

Thibaud FERNEL

**LA CRÉATIVITÉ DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA BATTERIE :
COMMENT L'ABORDER ?**

ESM Bourgogne Franche-Comté 2017-2018

Thibaud FERNEL

**LA CRÉATIVITÉ DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA BATTERIE :
COMMENT L'ABORDER ?**

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

ESM Bourgogne Franche-Comté 2017-2018

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	7
<u>I / LA CRÉATIVITÉ : DÉFINITION, IMPLICATION ET ÉVALUATION</u>	9
<u>A. Définition et implication</u>	9
1. Qu'est-ce que la créativité ?	9
2. Implication.....	12
<u>B. Évaluer la créativité</u>	15
1. Évaluation de la progression.....	15
2. L'auto-évaluation.....	17
3. Défendre sa démarche créative.....	19
<u>II / APPLICATION : DIFFÉRENTES APPROCHES</u>	20
<u>A. Élaborer un vocabulaire créatif</u>	20
1. L'environnement comme source d'inspiration.....	20
2. Jouer de ses savoirs techniques et théoriques.....	22
<u>B. Imager l'action créatrice</u>	27
1. Raconter une histoire.....	27
2. Le jeu.....	29
<u>CONCLUSION</u>	31
<u>SOURCES</u>	33
• <u>Bibliographie</u>	33
• <u>Sitographie</u>	33
• <u>Présentation des auteurs</u>	34

INTRODUCTION

« *When we are involved in creativity, we feel that we are living more fully than during the rest of life.* » Mihaly Csikszentmihalyi¹

Notre capacité à créer est ce qui nous définit le mieux. Nous cherchons l'innovation en puisant dans notre histoire et en faisant jouer entre eux les savoirs engrangés tout au long de notre vie, en faisant intervenir nos capacités de réflexion, de jugement, mais surtout nos émotions et nos sens, qui nous conduisent ensemble jusqu'à un objet unique et personnel. Mais cet objet n'est certainement pas le seul but de la créativité, car derrière le produit fini il y a le cheminement de la pensée qui a conduit à celui-ci, et qui est au moins tout aussi intéressant. Derrière l'action créatrice, il y a le plaisir d'être en train de construire quelque chose de nouveau et imprégné d'une partie de nous-même. C'est une forme d'évasion, une liberté qui nous conduit dans un monde où tout peut exister si nous le décidons, et qui nous emporte dans un état de bien-être.

La créativité est aussi une manière d'apprendre autrement, en étant acteur de l'apprentissage d'un savoir dans une situation concrète où l'on peut essayer, se tromper, recommencer, se tromper à nouveau, puis enfin trouver une potentielle idée ou une solution à un problème posé au départ. C'est également un moyen de vérifier la bonne compréhension d'acquis antérieurs, et leurs possibles applications. Enseigner en comptant sur l'assimilation passive d'un élève peut certes constituer un gain de temps et permettre tout de même de transmettre diverses notions, mais combien d'entre elles perdureront et seront réellement exploitées dans sa pratique à l'avenir ? Tout ne peut pas être enseigné par le biais de la créativité, mais varier les moyens de transmissions est une bonne façon de garder l'attention de l'élève en installant une dynamique de cours, et en le positionnant le plus possible dans une situation active.

Ces aspects sont omniprésents dans le contexte musical qui nous intéresse ici. Avant même de chercher à professionnaliser notre pratique, nous recherchons le plaisir, nous jouons. Ce jeu est un vaste espace d'expression qui ne demande qu'à s'ouvrir davantage, et l'action créatrice est certainement une des clés qui nous permet de franchir les barrières que nous nous mettons, pour accéder à plus de liberté artistique. En cela, le développement de la créativité peut même être

¹ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Creativity : The Psychology of Discovery and Invention*, New York, Harper Perennial, 1997

considéré comme un objectif majeur de l'apprentissage de la musique et de tout autre art. Par ce biais, nous développons également notre personnalité musicale, que ce soit dans l'interprétation ou la composition, l'intervention de notre propre sensibilité nous permet de nous différencier des autres musiciens, puis de rechercher et d'affirmer notre identité artistique par exemple à travers l'appartenance à un courant stylistique, ou un choix de phrasé et de timbres.

Il paraît donc essentiel d'intégrer cette pratique régulièrement dans notre enseignement de la musique, en cours d'instrument, de pratique collective et de formation musicale. Dans ma réflexion, j'ai fait le choix de me focaliser sur le cours d'instrument, ici la batterie, en partant de mon expérience personnelle en tant qu'élève. Durant mes premières années de pratique, j'ai ressenti un manque à ce niveau qui s'est peu à peu traduit par une perte d'envie, de plaisir de jouer de mon instrument. J'étais assez bon lecteur avec une bonne technique instrumentale, mais le fait de posséder tous ces outils sans en connaître leurs différentes applications représentait un vide important dans ma pratique, un manque de sens à tout ce que j'avais appris. J'ai par la suite remarqué cet aspect chez quelques élèves ayant déjà plusieurs années de pratique, chez qui il manquait ce rapport à l'instrument, la possibilité de se trouver en tête à tête avec lui, sans partition, sans indication, et de trouver quoi jouer. J'ai pris le parti d'orienter ma réflexion sur la batterie en particulier, partant du fait que cet instrument ne possède pas le même rapport mélodique qu'un piano, une guitare ou un violon, mais que la richesse de ses timbres et de son aspect rythmique offre une manière de créer différemment, et interroge donc sous quels angles aborder la créativité dans l'enseignement.

Pour alimenter mes recherches, je me suis appuyé notamment sur des entretiens réalisés avec François Merville, compositeur, batteur et enseignant à l'ESM Bourgogne Franche-Comté, Nicolas Couson, batteur et collègue enseignant dans le département de l'Yonne, et Christophe Meynier, coordinateur et encadrant les pratiques collectives dans le département musiques actuelles amplifiées du Conservatoire à Rayonnement Départemental de Dole. J'ai pu également expérimenter mes recherches avec mes élèves au sein du Conservatoire à Rayonnement Intercommunal du Tonnerrois en Bourgogne, au cours de travaux de création de duos de batteries et d'improvisations autour de cadres prédéfinis, mais également en me servant de leurs retours personnels sur leur pratique.

I / LA CRÉATIVITÉ : DÉFINITION, IMPLICATION ET ÉVALUATION

A. Définition et implication

1. Qu'est-ce que la créativité ?

Le mot « créativité » serait apparu dans la langue française dans les années 1940, tiré du terme anglais *creativity*, très présent alors en psychologie et notamment dans les travaux de l'américain Guilford. Les définitions de cette vaste notion sont presque aussi nombreuses que les chercheurs sur la question, et les avis divergent parfois, mais nous pouvons prendre comme point de départ celle de Mihaly Csikszentmihalyi, psychologue hongrois connu notamment pour avoir popularisé la notion de *flow* et auteur de l'ouvrage *Creativity : The Psychology of Discovery and Invention* dont est extrait cette définition : « La créativité désigne tout acte, idée, ou produit changeant un domaine existant, ou transformant un domaine existant en un nouveau domaine ».

On trouve ici l'idée que nous créons en modifiant une matière déjà présente. Nous ne pouvons pas inventer à partir du vide, car l'émergence d'une première idée est toujours issue des références que nous avons emmagasinées durant notre vie, et qui forment notre patrimoine personnel. Ces références ne sont pas nécessairement liées au « domaine » concerné, elles peuvent être de toutes autres origines et être utilisées dans l'acte de création de manière consciente ou non. Cette vision est intéressante à prendre en compte dans la créativité musicale, et plus largement artistique, comme nous le développerons plus loin dans la suite de ce mémoire.

De plus, pour Csikszentmihalyi la créativité résulte de l'association de trois principes :

- **l'individu**, apportant des transformations aux connaissances présentes dans le domaine
- **le domaine**, correspondant à un ensemble de savoirs culturels, d'idées et de productions
- **le champ** (« *field* »), faisant référence à un ensemble de personnes qui approuve la transformation proposée par l'individu, et l'intègre au domaine. Ils sont appelés les « gardiens du domaine » par l'auteur.

L'acte créatif implique donc une transformation d'un objet existant qui est ensuite soumis à une évaluation. Dans le domaine qui nous concerne ici, à savoir la créativité musicale, il y a bien un individu opérant un changement d'un domaine déjà existant, même si il en concerne une infime

partie. On pourrait difficilement envisager l'apparition du rock n' roll sans penser à l'apport du blues et du jazz dans la création de ce style de musique. Pourtant là où la créativité musicale peut différer de l'approche de Csikszentmihalyi concerne le troisième principe d'approbation par le « champ ». Si nous considérons que les « gardiens du domaine » peuvent être dans ce contexte le public, d'autres musiciens, les médias de critiques artistique, ou encore les enseignants ; le jugement de ces « experts » a forcément une part de subjectivité qui ne permet pas d'appliquer totalement l'approche de l'auteur à la créativité musicale. La créativité technique par exemple, comprenant les domaines de découvertes scientifiques et d'innovations techniques, est évaluée sur la base d'objets venant améliorer la vie individuelle ou collective. En musique, certes l'artiste peut apporter sa contribution à un répertoire existant, mais l'utilité de son apport pour la société reste difficile à définir puisqu'elle implique une affaire de goût. Cette idée suggère également que le créateur peut demeurer le seul maître de son œuvre, décider au final si il peut maintenir ou non sa proposition. En revanche, l'évaluation par ses pairs et par lui-même est indispensable car elle va lui permettre de faire évoluer sa pratique, l'alimenter avec de nouvelles connaissances et un autre regard critique, qui vont l'aider à faire ses choix.

Parler de créativité implique t-il réellement de se baser sur une production ?

Mark A. Runco¹, autre chercheur en psychologie, sépare les notions de créativité, d'innovation et de produit. La créativité serait davantage associée à un trait psychologique, une compétence cognitive non nécessairement liée à une production ou une performance. Elle représenterait l'action même de créer ou de vouloir créer quelque chose, ce qui dans le cas de la musique peut désigner le simple fait de jouer une idée avec le but de l'emmener ailleurs. Certes il y a une performance dans le fait de jouer d'un instrument, mais celle-ci peut être éphémère et ne pas avoir le dessein de changer un domaine. La notion de plaisir étant omniprésente, le créateur peut tout simplement rechercher une forme de satisfaction personnelle ou partagée avec la société, mais aussi exercer sa créativité dans le but de plus tard, créer un objet musical avec plus de facilité. Cependant Jean Cottraux complète cette réflexion en évoquant le fait qu'on « ne peut pas parler de créativité sans un minimum de production et de nouveauté du produit, à moins de se déclarer créatif dans l'âme en n'ayant rien

¹ Mark RUNCO, cité dans *A chacun sa créativité* de Jean COTTRAUX, Paris, Odile Jacob, 2010

fait »¹, car l'objet une fois produit induit une prise de recul du créateur sur son œuvre, essentielle dans le développement de la créativité.

Ce qui nous amène à dégager deux aspects distincts de la créativité musicale :

- **La composition**, phase de recherche, de tâtonnement, d'erreurs, d'évaluation, dans un temps de gestation plus ou moins long où l'objectif final est d'arriver à un produit authentique. « Le compositeur écarte des solutions possibles jusqu'à ce qu'il en découvre une qui lui paraisse le mieux convenir à ses projets. »²
- **L'improvisation**, où la créativité s'exerce en temps réel. Le produit est ici la performance en direct, donc éphémère, mais peut se figer par l'enregistrement. « L'improvisateur doit accepter la première solution qui se présente. Il n'a pas la possibilité de façonner et perfectionner son matériau. La première idée doit fonctionner. »³

L'un et l'autre peuvent évidemment se rejoindre, car d'une improvisation peut jaillir une idée que l'artiste souhaite ensuite reprendre et « figer » dans une composition. Dans l'enseignement, ces deux approches me paraissent inséparables car la créativité ne s'y exerce pas de la même manière.

L'improvisateur évolue dans une forme de spontanéité où il va s'appuyer la plupart du temps sur les connaissances les plus stables qu'il possède, avant de prendre des risques en essayant les choses dont il a moins l'habitude de pratiquer si il est suffisamment aguerri dans ce domaine. Il cherche à structurer ses pensées d'une façon qui « fonctionne » immédiatement, mais ne peut pas prendre le recul pour essayer plusieurs possibilités. C'est une forme de liberté car son sens critique ne pouvant pas intervenir pleinement dû à la contrainte de temps, il accepte des choix sur lesquels il ne se serait pas forcément arrêté mais qui peuvent être tout de même pertinents. Le travail de l'improvisation, peut donc se faire le reflet des acquis les plus solides que l'élève possède à un moment donné, mettre en lumière les points restant à améliorer, donner un aperçu de la façon qu'il a de structurer ses idées, et refléter sa personnalité musicale, ses envies du moment...

¹ Jean COTTRAUX, *A chacun sa créativité*, Paris, Odile Jacob, 2010

² John A. SLOBODA, *The Musical Mind*, Oxford University Press, London, 1985

³ Ibid.

Dans une situation de composition en revanche, l'enseignant peut insister sur le fait qu'il est possible d'avancer par tâtonnement avec un temps de gestation parfois long, et des erreurs qui vont amener des réflexions et enfin une solution envisageable. C'est ici l'occasion d'ouvrir avec l'élève un laboratoire pour expérimenter des notions nouvelles ou déjà vues mais non totalement assimilées. L'attention sur le détail peut être plus présente que lors de l'improvisation, le jugement plus critique. Bien sûr, cet état se retrouve dans le cas d'un exercice improvisé où l'enseignant peut arrêter à tout moment le jeu pour se focaliser sur un élément, en revanche, pour pouvoir s'exercer à l'improvisation l'élève va avoir besoin de se retrouver en situation réelle de jeu ininterrompu.

Il y aurait beaucoup plus à définir sur les différents aspects de la créativité, mais pour avancer dans notre réflexion, cela demande également de s'interroger sur la manière dont nous devons l'aborder avec les élèves. Comment amener cette nouvelle activité dans le cours, et sur quels points veiller pour son bon déroulement ?

2. Implication

Au regard de mes entretiens réalisés avec François Merville, Nicolas Couson et Christophe Meynier, il apparaît dans leurs réponses que la créativité peut être abordée très tôt dans l'enseignement, sans restriction d'âge ou de niveau. Toutefois il est nécessaire de l'adapter au développement de chaque élève pour qu'il ne se sente pas dépasser par cette nouvelle activité, et qu'elle conserve ainsi ses objectifs initiaux.

Nicolas Couson évoque par exemple l'utilisation du jeu ou du dessin pour accompagner la création musicale, comme nous le développerons plus loin dans la suite de ce mémoire. Il insiste sur le fait que l'on peut « aborder très tôt la créativité avec les élèves, en la raccrochant à des choses de leur âge ».

Christophe Meynier place la créativité dans le cursus des pratiques collectives comme suit : « 1^{er} cycle : reprises ; 2^{ème} cycle : réarrangements et première composition ; 3^{ème} cycle : compositions ». Il précise cependant que c'est un postulat de base, pouvant être modifié selon les propositions formulées par les élèves. Là encore, pas de limite d'âge ou de niveau, un élève de 1^{er} cycle pouvant apporter une création personnelle même sous une forme embryonnaire, pour que cette proposition soit développée dans le cadre du cours. Le cadre posé par le cursus reprend l'idée vue précédemment que la culture nous permet d'accéder à un niveau de créativité plus large, en construisant un répertoire sur lequel s'appuyer. L'éducation sous toutes ses formes est un élément majeur de la créativité, même si il ne doit pas constituer une référence absolue, car le créateur doit

avoir la possibilité de transgresser des « règles » établies et s'opposer à des références bien ancrées pour pouvoir innover.

Pour François Merville, « toute personne aura la personnalité d'être créateur à sa mesure ». Il évoque un niveau d'autonomie présent chez des personnes plus âgées et/ou d'un niveau plus avancé, qui leur permet de proposer plus facilement des créations personnelles. A l'inverse « un jeune enfant ou un débutant de tout âge aura besoin d'un cadre proposé par le professeur ».

La notion de cadre est intimement liée à celle de pose de contraintes. Etablir un cadre implique nécessairement d'y ajouter des règles plus ou moins précises, qui structurent l'activité en cours pour éviter un dispersement de la pensée. Cela peut être perçu de manière négative s'agissant de créativité artistique, où l'on a tendance à imaginer un créateur laissant libre cours à ses pensées mais dès que celui-ci va poser une première idée, il va en vérité commencer de définir un certain nombre de contraintes pour que ses prochaines idées aient un sens dans son œuvre et un lien avec l'idée de départ.

Pour Nathalie Bonnardel, enseignante-chercheuse française en psychologie cognitive et expérimentale, les contraintes « contribuent à la construction des représentations mentales et à la définition et redéfinition du problème. Elles interviennent ainsi dans la détermination et la délimitation de l'espace de recherche d'idées. »¹

Les contraintes sont comme des barrières de chaque côté d'un espace immense de pensées, elles délimitent ainsi d'autres espaces plus restreints dans lesquels chercher. Le manque d'inspiration est un problème récurrent rencontré chez les élèves, alors que la plupart possèdent suffisamment de connaissances personnelles sur lesquelles s'appuyer, mais il leur manque souvent cet « espace de recherche d'idées ». Comme nous le verrons par la suite, cet espace peut prendre différentes formes : un débit rythmique ou un son imposés, une structure établie à l'avance, une histoire, un jeu comportant des règles précises...

Un exemple de musicien célèbre utilisant cette approche est Beethoven. John A. Sloboda s'y intéresse dès 1985 dans *The Musical Mind* : il déduit des nombreuses esquisses du compositeur que celui-ci fonctionne au contact de structures antérieures à l'écriture ou mises en place à son début,

¹ Nathalie BONNARDEL, *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*, Marseille, Solal Edition, 2006

qui se matérialisent sous la forme de contraintes (comme une carrure, une harmonie, un rythme). Les analogies entre certains de ces éléments présents sur l'esquisse et sur la version finale, permettent d'en déduire que le compositeur effectue des essais au sein d'un cadre, il part par exemple d'un nombre de mesures fixe pour développer un thème, ce qui lui permet de structurer sa pensée. Même si il s'agit ici d'un compositeur très aguerri, le cadre peut très bien être appliqué de la même manière à tous les niveaux de pratique et conserver son utilité : délimiter un espace dans lequel exercer sa créativité et guider ses pensées. Il est ensuite intéressant de pouvoir faire « exploser » ce cadre, pour qu'il ne soit qu'un repère de départ et non un modèle à suivre qui engendrerait une forme de frustration créative.

Afin de travailler efficacement sur la créativité en cours, il est également important de porter son regard sur la dimension psychologique présente dans cette activité. Quel état d'esprit susciter chez l'élève pour qu'il puisse être en pleine possession de ses moyens ?

Un des premiers facteurs aidant au bon déroulement d'un travail sur la créativité est indéniablement la motivation. La création est très chronophage, mais beaucoup d'élèves n'ont que très peu de leur temps à consacrer à leur instrument et à la musique en général dans leur vie quotidienne. Il est à mon sens très utile de s'appuyer sur la notion de plaisir pour générer de l'envie, en particulier chez les élèves les plus jeunes, en insérant par exemple une dimension ludique qui les maintiennent attentifs. Cela peut passer également par chercher à entrer au cœur de leur passion : pourquoi font-ils de la musique ? Quel est leur but ? Une fois encore en faisant intervenir leurs références musicales personnelles auxquelles ils s'identifient, « se mettre dans la peau de... » pour créer une sorte d'objectif. Evidemment, instaurer un dialogue régulier avec les élèves peut permettre de mieux comprendre leurs enjeux, et quelle attitude adopter en conséquence pour les emmener le mieux possible vers leurs projets.

Par ce moyen, il est possible également d'installer un climat de confiance et de bienveillance au sein du cours. Une mauvaise confiance en soi génère inmanquablement des blocages, dû en partie au regard de l'autre et au jugement fait par notre entourage. C'est un frein à la créativité à cause duquel certaines personnes n'osent plus s'exprimer. Pour Christophe Meynier, « il faut absolument que l'ambiance de l'atelier permette aux élèves de proposer des choses personnelles sans crainte du ridicule ou du regard de l'autre ». L'attitude adoptée dans ce cas est d'essayer de « valoriser et d'exploiter toutes les propositions », même si cela occasionne un temps de recherche conséquent, le but est d'instaurer une dynamique de cours où chacun peut avoir son mot à dire. Le climat de cours

s'en trouve amélioré, de part une ambiance positive qui circule entre élèves et enseignant basée sur l'échange, propice au développement de la créativité.

L'implication de la créativité au sein de l'enseignement musical demande donc de se pencher sur le cadre dans lequel celle-ci peut intervenir, autant par la pose de contraintes délimitant en sections cette vaste notion, que par l'attention portée au maintien d'un cadre psychologique favorable. En tant qu'enseignant, il est également légitime de se poser la question de l'évaluation de cette activité.

B. Évaluer la créativité

L'évaluation de la créativité artistique demeure complexe tant elle implique de subjectivité dans le jugement effectué par l'évaluateur, qui bien que cherchant à être le plus objectif possible, peut se confronter à ses goûts personnels lors de l'appréciation d'une production créative. Aussi peut-il être pertinent de préciser le rôle que peut endosser l'évaluation dans ce contexte. Loin du simple fait de juger et noter les réalisations des élèves, le but est plutôt de situer leur niveau dans les activités de créativité pour pouvoir définir le mieux possible leurs acquis, leurs besoins, et fixer des objectifs dans leur formation. Il convient également de distinguer deux regards différents, celui de l'enseignant et celui de l'élève ; auxquels nous pourrions rajouter celui des autres élèves dans le cas de cours collectifs, et celui du public assistant aux concerts de l'élève. L'évaluation par l'enseignant peut s'effectuer sur la progression de l'élève, puis sur la manière dont celui-ci réalise son autocritique et défend sa démarche créative. L'élève, quand à lui, se fait sa propre évaluation guidée ou non par l'enseignant.

1. Evaluer la progression

L'enseignant peut donc tout d'abord orienter son évaluation sur la progression réalisée par l'élève dans une période définie, longue comme un cycle, ou plus courte comme une année scolaire, un trimestre, un mois...Le but est ici d'identifier l'évolution de la créativité dans sa pratique, en fonction de critères prédéfinis tels que :

- gestion des nuances, des sons et de l'espace
- cohérence du discours musical
- structuration des idées autour d'un cadre
- écoute active des autres musiciens et de soi

- culture musicale générale et spécifique à l'instrument, sur plusieurs répertoires
- application des connaissances techniques et théoriques

Bien sûr cette liste est non exhaustive, d'autres critères d'évaluation pouvant être ajoutés et/ou modifiés selon l'appréciation de l'équipe pédagogique. De plus ces critères sont uniquement en lien avec l'aspect créatif, mais il apparaît évidemment que la présence de critères techniques de jeu, de tempo, et de position par rapport à l'instrument sont à prendre en compte lors de l'évaluation.

En fonction de ces éléments, l'enseignant peut évaluer la progression de l'élève sur les points cités et orienter un travail futur sur les points à améliorer, puis proposer de nouveaux objectifs pour d'autres qui seraient acquis ou en cours d'acquisition. Il est important également de définir des objectifs intermédiaires à l'intérieur de ces critères. Par exemple dans la gestion des nuances, un premier palier peut être l'apprentissage et l'application de deux nuances (*piano* et *forte*). Il peut être aussi pertinent durant l'apprentissage d'une nouvelle notion technique (par exemple les « flas » dans le cas de la batterie) de fixer son application lors d'une activité créative, en tant qu'objectif à court terme.

Un outil très utile pour évaluer la progression des élèves est l'enregistrement. C'est un moyen technique que j'insère régulièrement dans ma pratique personnelle et dans mon enseignement. Ce retour fidèle et immédiat offre au musicien la possibilité d'avoir un regard plus détaché sur son jeu, de la même manière qu'un peintre peut porter un regard critique sur son œuvre une fois celle-ci achevée. J'ai expérimenté cette démarche en enregistrant deux élèves l'année dernière lors d'un travail de composition d'un duo de batteries. J'ai effectué deux enregistrements séparés par plusieurs séances de travail en cours et en autonomie, reflétant ainsi deux niveaux de pratique différents. Dans leur morceau, ils avaient choisi de créer une partie d'introduction improvisée libre de forme et de tempo, et une partie intermédiaire également orientée autour de l'improvisation, mais avec un tempo et à partir d'une structure sous forme d'échange de solo (quatre mesures chacun). J'ai choisi de me focaliser en particuliers sur ces deux parties pour l'analyse comparée des enregistrements, car le fait qu'elles soient improvisées permettait de révéler le potentiel créatif des élèves à un instant t, et ainsi d'évaluer une progression potentielle entre les deux enregistrements effectués à plusieurs séances d'écart. En me basant sur quelques-uns des critères cités plus haut, j'ai pu noter par exemple une nette amélioration dans la gestion des nuances et de l'espace, dû tout d'abord à une prise de conscience de ce paramètre chez les élèves après écoute du premier enregistrement. En revanche, l'écoute entre eux lors du jeu et la cohérence du discours musical ne

montraient que très peu d'évolution. Beaucoup de leurs idées étaient encore « jetées » sur l'instant et ne présentaient pas de liens avec les suivantes, et avec ce que l'autre était en train de jouer. Cela a fait l'objet d'un travail annexe autour du sens du propos musical, que je développerai dans la suite de ce mémoire.

L'évaluation du cheminement de la pensée musicale est un autre point essentiel à prendre en compte. Ceci permet à l'enseignant de se rendre compte de la manière dont l'élève assimile les informations, comment il les met en lien et les structures pour parvenir à une production. Cette analyse de la méthode de travail est presque plus intéressante que celle du produit lui-même, car elle peut rendre compte d'une mauvaise compréhension d'une notion, ou d'un problème de structuration des pensées qui peut amener un nouveau travail. Pour des élèves d'un niveau avancé, cette évaluation peut se faire par le biais d'une activité de création en autonomie, où ceux-ci doivent créer une pièce sur une ou plusieurs séances. L'enseignant peut noter les étapes de la création : la manière dont les élèves ont cherché à mettre en lien leurs connaissances, à organiser leur temps de travail (quelle proportion d'essai en situation de jeu par rapport au temps de réflexion ?), à structurer leurs idées, à appliquer une méthode de travail... Il peut ensuite leur donner un retour sur cette activité et ouvrir des pistes méthodologiques pour aller vers plus d'efficacité.

2. L'auto-évaluation

Nous avons défini un des rôles de l'évaluation comme permettant de situer son niveau de pratique, en déterminant les acquis, mais aussi les connaissances en cours d'acquisition, ou restant à apprendre. L'enseignant fixe alors de nouveaux objectifs pour continuer de faire évoluer la pratique de l'élève. Mais celui-ci peut également se faire sa propre évaluation et définir ses propres objectifs. L'intérêt majeur de cette démarche est de conduire l'élève vers plus d'autonomie, qu'il devienne acteur de sa formation. Tout musicien remet en cause sa pratique à un moment donné, pour qu'il puisse évoluer et ne pas se refermer sur ses acquis. Par cette prise de recul, il rentre dans une phase de recherche où les erreurs sont tout autant profitables que le reste.

S'agissant de créativité, nous pouvons envisager tout d'abord l'auto-évaluation comme une succession de phases courtes dans lesquelles l'élève va avancer par tâtonnement. Dans une activité de composition d'un morceau par exemple, il peut se faire son autocritique sur chaque nouvel élément apporté à l'œuvre. La partie de batterie d'un morceau dans le milieu des musiques actuelles est très souvent ce qui va donner l'énergie principale du titre, grâce aux appuis rythmiques posés

par la caisse claire et la grosse caisse. Ils peuvent bonifier une partie comme lui faire perdre son impact de départ, amenant parfois à considérer la partie du morceau en question comme inefficace alors qu'un travail rythmique plus poussé pourrait la faire sonner autrement. Dans ce cas précis, l'élève peut se poser plusieurs questions pour constituer son auto-évaluation :

« Est-ce que ma partie de batterie laisse suffisamment de place aux autres instruments ? N'interfère-t-elle pas avec la mélodie du chant ? Est-elle assez percutante pour donner l'énergie au titre ? Respecte-t-elle bien les nuances déjà présentes ? »

Ces questions sont seulement quelques-unes des nombreuses interrogations qu'un batteur doit se poser dans l'appréciation du choix de sa partie. Il essaye plusieurs choses, certaines fonctionnent presque instantanément tandis que d'autres manquent d'efficacité et appellent de nouvelles recherches. Dans tous les cas, la phase de prise de recul pour faire son auto-évaluation est primordiale car c'est à partir d'elle que le choix se fait. L'erreur amène un nouveau jugement qui ouvre vers d'autres possibilités et ainsi de suite, l'aspect bénéfique de cette activité réside dans la recherche de nouvelles solutions qui enrichit inévitablement la créativité.

Il est donc nécessaire d'enseigner cette approche aux élèves pour les conduire vers plus d'autonomie. Cependant, pour éviter que leur auto-évaluation se limite aux qualificatifs « bien » ou « mauvais », il peut être utile de les orienter vers un aspect de leur jeu en particulier avant de s'attacher à une appréciation plus générale. Par exemple, un simple questionnement à propos des nuances lors d'une improvisation, soulève d'autres interrogations plus larges sur la manière de les appréhender : non pas seulement en jouant plus ou moins fort, mais en variant aussi sur le remplissage de l'espace et sur le choix des timbres. L'élève cherche des solutions, se construit certains automatismes et se libère d'autres trop systématiques, une sorte d'ébullition peut se créer dans laquelle toutes les interrogations posées vont faire évoluer sa pratique positivement. Encore une fois, l'enregistrement est ici un atout précieux sur lequel s'appuyer. Dans l'auto-évaluation, c'est un élément qui peut permettre à l'élève de se rendre davantage compte de ses qualités et de ses défauts, en n'étant plus dans « le feu de l'action » où la prise de recul est extrêmement difficile.

Cet esprit d'autocritique est, selon les personnalités, plus ou moins présent, et a besoin d'être stimulé par l'enseignant lors des cours. En amenant régulièrement l'élève à se poser des questions sur ce qu'il est en train de jouer, celui-ci peut cultiver cette habitude et l'appliquer de façon

autonome en dehors des cours. Dans cette démarche, il développe son sens critique et apprend à défendre ses idées musicales.

3. Défendre sa démarche créative

Défendre son projet artistique est une situation dans laquelle se retrouve régulièrement tout musicien durant sa carrière. Il se voit confronté à la critique du public, des médias, des autres musiciens, et il doit apprendre à argumenter en faveur de ses choix. Même si tous les élèves ne souhaitent pas se professionnaliser par la suite, leur apprendre à défendre leur choix en construisant une argumentation solide et structurée peut s'intégrer à leur formation, et faire l'objet d'une évaluation. C'est un moyen de développer leur personnalité musicale, car en optant pour une idée particulière et en la défendant, il se différencie des autres ; ce qui peut être adapté quelque soit le projet de l'élève. Pour l'enseignant, c'est un moyen de vérifier l'acquisition de certaines connaissances dont va se servir l'élève pour défendre son idée ; en faisant appel par exemple à sa culture musicale, aux aspects techniques et théoriques, pour justifier de la pertinence du propos qu'il met en jeu. Prenons le cas vu précédemment de la création d'une partie de batterie : l'élève peut argumenter en faveur d'un jeu de grosse caisse qui suit la ligne de basse, car la plupart du temps ces deux éléments se retrouvent ensemble rythmiquement. Pourtant, un autre élève pourrait défendre son point de vue en disant que dans certains titres de funk comme *Nothin' to it* du groupe Pleasure, la batterie joue une rythmique allégée pour donner plus un rôle de lead à la basse.

Il est alors intéressant à mon sens de laisser le plus possible la possibilité aux élèves de choisir par eux-mêmes, et qu'ils n'attendent pas la validation systématique par l'enseignant. C'est par ce moyen qu'ils vont construire leur argumentation et assurer leurs connaissances, car il est évident que l'enseignant doit demander à l'élève de justifier ces choix. Dans le cas de la créativité où il n'y a pas toujours de bonne ou de mauvaise réponse, toute idée peut être défendue si elle est suffisamment assumée et argumentée. Par le biais de la discussion, de la communication de l'énergie, l'utilisation de références liées à sa culture, mais aussi des outils techniques, l'élève peut défendre ses positions et se forger une identité musicale.

II / APPLICATION : DIFFÉRENTES APPROCHES

A. Elaborer un vocabulaire pour la créativité

1. L'environnement comme source d'inspiration

« A l'orée de toute œuvre, il y a la fascination pour un modèle prestigieux et une phase plus ou moins longue d'imitation, puis de rejet ». Jean Cottraux¹

Notre plus grande boîte à outils est très certainement le monde qui nous entoure sous toutes ces formes, et nos interactions avec lui. Notre éducation et notre milieu social influent sur notre capacité à être créatif, car que cela soit conscient ou non, ils nous fournissent les éléments sur lesquels nous nous appuyons pour créer. Ainsi, le développement d'une culture musicale, et la pratique du relevé, paraissent essentiels en musique afin de générer de nouveaux objets. Qui n'a pas un jour cherché à imiter ses artistes favoris d'abord pour le simple plaisir de se mettre « dans la peau de... », mais surtout pour rechercher des nouvelles idées musicales ? Reproduire le jeu d'un musicien avec les mêmes éléments, le même son, et toutes les caractéristiques faisant de cet artiste un musicien unique, font partie d'une phase d'imitation nécessaire au développement musical. Cette phase doit être suivie d'une étape d'appropriation des idées afin de se construire sa propre personnalité musicale, en les modifiant, en les combinant entre elles, pour élaborer de nouvelles idées.

La constitution de ce patrimoine musical peut passer d'abord par l'écoute simple mais active, sans rechercher à relever des traits musicaux particuliers mais en se focalisant plutôt sur le climat général. L'attention doit être fixée sur les émotions qui s'en dégagent, sur l'histoire qui peut être évoquée, le message transmis par la musique ; car nous pouvons être amenés ensuite à nous poser ces mêmes questions à propos de nos propres créations. En se demandant « qu'est-ce que je cherche à raconter ? », on fait la démarche de partir du sens général de l'œuvre qui est celui que le public perçoit en premier, créant ainsi plus facilement un lien entre musicien et auditeur. Concernant la batterie, il s'agit par exemple d'une histoire de choix de son et de toucher. Pourquoi ce type de peaux, ou ces cymbales en particulier, bois, acier ou acrylique pour les fûts ? De quelle manière ce batteur arrive-t-il à créer cette sonorité si particulière ? L'écoute et la reproduction par mimétisme

¹ Jean COTTRAUX, A chacun sa créativité, Paris, Odile Jacob, 2010

auditif et/ou visuel sont ici utiles pour relever les intentions du musicien. Mais il est ensuite primordial de s'interroger sur les raisons de ses parti-pris musicaux, et de les mettre en lien avec le sens du morceau, son histoire et son ambiance générale.

D'un point de vue plus analytique, l'écoute peut se focaliser ensuite sur des éléments précis tels que:

- **les débits**
- **les timbres**
- **les dynamiques**
- **la forme**

Le relevé et le travail du répertoire permettent d'intégrer de nouveaux outils venant de ces quatre éléments. Comme nous allons le voir dans la deuxième partie de ce chapitre, les possibilités sont presque infinies, et plutôt que de les apprendre une à une à la manière de mots dans un dictionnaire, nous pouvons partir de l'écoute et de l'appréciation de tel ou tel élément pour nous dire : « j'aime ce motif, je vais essayer de le rejouer et de comprendre de quoi il est fait ».

Cela a été le cas d'un élève qui cherchait à jouer le morceau *Sunday Bloody Sunday* de U2. Il avait déjà identifié les timbres principaux (charleston/caisse claire/grosse caisse) et le début d'une phrase de l'intro, mais il n'arrivait pas relever toutes les variations jouées par le batteur durant le morceau. Nous avons entrepris déjà de comprendre le système du pattern rythmique principal, son placement par rapport à la pulsation, en identifiant celle-ci, et en comptant le nombre de notes comprises dans chaque pulsation au moyen du chant. En est venu la déduction que le pattern était fondé uniquement sur la grosse caisse en noire sur la pulsation, et des doubles croches jouées aux mains et réparties entre charleston et caisse claire. La compréhension du système de la partie de batterie nous a permis de lancer un travail d'appropriation de la phrase musicale, en cherchant à trouver d'autres placements charleston/caisse claire à partir du schéma de doubles croches aux mains et noires au pied.

Pour reprendre l'exemple du duo de batteries vu précédemment dans le chapitre sur l'évaluation, nous sommes partis de l'écoute et du visionnage en cours de plusieurs duos de batteries, en relevant à chaque fois les éléments principaux qui les constituaient. Même si les objets relevés ont été plutôt généraux sans rentrer dans les détails rythmiques, cela a permis d'inspirer les élèves sur l'intention

qu'ils voulaient donner à leur création. Ils ont identifié dans un duo de Rick Marotta¹ et Vinnie Colaiuta², la présence d'un thème joué par un des batteurs tandis que l'autre tenait une rythmique évolutive dans les timbres et les nuances. Le visionnage d'un duo plus rock entre Chad Smith³ et Ian Paice⁴, les a incités à ajouter une partie d'échanges de « fills » par dessus une rythmique rock standard dont ils se sont servis comme d'un pont dans leur morceau. Enfin ils ont ajouté une intro libre sans tempo, en travaillant sur les textures, les nuances et les timbres, pour créer un contraste avec la suite de leur morceau.

L'ouverture musicale, à travers l'écoute active et le relevé, va impacter la créativité en agissant comme un catalyseur dans la recherche d'inspiration. Cela peut se caractériser par un élément abstrait ou concret, général ou spécifique, qui va relancer la motivation du créateur dans sa recherche d'idées. Les éléments entendus et assimilés par l'intermédiaire du relevé vont lui permettre de posséder plus de cartes en mains, et potentiellement lui donner plus de chances de trouver la solution à un problème. Dans cette perspective, l'ouverture à d'autres arts est bénéfique afin de donner un regard plus imagé au créateur qui va réfléchir davantage au sens, par l'intermédiaire d'images ou d'histoire comme nous verrons dans le chapitre suivant. Il est nécessaire également de fonctionner à l'aide de savoirs théoriques et techniques concrets qui vont servir de vocabulaire à la créativité.

2. Jouer de ses savoirs théoriques et techniques

Le vocabulaire rythmique et mélodique constitue un réservoir dans lequel l'élève va puiser des idées, des pièces de puzzle qu'il va ensuite pouvoir assembler à sa guise ; ce sont des outils concrets à partir desquels il va pouvoir commencer sa recherche. En effet, une des premières difficultés souvent rencontrées par l'élève, et par extension, par beaucoup de musiciens compositeurs, est le manque d'inspiration : le « syndrome de la page blanche ». La première étape consiste ici en une prise de conscience de l'existence de ces outils et de la manière de les combiner entre eux.

¹ Ayant collaboré entre autres avec Aretha Franklin, Steely Dan, Paul Simon, Quincy Jones...

² Ayant collaboré entre autres avec Franck Zappa, Jeff Beck, Sting, Megadeth, Herbie Hancock....

³ Batteur du groupe Red Hot Chili Peppers

⁴ Batteur du groupe Deep Purple

Dans sa méthode pédagogique *Exploring Your Creativity On The Drumset*¹, le batteur Mark Guiliana expose la manière dont il conscientise ces pièces de puzzle. Il baptise son concept : D.R.O.P. ce qui signifie *Dynamics, Rate, Orchestration, Phrasing*². Ces quatre aspects essentiels en musique sont développés chacun à leur tour dans son livre, comme des étapes à prendre en considération pour traiter un matériau musical en explorant les possibilités créatives qu'offre ce matériau. J'ai choisi de suivre ce schéma en partant d'une expérimentation réalisée dans plusieurs cours à deux élèves. Partant d'un exercice très populaire chez les batteurs, consistant à jouer trois mesures d'une rythmique au choix suivies d'une mesure libre, où un élève improvise dans le tempo et relance le cycle, pendant que l'autre continue la même rythmique (les rôles s'inversent au tour suivant) ; j'ai pu observer dans un premier temps la manière dont les élèves appréhendaient la mesure libre, et les principaux constats qui s'en sont dégagés étaient qu'ils avaient tendance à :

- utiliser les mêmes débits dans un flot continu et linéaire
- utiliser presque tous les éléments de la batterie et dans le même ordre
- démarrer un « break » au même endroit dans la mesure et recommencer le cycle par une cymbale crash sur le premier temps

Ces points mettent en lumière les notions de débits, dynamiques, timbre, phrasé et placement dans l'espace, évoqués par Mark Guiliana. S'agissant d'alimenter la réflexion des élèves, il peut être pertinent de les amener à se poser ces questions sur leur manière d'appréhender la mesure d'improvisation : « Suis-je censé remplir toute la mesure avec des notes ? », « Puis-je utiliser l'ensemble de mon instrument ? Et si j'ai cette possibilité, est-ce que je dois pour autant le faire à chaque fois ? », « Comment puis-je varier ma mesure simplement ? ». Ces interrogations étant posées, débutons un travail de fond sur chacun des points en conservant à l'esprit le cadre de notre exercice de départ.

*« Dynamics are one of the most powerful musical tools we possess as drummers » Mark Guiliana*³

Il serait long et fastidieux d'énumérer toutes les possibilités de nuances réalisables au moyen de notre instrument, car chaque élément possède son propre registre de dynamiques selon sa nature :

¹ Mark GUILIANA, *Exploring Your Creativity On The Drumset*, Briarcliff, Hudson Music, 2016

² Traduction : « Dynamiques, Débits, Orchestration, Phrasé »

³ Ibid.

un fût ou une cymbale, avec peaux sablées ou transparentes, cymbales martelées ou tournées, accordage tendu ou détendu, diamètre grand ou petit... Toutes ces propriétés vont influencer sur le champs des nuances disponibles entre le triple *forte* et le quadruple *piano* voir au delà ! Pour simplifier notre recherche et celle des élèves, nous pouvons d'abord considérer les trois nuances principales qui sont *piano*, *mezzo forte* et *forte*. La prise de conscience des nuances chez les élèves passe souvent par la musique qu'ils écoutent au quotidien. Dans le domaine des musiques actuelles, un couplet sonne rarement avec la même intensité qu'un refrain, on peut fréquemment noter la présence d'un climax dans le morceau associé généralement à la nuance la plus forte, mais aussi un passage épuré avec la nuance la plus faible. Appliqué à notre exercice, cela peut prendre la forme d'une nuance imposée sur une partie du cycle, par exemple les trois mesures de rythmiques sont jouées *piano* et la dernière mesure *forte*, et inversement ; puis en désignant une nuance correspondante à chaque élément de la batterie, ou en imposant la nuance sur des temps spécifiques de la mesure libre, voire des notes précises. Avec ces nouvelles consignes, le sempiternel roulement de quatre doubles croches sur quatre temps en partant de la caisse claire jusqu'au tom basse, va sonner totalement différemment si il est établi que la caisse claire doit sonner *piano*, le tom alto *forte*, et un crescendo de *piano* à *forte* entre le tom medium et le tom basse.

Ce travail peut s'accompagner d'une image très efficiente pour visualiser le registre des nuances. Il s'agit de penser à une table de mixage avec pour chaque tranche un élément correspondant, et un *master* pour gérer le volume général. En visualisant les *faders*, on peut s'imaginer en train de baisser et monter chaque instrument sur la console, et tester le résultat en temps réel derrière la batterie ; puis de jouer avec le volume général du kit tout en gardant les différences de nuances entre chaque élément.

Sur le travail des débits, Mark Guiliana part sur les débits continus simples pouvant constituer une mesure de quatre temps, tels que des croches, triolets et doubles croches, et amène ensuite à « creuser » ces débits avec des silences de manière à former des rythmes. Cela peut être comparé à un puzzle, dans lequel le modèle représente un temps complet, et où l'on va pouvoir retirer et ajouter des pièces pour créer d'autres modèles. Par exemple, un débit de quatre doubles croches peut se transformer en figure de croche-deux doubles en ôtant la deuxième double croche du débit de départ (ou plutôt en la fusionnant avec la première pour former une croche, ce qui dans le cas des sons indéterminés et non tenus de la batterie aura le même résultat !). L'intérêt de cette approche réside dans le fait que l'élève va se construire ses nouvelles pièces lui-même en modifiant des

pièces déjà existantes, être dans le « faire » plutôt que dans un apprentissage passif de notions complexes et nombreuses, qu'il aura du mal à assimiler au premier abord.

Pour notre exercice de départ, nous pouvons à nouveau nous servir de contraintes pour guider la créativité. La mesure libre peut par exemple être uniquement constituée de figures de croches, ce qui laisse quatre possibilités de variations rythmiques : une croche sur le temps, une sur le contretemps, deux croches, un temps de silence. Cela peut-être un bon moyen pour des élèves débutants de se lancer dans une activité créative avec les premières connaissances qu'ils possèdent, et pour les plus avancés de s'interroger sur la pertinence de remplir systématiquement la mesure avec des valeurs rapides, lorsque l'on peut trouver une phrase musicale avec des silences et un maximum de deux notes par temps. Evidemment, l'exercice est ensuite applicable aux autres débits de triolets, doubles croches, et même pour les plus avancés sur des figures de sextolets, triples croches, quintolets, septolets...

Les possibilités de travail sont là encore infinies, qui plus est lorsque tous ces débits se mélangent dans une ou plusieurs mesures, sortant de l'exercice de départ pour aller vers une improvisation plus libre. Mark Guiliana propose dans cette optique d'intégrer un plan à la création, qu'il appelle « *The Loop* ». C'est une phrase d'une mesure à quatre temps formée de trois débits différents (croches, triolets et doubles croches) disposés à des endroits précis dans la mesure. L'élève suit le plan strict en sculptant les débits continus avec des silences comme vu précédemment, et se projette ainsi sur une plus longue étendue de sa création mais en partant d'un cadre qui lui offre les repères ; le plan pouvant ensuite à nouveau être écarté et ouvrir vers une créativité plus libre.

Intéressons-nous maintenant à l'orchestration. A nouveau, la contrainte va s'avérer très utile pour développer la créativité car cela va amener le créateur à penser autrement en le poussant dans ses retranchements. Par exemple, en imposant une contrainte matérielle pour réduire le nombre d'éléments disponibles à trois éléments (charleston, caisse claire, grosse caisse) les élèves vont davantage prendre en considération les autres notions citées, mais aussi tenter d'exploiter la richesse des sons disponibles dans ces trois éléments. Jeu en pleine peau, sur les cercles, avec différents accessoires (bagues, balais, fagots, mailloches...) ou mains sur la peau, charleston joué au pied, déplacements sur la cloche, etc, sont quelques unes des possibilités multiples qu'offrent la richesse de cet instrument. Mais le registre s'accroît davantage en ajoutant les superpositions d'éléments. Uniquement avec charleston, grosse caisse et caisse claire, Mark Guiliana identifie dans sa méthode quarante neuf façons d'orchestrer les coups entre ces trois éléments ! Une autre

contrainte, cette fois-ci de déplacement, va focaliser davantage l'attention sur le débit et le timbre, en interdisant de faire deux coups de suite du même son. Les élèves vont chercher à mettre plus de silences, et à travailler sur les sonorités de leurs éléments pour trouver un son qui ne soit pas identique au précédent.

Enfin le placement dans l'espace peut être introduit en faisant commencer un break à différents endroits de la mesure. Le constat observé est que la réduction du temps d'improvisation disponible dans la mesure, ne va pas forcément inciter l'élève à moins remplir ; au contraire, il aura presque plus « peur » de laisser du silence sur une plage aussi courte. Pourtant, c'est un bon moyen pour permettre de faire respirer la mesure sans avoir une succession de roulements de quatre doubles croches par temps et par fûts. Les élèves comprennent que leur break dans une situation concrète en groupe, sert avant tout de relance vers une autre partie du morceau, et qu'un seul temps peut suffire à réaliser cet objectif. Créer des surprises en musique est un des meilleurs moyens pour garder l'auditeur attentif. Elles peuvent être de différentes natures dans un morceau, harmoniques, mélodiques, structurelles, etc, mais dans notre cas cela peut passer simplement par sortir du schéma de départ qui consiste à jouer la relance dans la dernière mesure et recommencer le cycle par une cymbale crash superposée à la grosse caisse sur le premier temps. Le simple fait de déplacer cette crash un demi temps plus tôt ou plus tard va changer la perception de l'espace chez l'auditeur : cela va étirer le temps. Ce systématisme du marquage du premier temps revêt un aspect rassurant pour beaucoup d'entre nous, car relié à notre culture, ce qui explique cette attirance instinctive pour lui durant l'improvisation. Ce n'est pas un mal en soi, car c'est très souvent ce qui va être le plus efficace surtout lorsqu'il va s'agir d'accompagner une chanson par exemple. Néanmoins le travail de divers phrasés dans la mesure va ouvrir le champ des possibilités du musicien, qui aura plusieurs choix à sa portée. En travaillant le même break de relance mais placé à différents endroits, nous pouvons faire prendre conscience à l'élève du sens de cette notion complexe sans qu'il ait à s'occuper immédiatement du contenu de ce qu'il doit jouer. Avec une phrase musicale simple mais bien maîtrisée, son attention va se fixer uniquement sur le placement dans la mesure autour du premier temps.

« The 'one' is there, just as sure as you know the sun is rising or setting, but you're not supposed to be given credit for that – you just explore. » Art Blakey

Nombreux sont les batteurs ayant travaillé leurs rudiments et leurs coordinations afin de progresser techniquement et de trouver davantage d'aisance sur leur instrument. La dimension technique est fondamentale dans le développement de la créativité, mais certains élèves peuvent être rebutés par son aspect mécanique. François Merville m'a fait part durant notre entretien, et régulièrement pendant ses cours à l'ESM Bourgogne Franche-Comté, de sa façon d'envisager le travail technique. Pour lui, il est essentiel d'associer une part créative à toute activité y compris technique. Il « insiste pour que l'élève trouve une part d'invention, afin de mieux s'appropriier un exercice ou un morceau. En d'autres termes, de ne pas lui donner d'exercices à jouer d'une seule et même manière ». La répétition à l'identique et systématique est un des aspects qui décourage les élèves, et varier les modes d'apprentissage permet très souvent de relancer leur motivation. De plus, le travail technique peut partir d'une improvisation libre dans laquelle l'enseignant et l'élève vont mettre en lumière les points techniques à travailler. Il peut s'en suivre un travail technique spécifique, mais la démarche de départ part de la création ce qui rend la portée de l'exercice totalement différente, lui donnant un sens d'application immédiat.

B. Imager l'action créatrice

1. Raconter une histoire

Nous avons été, pour la plupart d'entre nous, bercés par des histoires étant petits qui nous ont accompagnés dans nos représentations imaginatives au quotidien, nous ont permis de nous évader à travers la rêverie, et continuent d'alimenter notre imagination ajoutées à de nouvelles découvertes. Il me paraît nécessaire d'intégrer cet aspect au processus de création et d'apprentissage au sens large, car notre imagination demeure notre plus grand espace de liberté et d'expression personnelle et donc un outil formidable pour ce qui est de la créativité artistique. De la même manière qu'une musique va illustrer, renforcer ou donner un sens particulier à une scène de film, nous pouvons donc envisager de nourrir notre créativité musicale à partir d'images et d'un scénario. A travers notre seule imagination dans un premier temps, nous pouvons construire une histoire et choisir d'en faire la bande originale. A l'écoute de celle du film *Birdman* d'Alejandro G. Iñárritu, composée par le batteur Antonio Sanchez uniquement à l'aide de son instrument, on peut ressentir la place prépondérante que prend la dramaturgie dans son jeu, en appréciant la diversité des tableaux chargés de nuances, timbres divers et rythmes variés, qui jalonnent les scènes du film. C'est un point essentiel sur lequel il insiste lors d'une interview accordée à la chaîne pédagogique *Drumeo*. Sa créativité, en particulier derrière son instrument, est inévitablement liée au récit d'une histoire

qu'il construit au fur et à mesure durant l'improvisation. A l'instar d'un romancier rédigeant son œuvre, c'est le sens qui est ici le plus important car c'est sur celui-ci que le lecteur/l'auditeur va se focaliser avant tout. Antonio Sanchez avance l'idée que toute intention peut devenir un motif musical exploitable dès lors que l'on cherche à lui donner du sens. Ce concept, qu'il baptise le *random line concept*, s'inspire d'un jeu auquel il jouait avec sa mère étant enfant, où le joueur de départ traçait une ligne continue au hasard, sans penser à quelle direction celle-ci devait prendre, et le second joueur continuait cette ligne en imaginant une forme qui devienne par exemple une voiture, une maison, donnant ainsi un sens au plus pur des hasard. Cela illustre le fait qu'une matière brute a priori sans intérêt, issue d'une exécution aléatoire, peut tout à coup prendre une forme concrète et devenir un motif musical, car ce qui la conditionne est l'utilisation que nous en faisons par la suite dans son développement motivique.

Nicolas Couson, m'a fait part lors de notre entretien de son approche pour introduire les plus jeunes élèves dans le processus de création au moyen d'une histoire, et en incluant le notion de motif musical :

« Je les place eux-mêmes au centre de l'histoire : ils se promènent dans la jungle (ils doivent illustrer les bruits de la jungle et trouver un instrument qui pourrait illustrer leur personnage qui marche). Au cours de la promenade un lion surgit (on trouve un son pour le lion). Le lion se met à courir après le personnage qui trouve refuge en haut d'arbre (ils doivent donc illustrer la course du lion et la course du personnage). Là-dessus arrive un éléphant (trouver un son pour l'éléphant) qui met en fuite le lion (indiquer que le lion s'éloigne en faisant diminuer le son). Le personnage descend de l'arbre et s'en va à dos d'éléphant (indiquer que l'éléphant s'éloigne en diminuant le son). »

Derrière la dimension simple et enfantine de l'histoire, l'élève s'amuse tout en travaillant son esprit créatif. Il apprend à connaître les sons de son instrument, à les associer à un sentiment, une image, un personnage ou une action, et à la mettre en relation avec des notions de nuances, de textures et de vitesse. L'élève se crée son propre terrain de jeu, y dessine son rôle et celui des éléments dont il dispose. Il est très important de noter qu'il est ici acteur de sa propre représentation, et qu'ainsi l'apprentissage de notions aussi essentielles peut être facilité, dans l'objectif qu'il les intègre dans sa pratique quotidienne. Toujours dans l'optique de guider ses premiers pas dans la créativité, l'enseignant peut dans un premier temps imaginer un déroulé de l'histoire, comme décrit plus haut, dans lequel l'élève va illustrer les scènes à sa manière et éventuellement proposer des modifications

ou prolongements de la narration. Il peut ensuite être amené à imaginer sa propre histoire, à créer son propre terrain de jeu.

Il existe ici un rapport au langage évident : les rythmes, leurs agencements entre eux et leurs placement dans la mesure sont le vocabulaire et la grammaire. La ponctuation est donnée par les ornements tels que les accents, les flaps, ras, mais aussi les doigtés frisés, roulés, moulins... Benny Greb se sert de ce concept dans sa méthode pédagogique *The Language of Drumming*¹. Il part du fait que durant notre apprentissage de la langue (notre langue maternelle par exemple), nous avons commencé par apprendre l'alphabet, puis à associer des lettres entre elles pour former des mots, construire des phrases, et peu à peu être capables de mener un propos. Son approche propose d'envisager la pratique de la batterie de la même manière, en partant d'un alphabet où les lettres correspondent aux différentes subdivisions du temps. Là où cette approche diffère de celle de Mark Guiliana, c'est qu'elle passe par cette image de l'alphabet qui peut faire prendre conscience à l'élève de l'importance du choix des notes, que les lettres mises bout à bout forment un mot, puis une phrase, et amènent un sens. La présence de celui-ci est évidente dans le langage universel, personne n'imaginerait un enchaînement aléatoire de mots sans aucun lien lors d'une conversation entre deux individus. L'analogie entre musique et langage ne peut être totale, pourtant nous pouvons nous permettre ce parallèle concernant la question de la cohérence du discours. L'écueil souvent présent dans le cas d'improvisation à la batterie (voire à d'autres instruments), est d'enchaîner trop rapidement les motifs sans faire de liens entre les parties, et de ne pas creuser suffisamment le sens de chaque proposition.

2. Le jeu

Jean Cottraux décrit les créateurs comme des personnes s'épanouissant dans des activités ludiques et cherchant à s'affranchir de certaines règles pour ainsi établir leur propre construction, et conduire le public « à entrer dans leur jeu »². Que ce soit en musique, théâtre, cinéma, peinture, littérature, l'artiste lance une invitation à rentrer dans un univers dont lui seul décide des règles et se retrouve donc en position de confiance et de pouvoir. En prenant en considération le fait que l'élève puisse être à court d'idées au début de sa démarche créative, l'installer dans une situation de jeu où il puisse décider des rôles, actions et sentiments, peut rééquilibrer sa relation par rapport à la créativité. « L'enfance de l'art nous renvoie au jeu d'un enfant qui se raconte une histoire ».

¹ Benny GREB, *The Language of Drumming Book*, Briarcliff, Hudson Music, 2013

² Jean COTTRAUX, *A chacun sa créativité*, Paris, Odile Jacob, 2010

Lors de notre entretien avec Nicolas Couson, celui-ci me décrit une approche ludique qu'il utilise avec les plus petits pour comprendre l'organisation des rythmes. Il insiste tout d'abord sur le fait que l'élève possède les matériaux bruts : « il a différents sons à sa disposition, il connaît différents rythmes, la difficulté est d'assembler ces sons et rythmes entre eux ». Pour les plus jeunes, il prend l'exemple du jeu de legos qui comporte des pièces et un plan de construction, et explique que très vite le joueur est amené à écarter le plan pour construire sa propre réalisation. Dans notre cas, nous pouvons faire une analogie avec les sons et rythmes qui constitueraient les pièces du jeu, et dont la partition en serait le plan. Par exemple, il est possible d'envisager une situation dans laquelle une phrase rythmique serait inscrite au tableau et constituerait ainsi le plan du jeu. Les pièces sont les notes inscrites, par exemple : deux croches, suivies d'une noire, puis de quatre doubles croches et à nouveau une noire ; l'ensemble étant joué sur la caisse claire. L'élève peut, après avoir travaillé la phrase dans sa forme originelle, s'amuser à transformer ses pièces de legos simplement en changeant la répartition des sons, puis en modifiant les rythmes.

Le dessin peut être très utile dans ce cas précis, car pour certains élèves, l'association entre les rythmes écrits et leurs sonorités est souvent difficile. Mais ils comprennent la plupart du temps que chaque « boule noire » représente un coup à jouer, et donc en effaçant ou en dessinant des « boules », ils peuvent changer leur phrase rythmique. Les « boules » effacées peuvent être remplacées par un « chut » ou un signe de silence, afin de marquer le fait que le temps continu de tourner même si la note a été retirée du plan, et qu'il convient de jouer ce silence. De plus, à travers le dessin il est possible de faire passer des notions de nuances et de tempo, en traçant par exemple une ligne horizontale au tableau, dont les trajectoires varient de haut (si la nuance est plus forte, ou la vitesse augmente) en bas (si la nuance est plus faible, ou que la vitesse ralentie). Ces repères visuels peuvent constituer des guides pour une activité d'improvisation avec les plus petits, pour qui un cadre ludique peut être une source de motivation et un moyen de compréhension supplémentaires.

Ce rapport à la vie quotidienne peut permettre à l'élève de se positionner dans une situation connue, et ainsi rendre plus abordable le concept de créativité ; car un des enjeux d'enseigner cette activité est de pouvoir l'aborder à tous les âges et à tous les niveaux.

CONCLUSION

Aborder la créativité dans l'enseignement de la musique apparaît aujourd'hui comme indispensable, d'une part pour participer au développement de la personnalité artistique de l'individu, et d'autre part pour lui permettre d'aller vers plus de liberté avec son instrument, et plus de plaisir. Il est essentiel de pouvoir l'adapter à tous les niveaux et tous les âges, en adoptant un cadre spécifique à chacun et créer de la confiance et de la motivation. De plus, le travail de cette notion en cours de batterie est fondamental pour amener les batteurs, parfois exclu du processus de création en groupe, à se questionner sur le sujet et à pratiquer activement, afin de proposer un regard différent des autres musiciens sur la composition.

A travers l'écoute active et la pratique du relevé, représentant des ouvertures indispensables sur le monde musical qui nous entoure, l'élève peut être amené à prendre conscience des objets techniques et théoriques qu'il a en sa possession, et chercher à les combiner entre eux, à créer son propre laboratoire de recherche musicale. Les utilisations d'images, de séquences narratives et du jeu, participent au relâchement d'un cadre parfois trop rigide (quand bien même celui-ci peut être pertinent dans certaines situations !) et laisser libre cours aux idées les plus originales. Finalement, l'importance doit être donnée au sens du propos musical, ce qui va faire d'une simple idée un message fort porté par le musicien dans une démarche artistique personnelle.

J'ai pu constater plusieurs bénéfices à relier le travail de créativité aux autres activités du cours. Tout d'abord, un regain d'attention et de motivation chez beaucoup d'élèves, qui se sentaient plus concernés par ce qu'ils étaient en train de faire, grâce notamment au plaisir procuré par le fait de chercher et jouer quelque chose qui vienne directement d'eux-mêmes. C'est aussi un moyen de développer leur personnalité, de créer une ouverture en les amenant à écouter plus de musique au quotidien, et de travailler l'esprit de synthèse, la méthodologie dans le travail et la structuration des pensées.

Le contenu de ce mémoire étant centré en grande partie sur la pratique au sein du cours de batterie, il est pertinent de se demander comment appliquer plusieurs de ces approches au contexte collectif d'un atelier de musiques actuelles. La majorité des approches vue ici peut être appliquée à d'autres instruments. On peut penser par exemple aux pièces de puzzle rythmiques, ou aux legos, qui sont transposables à n'importe quel autre instrument, en y ajoutant l'harmonie et la mélodie. Les problématiques posées ici concernent plutôt la gestion du collectif et du temps, afin que tout le

monde se sente concerné par l'activité en cours, qui demande d'expérimenter et qui peut être délicat à gérer selon les personnalités. Il est également légitime de se poser la question de la place de la créativité dans le travail quotidien en atelier ? Quelle proportion par rapport au travail du répertoire, et aux besoins généraux de cohésion de groupe, de mise en place, de son ?

SOURCES

Bibliographie

- Nathalie BONNARDEL, *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*, Marseille, Solal Edition, 2006
- Jean COTTRAUX, *A chacun sa créativité*, Paris, Odile Jacob, 2010
- Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Creativity : The Psychology of Discovery and Invention*, New York, Harper Perennial, 1997
- Benny GREB, *The Language of Drumming Book*, Briarcliff, Hudson Music, 2013
- Mark GUILIANA, *Exploring Your Creativity On The Drumset*, Briarcliff, Hudson Music, 2016
- John A. SLOBODA, *The Musical Mind*, London, Oxford University Press, 1985

Sitographie

- Chaîne Youtube DRUMEO

Benny GREB, The Art & Science of Groove :
<https://www.youtube.com/watch?v=OP3o84bMduE>

Antonio SANCHEZ - Creative Soloing & Freedom :
<http://www.youtube.com/watch?v=769dD5caLmE>

Présentation des auteurs

- Nathalie BONNARDEL, enseignant-chercheur française à l'Université de Provence depuis 1994 dans le Département de la psychologie cognitive et expérimentale.
- Jean COTTRAUX (né en 1942 à Montrottier), psychiatre et psychothérapeute français.
- Mihaly CSIKSZENTMIHALYI (né en 1934 à Fiume), psychologue hongrois pionnier, un des pionniers de la psychologie positive ayant développé la notion de *flow*.
- Benny GREB (né en 1980 à Augsburg), batteur, auteur-compositeur et pédagogue allemand. Accompagne le trompettiste allemand Nils Wülker, joue au sein *Moving Part* (jazz/funk/expérimental) et sous son propre nom dans un projet hommage aux *brass bands* de la Nouvelle-Orléans.
- Mark GUILIANA (né à Florham Park en 1980), batteur américain ayant collaboré avec de nombreux musiciens de jazz : Dhafer Youssef, Brad Mehldau, Avishai Cohen ; et a obtenu une reconnaissance supplémentaire en 2016 pour avoir joué sur le dernier album *Blackstar* de David Bowie.
- John A. SLOBODA (né en 1950), professeur émérite à l'Université de Keele (Angleterre) dans le département de psychologie. Connu pour son travail dans la psychologie en musique, en tant que musicien (pianiste et chef de chœur) et passionné de psychologie cognitive.