

EDUCATION ARTISTIQUE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE : VIDEO-CLIPS ET LYCEENS

Isabelle Le Corff*, Danielle Ohana**, Cécile Vendramini***

*Maître de conférences en anglais et cinéma,
IUFM de Bretagne, école interne de l'Université de Bretagne occidentale,
32, avenue Roosevelt, 56000 Vannes,
cils@wanadoo.fr

**Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
Université de Rennes
2, Place du Recteur le MOAL – CS 24 307 - 35043 Rennes Cedex,
dn.ohana@sfr.fr

***Maître de conférences en musicologie,
IUFM de Bretagne, école interne de l'Université de Bretagne occidentale
8, rue de Rosmadec, 29156 Quimper cedex,
cecile.vendramini@bretagne.iufm.fr

Mots-clés : éducation artistique, école et médias, acte créatif, lycéens, vidéo-clips

Résumé. Cette recherche aborde l'éducation à l'image et aux médias, dans le cadre de l'option musique au lycée. En France, au début des années 2000, les nouvelles orientations des arts et de la culture incitent les professeurs de musique à se former à l'histoire des musiques actuelles, pour mettre en œuvre des programmes faisant référence au « goût des adolescents ». Musiques publicitaires, vidéo-clips, musiques de films ou musiques « pop-rock » obtiennent alors une légitimation de l'institution scolaire. Cette étude s'intéresse au regard de lycéens sur le vidéo-clip en tant que support de création commandité par le professeur d'éducation musicale. Ce média, apparu dans les années 1980, est un porteur de codes, de normes et de valeurs conçues pour un public adolescent. Les résultats de la recherche montrent dans quelle mesure ce vecteur choisi pour un acte créatif peut être pressenti par des élèves comme identificatoire et constructif.

1 Didactique des arts et sociologie des arts et de la culture

Plusieurs questions de fond ressortent des recherches récentes qui abordent le terrain de l'éducation artistique dans l'institution scolaire. Soulevées lors de récents colloques internationaux¹, ces questions montrent que la didactique des arts à l'école est un terrain encore assez peu exploré en France. Les problématiques les plus soulevées actuellement semblent être les écarts entre les ambitions des programmes institutionnels affichés et les pratiques réelles (place de l'éducation artistique dans les politiques éducatives) ; le rôle croissant des médiateurs culturels (école et partenariat) ; l'influence des cultures de masse sur les jeunes ; l'évaluation de l'œuvre artistique (pratiquer et enseigner la parole sur l'œuvre, mesurer les productions artistiques des élèves). Notre étude se situe à la croisée de ces questionnements, en ciblant l'éducation des jeunes à l'image et aux médias, par le biais du cours de musique au lycée. Elle tient compte de l'évolution de la sociologie des arts et de la culture, qui affiche actuellement un plein développement et contribue aux progrès de la recherche en didactique, notamment dans le

¹ « Conférence mondiale sur l'Éducation artistique » (Lisbonne, 2006), « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » (Paris, 2007), « Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture » (Perpignan, 2009).

domaine de la compréhension de l'acculturation des publics scolarisés. Les goûts musicaux des jeunes, leurs rapports aux objets culturels extra-scolaires font l'objet de nombreuses études sociologiques (Green, 1997, Pasquier, 2005). Les pratiques et les consommations des adolescents sont interrogées via de grandes enquêtes décennales financées par le Ministère de la Culture (Donnat, 1990, 2008). Il apparaît dans ces recherches que la musique (plus encore que le cinéma) constitue la pratique culturelle dominante chez les jeunes et qu'elle est désormais liée à tous les produits de l'industrie qui en découlent, que ce soit par ses vecteurs (ordinateurs, téléphones portable, CD, DVD) ou ses figurations (clips, sonneries de téléphone, jeux vidéo).

1.1 *Le vidéo-clip comme support de recherche*

Il existe, à notre connaissance en France, peu d'études sur l'objet « vidéo-clip ». Paru en 2006, l'ouvrage très documenté « L'industrie du disque » des économistes Nicolas Curien et François Moreau en parle à peine. Pascal Terrien écarte complètement ce support médiatique dans son livre « *Musique et vidéo* » consacré à l'éducation musicale au collège (Terrien, 2010). Les sociologues Anne-Marie Green et Gilles Boudinet, qui se sont intéressés aux pratiques musicales des jeunes, y font peu allusion. Alors que la littérature abonde sur l'impact des jeux vidéos sur les jeunes, on trouve, semble-t-il, peu de recherches sur les effets des vidéo-clips sur les adolescents. Apparu au début des années 1980, ce nouveau type de divertissement avait pour premier objectif d'imager une chanson afin de promouvoir l'album d'un artiste. L'engouement des jeunes pour ce support a été immédiat et continue d'être vérifié (Donnat, 2008). Considéré au départ comme un outil créatif mineur, le vidéo-clip est devenu incontournable dans l'industrie du disque et envahit désormais de nombreux lieux publics. Dans ce déferlement d'images et de sons, certaines productions s'approchent du chef-d'œuvre esthétique, alors que d'autres tombent dans la vulgarité, le sexisme et la violence. Les images des vidéo-clips jonglent avec la symbolique du langage visuel et le trucage technologique, de manière souvent outrancière. L'expérience apportée par ce média se veut directe, immédiate. Comme le signale Laurent Jullier, la chaîne MTV-Europe, spécialisée dans la transmission de vidéo-clips se présente comme un baromètre de la culture populaire, positionné sur un marché de jeunes au sein duquel rien n'est constant sauf le changement (Jullier, 2000, 160). Le clip peut donc être aujourd'hui considéré comme un fait social, qui touche au quotidien la construction des identités adolescentes. Il tente de mettre en scène leurs imaginaires et leurs projections, comme leurs frustrations. Il peut ainsi apparaître comme un vecteur à caractère identificatoire, un vecteur de formation / transformation du réel, un vecteur de construction des identités adolescentes, collectives et individuelles. Ce vecteur nous a semblé un indicateur de recherche intéressant pour mesurer la culture musicale lycéenne extra-scolaire et le rôle de l'institution dans l'éducation à l'image et aux médias.

1.2 *Un nouveau contexte en politique des arts et de la culture*

Nos premiers travaux ont commencé alors que la musique de film venait d'être intégrée, pour la première fois, dans les épreuves musicales du baccalauréat (2008-2009). Ce genre musical, jugé très mineur auparavant, venait d'acquiescer ainsi ses lettres de noblesse dans la culture légitimée par l'institution, évolution culturelle liée aux directives ministérielles concernant les musiques actuelles. Rappelons qu'il y a dix ans, le « Plan Lang » (2000) préconisait de réduire « l'écart esthétique » entre enseignants et élèves, en introduisant les musiques actuelles dans les programmes scolaires, de l'école primaire au lycée. Les programmes, qui étaient alors très ethnocentriques (avec la primauté de la musique savante occidentale), ont progressivement fait place à un relativisme culturel. L'utilisation des pratiques dites des « quartiers » ou des répertoires chansonniers véhiculés par les médias n'est plus ignoré du corps enseignant, qui se voit contraint de se positionner dans la récupération ou le rejet de ces effets de modes. Les musiques actuelles et la musique de film figurent à présent au programme du baccalauréat (option musique). Les pratiques numériques (images et sons) qui ont découlé de ce nouvel enseignement dans les programmes de musique sont un facteur nouveau pour une étude sur le rapport au savoir en éducation artistique au lycée.

2. Problématique de la recherche

La question initiale posée dans cette recherche était de définir, dans le contexte des nouvelles directives ministérielles, l'arbitrage qu'un enseignant en éducation artistique effectue dans sa pratique pour définir les frontières acceptables entre la culture dite de masse et la culture légitimée par l'institution scolaire. Le suivi des investigations d'une enseignante de musique en lycée, utilisant le vidéo-clip comme déclencheur d'activités de créations collectives nous permettait d'alimenter la réflexion sur les positionnements adoptés à la fois par les élèves et leur professeur. A partir des consignes professorales données pour la création de clips musicaux, nous voulions observer la réponse des lycéens à une demande institutionnelle un peu marginale. Comment comprennent-ils la commande d'un produit commercial issu de leur univers familial et extra-scolaire ? Que ressort-il de leurs productions ? Comment en parlent-ils ? Lors d'un pré-entretien, une grande réserve a été perçue de la part de l'enseignante qui collaborait à cette recherche, quant à sa représentation supposée de l'objet « vidéo-clip » en lui-même. Son objectif déclaré pour cette activité de création se limitait à lancer ses élèves dans la manipulation de l'image et du son, en leur laissant la plus grande liberté sur le contenu. L'évaluation devait porter moins sur l'acte créatif que sur la manipulation technique. Questions vives s'il en est que celles de l'évaluation de productions d'élèves en semi-liberté, et de l'analyse du discours élève-enseignant qui gravitent autour de la création obtenue. La réalisation d'un vidéo-clip au niveau scolaire demande par ailleurs des connaissances en culture numérique, au sens d'une maîtrise des usages des objets numériques et de la capacité à manier cette matière numérique. Dans cette recherche, l'évolution des pratiques culturelles a été également interrogée pour mesurer les liens entre les compétences de lecture de film des élèves, leurs connaissances référentielles dans le domaine musical et cinématographique et leur maîtrise des potentialités techniques.

2.1 Méthodologie

Cette recherche, monographique et qualitative, a été menée dans une classe de 1^{ère} littéraire option musique (27 élèves) d'un lycée de la région brestoise (Bretagne, France). L'équipe de recherche a analysé les créations de six groupes de cette classe qui ont travaillé sur la réalisation de vidéo-clips, pendant quatre séances de deux heures. Il s'agissait de mesurer les influences apparentes, les connaissances référentielles dans le domaine musical et cinématographique et la maîtrise des potentialités techniques de ces élèves. Le premier groupe (neuf élèves) suivait l'option forte musique (cinq heures hebdomadaire, option coefficient 6 au baccalauréat). Le deuxième groupe (quatre élèves) était en option légère (deux heures par semaine). Des entretiens post-crétions ont été menés avec ces treize élèves. Des questionnaires sur le support vidéo-clip et sur l'appréciation de deux vidéo-clips français récents ont été passés à la classe entière.

3 Les lycéens face au clip-vidéo

Lors du pré-entretien avec le professeur de musique de la classe, des précisions ont été apportées sur la préparation et la nature des consignes données aux élèves pour accomplir le travail prévu. La commande était de réaliser un petit film de 2 mn avec des images et des sons originaux, en s'appuyant sur un scénario préétabli. La création de vidéo-clips a été demandée aux lycéens sans leur avoir proposé au préalable une analyse de ce support. L'enseignante a expliqué qu'ils connaissaient mieux qu'elle ce genre musical et qu'elle n'avait pas le temps de s'attarder là-dessus, étant donné la lourdeur de son programme d'histoire de la musique. L'année précédente, lorsqu'ils étaient en seconde, elle avait fait avec eux de l'analyse filmique, en insistant sur les rapports images/sons. L'activité de création de vidéo-clips en classe de 1^{ère} était une application technique de ce cours d'analyse. A cette occasion, elle leur avait simplement fait visionner des réalisations d'élèves des années précédentes. Cette activité de création de vidéo-clips apparaît donc très en marge des cours de musique habituels. L'enseignante a précisé par ailleurs qu'il n'était pas dans ses préoccupations de se positionner face aux pratiques culturelles émergentes. Il s'agissait pour elle d'« un simple exercice technique » à proposer à ses élèves et que ce n'était,

« en aucun cas, un essai pour former leur goût » ou pour produire une œuvre artistique, vu le temps imparti et leur niveau technique.

3.1 Des définitions du vidéo-clip

Deux questionnaires concernant ce support musical ont été passés aux élèves, après qu'ils aient réalisés leur travail. Le premier questionnaire, sur le vidéo-clip en général, s'adressait aux treize élèves dont les clips ont été analysés. Le second s'adressait à toute la classe et portait sur l'analyse critique de deux vidéo-clips récents.

Les résultats des analyses montrent que l'objet vidéo-clip est décrit de façon claire et précise par ces élèves, qui cernent bien les enjeux transmis par ce média. Il s'agit pour eux, tour à tour, « d'une valorisation d'une chanson, souvent à but commercial » (Chloé, 16 ans), « pour mettre en valeur une musique, pour promouvoir une chanson » (Gaétan, 17 ans) « d'une vidéo courte qui raconte quelque chose ou qui divertit (Maïwen, 17 ans) » ; d'une vidéo « qui exprime une idée, fait passer un message » (Océane, 16 ans) ; « qui met en valeur une chanson en images » ; « qui permet de mettre en valeur des idées, des sous-entendus au-delà du texte » (Margot, 17 ans) ; « le but est de faire ressortir une idée, de mettre en valeur le musicien, ou le groupe par l'image » (Corentin, 16 ans). Les élèves du premier groupe disent ne regarder des clips que « de temps en temps » (12). Deux s'en passent tous les jours. Six d'entre eux ne partagent jamais ce support avec des amis, et huit se les échangent parfois.

3.2 Des appréciations du support

Huit élèves apprécient ce média car, écrivent-ils, « Il peut apporter une nouvelle dimension à la musique » (Célia) ; « Ils permettent de faire un lien entre musiques et images et elles peuvent se compléter et s'illustrer mutuellement » (Laurène) ; « Cela permet de mettre en scène des paroles, de mieux les comprendre. Nous pouvons découvrir la créativité des artistes » (Camille) ; « la vidéo appuie le message. L'ironie est souvent utilisée ou l'esthétique, c'est un bon moyen d'expression » (Océane) ; « Cela peut permettre de faire passer des idées. Certains clips, au lieu d'être seulement commerciaux, sont engagés » (Pierre) ; « le vidéo-clip est distrayant et apporte un aspect complémentaire à l'aspect simplement auditif » ; « le support visuel peut permettre parfois de rendre évident le sujet musical, ainsi que l'état d'esprit du ou des compositeurs » (Corentin).

Trois élèves ne l'apprécient pas. Chloé pense que « pour apprécier une musique, on n'a pas besoin du visuel ». Gaetan écrit qu'« une musique entraîne différentes réactions, différents sentiments chez des personnes et l'image diminue cette imagination ». Baptiste dit ne pas s'y intéresser vraiment : « un clip vidéo nous impose une image, alors que la musique seule nous permet d'interpréter à notre manière ce que l'on entend ». Deux élèves sont assez partagés dans leur appréciation, estimant que « certains clips peuvent être intéressants, donner un autre apport à une chanson, une musique. Ou alors être « complètement inutiles, n'apportant rien de plus qu'une simple image ou une simple chanson » (Margot). Gwendoline explique que « le fait que l'image ne soit pas présente nous permet de ressentir la musique pour nous-mêmes, mais l'image nous montre la vision de l'artiste sur son œuvre ».

3.3 Les clips : morceaux choisis

Dans ce déferlement de sons et d'images, les lycéens semblent donc bien faire la différence entre les productions commerciales et les réalisations plus artistiques. Lorsqu'ils répondent à la question suivante : « Pouvez-vous décrire un clip que vous aimez et un que vous n'aimez pas ? » leurs jugements sont souvent sans appel. Corentin estime que « La plupart des clips contemporains (rap, pop-rock, techno, etc...) ne sont qu'une « surabondance visuelle sur bruit et dégradation de l'image de la femme ». Ugo trouve que les clips musicaux actuels (chanteurs de RNB, rap, pop rock, electro...) proposent une « musique simple, superficielle et sans intérêt, car seulement créée pour buts commerciaux ». Océane cite le clip « *I know you want me* » (Pitbull, rappeur américano-

cubain, 2009) en le décrivant comme « totalement superficiel et dégradant ». Chloé note le manque total d'intérêt de « Schrei » (2006, Tokio Hotel groupe allemand de pop rock). Pierre parle de la pauvreté des « commerciaux en tous genres (Lady Gaga, etc...) ». Manon critique « *Les filles adorent* » (PZK, 2009) en expliquant que « ce clip est dégradant, avec une vision de la femme très simpliste et des paroles peu étudiées ».

Sur les dix titres avancés par les lycéens comme vidéo-clips réussis, six concernent la variété française, dans sa multiplicité de genres. Camille trouve « très beau et très bien fait » la mise en clip de « *Fleur de saison* » (Emilie Simon, 2009). D'aspect assez lissé et romantique, le clip joue sur la métamorphose de la chanteuse en fleurs et en plante grimpante. Humour et dérision en revanche pour un autre clip cité, « *Non merci* » (Albin de la Simone, 2008) dont Célia apprécie le comique de situation (comme le tournage décalé dans les toilettes d'un appartement). Océane apprécie quant à elle le titre « *Dance* » (2007, Justice, duo électro-pop français) qui met en scène des personnages sans tête, dont « les tee-shirts expriment les idées et les paroles de la chanson ». Margot plébiscite le clip « *Rimini* » (2006, Les Wampas groupe rock alternatif) qui rend hommage au coureur cycliste Marco Pantani, mort d'une overdose. Ugo nomme le remarquable clip « *Que sera* » (Wax tailor, compositeur français de trip hop et musique électronique, 2007) avec la description suivante : « Représentation de la société actuelle et critique du capitalisme, vidéo en noir et blanc (années 30) ». Bien que les choix des lycéens soient très éclectiques, ils dénotent une capacité assez sûre de jugement. L'impact de leur formation musicale au lycée et au conservatoire est certain. Ils savent discerner qualités et défauts du matériau musical : « On peut se marrer, mais pas se moquer des abus syndrome du C.G.A.F², technique de réussite banale (*No woman no cry / Let it Be / Mika : Happy Ending*) » écrit Corentin. En ce qui concerne la musique étrangère d'influence anglo-saxonne, leurs choix sont aussi pertinents. Chloé choisit le classique « *Ura Fever* » (the Kills, 2000, groupe anglo-saxon de punk rock) ; Laurène préfère le fantasmagorique « *Distress and coma* » (2009, The Gazette, groupe japonais de métal ou « visual » rock). Pierre est le seul à mentionner « *Thriller* », qui est considéré comme le clip culte pour plusieurs générations (1982, M. Jackson) en commentant : « Long et très en avance sur son temps, il a permis de lancer la chanson et a fait des milliers de fans ». Pour Corentin, c'est « *Soul sacrifice* » de Santana (1969, groupe rock latino) en expliquant que « Santana et son groupe interprètent ce morceau dans un cadre particulier, celui du grand festival de tous les temps, Woodstock ».

3.4 Analyse filmique de clips

La question précédente portait sur les préférences des élèves. Pour avoir une idée de leur ressenti et de leurs capacités d'analyse filmique face à une même œuvre, un visionnage de deux clips récents a été proposé après les entretiens, à toute la classe de 1^{ère} L. option musique.

3.4.1 Deux clips français proposés en étude filmique

Les deux clips choisis par l'équipe de recherche ont été sélectionnés après le visionnage d'une trentaine de clips français des années 2009/2010. Il s'agit de « *On n'est pas à une bêtise près* », chanson interprétée par Renan Luce, 2009 et « *Tatoue-moi* », par Mikelangelo Loconte 2009. Ils ont été passés aux élèves chacun deux fois avec l'appui d'un questionnaire écrit visant la description, l'analyse et l'appréciation de ces œuvres. Le premier clip, « *On n'est pas à une bêtise près* », réalisé par Laurent Tirard, a été conçu au départ comme générique du film « *Le petit Nicolas* » (sorti en septembre 2009). Il a servi par la suite à la promotion de l'album de Renan Luce, « *Le clan des miros* », sorti un mois après. L'argument du clip est une continuation du film. Des écoliers (les acteurs du film « *Le petit Nicolas* ») visitent un studio d'enregistrement avec leur maîtresse (Sandrine Kimberlain). Ils en profitent pour lui fausser compagnie et « faire des bêtises » dans ce lieu où se produit le chanteur Renan Luce. Ils seront punis en se retrouvant enfermés dans le studio par le chanteur. Ce clip est d'un genre narratif, de facture très classique, en lien avec la

² Enchaînement classique d'accords dans la musique de variétés.

thématique du film, que traduit le refrain : « On n'est pas à une bêtise près/ Faisons la et voyons après/ Tu verras qu'un saut dans une flaque/ Ca vaut bien toutes les paires de claques ». Ce clip nous paraissait intéressant dans la mesure où c'est une forme médiatique au carrefour des différents médias. Le chanteur y vole habilement la vedette aux acteurs. On assiste à une neutralisation de l'actrice comme faire valoir et les enfants sont traités comme de simples figurants auxquels le chanteur ne porte aucune attention.

Le second clip, « *Tatoue-moi* », interprété par Mickelangelo Loconte (paroles et musique : D. Attia et O. Schlulteis) est un support pour la promotion de la comédie musicale française « *Mozart opéra-rock* » mise en scène par Olivier Dahan en 2009. Ce vidéo-clip met en scène le personnage de Mozart en plein libertinage, sur une musique d'inspiration pop-rock. S'inspirant de scènes du film « *Amadeus* » (Milos Forman), il joue sur les anachronismes (palais baroques puis bouches de métro et murs tagués, perruques du XVIII^{ème} siècle voisinant avec coiffures gominées à la Prince, danseuse à la Degas, musique rock et vêtements gothiques). Il s'agit ici d'un déferlement d'images, d'interférences incessantes entre trois personnages (Mozart, son père et l'archevêque Colloredo) et de gesticulations parfois outrancières des personnages. Le texte interprété est à peine compréhensible, à part le refrain (« Tatoue-moi sur tes seins/Fais-le du bout de mes lèvres/ Je baiserais tes mains/ Je ferai que ça te plaise ».)

3.4.2 Analyse critique des lycéens

La majorité des élèves connaissent Renan Luce (25 sur 27) et identifient le lien avec le film « *Le Petit Nicolas* » (23). Ils perçoivent bien la forme de narration classique et certains qualifient ce clip de « banal » (2), « plat » (1) ou encore « ennuyant » (1). Lucien précise qu'il ne le trouve « pas nul mais pas révolutionnaire et qu'il ne touche pas sa personnalité de visionneur ». Ils trouvent dans l'ensemble intéressant le lien entre la musique et le film (17), ainsi que le lien entre les images et les paroles (20). Ils ne font aucune allusion à la musique elle-même mais deux d'entre eux commentent l'image du chanteur de façon négative en lui reprochant son dédain pour les enfants. Il est à noter que ces élèves ont eu des apports en analyse filmique en classe de seconde et on remarque que leur regard est assez exercé et que certains élèves font des analyses fines. Ils ont une culture de l'image et du son conjoints, et ont développé à l'évidence leur esprit critique et leur capacité à voir et à entendre. L'aspect marketing du support analysé est souligné à plusieurs reprises. « Ce clip passe à la télé très souvent, notamment sur les chaînes qui passent les clips en boucle. Cela est très commercial » nous dit Maïwenn. Lorène remarque l'anachronisme costumes-studio et le trouve réussi. Célia trouve, quant à elle, qu'il y a un décalage entre les acteurs et le chanteur au niveau de la mise en scène (chanteur statique). Leur formation musicale apparaît en filigrane dans certains détails qu'ils mentionnent. Chloé trouve que « le petit garçon gribouillant sur une partition semble renier la musique » Camille aime « la coordination des pas qui suivent le rythme de la guitare ». « Quand les enfants jouent des percus, on ne les entend pas : ils ne sont pas réels. » écrit Lorène. Alors qu'ils restent assez tièdes sur ce premier vidéo-clip, le deuxième déclenche des réactions beaucoup plus vives et tranchées. Dans l'ensemble, ils ne le trouvent pas intéressant (16) ni musicalement (20) ni du point de vue des paroles de la chanson (26). L'appréciation de la mise en scène est plus nuancée (9 apprécient, 8 n'apprécient pas, 10 ne se prononcent pas). Six élèves repèrent l'influence du film « *Amadeus* ». L'impression générale reste très négative. La pauvreté de la musique est soulignée surtout par quatre garçons de la classe : « Je trouve ce clip terriblement affligeant. Le fait de se faire de la musique (merdique dans ce cas) n'oblige pas à faire un clip, qui, par ailleurs n'illustre pas bien la chanson » (Lucien) ; « C'est le summum de la musique commerciale » (Gaétan) ; « Je me rends compte à quel point je hais cette musique » (Ronan) ; « La musique n'est pas recherchée (Do Sol La Fa). On peut dire qu'elle est utilisée à des fins commerciales » (Ugo). Les filles retiennent surtout les images de libertinage : « Durant tout le clip, un garçon court après des filles très différentes, ce qui réduit la femme à son physique et ce qui est dégradant » (Audrey) ; « vision simpliste et dégradante de la femme et de l'amour » (Marion). L'outrance somme toute assez légère de ce vidéo-clip ne peut se comparer à la vulgarité de certains supports visuels de musique rap en particulier, ou aux images très sulfureuses et suggestives des clips de Madonna, Mylène Farmer, ou autres Lady Gaga. Les lycéens semblent ici faire preuve d'une grande pudibonderie, alors qu'ils ont déjà dû voir des

images autrement violentes à l'écran. On peut avancer le fait que ces élèves se sont offusqués et montrés faussement prudes parce qu'ils sont dans un cadre scolaire. De plus, pour les élèves qui n'ont pas vu « *Amadeus* », cette vision libertine de Mozart peut décontenancer leur vision du génie de Salzbourg et remettre en question une certaine sacralité de la musique classique. « Une sonate de Liszt est bien plus rock n' roll que cette chanson » écrit Chloé. Maïwenn pense que « c'est une caricature de Mozart, pas du tout valorisante. C'est une modernisation vulgarisée », conclut-elle.

4 La création de vidéo-clips au lycée

Cette dernière partie de la recherche s'est centrée sur l'analyse des vidéo-clips créés par les lycéens de cette 1^{ère} littéraire. Ces clips ont été réalisés en quatre séances de deux heures, de mi-septembre à fin novembre. Rappelons que l'enseignante était davantage dans le processus de manipulation technique que dans l'obtention d'un produit fini. Le non achèvement du clip n'était pas sanctionné, ce qui fait que certains sont restés à l'état d'ébauche. D'après ses dires, les élèves ne devaient pas se sentir jugés sur les contenus et la démarche mettait surtout l'accent sur la technicité liée à la réalisation liant les images et le son. Les réalisations ont été parasitées dans l'ensemble par des problèmes techniques liés à un nouveau système de centralisation des données apparu au lycée au premier trimestre. Les entretiens semi-directifs ont été menés après le travail de création, auprès de treize élèves (six équipes, neuf élèves en option forte et quatre élèves en option légère). Les questions portaient essentiellement sur les objectifs de départ, sur les influences subies, sur les difficultés de réalisations et sur les appréciations du produit, réalisé ou non. Les six vidéo-clips analysés étaient les suivants :

- Clip n°1 (Camille, Chloé, Océane, Gwendoline³, option forte), sans titre, non achevé. Plusieurs thématiques ont été entamées, puis abandonnées les unes après les autres.
- Clip n°2 (Célia, Maïwenn, option forte), intitulé « Fréquence star et les wi-filles », presque achevé. Thématique : Parodie d'un girl's band.
- Clip n°3 (Baptiste, Ugo, Pierre, Corentin, option légère), sans titre, achevé. Film d'animation avec pour thématique le voyage.
- Clip n°4 (Gaétan⁴, option forte), sans titre, non achevé. Thématique : une histoire de drogue qui tourne mal.
- Clip n°5 (Gwendoline et Margot, option forte), intitulé « Les quatre petites mains », non achevé. Thématique : jeu de quatre mains gantées sur un clavier
- Clip n°6 (Laurène et trois camarades du groupe option légère, qui n'ont pas été interviewées), « Légende bretonne », achevé. Thématique : des korrigans ensorcèlent deux jeunes filles.

Cinq indicateurs ont été utilisés pour mesurer les différentes dimensions des produits réalisés : la notion de modèle ; la place de la musique ; la place de la technique ; la place du groupe et le retour critique sur le processus.

4.1 Le clip comme modèle culturel

L'analyse des transcriptions des entretiens donnent l'impression générale d'un désintérêt apparent pour le support vidéo-clip en lui-même, qui n'est jamais admis comme modèle. Pour ces lycéens (option musique et série littéraire) – pourtant consommateurs d'images et de sons – le clip n'apparaît pas comme un référent culturel, esthétique, et musical toujours digne d'intérêt. Son

³ Après quelques conflits, Gwendoline a quitté le groupe en cours de travail, pour en fonder un autre avec Margot, nouvelle arrivée dans la classe.

⁴ Après un conflit avec trois de ses camarades (option musique légère), Gaétan a préféré rester seul.

aspect promotionnel et économique, rédhibitoire, était déjà apparu dans leurs réponses aux précédents questionnaires. Dès lors, on s'étonnera toutefois que ne soient pas opposés à cette réticence des modèles plus notoires, littéraires, artistiques, filmiques qui développent des références plus substantielles. Malgré tout, à la relecture, on s'aperçoit de la présence plus implicite de patrons que l'on ne sait pas très bien identifier (groupes n°2 et n°4) ou encore convoquer, opportunément, mais qui constituent une forme de préalable à ces productions.

4.1.1 La question du modèle

Seules les lycéennes du groupe n°2 disent s'inspirer de clips trouvés sur « youtube », des clips déjà anciens de boys'bands tels « 2B3 » et « World Apart » : « avec leur chemises qui changent de couleur ». Elles visionnent « les Guignols qui tournent en dérision ces boys band » ; « Les Lolita comme Jenifer ou Lorrie » ; « On a regardé tout ça et on a fait un mix » ; « On voulait que ce soit comique ». Même source pour le groupe n°3 : « Je m'intéressais déjà à l'animation, et je suis allé voir sur « Youtube » pour voir comment ça se faisait, et j'ai vu ce type d'animation avec des petits bonhommes qui font plein de choses comme ça. » (Ugo). Gaétan, quant à lui, songe un moment à s'inspirer du clip anti-tabac qui le « fait rire ». Les références filmiques des élèves semblent dans l'ensemble assez floues. Le groupe n°5 fait une allusion un peu vague à un film de Chaplin. Quant au groupe n°6, il s'inspire d'un film sur Merlin l'enchanteur « vu à la télé », mais au titre oublié.

4.1.2 Les éventuelles transpositions

Les référents semblent pourtant là, mais pas conscientisés. Ce sont des couleurs, des costumes (années 80 ou costume traditionnel breton), des ambiances (du flashy au noir et blanc). Dans le clip n°3, il y a certainement des images « réelles » associées à des animations, par conséquent il y a quelque part un « modèle » émergent. Mais ce référent reste un peu fuligineux : des publicités, des spots de prévention plus que d'authentiques vidéo-clips. Scénario « flou » et surtout mouvant. Des velléités surtout : une histoire autour du racisme ; puis la drogue ; enfin retour sur une amitié qui tourne mal pour cause de couleur de peau. Pour le clip n°5, on trouve un arrière-plan référentiel : plan concentré sur le jeu à quatre mains ; le noir et blanc « parce que c'est plus joli ; plus esthétique ; pour faire un peu vieux film ». Les lycéennes aiment la photographie et la pratiquent. En ce qui concerne le clip n°6, on passe du tramway brestois à une histoire comique, puis, tout d'un coup, à la faveur d'un film entraperçu et d'un costume breton, un scénario et un projet s'élaborent. Quelques référents culturels hétéroclites – et ceci n'est pas péjoratif – et musicaux permettent à la production d'images de s'accomplir. Ces référents sont particulièrement sensibles pour les clips n°2 et n°3. Pour le n°2, un modèle musical associé à une esthétique – acidulée – de clip. Surtout une inscription dans un registre à savoir ici le comique et la dérision, déjà perceptible dans le titre (« Fréquence star et les WI-filles »). Pour le n°3, il y a une présence indéniable des référents implicites – ce qui montre bien combien les lycéens ont constitué une culture audiovisuelle conséquente mais ni convoquée (nécessairement) ni identifiée (opportunément). Il y a ici une maîtrise formelle et une technique évidente ; malgré la dénégation du groupe, c'est la production la plus proche du clip.

4.2 La place de la technique (écriture du scénario et réalisation)

Les analyses des entretiens montrent que cinq des six clips ont été tournés sans scénarios préalablement écrits. L'aspect technique (utilisation des logiciels Pinnacle) semble avoir été surmonté par seulement quatre des élèves du groupes (Laurène, Ugo, Célia, Gaétan). Les autres ne s'y sont pas intéressés pas ou ont déclaré forfait de prime abord. On se rend ainsi compte que le clip le plus réussi techniquement a été réalisé par un seul des lycéens (Ugo) chez lui et avec son propre matériel (Flash, Adobe). Une élève (Laurène) a réinvesti ses acquis dans un autre projet (TPE). Les problèmes d'incompatibilités des formats des logiciels entre le lycée et la maison, le manque de temps, les bugs informatiques dus au système interne du lycée ont été soulignés à plusieurs reprises.

4.3 La place de la musique

La composition d'une musique originale est un exercice difficile, même pour des professionnels de la musique. Dans le groupe de neuf élèves « option forte » de cette classe de 1^{ère}, seuls deux lycéens suivent des cours au Conservatoire national de musique de Région, quatre déchiffrent la musique avec aisance et les autres ont choisi cette option parce qu'ils apprécient la musique mais sans la pratiquer avec assiduité. Même si la commande professorale était de présenter une musique originale, les élèves savaient qu'une musique de substitution était autorisée. Seules trois musiques originales (clips 2, 3 et 6) ont été produites pour la réalisation demandée. Deux compositions « de démonstration » sur ordinateur ont été choisies. Le reste de la bande sonore est de la musique empruntée (« *Three tales* » de Steve Reich, une « musique indienne », un « quatre mains de musique classique ») ou des bruitages. Les musiques ont servi majoritairement à l'illustration des images. Elle a été un déclencheur seulement pour la réalisation du clip n° 3, réalisation d'une équipe de garçons qui jouent dans un groupe de rock et qui ont trouvé une opportunité pour faire entendre leurs compositions. Peu de lycéens ont choisi pour ce projet des thèmes de musique « classique », qu'ils étudient prioritairement en classe de musique. Une des questions posées abordait la place de ce genre d'activité dans leur programme de l'année. Ne trouvent-ils pas marginal de travailler en classe sur un support de musique « actuelle » ? Cinq d'entre eux ne voient pas de lien entre les cours proposés et cette activité de création. « Heu, je sais pas trop, ce n'était pas vraiment de la musique qu'on a fait, c'était plutôt un petit clip » (Maïwen). Un élève dit que ça lui a permis de voir que « les vrais clips vidéo qui passent à la télé ne sont pas fait en deux temps trois mouvements. Les autres font la part des choses : « Cette année, j'ai l'impression, comme on a traité « Musique et drame », tout ça, bon, c'est vrai que les Boys Bands, avant que ça rentre dans le programme de musique, ça va être difficile ! (rires). Mais j'ai l'impression que le programme ne se limite pas seulement à la musique, mais que l'on essaye d'explorer les autres arts, et comme on est en littéraire, on voit le théâtre aussi et tout ça se mélange (...) ; moi je trouve qu'il y a un lien entre tout ça » (Célia).

4.4 La place du groupe dans la création

Si seulement deux équipes ont terminé le travail, c'est parce que l'énergie des lycéens a été canalisée par des problèmes liés au travail de groupe. Les débats apparaissent souvent très chronophages et peu productifs. Camille a vécu l'accord du groupe comme un renoncement. Chloé avoue qu'elle aurait préféré travailler seule. Gaétan est un exemple d'incapacité à renoncer et à évaluer la faisabilité du projet. Gwendoline souligne qu'au départ, il était question d'affinités, ce qui ne veut pas dire « être amies ». La recherche de la « bonne » idée est vécue comme lente par Ugo. Le groupe de quatre garçons s'accorde pour conclure qu'il ne peut y en avoir qu'un à manipuler le logiciel. En fait, c'est Ugo qui fera tout le travail technique. Le rôle du leader dans les groupes sera d'ailleurs celui qui maîtrise les logiciels de création visuelle et sonore, c'est à-dire seulement quatre élèves (Célia, Laurène Ugo, Gaétan), ce qui semble peu. Ils ont tous conscience de la difficulté à se mettre d'accord sur une idée, un scénario, une atmosphère. Si cette étape n'est pas « dépassée », si des renoncements ne se font pas, le groupe se sépare (à deux reprises sur six groupes initiaux). Les tâtonnements de début sont donc vécus comme une difficulté. La présence de l'autre est parfois ressentie à ce moment là, comme un handicap plutôt que comme un enrichissement. Et même quand le groupe n'a pas éclaté, voire même semble avoir été harmonieux, certains membres affirment qu'ils referaient bien ce travail seul. L'importance de l'affectivité, du resserrement des liens est exprimé dans deux groupes. La plupart constatent que sans scénario, leur projet n'aboutit pas, ou qu'il est difficile à mener, et pourtant aucun d'entre eux n'a eu l'idée d'en construire un.

4.5 Le retour critique sur le processus

Les retours critiques sur le travail effectué sont peu nombreux ou très succincts : le groupe des satisfaits ne changerait rien ou peu de choses « je ferais pareil » (Pierre), « je referais la même chose (Maiewenn), « c'est plutôt réussi » (Laurène). Quelques-uns concluent que si c'était à

recommencer, ils ne le feraient pas en collectif (Margot, Océane). Quelques autres sont plus critiques : Corentin dit qu'il aurait pu aller plus loin, Camille et Chloé ne sont pas très fières du produit final, mais leur seule analyse porte sur l'absence de scénario qui les a empêchées de finir, ou sur la priorité qu'ils donneraient à la musique ou à l'image s'ils recommençaient. L'analyse du processus de création apparaît différent chez ces deux filles, l'une insistant sur les influences et la parodie, l'autre sur le jeu, le décalage. La critique ne porte dans l'ensemble que sur des points mineurs. En ce qui concerne le clip n°3, ceux qui émettent un avis critique sont ceux qui n'ont pas fait grand-chose, mais qui s'approprient entièrement la création, Pierre est dans la satisfaction, Corentin dans la critique. Il y a contradiction entre l'improvisation affirmée, et la petite histoire qui émerge. Les discours des quatre garçons ne proposent pas la même version de la genèse de leur « œuvre » et de ce qui a guidé leur inspiration. On entre ici dans le « difficile à dire », dans une sorte d'impossible définition du processus de création collective. Ici surgit d'ailleurs trop souvent toute la difficulté de l'analyse de la démarche de création en didactique des arts, qui doit s'accommoder de contenus flous et flottants.

5. Conclusion

Cette recherche qualitative et monographique s'est centrée sur une micro-société de jeunes au profil bien particulier, des lycéens ayant déjà un bagage musical et étudiant dans l'un des meilleurs établissements de centre ville de leur région. Notre objectif était de mesurer leur appréciation d'un support musical de musiques actuelles utilisé dans un programme consacré majoritairement à la musique dite « classique ». Le système « superstardom » décrit par Nicolas Curien et François Moreau (Curien, Moreau, 2006, 18) est dénoncé ici avec une force apparente. Les lycéens reconnaissent peu « l'authenticité » de cette forme d'art. Authenticité prise au sens décrit par Nathalie Heinich, qui prône une sociologie de l'art « pragmatique », c'est-à-dire une analyse des émotions exercée sur les acteurs lorsqu'ils sont touchés par la mise en présence avec un objet perçu comme « authentique » ou pas. On trouve ici, mais très superficiellement, la trace d'une consommation musicale qui signe une appartenance communautaire, la marque de l'identité adolescente (Fize, 2006). D'autre part, se fait sentir un certain désir très individualiste de garder pour soi son monde sensible, son imaginaire, tellement difficile à décrire aux autres, voire impossible à partager.

6. Bibliographie

- Donnat, O. (2008). *Les pratiques culturelles des Français à l'heure numérique*. Paris : La découverte/Ministère de la culture
- Curien, N.& Moreau, F (2006). *L'industrie du disque*. Paris : La découverte
- Green, A-M. (1998). *Des jeunes et des musiques*. Paris : Logiques sociales
- Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Paris : Seuil
- Heinich, S. (2002). *Sociologie de l'art*. Paris : La Découverte
- Jullier, L. (2000). *L'analyse de séquences*. Paris : Nathan Cinéma
- Mialaret, J-P. (2001). Didactique de la musique, in *Guide bibliographique des didactiques*. Paris : INRP, 1993, pp.169-181.
- Terrien, P. (2010) *Musique et vidéo*. Paris : L'Harmattan