**La créativité développée par la forme scolaire :
l'exemple des élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles »**

Rémi Deslyper, Laboratoire Education, culture, politique, Université Lumière Lyon 2
(France)

Depuis maintenant une trentaine d'années, dans le cadre des évolutions pédagogiques apparues au cours des années quatre-vingts qui mettent l'accent sur la « mise en activité » de l'élève (Bonnerly ; Lahire ; Rochex et Crinon), la notion de « créativité » a investi une large part des curricula : on attend désormais de l'école qu'elle développe « la créativité » de ses élèves. Bien que toujours très positivement connotée et aussi évidente qu'elle puisse paraître pour les acteurs du champ éducatif, la « créativité » se révèle cependant être une notion des plus floues. En effet, on est bien en peine de déterminer objectivement où commence la créativité qui est définie par le Larousse 2014 comme la « capacité, faculté d'invention, d'imagination ». Face au flou de cette notion, la sociologie n'a pas, à notre sens, à s'engager dans un débat, stérile de définitions (au nom de quoi le sociologue serait-il plus à même que quiconque de trancher entre ce qui est « créatif » et ce qui ne l'est pas ?), et encore moins à chercher à optimiser le développement de cette « créativité » chez les élèves¹, mais se doit plutôt de rendre compte de la manière dont l'institution scolaire s'en saisit et de son appropriation par les élèves. Dans cette perspective, cet article entend démontrer la forme spécifique de créativité développée par les écoles de « musiques actuelles »² chez leurs élèves.

Les élèves de ces départements d'enseignement musical constituent, en effet, un objet d'étude particulièrement intéressant pour se saisir de la spécificité de la créativité développée par l'institution scolaire parce qu'ils cumulent deux particularités. Tout d'abord, l'intégration des « musiques actuelles » dans les établissements d'enseignement musical a donné lieu à de nombreuses réflexions sur le type de pédagogie à mettre en œuvre dans le cadre de cet apprentissage. Considérant l'enseignement « traditionnel » de la musique – pédagogie transmissive fondée sur l'inculcation par la répétition – comme une « menace » pour la créativité de ces musiques (François et Scheppens ; Brandl ; Chrétiennot), les acteurs de l'institutionnalisation de l'enseignement des « musiques actuelles » ont mis en œuvre une nouvelle approche pédagogique – la pédagogie de l'« accompagnement » (Van Colen ; Audubert) – qui doit, entre autres, encourager la créativité de ses élèves, en faire des « créateurs », là où l'enseignement « traditionnel » est accusé de ne former « que » des

interprètes. Les élèves de « musiques actuelles » s'inscrivent donc dans un enseignement très ouvertement tourné vers le développement de leur créativité.

De plus, il apparaît que ces établissements d'enseignement musical ne sont que très rarement à l'origine du prime apprentissage de la pratique de leurs élèves. Ces derniers ne commencent quasiment jamais à jouer en école de musique, ils y poursuivent un apprentissage généralement entamé à l'écart de toute institution scolaire, en tant qu'autodidacte³. La pratique débute, en effet, le plus souvent dans le cadre d'un apprentissage informel (Green), « dans un contexte où les frontières [...] entre apprentissage musical et sociabilité adolescente sont fortement brouillées » (Perrenoud 33). L'entrée en école de musique, quand elle a lieu, relève alors d'une volonté des instrumentistes de « compléter » leur formation musicale, le plus souvent afin d'investir « professionnellement » la pratique (Coulangeon). Les élèves des départements de « musiques actuelles » offrent de ce fait la possibilité d'une comparaison entre un avant et un après l'entrée en école et facilitent dès lors la mise en évidence de l'impact de l'institution sur leur créativité.

En somme, parce qu'ils intègrent une école qui accorde une place centrale à la créativité et parce qu'ils sont toujours autodidactes avant d'être élèves, les élèves des écoles de « musiques actuelles » constituent un objet d'étude privilégié pour mettre au jour l'existence d'une forme de créativité propre à l'institution scolaire.

Comme nous allons le démontrer dans les pages qui suivent, la spécificité de la créativité développée par l'école tient à la nature particulière du savoir scolaire. La pédagogisation de l'apprentissage implique, en effet, une mise en forme des savoirs, ce que Michel Verret appelle la transposition didactique, qui modifie la nature même des connaissances dispensées. La particularité de ce qui est enseigné à l'école, et plus exactement au sein de la forme scolaire, entendue comme formalisation de la transmission des savoirs (Vincent, Lahire et Thin) par opposition aux savoirs qui se transmettent dans et par la pratique (Delbos et Jorion), est d'être tramé par un rapport distancié, formel, à l'activité. Or, malgré l'ambition des acteurs de l'institutionnalisation des « musiques actuelles » de créer une « école de l'autodidaxie », il s'avère que les innovations pédagogiques proposées par cet enseignement n'opèrent, en réalité, pas de réelle rupture avec la forme scolaire. L'enseignement des « musiques actuelles » reste, en fait, toujours tramé par un rapport distancié à la musique et à sa pratique, en rupture avec toute nécessité fonctionnelle au profit d'un intérêt pour l'activité en elle-même (Deslyper). Ainsi, alors que du temps de leur autodidaxie, la musique n'existait qu'en pratique aux yeux des élèves, qu'en tant que « faire », l'école les a introduits à une approche théorique du matériau musical, dans laquelle

la musique est un « savoir » qui répond à des règles harmoniques et rythmiques. Dans la perspective des travaux de Bernard Lahire, on peut parler d'un basculement des élèves d'une approche orale-pratique vers une approche scripturale-théorique de la musique. Il apparaît alors qu'en transformant le rapport à la musique des élèves, l'école agit aussi sur leur créativité en modifiant tant leur processus créatif – comment ils créent – que le produit même de leur création – ce qu'ils créent. Pour le dire autrement, parce que depuis leur entrée en école de musique les élèves ne pensent plus la musique de la même manière, ils ne créent plus de la même façon et ne créent plus la même musique.

Terrain et méthodes

L'analyse présentée ici s'inscrit dans une recherche de doctorat de sociologie analysant l'impact de l'entrée dans un établissement d'enseignement musical sur les manières de faire et de penser la musique d'élèves guitaristes inscrits dans le troisième cycle des départements « musiques actuelles » de deux écoles de musique rhône-alpines agréées par l'État (une école publique et une école associative). Parfois aussi appelé cycle « diplômant » ou « professionnalisant », le troisième cycle correspond, au moment où nous écrivons ces lignes, au plus haut degré de l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ». Composé d'un corps d'enseignants spécifiques, il s'étale sur deux à trois ans, à raison de trois cents à huit-cent-quatre-vingt-huit heures annuelles selon les années et les établissements, et accueille des élèves possédant déjà un certain niveau de pratique (l'accès à ce cycle fait l'objet d'une sélection sur audition). Il est ouvert aux musiciens âgés de seize ans au minimum et, bien qu'il ne dispose pas d'une limite d'âge maximum, rares sont les élèves qui ont au-delà de trente ans. Comme les élèves de troisième cycle regroupent à eux seuls la majorité de l'effectif de ces départements d'enseignement et que bon nombre d'élèves des autres cycles aspirent, à terme, à l'intégrer, le troisième cycle constitue de fait l'essentiel de la formation proposée par ces institutions qui, à l'instar des écoles de « jazz » (Coulangeon), se montrent bien peu tournées vers les débutants.

Ces résultats s'appuient sur trois types de matériaux : tout d'abord l'observation de quarante séances (essentiellement de « pratique instrumentale », mais aussi de « formation musicale »⁴ ainsi que des ateliers de pratique collective), soit environ soixante-cinq heures de cours. Ensuite, quarante entretiens ont été menés auprès d'élèves guitaristes inscrits (trente-huit) ou ayant été inscrits (deux) dans un des deux départements d'enseignement retenu. A travers ces entretiens, il s'agissait de se saisir des modifications intervenues dans la pratique des élèves depuis leur entrée en école de musique. Enfin, afin de ne pas se limiter aux

déclarations rétrospectives des élèves, dix entretiens ont aussi été réalisés avec des guitaristes n'ayant jamais intégré d'établissement.

Enfin, avant de présenter les résultats de cette recherche, il est nécessaire de s'arrêter un instant sur les caractéristiques sociales de la population étudiée. L'impact de l'enseignement musical institutionnel sur le rapport à la musique et à sa pratique des élèves, et donc ses conséquences sur leur créativité, ne peut en effet se comprendre que rapporté au profil social de ces derniers. Il apparaît que les élèves de ces établissements se montrent tous très réceptifs à la formation qui leur est dispensée. Ce « succès » de l'enseignement musical institutionnel ne doit, cependant, pas être interprété comme une preuve de l'efficacité de la pédagogie mise en œuvre. Bien plus que ses méthodes d'enseignement, c'est en réalité la composition sociale du public de ces écoles qui explique leur impact sur les élèves. Ceux-ci se révèlent socialement enclins à intégrer le rapport scolaire à la musique et à sa pratique. Alors que la pratique, dans les registres musicaux « rock », de la guitare « fonctionne plus comme un signe d'appartenance générationnelle que sociale » (Donnat 112), le fait que cette pratique se prolonge dans le 3^e cycle d'une école de musique apparaît en revanche beaucoup plus situé socialement. Les élèves de ces cursus se caractérisent, en effet, par un positionnement assez central au sein de l'espace social de par leurs origines sociales et/ou leur capital scolaire. 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 (vingt-six individus sur les quarante élèves interrogés), est issue de la petite bourgeoisie « intellectuelle » (parents enseignants notamment). Un deuxième groupe (dix sur quarante) compte des individus issus de milieux populaires en ascension par l'école (parce que possédant un baccalauréat général et parfois même un titre universitaire). Enfin, dans une moindre mesure (quatre sur quarante), on trouve aussi des élèves originaires des classes supérieures (parents médecin, ingénieur ou notaire). De plus, la quasi-totalité des élèves interrogés (tous sauf deux) a obtenu un 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. Ces caractéristiques sociales et scolaires expliquent alors pourquoi les instrumentistes vont adopter aussi massivement le rapport scolaire à la musique et à sa pratique défendue par l'école. Les élèves des établissements d'enseignement des « musiques actuelles » se montrent en effet relativement ajustés à l'école ; ils réunissent, pour ainsi dire, les conditions sociales de la transformation scolaire de leur rapport à la musique et à sa pratique.

La modification du processus créatif: « composer c'est réfléchir »

L'impact de l'école de musique sur la créativité des élèves se donne en premier lieu à voir dans la manière dont ceux-ci envisagent désormais le travail de composition. Comme l'ont déjà souligné bon nombre de travaux sur le sujet (Benneth ; Green ; Coulangeon), les instrumentistes de pratiques musicales « populaires » contemporaines se distinguent des autres instrumentistes, et notamment de ceux qui évoluent dans le registre classique, par l'importance accordée à la création dans leur pratique instrumentale. Tous les enquêtés expliquent, en effet, s'être mis à composer leurs propres morceaux très peu de temps, et même parfois immédiatement, après avoir débuté la pratique : « j'ai composé assez vite quand même. Bon, c'était pas terrible, ça valait ce que ça valait, mais... Assez vite quand même, au bout de je sais pas, quatre ou cinq mois p'tet, je me rappelle plus exactement » (Florent, 24 ans, guitariste depuis neuf ans et inscrit à l'école depuis deux ans). Cette place accordée à la création se retrouve aussi dans les établissements d'enseignement musical. Les enseignants invitent ainsi souvent les élèves à leur présenter des idées ou morceaux qu'ils ont créés afin de les travailler pendant les cours. La composition de morceaux constitue même une consigne dans le cadre de certains ateliers ou pour certains examens de fin d'année. Toutefois, si elle ne remet pas en question la place de la composition, l'intégration d'un établissement d'enseignement musical tend à modifier la nature même du travail de composition. Alors que du temps de l'autodidaxie les instrumentistes développaient une approche très pratique de la composition, composer, pour les élèves, relève désormais avant tout d'un travail de réflexion théorique. Il leur apparaît maintenant que, pour reprendre les propos d'un élève, « composer c'est réfléchir ».

Du temps de l'autodidaxie, le travail de composition consistait, en effet, à jouer plus ou moins longtemps, parfois à plusieurs, jusqu'à trouver, sans savoir comment ni pourquoi, une idée satisfaisante, une idée « qui sonne ». C'était donc là une approche très pratique de la composition qui était mise en œuvre, celle-ci consistant avant tout à agir sur son instrument, à « faire », sans véritablement « comprendre » ce qui était fait. C'est ce qui se retrouve bien dans les propos des autodidactes interrogés qui expliquent faire « de la guitare de la chance » ou composer au « pif » :

Benjamin (25 ans, guitariste autodidacte depuis trois ans) – [la composition]
C'est de la guitare de chance des fois, j'essaie un peu n'importe quoi et je vois ce que ça donne.

Hakim (26 ans, guitariste autodidacte depuis quatorze ans) – Moi quand je prends ma guitare pour composer, je fais du pif tout le temps, je fais n'importe quoi tout le temps. J'essaie, puis ben, 15 ans c'est long, alors t'as le temps de

bidouiller pour rien, t'essaies des trucs, y'en a qui marchent, d'autres qui marchent moins bien.

L'approche du travail de composition défendue par les établissements d'enseignement musical est très différente parce que beaucoup plus réfléchie. L'école enseigne que la composition ne doit pas se faire au hasard, mais qu'elle prend appui sur tout un « savoir », qu'il y a toute une connaissance théorique à mobiliser pour pouvoir composer. Les enseignants expliquent ainsi que, pour composer, il est nécessaire de connaître les « règles » qui régissent les rapports harmoniques entre les notes comme en rend compte l'observation suivante :

Extrait du journal de terrain

Séance de « formation musicale »

L'enseignant, Michel, fait un tour de table en demandant à chaque élève s'il a une demande particulière à formuler qui pourrait servir de support pour le cours. Un élève prend la parole. Il explique avoir composé un « début d'idée », mais n'arrive pas à la « terminer ». Il joue sur le piano de la salle la suite d'accords qu'il a composée. Une fois l'idée réalisée il répète ne pas savoir comment « finir » et demande alors à Michel des « clefs pour composer ». Ce dernier le met en garde : « c'est une question vaste, il y a beaucoup de règles ». Pour lui répondre, il note au tableau la suite d'accords composés par l'élève. Il explique ensuite qu'il faut, dans un premier temps, identifier à quels degrés de la gamme correspondent les accords de la grille et que c'est seulement à partir de là qu'il sera possible de déterminer, de manière « logique », les différentes possibilités qui s'offrent à lui. Par exemple, poursuit l'enseignant, parce que le dernier accord correspond au cinquième me degré de la gamme, il est possible, entre autres choses, de revenir sur le premier degré et de conclure ainsi cette idée sur ce qui s'appelle une cadence.

Cette observation montre bien comment le travail de composition défendue par l'école de musique repose sur une conception théorique de la musique. Pour l'école, composer consiste à déduire, selon une logique « logique », les différentes possibilités harmoniques qui s'offrent à eux à partir de ce qu'ils ont déjà réalisé.

Cette approche scolaire de la composition est alors très largement intégrée par les élèves qui soulignent l'intellectualisation de leur manière de composer depuis leur entrée à l'école. Ainsi, c'est cette modification de son approche de la composition dont rend compte Florent lorsqu'il dit :

Avant [composer], c'était plus... C'était moins prise de tête on va dire. Maintenant quand je compose, je me retrouve avec mes trucs théoriques. Je joue, (il fait semblant de jouer) 'nin nin nin' tu vois, et je me dis que là je fais ça, donc je pourrais partir sur du mineur mélodique et je pourrais faire ça et ça.

De même, c'est ce passage d'une approche pratique à une approche théorique de la composition que nous présente Julien (22 ans, guitariste depuis six ans et inscrit dans un établissement d'enseignement musical pour la deuxième année) lorsqu'il explique être passé, depuis son entrée en école de musique, d'« une musique qui se faisait malgré lui » à une musique qu'il essaie maintenant de « maîtriser » :

Ca fait pas longtemps que je me dis que la musique [qu'il compose], c'est un truc qu'on peut modeler à la manière de... J'ai toujours eu cette impression d'avoir une musique qui se faisait malgré moi et du coup, la maîtriser, c'est un travail que je fais depuis deux ans seulement, depuis que je suis à l'école en fait. Avant ça, ben je jouais et j'attendais de voir ce qui se passait et en général ça me suffisait bien quoi (...) Je suis en train de comprendre comment composer en fait.

Enfin, c'est encore l'inscription dans un rapport théorique à la musique qui explique que certains élèves soient désormais capables de composer sans avoir recours à leur instrument. Parce que la composition relève d'une manipulation abstraite de la musique, l'instrument ne leur est plus nécessaire. C'est par exemple le cas de Paul (39 ans, guitariste depuis vingt-neuf années, inscrit en école de musique de ses 24 ans à ses 30 ans) qui explique ne plus composer « par hasard », mais être en mesure, et préférer, la composition « autour d'une table », « sans toucher les instruments », plutôt que de « répéter des heures pour rien faire » :

[La musique qu'il compose] Faut que ça sonne mais faut pas que ça sonne par hasard non plus. C'est-à-dire, là où je suis content, là où j'ai progressé, maintenant, et ça je l'ai appris avec un des projets que j'avais l'année dernière... On avait une bande son d'une chanteuse en fait et on a discuté autour d'une table de tous les éléments qu'on mettrait pour que ça sonne différemment et on a composé pendant trois heures sans jamais toucher un instrument. Après quand on a pris les instruments on avait des idées claires [...] du coup on perd pas notre temps à répéter des heures pour rien faire [...] autour d'une table on avance beaucoup plus vite et on perd pas de temps.

Du fait de leur basculement dans une approche théorique de la musique, le travail de composition des élèves n'a plus grand chose à voir avec ce qu'il était du temps de l'autodidaxie.

Les produits d'une nouvelle créativité : la redécouverte de l'« originalité »

La forme particulière de créativité développée par l'école de musique se manifeste aussi à travers les productions elles-mêmes. En effet, les élèves ne composent désormais plus du tout les mêmes morceaux car ils ont développé une nouvelle conception, théorique, de l'originalité.

Si, de par sa place centrale dans l'univers artistique, l'originalité était déjà recherchée par les musiciens avant d'intégrer un établissement d'enseignement musical, elle n'avait alors pas la même nature à leurs yeux. Du temps de l'autodidaxie, l'originalité d'une production musicale était appréhendée selon une perspective très pratique comme, par exemple, le recours à une technique de jeu relativement rare, l'utilisation d'un effet sonore peu usité (Hakim, 26 ans et guitariste autodidacte depuis quatorze années, nous expliquera par exemple considérer Tom Morello, guitariste du groupe *Rage Against The Machine*, particulièrement « original » parce qu'il est le premier, et même un des seuls à utiliser un effet, la whamy, dans ses *solis*) ou encore l'utilisation d'un instrument jusqu'à présent relativement absent de l'univers musical (mettre un accordéon dans un morceau « métal »). Cependant, c'est dans une perspective théorique qu'elle est désormais envisagée par les élèves.

Depuis leur entrée en école de musique, les élèves identifient des constructions théoriques « simples », « faciles », « banales », « bateaux », auxquelles ils n'accordent aucune valeur, et des constructions théoriques « originales », parfois aussi qualifiées de « compliquées » ou « intéressantes », largement valorisées. Autrement dit, à l'école de musique, les élèves apprennent à mesurer l'originalité d'une production musicale à l'aune de sa construction théorique. C'est ainsi que Stéphane (24 ans, guitariste depuis onze ans et inscrit en école pour la deuxième année) peut dénigrer les morceaux qui font appel à des « solutions toutes faites pour composer » :

Y'a des trucs qui passent à la radio ou à la télé, quand t'as des bases d'harmonie, quand t'as appris comment faire des cadences, tu sais que c'est des trucs qui flattent l'oreille obligatoirement, c'est des solutions toutes faites pour composer. Quand j'entends des trucs comme ça à la radio, enfin la radio justement j'écoute assez rarement parce que justement y'a trop de trucs comme ça... C'est vraiment fait dans une démarche commerciale, enfin j'aime pas parler de musique commerciale parce que c'est assez vague, mais plutôt du fait de faire de la musique pour... Je sais pas, faut essayer d'avoir une part d'originalité pas juste écrire des textes pourris et mettre une mélodie derrière qui fonctionne quoi. Je suis pas à fond dans les trucs compliqués, mais quand même, faut qu'il y ait un intérêt quoi.

L'« originalité » et l'« intérêt » défendus ici par Stéphane sont exclusivement théoriques, et plus spécifiquement harmoniques (il critique notamment le recours aux cadences). A travers cette prise de position, il exprime en fait là son inscription dans une approche théorique de la musique, car c'est bien parce qu'il se situe dans une approche théorique de la musique qu'il peut reconnaître la « pauvreté », la « banalité », d'une construction théorique. C'est cette même idée que l'on retrouve lorsque Florent (24 ans, guitariste depuis neuf ans et inscrit à l'école depuis deux ans) reproche aux groupes de métal

de ne pas être très « variés » parce qu'ils composent toujours dans la même tonalité, dans la même gamme et qu'ils commencent toujours leurs morceaux par le même accord. Il trahit là son inscription dans un registre d'appréciation qui repose sur la logique théorique :

je me rends compte qu'ils [les groupes de métal] sont tout le temps dans la même tonalité et que ça me saoule. Je me dis que c'est vraiment pas varié. Dans le métal pas mal quand même. Le seul truc qui change la tonalité c'est comment ils sont accordés, mais pff, je trouve un peu limite des fois [...] En métal tout le monde est accordé en Ré donc ça fait que ben, tout ce qu'on joue, les compositions des autres c'est en Ré mineur. Et ben non, ça fait chier d'être tout le temps... Y'a des CD, tu mets les deux premières secondes de chaque morceau ce sera toujours la même note, toujours le même accord, donc tu te dis que c'est un peu... Ca saoule quoi.

De la même manière qu'ils reconnaissent maintenant la « pauvreté » théorique de certains morceaux, les élèves se mettent à découvrir la « richesse » de morceaux qui leur paraissaient jusque là « sans intérêt ». C'est par exemple ce qui est arrivé à Aurélien (21 ans, guitariste depuis dix ans et inscrit en école depuis trois ans) qui, depuis qu'il a intégré l'école de musique, s'est mis à apprécier la musique « complexe » et « avancée » de Franck Zappa parce que, désormais, cette musique lui « parle » :

y'a des musiques qu'il faut apprendre à aimer aussi. Y'a des trucs, au début on se dit 'c'est quoi ce truc ? C'est pas très joli' puis on y revient après, on commence à aimer et à la fin ça te botte. Moi j'aime bien les trucs comme ça. En ce moment je suis dans Zappa, ça fait à peu près deux ans que je commence à vraiment aimer [...] Avant je trouvais ça bizarre, je comprenais pas et ça me parlait pas. Mais y'a des trucs comme ça auxquels on se forme. C'est tellement avancé comme musique que c'est dur à capter quoi. C'est pas comme écouter de la pop ou un truc plus simple. Je dis pas que c'est mieux ou moins bien, mais moins complexe, qui me parle plus vite quoi.

Cette conception théorique de la musique complique alors beaucoup le travail de composition des élèves. Ces derniers expliquent en effet composer moins que du temps de leur autodidaxie, car il leur est maintenant plus difficile de trouver des idées « intéressantes », c'est-à-dire théoriquement « intéressantes » :

Julien (22 ans, guitariste depuis six ans et inscrit dans un établissement d'enseignement musical pour la deuxième année) – J'ai perdu un peu ce côté composition parce que pour l'école, on doit proposer des choses et c'est plus aussi évident qu'avant de se dire 'là je fais faire une première partie avec ça, une deuxième partie avec ça, là on va faire un refrain' [...] parce que je suis tellement dans l'intellectualisation de la musique maintenant que je vois direct quand c'est pas très intéressant et je vois aussi que c'est compliqué de faire des trucs intéressants.

Florent – Y'a un de mes groupes, en deux ans j'ai composé un morceau, en plus il est pas terrible [...] dans mon groupe de métal j'ai fait deux morceaux

seulement. Sauf que j'ai pris vachement le temps et je les aime bien [...] le dernier morceau que j'ai fait, ben je me suis vraiment posé pendant deux jours complets [...] Maintenant composer ça me prend du temps parce que je trouve ça souvent pourri ce que je compose.

C'est d'ailleurs cette approche théorique de l'originalité qui explique la volonté très claire des élèves de « compliquer », théoriquement parlant, leurs propres productions musicales. C'est par exemple ce qu'exprime bien Aurélien à propos de sa manière d'envisager le « rock » :

Y'a une vision qui veut que le rock c'est deux accords et c'est débile [...] Le rock ça me plaît vraiment, mais moi ce qui me plaît c'est justement de pas faire du rock qu'avec de la penta [la gamme pentatonique]. J'essaie de compliquer un peu tout ça tu vois, de faire des mélanges avec d'autres gammes, des trucs comme ça.

De même, les élèves aiment à souligner la « complexité » rythmique de leurs compositions. La division, courante dans les musiques « populaires » contemporaines, d'une tourne en quatre mesures de quatre temps chacune (4/4) est régulièrement critiquée par les élèves qui la jugent trop « simple » et qui lui préfèrent un découpage plus « complexe » composé de mesures asymétriques (5/4, 7/4, 9/4...). Dans le même ordre d'idées, les placements sur les contretemps ou autres subtilités rythmiques de cet acabit sont légion dans leurs productions. Tout cela contribue à donner à leurs yeux une certaine « originalité » à leurs créations, « originalité » dont on voit bien là le caractère théorique.

Il ne s'agit toutefois pas de dire que les élèves ne jouent jamais de morceaux « simples », mais cela relève alors d'un parti pris théorique assumé. Des élèves peuvent, en effet, tout à fait utiliser des progressions harmoniques et/ou rythmiques « simples » mais en ayant conscience de cette « simplicité », en la recherchant explicitement, comme c'est par exemple le cas de Florent: « J'aime bien faire des morceaux simples aussi des fois, pour changer un peu parce que ça peut être un peu fatigant de faire que des trucs super compliqués ». Un tel choix ne remet alors pas en cause le caractère théorique de leur approche de la musique, car identifier la « simplicité » théorique d'une production, c'est déjà démontrer son inscription dans une approche théorique de la musique.

Il est par ailleurs intéressant de souligner que l'argument régulièrement avancé par les enseignants et les élèves pour justifier l'importance de connaître la théorie musicale est que la connaissance théorique serait nécessaire pour être « originale ». Ceux qui ne « comprennent » pas la musique se condamneraient alors à faire « toujours la même chose », à « tourner en rond » comme l'explique Florent :

C'est important de connaître intellectuellement la théorie parce que ce que tu joues comme ça [sans connaissances théoriques], c'est p'tet bien, mais au bout d'un moment tu feras toujours la même chose et t'iras pas plus loin [...] si tu comprends pas ce que tu joues, tu tournes un peu en rond.

La connaissance théorique est régulièrement présentée comme un outil qui permettrait d'atteindre une « originalité » qui existerait en elle-même, sous une forme universelle. Mais les enseignants et les élèves ne se rendent pas compte que, bien au-delà du rôle d'outil qu'ils lui reconnaissent, c'est cette connaissance théorique qui crée l'originalité telle qu'ils l'envisagent. Depuis la logique pratique, les instrumentistes développent, on l'a vu, une autre forme d'originalité qui repose sur d'autres critères dont il ne nous appartient pas de juger de la pertinence. C'est bien en les introduisant à l'approche théorique de la musique que l'école fait émerger une nouvelle forme d'originalité et, par voie de conséquence, amène les élèves à modifier les produits de leur création.

Conclusion

Les craintes des acteurs de l'institutionnalisation de l'enseignement des « musiques actuelles » peuvent être apaisées ; l'intégration de ces musiques dans l'institution scolaire n'a pas tué la créativité des élèves. Elle en a cependant modifié la nature. En initiant leurs élèves à un rapport théorique à la musique, les écoles de « musiques actuelles » ont, par la même occasion, transformé le processus créatif et les produits de la création de leurs élèves. On peut dire qu'en intégrant l'école, les élèves sont passés d'une créativité pratique, parce que dépendante d'un rapport pratique à la musique, à une créativité théorique, formelle, produit du basculement dans un rapport théorique à la musique.

D'une manière plus générale, ce résultat appelle à porter un regard critique sur l'introduction de la notion même de créativité dans les curricula. Comme on l'a vu, le flou de la notion masque en effet la nature particulière, formelle, prise par la créativité dans le cadre scolaire. Or, celle-ci n'est pas socialement neutre. La créativité que cherche à développer l'école trouve, on peut le penser, un terrain plus favorable chez les élèves originaires du haut de l'espace social dont on sait qu'ils sont plus connivents avec le rapport au savoir dispensé par l'institution scolaire. A cet égard, il nous semble important de prendre garde à ce que, derrière une intention généreuse, le développement de la créativité à l'école ne participe pas, à l'instar de ce qu'on pu montrer plusieurs travaux à propos de l'application des pédagogies « actives » (Bonnery ; Rochex et Crinon), au maintien de l'inégalité sociale devant l'école.

Bibliographie

- Audubert, Philippe. *Enseigner les musiques actuelles?*. Paris : Collectif Recherche en pédagogie musicale, 2012.
- Benneth, Howard S. *On Becoming a Rock Musician*. Amherts : U of Massachusetts P, 1980.
- Bonnery, Stéphane. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute, 2007.
- . « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie* 167 (2009) : 13-23.
- Brandl, Emmanuel. *Étude sur l'encadrement des pratiques collectives dans le champs des musiques actuelles. Contribution à un état des lieux. Constats et propositions*. Rapport réalisé pour l'Agence Danse Musique Théâtre Rhône-Alpes, l'Arcade Provence-Alpes-Côte d'Azur et le Réseau en scène Languedoc-Roussillon, 2008.
- Chrétiennot, Louis. « Musiques actuelles : un risque d'académisation ? ». Actes du colloque *Musiques actuelles, pédagogie, enseignement, accompagnement... : où en sommes-nous en 2008 ?* Paris, 2008. <http://storage.canalblog.com/06/70/341556/39097430.pdf> (10 déc. 2015).
- Coulangeon, Philippe. « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », *Genèses*. 36, (1999) : 54-68.
- . *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*. Paris : La Documentation française, 2004.
- Delbos, Geneviève et Paul Jorion. *La transmission des savoirs*. Paris : MSH, 1984.
- Deslyper, Rémi. « Une 'école de l'autodidaxie' ? L'enseignement des 'musiques actuelles' au prisme de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie*. 185 (2013) : 49-58.
- Donnat, Olivier. *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*. Paris : La Documentation française, 1996.
- François, Jean-Charles et Eddy Schepens. « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées ». *Enseigner la musique* 8, 2005.
- François, Pierre. « La formation musicale ». *La musique. Une industrie, des pratiques*. Dir. Pierre François. Paris : La Documentation française, 2008. 35-46.
- Green, Lucy. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Londres/New-York : Ashgate P, 2001.
- Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PU de Lyon, 1993.

--- « La construction de l' 'autonomie' à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie* 135 (2001) : 151-161.

Perrenoud, Marc. *Les musicos. Ethnographie des musiciens ordinaires*. Paris : La Découverte, 2007.

Rochex, Jean-Yves et Jacques Crinon, Dir. *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PU de Rennes, 2011.

Van Colen, Flavie. *Musiques actuelles et éducation populaire. Analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées*. Rapport réalisé pour le CRY et la FEDUROK, avec le soutien du Ministère de la culture, 2002.

Verret, Michel. *Le temps des études*. Paris : Champion, 1975.

Vincent, Guy, Bernard Lahire et Daniel Thin. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Dir. Guy Vincent. Lyon : PU de Lyon, 1994. 11-48.

NOTES

¹ En cela, nous nous situons aux antipodes des « théories de la créativité » développées psychologie et en psychologie sociale.

² Terminologie institutionnelle adoptée par les pouvoirs publics français au début des années 1980, les « musiques actuelles » regroupent l'ensemble des musiques « populaires » : le « jazz », la « chanson », le « rock », le « rap » et la « techno », mais aussi la « variété » et les musiques « traditionnelles ». Dans le domaine de l'enseignement musical institutionnel, l'appellation exclut cependant les « musiques traditionnelles » et le « jazz » qui possédaient déjà leurs propres départements d'enseignement quand les « musiques actuelles » ont fait leur entrée en école de musique. En effet, si c'est en 1980 que se crée le premier département « musiques actuelles », à l'époque baptisé « rock », dans une école de musique publique en France, cette initiative reste cependant relativement isolée. Ce n'est qu'à la fin des années 1990, avec la création en 1998 du certificat d'aptitude d'enseignant de « musiques actuelles » et celle du diplôme d'État d'enseignant de « musiques actuelles » en 2000 que ces musiques vont véritablement commencer à intégrer les établissements d'enseignement musical agréés par l'État. On compte ainsi, en 2008, soixante-seize classes ou départements d'enseignement de « musiques actuelles » dans les trois-cent-quatre-vingts établissements d'enseignement spécialisés contrôlés par l'État Français (François).

³ Etant entendu que, comme le rappelle C. Fossé-Poliak, « l'autodidacte n'apprend jamais 'tout seul', mais ses maîtres, ses guides, ses 'sourciers', car il y en a toujours (même s'ils peuvent prendre diverses figures), ne sont pas les enseignants habilités par l'institution scolaire » (30).

⁴ Nouvelle appellation du cours de « solfège » en France suite à la réunion du comité technique de la réforme de l'enseignement de la musique en 1982.