à-dire de partir de là où on était. Je vais plus aller explorer des choses inattendues, qui mettent parfois en difficulté mais par contre je vais toujours créer un contexte favorable. Trouver les endroits où les performeurs sont les plus aptes à s'exprimer.

Avec des amateurs on va apprendre quelques signes pour que ce soit fluide et en maximisant les représentations sensibles (écrire, faire, entendre, voir...). Et après je fais des jeux d'écoute et de réactivité parce que je pense que c'est ça avoir un contexte favorable.

A - Tu mets en place des séances d'apprentissage avec les amateurs ? Car on ne parle que du contexte de jeu.

B - Au Viniatier j'avais un orchestre pendant 5 ans on avait des phases d'apprentissage régulier. Déjà certains sont sous médicaments donc la mémorisation n'est pas évidente et puis l'avantage c'est que c'était un groupe tournant. Ceux qui voulaient venaient mais les patients en HP fluctuent donc il n'y a pas de règles. Donc je ne verbalisais pas forcément et au final ça allait vite. Je pouvais profiter de l'émulsion de groupe, grâce à ceux qui connaissaient le langage et qui pouvaient porter les autres. Le principe c'est qu'il n'y a jamais d'erreur. Généralement dans les performances les plus beaux moments c'est quelqu'un qui se plante ; il me surprend, surprend tout le monde, ça vaut de l'or. Et c'est difficile de faire comprendre ça à des amateurs : tu as tout intérêt à te tromper et surtout à assumer ton erreur. A partir du moment où elle est faite, ce n'est plus une erreur mais l'état actuel des choses.

A - Donc quels sont tes outils principaux ?

B - Alors ma petite séance type c'est 20 minutes de tai chi parce que ça met dans les pieds, ça travaille la conscience corporelle et que ça met dans l'écoute. Ensuite on enchaine avec du regard périphérique puis on réchauffe à voix douce. On passe à des exercices polyphoniques et à partir de là j'utilise plus que du soundpainting. Par exemple pour les polyphonies j'utilise un fil en laine qui représente une partition. Je fais entre 3 et 7 noeuds dessus et chaque noeud correspond à un son ou à un changement de son ou de boucle ou à un silence... avec ça j'introduis toutes les notions dont j'ai besoin : je n'ai pas besoin de jouer tout le temps, j'ai conscience du groupe et je suis capable de démarrer avec une proposition claire pendant une durée déterminée.

Pour moi la grosse erreur serait d'arriver en disant «bonjour on va faire du soundpainting, ceci est une note tenue» /*fait le signe note tenue, tout le monde, action*/. Ça c'est vide, pas incarné, la voix n'est pas chauffée, personne ne s'écoute. Qu'est-ce qu'on mobilise musicalement dans le

groupe là ? Si on reste à la surface du signe et qu'on l'appauvrit les exigences par rapport au groupe ne peuvent pas exister.

Il faut voir le soundpainting comme un grand digest de tout ce qui s'est fait dans la musique dans tout le XXème siècle. On a tout : du minimalisme à l'atonalisme. Quand j'arrive sur un orchestre qui a déjà un background le truc ça va être de réactiver les éléments culturels qu'ils connaissent déjà. **Donc on utilise pas les signes pour créer de la nouvelle musique mais pour rappeler des choses dont on a une idée.** C'est un dictionnaire donc forcément c'est hyper référencé. Chaque signe trouve sa référence dans un courant esthétique.

Après ça peut être aussi le problème d'utiliser les styles : si tu ne les bosse pas vraiment on se retrouve vite avec le côté archétype, stéréotype du genre. Si tu demandes à un orchestre classique de faire une boucle de hip hop sans leur avoir jamais fait bosser ça va être nul. Le côté référencé il est intéressant parce qu'il est commun à tout le monde et à la fois il faut faire en sorte que ce ne soit pas de la citation. En tout cas je pense que pour les gens qui rentrent là dedans c'est important d'utiliser ce moyen là comme un moyen de découvrir aussi culturellement des influences. Vu qu'on n'a pas d'esthétique c'est intéressant de pousser les gens dans des zones d'écoute qu'ils n'ont pas encore. Parfois je peux leur donner des choses précises à écouter d'une séance à l'autre.

On écrit aussi des partitions de signes. Je ne fait pas de notation graphique, je note en abréviation */cite des abréviations qui appartiennent à un vocabulaire précis et déterminé/*. C'est un langage, il y a 1500 signes. Il y a des «avec», une grammaire, une syntaxe. Pour moi c'est plus simple d'écrire comme ça mais parfois je rajoute un dessin pour préciser, généralement pour les signes les plus complexes. J'ai pas mal travaillé sur les pêches pour ma part donc j'ai élaboré tout un système de signe rythmique */4 doigts = 4 doubles, fait varier la figure rythmique en fonction des doigts levés/*.

Le soundpainting c'est un langage outil !

Entretien n°2 : Aude Husson Patru

2022

A - Pouvez-vous me faire une rapide présentation de votre parcours ?

A - J'ai un parcours qui n'est pas du tout académique : j'ai commencé la musique en cours particulier avec un prof de piano puis après avoir passé mon bac et une année d'exploration j'ai découvert qu'il y avait une faculté de musicologie à Dijon. Je m'y suis inscrite et j'y ai découvert la pratique du chœur, j'ai commencé à prendre des cours de chant, j'ai travaillé comme maître auxiliaire pour l'éducation nationale et j'ai commencé à enseigner dans des écoles associatives ou des petites écoles municipales. Tout ça en continuant à me former sur le tas à la fois comme chanteuse ou cheffe de chœur. Je pratiquais la musique médiévale, la musique contemporaine et la chanson qui est quelque chose qui est dans mon ADN depuis toujours. J'ai pu passer les concours de la fonction publique au fur et à mesure. Donc j'ai pu intégrer un conservatoire par des voies un peu différentes. J'ai quand même passé mon DE au CEFEDM de Dijon en direction de chœur.

Quand le poste s'est ouvert ici c'était un poste à double profil : direction et chanson musique actuelle. C'est la raison pour laquelle j'ai pu créer cette classe car au départ elle n'existait pas ! C'était en 2007. Les années passant, j'ai laissé de côté la direction de chœur après avoir mis en place des classes à horaires aménagés voix dans une école, pour me consacrer uniquement à la classe de chant musiques actuelles dont je m'occupe aujourd'hui.

A - Quel est votre rapport quotidien à la création ? Comment a-t-elle forgé votre personnalité ?

A - Alors je vais aller bien au delà de la profession : si je n'étais pas créative je ne pourrais pas vivre. Je n'exagère pas en disant ça. Pour moi la créativité est tout le temps là, dans le quotidien, dans la manière de regarder le monde et toutes ces données qu'on intègre infusent et ressortent à un moment donné, en général imprévu. On peut créer un contexte dans lequel elle émerge, temporel ou contextuel, mais quand même **le propre de la créativité c'est d'être une pulsion**. Déclencher des pulsions ça ne se programme pas à la seconde ou à la minute près. Même si quand on travaille dans un domaine créatif il faut réussir à mettre en place des déclencheurs.

Donc c'est tout le temps là. Et pour moi une interprétation, une reprise est une création. Dans la mesure où on ne se borne pas à être dans l'imitation stricte d'un modèle, il y a déjà démarche de création. Et en fait dans mon enseignement c'est là tout le temps. En plus je travaille beaucoup dans le domaine de la chanson et c'est quand même un objet qui se prête à une certaine liberté créative. Je dirais même que c'est indispensable.

A - Est-ce que vous composez ?

A - Oui. J'écris et je compose. J'écris pas mal de textes et je compose sous une forme assez traditionnelle piano/voix. J'utilise aussi pas mal d'outils de MAO depuis quelques années. C'est un domaine de recherche personnel, c'est mon espèce de labo créatif dans lequel je me réfugie souvent. C'est aussi là pour nourrir ce que je peux apporter à mes élèves. **Pour moi la création n'est pas uniquement là pour être montrée au public mais c'est une source** et comme je le disais tout à l'heure, c'est une question de survie.

A - Selon votre expérience (ou dans votre imaginaire) à quoi ressemblerait une classe dans laquelle la création est au centre des activités toute esthétique et tout domaine confondu ? Et est-ce que ce serait une démarche pédagogique viable ?

A - Déjà la créativité c'est le noyau de la classe dont je m'occupe. C'est-à-dire que dès le début, au premier cycle, cette dimension là est présente. Elle n'arrive pas en fin d'étude. Pour le premier cycle c'est plutôt en intégrant les étudiants à des projets collectifs de la classe dans lesquels ils vont avoir une part créative.

A - Par exemple ce serait quoi un projet collectif ?

A - J'aime bien donner une thématique ou un fil conducteur aux élèves. L'année dernière on a travaillé sur l'univers de la mine parce qu'au niveau de l'histoire locale c'est quelque chose d'extrêmement important. Je les ai emmené visiter le musée de la mine, on a enregistré des sons sur place. Ensuite je leur ai demandé d'écrire soit des textes soit de composer de la musique ; en tout cas de me proposer du matériel en rapport avec cette thématique de la mine. En général je laisse très ouvert leurs propositions. Donc voilà il y avait plusieurs créations dans le cadre de ce spectacle mais il y avait aussi des reprises et des choses que j'avais proposées. Je dirais qu'un quart du spectacle était de la création originale.

En second cycle ils font ce que j'appelle une carte blanche. Ils doivent écrire 30 minutes de plateau autour de leur propre univers créatif. Et ça en troisième cycle ça prend encore plus d'importance. Donc le cursus et vraiment dans l'acquisition d'outils vocaux (une formation musicale, des apports techniques) mais toujours en lien avec un univers créatif qui est très présent.

A - Dans votre construction de l'année quel serait la part de création par rapport au reste ?

A - C'est difficile à dire parce qu'en fait c'est là tout le temps. Et puis selon les étudiants que j'ai en face de moi ça va être différent parce qu'ils arrivent avec une approche de la création différente. Il y en a qui n'en ont quasiment jamais fait, d'autres qui font ça depuis des années et qui arrivent là par envie de développer leur univers... Mais c'est tout le temps là. Quand on travaille sur un texte dans une reprise on fait beaucoup de travail de reformulation. Encore une fois, pour moi l'interprétation c'est une démarche créative donc je ne peux pas démêler tout ça.

Sur le fait de travailler en équipe je pense que c'est possible, c'est même souhaitable, mais je pense qu'il est hyper important de déjà bien définir ce qu'on entend par création. C'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire créer ? Je pense que si vous avez questionné un peu autour de vous, je ne suis pas sûre que tout le monde soit d'accord là dessus. On ne peut pas construire un fonctionnement d'équipe cohérent si on n'est pas d'accord sur cette notion là. Sur la création mais aussi l'inspiration : qu'est-ce que c'est être inspiré quand on crée ? Il y a une définition des termes qui est essentielle. Après il faut voir qu'est-ce que chaque personnes peut apporter dans ce domaine là parce que on a tous des manières de vivre la création différemment ; ça peut être génial et hyper enrichissant mais encore une fois il faut bien réfléchir à ce qu'on attend et à ce que chacun peut apporter.

A - Quels sont vos outils pour mener vos étudiants à la création ?

A - J'ai beaucoup fait travailler mes étudiants sur la prosodie cette année comme moyen de composition mélodique. Avec des gens qui n'ont pas ou peu de formation musicale (comme c'est le cas en musiques actuelles) le fait de s'autoriser à être compositeur souvent c'est un mur qui paraît infranchissable. Donc cette année pour le travail prosodique on part de texte qu'on parle et dans lesquels on creuse jusqu'à générer une prosodie puis une improvisation mélodique sur cette prosodie et à l'arrivée une production mélodique avec un texte. Il peut être ensuite harmonisé ou autre. Ça c'est un outil parmi d'autres. On peut aussi partir d'une suite d'accords et se plonger dans la couleur que ça évoque, laisser venir des mots, imaginer des contextes... Encore une fois création, imaginaire, inspiration.

Ce dont je me rends compte c'est que il y a besoin de points de départ. Même des choses très simples. Mais il faut apporter un élément sur lequel l'acte créatif va s'agréger. C'est beaucoup plus facile de démarrer comme ça que de partir dans un vide total. Quand ils font leur carte blanche j'essaie de les aider à trouver une accroche pour déclencher un peu le processus. Cette année par exemple je travaille sur les fonds photographique du musée Niépce /*musée de la photographie à Châlon sur Saône*/. Donc la base créative de l'année c'est : ils choisissent une photo et ils fabriquent un objet musical (mais qui peut aussi être chorégraphié, qui peut être théâtralisé, qui peut être filmé) dans laquelle il y a leur voix, c'est la seule contrainte. Un choix de photo, une contrainte, et une création sur cet objet là. Mais j'essaie de toujours renouveler, de varier les angles pour essayer de déclencher des choses.

Il y a toujours des temps de restitution publique. Je suis dans une pédagogie où il faut qu'ils aillent en scène le plus possible, dès le début. Il y a des étudiants pour lesquels l'acte créatif met très longtemps à émerger, ça peut se libérer en second ou troisième cycle mais en tout cas ils sont tout le temps dans des contextes créatifs. Rien que voir le boulot des autres ça peut déclencher des envies.

A - Est-ce que vous avez en tête un projet collectif qui vous a plus marqué qu'un autre par son processus créatif ?

A - Il y a quelques années j'avais mis cinq jeunes chanteuses sur un projet autour de Charlotte Salomon qui est une jeune femme peintre allemande juive de l'époque 39-45. David Foenkinos avait écrit un livre sur elle. Elle voulait rentrer aux beaux arts mais en tant que fille et juive ce n'était pas possible. Elle a quand même réussi à développer un univers pictural absolument magnifique. Malheureusement elle n'a pas survécu à la guerre et a été dénoncée. Les étudiantes avaient créé un spectacle qui s'appelait «Ainsi firent-elles le chemin» qui était le titre d'un des tableaux. Ça avait donné quelque chose d'assez extraordinaire et profondément bouleversant.

En tout cas, ça fait 15 ans que je suis là et c'est une dimension qui est de plus en plus présente. C'est aussi parce que cette classe a trouvé son rythme de croisière et que maintenant comme il y a trois cycles je peux vraiment démarrer ce travail là dès le début. Il a fallu 10 ans pour avoir trois cycles plein.

Entretien n°3 : Lucile Bijaoui

2023

A - Peux-tu me faire un état des lieux de ton parcours musical et de ta situation actuelle autant professionnelle que artistique ?

L - J'ai commencé la musique au conservatoire de Grenoble, où j'ai grandi, par le violoncelle puis le chant lyrique. Ensuite j'ai découvert le département musiques actuelles, ce qui à l'époque était assez peu connu ; les conservatoires n'en parlaient pas. Quand j'ai voulu faire du chant on m'a directement mise en classe de chant lyrique et c'est après 2, 3 ans que j'ai compris qu'il y avait autre chose. J'avais 16 ans quand je me suis retrouvée dans le département musiques actuelles, avec le chant j'ai aussi commencé la guitare. J'ai passé mon DEM là-bas. En parallèle de ça je faisais des études universitaires de chimie qui m'ont amenées à partir en Angleterre pour une année d'ERASMUS. J'ai fait une pause des études de musique à ce moment là mais j'ai quand même monté un groupe là-bas parce que je voulais tout le temps faire de la musique. Quand je suis revenue en France ça a été à Lyon et je me suis inscrite à l'ENM à Villeurbanne en « chanson » (formation sur le texte, la composition, l'arrangement et la pratique instrumentale) parce que quand j'étais à Grenoble j'écrivais des chansons en français et ma prof de chant m'a conseillé cette formation qu'elle avait suivi elle même. J'y ai passé un DEM. J'étais aussi au CRR de Lyon, au Labo du conservatoire. C'est la branche musiques actuelles mais qui est un peu particulière parce que ce n'est pas vraiment un cursus classique : tu arrives avec un projet de composition et on te fait travailler ce projet. Pendant tout ce temps là j'ai monté mon projet solo qui s'appelle Lucile en Boucle où j'écris les textes, la musique, les arrangements. J'ai pas mal tourné avec ce projet, j'ai sorti un disque de 5 titres en janvier 2022. Je l'ai produit moi-même, j'ai fait tous les arrangements et j'ai fait intervenir un batteur et un bassiste en plus de la guitare et des voix. Ça demande beaucoup d'énergie et d'argent de tout faire soi même ! Quand le disque est sorti j'étais épuisée mais c'était le début d'une série de plein de concerts donc il a fallu enchaîner. **L'année dernière j'ai vraiment eu le contre coup de la sortie du disque mais je sentais que tous les professionnels autour de moi me disaient « bon là ton disque il a déjà 1 an, il est où le 2ème ? »**. Je me suis mis la pression pour faire de nouvelles chansons pour aller en studio, au mois de mai 2023 j'étais en train de faire un retroplanning pour enregistrer un nouveau disque, alors que j'étais à peine en train de me remettre de celui d'avant. Ça n'avait pas beaucoup de sens pour moi donc j'ai décidé de faire une pause, j'ai pris 2 semaines de vacances. Je me suis rendu compte que je n'avais pas du tout envie de faire de disque et que ce que j'avais composé ces derniers mois j'aimais bien, mais c'était pas ça que j'avais envie de sortir. Donc c'est à partir de là, à l'été 2023, que j'ai commencé à avoir cette réflexion de revenir à la base, à la création, pour trouver ce que j'avais envie de sortir sur un prochain disque ou un prochain spectacle. Et c'est ce que je fais depuis 3 mois. Depuis la fin de mes études je suis aussi prof de chant en musiques actuelles au conservatoire de Bourg-en-Bresse, ça va faire 3 ans.

A - J'ai l'impression que le processus de création il est à la base de ta formation musicale, c'est ça qui t'a amené à prendre des cours ou à monter ton projet à l'ENM. Comment tu décrirais la place donnée à la création au conservatoire de Grenoble ou à l'ENM ? Est-ce que tu trouves que ça a été une place centrale ?

L - Pas vraiment. J'ai l'impression que depuis que je suis prof au conservatoire j'ai un peu la double vision d'avoir été élève et être prof maintenant. A Grenoble il y avait de la création, par exemple mon premier texte en français je l'ai écrit en cours de chant. Ma prof nous poussait à créer mais après ça on était pas accompagnés, on nous laissait faire nos vies. C'était déjà pas mal car on nous donnait une impulsion. **Mais j'ai la sensation que quand on débute dans la création c'est bien d'être un tout petit peu guidé parce qu'on peut partir un peu dans tous les sens et on peut se braquer quand ça marche pas et donc arrêter.** Ce qui est dommage car je pense qu'on progresse qu'en continuant. A Villeurbanne, je suis arrivée avec mes compositions donc la démarche était un peu différente. Dans ce département chanson tout le monde avait plus ou moins un projet qu'il avait envie de professionnaliser. Ce que j'ai plutôt mal vécu c'est que les profs de ce département avait une certaine vision de la chanson française et pour eux si on était pas dans cette lignée, on se plantait.

A - C'était assez dirigé vers une esthétique très précise en fait ?

L - Oui, chanson française à l'ancienne. Et moi c'est pas ce que j'écoute ou ce que j'aime. Je fais de la chanson française parce que j'écris en français mais les sons que j'aime c'est de la pop anglaise donc j'ai envie que ce soit ça ma musique mais avec des textes en français car j'aime écrire dans cette langue. **J'avais tout le temps des remarques sur ma musique ou des profs qui voulaient me rediriger vers autre chose. C'était dur car ça allait contre ma créativité. J'avais l'impression que je devais façonner une nouvelle créativité en fonction de ce qui m'était demandé.**

A - Est-ce que pour autant t'as l'impression que ça a été un frein ? Ou ça t'a aussi ouvert des portes ?

L - Un peu des deux ! Effectivement ça m'a ouvert à plein d'artistes que je connaissais pas et à aimer certaines façons d'écrire ou de composer. Mais ça m'a mis un frein car j'avais déjà un DEM et j'ai quand même mis 6 ans à passer mon 2ème DEM de chanson. Et à chaque fois que je passais un cycle j'avais toujours cette réflexion sur mon esthétique « trop » pop ou des doutes sur le looper. Que des remises en questions sur des choses que j'avais amené et hyper importantes pour moi. Ce qui est fou c'est que quand j'ai passé mon DEM, c'était un jury extérieur, et là j'ai entendu un tout autre discours : tout ce qui m'avait été reproché pendant 6 ans était mis en valeur et valorisé.

A - Du coup tu es sortie de l'ENM un peu plus confiante dans ton projet ?

L - Carrément ! Et il y avait même une sorte de petite revanche. **J'ai eu raison de m'accrocher parce que si je n'avais pas été aussi convaincue que c'était ça que je voulais faire je pense que dès la 2ème année j'aurais viré le looper, j'aurais fait autre chose...** j'aurais pu me laisser influencer je pense.

A - Pourquoi tu as choisi le looper et pourquoi lui donner cette place dans ton projet ?

L - Ça remonte au conservatoire à Grenoble, dans les placards de la salle de chant il y avait un petit looper, un RC-20 que la prof avait sorti et branché. On s'est fait quelques cours à faire des impros vocales et à essayer de manipuler l'outil. Je me rappelle être tombée amoureuse de cette machine, j'ai trouvé incroyable tout ce qu'on pouvait faire avec. Je l'ai senti comme un outil pour les chanteurs. Je sais qu'à la base il y avait beaucoup de guitaristes qui l'utilisait et je me suis dit qu'en étant au chant, toute seule, je pouvais reproduire une chorale en 1 minute. Donc j'ai commencé à écrire plein de chansons et à faire des réarrangements avec le looper. Je trouve que c'est un outil très créatif. Certes, il n'est pas facile à prendre en main car il demande une grosse rigueur rythmique, donc ce n'est pas forcément à la portée de tout le monde tout de suite. Mais à partir d'une seule boucle tu peux partir où tu veux. Je me rappelle très bien comment je fonctionnais : **je me mettais dans ma chambre, je faisais des impro à la voix, et je créais le morceau à partir de là. Il y en avait parfois qui me plaisaient plus que d'autres. Quand c'était le cas j'allais écrire un texte par dessus.**

A - C'est quand même l'impulsion de ta prof de chant qui a fait que Lucile en Boucle ça existe sous cette forme aujourd'hui.

L - Oui, en fait c'est plusieurs choses : le fait qu'il y ait eu ce matériel là à disposition dans les locaux et la prof qui sorte le looper du carton pour voir ce qu'il se passe. En plus elle avait pas d'autres envies que ça puisqu'elle ne nous a rien imposé à part découvrir un outil qu'on pourrait potentiellement utiliser. C'était génial.

A - Comment tu pourrais me décrire la relation que tu entretiens avec le processus de création dans Lucile en Boucle ?

L - C'est une bonne relation mais le fait de m'occuper du projet seule sur toute la ligne, ça fait beaucoup de casquettes. **Quand je suis dans une période où il faut beaucoup chercher de dates là ma créativité se bloque. Dans ces cas là je dois tellement être sur tous les fronts que même si j'ai 10 minutes pour écrire mon cerveau sera inerte. Pour relancer la machine créative il faut vraiment que je retrouve du vide, du rien.**

A - Quand tu as créé ton disque, tu as fait des arrangements pour une formule en trio. Est-ce que tu as tout fait de A à Z ou tu les a inclu dans le processus de création avec toi ?

L - J'ai tout fait moi même sur ableton. Je leur ai envoyé les maquettes, on a fait quelques répètes et après on est partis en studio. Après je ne suis ni batteuse, ni bassiste, donc je propose quelque chose et après si un des musiciens me donnaient une variante qui était mieux on partait là dessus. Mais y'avait quand même une base très écrite.

A - T'es partie de quoi pour écrire ces arrangements ?

L - Déjà les morceaux étaient tous arrangés en solo, je les avais déjà pas mal joué sur scène donc j'avais cette base assez fournie de voix, guitare et petites percussions. Ensuite je suis allée écouter beaucoup de musique et j'ai fait une sorte de bibliothèque de toutes les choses que j'aimais bien en terme de son, de rythmique, d'ambiance. **Et pour chaque morceaux du disque j'avais des références. Ensuite je me suis écrit une sorte de petit pitch, comme une sorte de direction pour l'arrangement général, où j'ai marqué « quand on écouter le disque j'ai envie qu'on ressent telle ou telle chose, j'ai envie qu'il se passe ça en terme de son et en terme d'émotion ».** Quand j'ai commencé à arranger pour les autres instruments à chaque fois je revenais lire ce texte. Dès que j'avais une nouvelle idée je la faisais et j'allais relire le texte pour voir si j'étais toujours dans la bonne direction.

A - Je trouve que c'était un travail colossal et que tu as réussis à avoir une méthodologie efficace.

L - Je pense que ça vient de mes études scientifiques ! J'ai beaucoup de méthodologie, je suis très organisée. Je sais comment gérer un projet compliqué, je sais comment gérer des données, etc. Pour le coup j'ai un bac+5 en chimie qui ne m'a pas servi à grand chose mais au moins j'arrive à être très rigoureuse.

A - Donc si la chimie si t'a apporté de la rigueur, qu'est-ce que la création musicale t'a apporté comme valeur humaine ?

L - De l'ouverture d'esprit, c'est sûr. **Et aussi, mais c'est quelque chose que j'ai l'impression d'apprendre encore, c'est de lâcher le jugement sur ce qui est une bonne ou une mauvaise idée.** En fait on en sait rien. Il y a beau avoir des recettes, des choses qu'on entend régulièrement et qui nous semblent marcher, j'ai la sensation qu'il faut juste faire et qu'il faut se faire confiance aussi. Quand il y a un truc qui nous plaît on le sait tout de suite.

A - On va s'intéresser à ta casquette de prof de chant en musiques actuelles. Est-ce que tu gères des ateliers, des collectifs ?

L - J'ai un atelier sur la thématique soul, j'y apporte des morceaux du répertoire qu'on va interpréter. J'ai aussi un autre atelier de création de chansons dans lequel on bosse en vue d'un objectif en juin : faire la première partie d'un groupe à la Tannerie (SMAC de Bourg en Bresse). Je leur fait faire plein de petits exercices pour créer des chansons, ensuite on les retravaille ensemble. Ils sont 6 élèves de 2ème cycle : deux chanteuses, une batteuse, une bassiste, une percussionniste et un pianiste. Une section rythmique féminine c'est rare !

A - Génial, et ce projet de première partie c'est quelque chose qui se fait tous les ans ?

L - C'est la première année que l'on peut faire ça, mais c'est quelque chose que j'ai initié avec un autre collègue car justement je trouvais qu'il n'y avait pas assez de création. Parce que les cours au conservatoire c'est 30, 45 minutes ou 1h et ça va trop vite. En atelier il y a parfois des différences de niveau qui sont tellement grande que c'est difficile de faire de la création. Du coup on s'est dit qu'on allait faire un atelier avec la création au centre. Donc les élèves se sont inscrits avec la seule contrainte de devoir être en 2ème cycle et ensuite nous on a formé le groupe pour que ce soit à peu près cohérent.

A - Pourquoi la contrainte d'être en 2ème cycle ?

L - Parce qu'on voulait qu'ils ne soient pas embêtés avec la technique de leurs instruments. Après tu vois la batteuse est en fin de 1er cycle, je l'avais déjà vu dans un atelier et je sais qu'elle accompagne bien et qu'elle sait s'adapter. S'il y a des rythmes qu'elle connaît pas, elle va les bosser chez elle et la semaine d'après ça va rouler. Bien sûr on fait au cas par cas mais on voulait écarter les problèmes de technique alors qu'il y a tellement de choses à voir dans la création.

A - Peux-tu me décrire une situation de création que tu as engagé avec eux et que tu as trouvé intéressante ?

L - Alors eux ils sont en musiques actuelles / jazz et ils ont des cours d'harmonie du coup ils étudient les accords et les enchaînements d'accords, etc. Dans leurs compositions ils ont vraiment envie d'utiliser ce savoir là ce qui fait qu'ils vont avoir tendance à vouloir en mettre beaucoup et à enrichir avant même qu'il y ait une structure. Donc j'ai décidé de leur donner la contrainte de n'utiliser que 2 accords pour toute la chanson, que je leur ai laissé choisir. A partir de ça ils devaient me faire un couplet refrain avec ça en trouvant un tempo, comment positionner les accords, le rythme harmonique. Je les ai laissé discuter de tout ça et quand je sens que ça patauge je fais un point sur les idées de tout le monde et on valide ou pas ensemble. Mais ils restent autonome. Moi j'interviens quand ils ont du mal à prendre une décision. **Ce que je voulais qu'ils comprennent c'est qu'on peut avoir une chanson avec 2 accords, c'est ce qui s'est passé et en plus ils ont**

bien aimé la chanson ! Au début j'ai bien senti dans leurs regards que partir avec 2 accords c'était pas gagné mais ils ont réussi.

A - En tant que prof toujours : quel est le profil que tu aimerais que tes élèves aient en sortant de leur cursus au conservatoire et avec toi ?

L - Ça dépend de leur objectif parce qu'on a quand même deux types de profils : ceux qui ont une vision professionnelle et d'autres amateurs. J'aimerais qu'ils aient atteint leurs objectifs de base et qu'ils aient tous les outils qu'il faut pour la suite. Sur le début du cursus je mets l'accent sur la technique et plus ils avancent, plus je vais leur mettre le nez dans la création.