



Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrice du hors-série N°1

Isabelle Capron Puozzo
isabelle.capron-puozzo@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

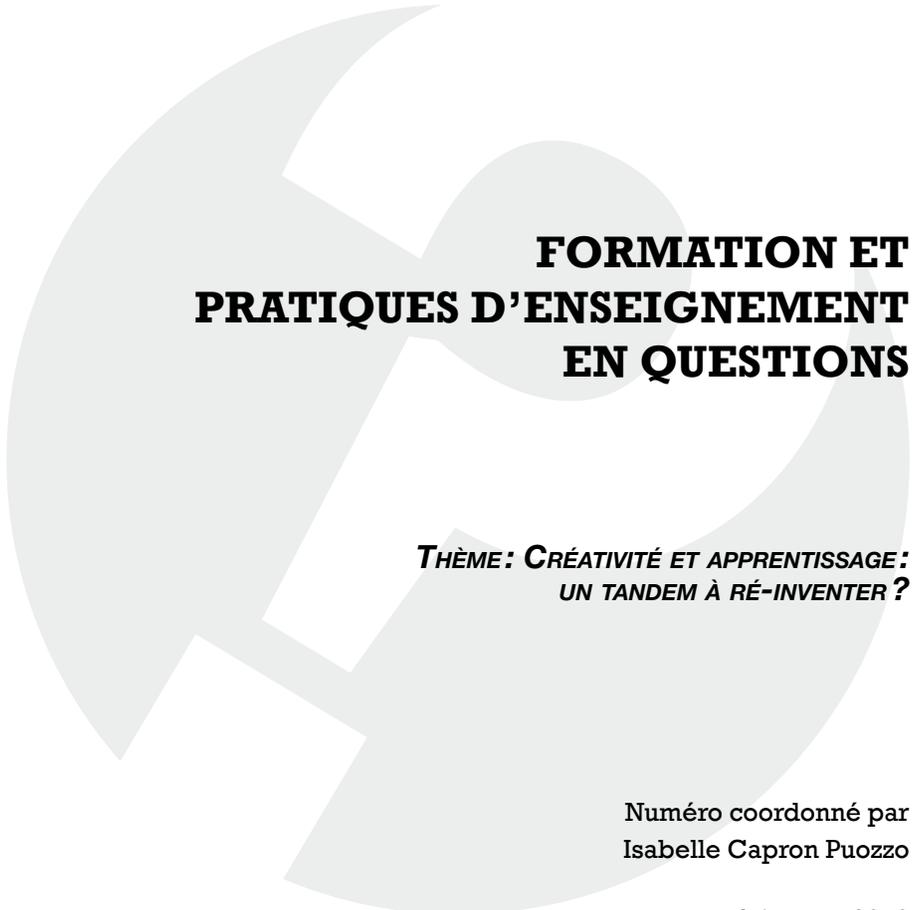
Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshp.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME: CRÉATIVITÉ ET APPRENTISSAGE:
UN TANDEM À RÉ-INVENTER ?***

Numéro coordonné par
Isabelle Capron Puozzo

Hors série N° 1, 2016

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)

Francine Chainé, Université Laval (Canada)

Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)

Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)

Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)

Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)

Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)

Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)

Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)

Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)

Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne

Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



Thème : Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?

Numéro coordonné par
Isabelle Capron Puozzo

TABLE DES MATIERES

<i>Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage...</i> Isabelle Capron Puozzo	7
<i>Développer l'autonomie artistique des élèves à travers un projet de spectacle musical : l'intégration des savoirs musicaux par la créativité</i> Sabine Chatelain et Monica Aliaga	13
<i>De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctorale en français et en musique</i> Marlène Lebrun et Marcelo Giglio	29
<i>Vertu en Orient, vice en Occident ? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants</i> Ting Li et Olivier Maulini	51
<i>Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre</i> Philippe Gay et Isabelle Capron Puozzo	63
<i>Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation</i> Silna Borter, Amalia Terzidis et Nathalie Nyffeler	81
<i>Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire</i> Sandra Coppey Grange, Zoe Moody et Frédéric Darbellay	95
<i>Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles.</i> John Didier, Nicolas Perrin et Katja Vanini De Carlo	113
<i>Creatività ed emozioni: quale rapporto? La formazione degli insegnanti in Ticino</i> Davide Antognazza et Cristiana Canonica Manz	129
<i>Alice au pays des merveilles ou la course folle à l'innovation pédagogique</i> Isabelle Capron Puozzo	137



Développer l'autonomie artistique des élèves à travers un projet de spectacle musical : l'intégration des savoirs musicaux par la créativité

Sabine CHATELAIN¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Monica ALIAGA**² (Etablissement secondaire, Orbe, Suisse)

Un des défis dans la formation des enseignants concerne l'utilisation de la créativité musicale comme moyen d'enseignement/apprentissage sur le long terme. Afin de tirer profit des pratiques d'enseignement existantes, nous avons observé le processus de mise en place d'un spectacle musical dans six classes du Cycle 2 (10-12 ans) sur une période de deux ans. L'étude de cas d'une classe, réalisée en collaboration avec l'enseignante de musique, montre que l'interaction entre des activités de créativité musicale et des exercices plus structurés a permis de développer une forme d'autonomie artistique chez des élèves. Cette autonomie est le résultat d'une intégration systématique des savoirs musicaux dans des activités de créativité de plus en plus ouvertes. L'apprentissage musical est réalisé en lien constant avec le développement des capacités transversales de collaboration et de communication.

Mots clés : Créativité en collaboration, apprentissage musical, enseignement créatif, autonomie artistique, spectacle musical

Introduction

La préparation d'un spectacle musical au sein de l'école avec des enfants de tout âge comme, par exemple, des comédies musicales sur des thèmes très variés basées sur des partitions existantes, peut être considéré comme une pratique pédagogique courante. Cependant, utiliser la créativité comme socle pédagogique de la mise en œuvre présente un défi pour l'enseignant. Authelain (1995) a créé avec *Les Momefluides* des activités pédagogiques de création musicale avec la participation de compositeurs. En Suisse, des productions semblables sont réalisées ponctuellement dans le cadre de la médiation culturelle qui réunit musiciens professionnels et élèves³, mais qui ne s'inscrivent généralement pas dans un projet

1. Contact : sabine.chatelain@hepl.ch

2. Contact : mariamonica.aliaga@vd.educanet2.ch

3. Pour les détails des projets, voir le site Kulturvermittlung Schweiz <http://www.kulturvermittlung.ch/fr/projets.html>, et le projet Tonstör de Barbara Balba-Weber, HdK Bern <http://www.barbara-weber.ch/>



d'enseignement à long terme de l'école obligatoire sans intervenant extérieur. En effet, un tel travail nécessiterait de guider les groupes d'élèves dans des tâches de création musicale. Mettre en place un tel spectacle musical est un défi qui consiste à réaliser les objectifs de l'enseignement de la musique tout en permettant l'expression musicale personnelle des élèves.

L'intégration des activités d'expression et d'invention dans les disciplines artistiques est prescrite par le plan d'études romand (PER) en vigueur en Suisse romande. Joliat (2011) constate que les supports adéquats à la mise en œuvre de ces activités créatives font encore défaut. Il incombe donc à l'enseignant de trouver l'articulation entre un enseignement/apprentissage structuré et une approche plus ouverte des savoirs musicaux à travers des productions d'élèves. Le problème consiste à savoir comment organiser cet enseignement/apprentissage dans lequel les productions originales des élèves ont une place importante.

Si les travaux sur la créativité collaborative en musique se sont multipliés ces dernières années (Giglio, 2013a), les recherches à propos du développement de la créativité à travers la mise en place d'un spectacle musical créé avec les élèves comme co-auteurs sont encore à développer.

La recherche décrite dans cette contribution a été entreprise au sein d'un projet pédagogique innovant qui a permis d'élaborer un spectacle musical sur une période de deux années scolaires dans des cours de musique habituels. L'analyse de cette pratique, réalisée conjointement par l'enseignant et le chercheur, permettra d'identifier quelques liens entre l'enseignement/apprentissage des savoirs musicaux et des pratiques de création musicale qui permettent aux élèves de devenir des co-auteurs d'un spectacle musical. Nous retraçons ces interactions entre apprentissage et création musicale à travers la notion de l'autonomie artistique.

Dans un premier temps, les liens possibles entre autonomie artistique et créativité vont être présentés pour ensuite les confronter aux travaux sur l'apprentissage musical et l'enseignement visant à développer la créativité. Dans une dernière partie, une étude de cas d'une classe qui a participé à ce projet de spectacle musical permettra de discuter la mise en place d'activités de création musicale dans un but d'apprentissage disciplinaire et transversal et d'en tirer des conclusions pour la formation des enseignants.

Cadre théorique

Autonomie artistique et créativité

La créativité peut être un vecteur pour développer des apprentissages propres à différentes disciplines en passant par des tâches de création qui donnent « à l'élève un rôle central dans l'élaboration de son propre savoir artistique » (Giglio, 2013a, p. 31). Dans le cadre de notre étude, nous considérons la créativité en tant que « capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p. 10) en tenant compte des facteurs cognitifs, conatifs,



émotionnels et environnementaux. Comme le travail collectif prédomine dans le contexte de l'enseignement à l'école obligatoire, nous nous concentrons plus particulièrement sur l'aspect collectif de la créativité.

Les recherches de Soulas (2008) sur la créativité en groupe soulignent la pertinence de l'activité créative dans la « construction d'un sens artistique dans et par l'action » (p. 58). Développer un sens artistique par l'action va de pair avec le développement de l'autonomie si nous considérons que « l'autonomie « [...] permet de résoudre un problème non encore traité, d'assumer une situation non encore vue, non encore connue » (Hameline, 2005, cité par Afsin, 2009, p. 116). C'est cette autonomie croissante qui permet à l'élève de transférer ses connaissances dans un projet à la fois nouveau et original, donc de devenir créatif, tout en prenant des risques dans une situation inconnue.

Concevoir un projet artistique demande d'engager l'élève dans un processus créatif où il devient auteur de son projet (Leuba et al., 2012), ce qui signifie qu'il doit devenir de plus en plus autonome pour assumer la responsabilité de son choix. La démarche de création demande de prendre des risques dans la conception et dans la réalisation du projet. En mettant les élèves dans une position de compositeur ou d'interprète, ils peuvent développer à la fois des compétences esthétiques et techniques (Giglio, 2010), tout en engageant leur créativité.

Dans le cas d'un spectacle musical, la réalisation du projet artistique final se fait en direct. À la différence des projets en arts visuels, par exemple, la qualité du résultat dépend aussi de la performance du moment. Il s'agit donc de développer à la fois des compétences techniques et une capacité de réactivité au sein d'un groupe. Comme l'autonomie « [...] contient en elle-même la force opératoire nécessaire facilitant l'analyse de chaque situation imprévue » (Afsin, 2009, p. 117), elle est d'autant plus importante dans ces situations de performance musicale où la réaction sur le moment est sollicitée.

Etre autonome dans le cadre d'un projet artistique signifie savoir agir avec compétence sur un matériau donné afin de produire un résultat original et de qualité (Craft, 2005), d'assumer son choix, de le communiquer et de le défendre dans une situation donnée. C'est lors des performances devant un public que la capacité de communiquer et d'adapter le résultat à une situation nouvelle va pouvoir être observée.

Enseignement à la créativité

D'après Jeffrey et Craft (2004), il y a deux façons de concevoir un enseignement créatif. D'une part, la créativité de l'enseignant se traduit par la conception des séquences d'enseignement, mais celles-ci ne favorisent pas forcément un apprentissage créatif. D'autre part, l'enseignement créatif peut être un enseignement destiné à rendre l'élève créatif. Cette définition de l'enseignement créatif est retenue dans cette contribution (*teaching for creativity – enseignement à la créativité*).



Woods (1990) décrit plus spécifiquement les actions de l'enseignant qui favorisent le développement de la créativité des élèves : l'objet d'apprentissage doit avoir du sens aux yeux des élèves et l'enseignant doit permettre à l'élève de s'approprier sa création ainsi que d'évaluer son produit. De plus, l'innovation au sein de la classe à travers l'originalité de la production doit être stimulée. L'attitude et les actions de l'enseignant sont donc primordiales pour favoriser la créativité des élèves, constat confirmé par plusieurs recherches récentes (Craft et al., 2007 ; Ellis & Barrs, 2008 ; Spendlove & Wise, 2008).

Pour Besançon et Lubart (2014), la façon d'agir de l'enseignant influence le développement de la créativité de l'enfant :

Un enseignant qui adopte une posture créative dans sa manière d'enseigner, sa volonté à se dépasser, à changer ses habitudes et à essayer de nouveaux exercices dans sa classe rend service à ses élèves parce que l'enseignant sert de modèle en sortant lui-même des sentiers battus sur un thème d'apprentissage au « programme » scolaire de l'année (Besançon & Lubart, 2014, p. 5)

L'enseignant favorise la créativité des élèves par le type de tâches qu'il propose ainsi que par sa propre créativité. Cette double capacité est nécessaire pour identifier les interactions entre apprentissage et créativité : les élèves utilisent ce qu'ils ont appris pour créer et apprennent pendant qu'ils créent. A son tour, l'enseignant valide les savoirs engagés, utilise les productions des élèves pour enseigner et propose de nouveaux savoirs qui vont enrichir les productions ultérieures (Giglio & Perret-Clermont, 2009). Giglio (2013a et b) souligne que la confrontation entre pairs joue un rôle essentiel pour le développement de l'imagination et des apprentissages. Ces interactions ont besoin de conditions et de cadres favorables pour que des discussions et actions constructives puissent émerger.

L'enseignant joue un rôle spécifique pour accompagner et soutenir le processus d'apprentissage des élèves par un étayage créatif (*creative scaffolding*). Il observe et oriente le processus créatif des élèves sans interrompre ni intervenir. Il soutient sans organiser ni transformer les idées du groupe. Ainsi, il joue un rôle de facilitateur pour cadrer l'activité sans intervenir sur le fond du travail créatif et en gardant une attitude ouverte (Afsin, 2009). En créant ces conditions, l'enseignant permet à l'élève d'« apprendre à créer et créer pour apprendre la musique » à travers des activités d'invention, d'improvisation ou de composition ; il est ainsi engagé dans une situation de « collaboration créative » (Giglio, 2013a, p. 27). Afin de mettre un accent sur la créativité des élèves, nous avons fait le choix de parler de « créativité en collaboration » définie en tant qu'activité fluide, flexible entre élèves et entre enseignant et élèves en négociant et en partageant les idées ainsi que les efforts en lien avec les savoirs. Le but est d'élaborer un objet musical nouveau considéré comme original au moins dans le contexte classe. Ici, nous mettons l'accent sur le partage entre pairs ainsi que entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant partage sa propre créativité avec celle des élèves afin de co-construire un projet artistique.



Dans ce cadre, la créativité peut à la fois stimuler l'apprentissage disciplinaire et le développement de capacités transversales comme la collaboration et la communication (Oberholzer & Giglio, 2006). En lien avec la créativité musicale en collaboration, la communication a plusieurs fonctions. Premièrement, la communication entre pairs, ainsi qu'entre l'enseignant et les élèves, permet un échange à propos du travail en cours. Deuxièmement, il s'agit de la communication de l'œuvre à un public. Le résultat du travail de créativité élaboré au sein d'un groupe va être présenté à la fin de ce processus.

Il est donc important de mettre en place un climat de travail favorable dans lequel l'enseignant favorise des *feed-backs* immédiats et positifs aux élèves exempts de jugement de valeur à propos des idées créatives (Lebrun & Berthelot, 1994/2000 ; Morisette, 2002).

La place des savoirs

Afin de distinguer les savoirs musicaux investis lors de la préparation et la représentation du spectacle, nous nous inspirons de la tripartition qui fonde l'enseignement musical instrumental selon Marchand (2009). Le savoir-objet (domaine cognitif) est un savoir théorique qui concerne la conceptualisation des éléments constitutifs de la musique (mélodie, rythme, harmonie). Nous l'appelons savoir-théorique. La maîtrise de l'activité musicale (domaine sensori-moteur) est un savoir pratique comportant l'ensemble des techniques instrumentales, vocales, corporelles ; elle constitue le savoir-faire. Le fait de maîtriser une relation (domaine socio-affectif) engage un savoir relationnel qui inclut l'ensemble des attitudes nécessaires à la réception et à la communication de la musique, à sa pratique sociale. Nous le qualifions en tant que savoir-être musical.

Ces savoirs vont être investis dans différents champs d'activités : activités vocales, instrumentales, corporelles et d'écoute (Afsin, 2009). Ces champs peuvent être travaillés, d'une part indépendamment les uns des autres et, d'autre part, de façon intégrée et progressive. Nous parlons d'enseignement musical structuré et progressif afin de désigner l'acquisition des savoirs musicaux par stratification (Jank, 2007)⁴.

L'acquisition progressive de ces trois types de savoirs rendra les élèves capables d'émettre un jugement esthétique. Le développement de cette capacité de jugement est à notre avis indispensable pour l'émergence d'une autonomie artistique.

4. Le didacticien de la musique allemand Werner Jank a développé un concept didactique de l'enseignement de la musique basé sur ce principe (*Aufbauender Musikunterricht*).



Problématique de la recherche, méthodologie et éléments d'analyse

En référence à la littérature explorée, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'attitude et l'action de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans le développement de la créativité. En musique, les activités d'improvisation, d'invention et de composition sont des activités-clés de créativité qui permettent d'intégrer et produire les savoirs musicaux. Ces différents types de production musicale des élèves ont pour but de rendre les élèves de plus en plus autonomes dans leur agir musical. Par cette autonomie croissante, les élèves seront capables de s'approprier les différents aspects des savoirs musicaux. Elle devrait permettre aux élèves d'affirmer leur créativité à travers leurs productions musicales originales.

Nous avons identifié plusieurs dimensions indispensables pour rendre compte des actions de l'enseignant orienté vers le développement de cette autonomie artistique : l'enseignement/apprentissage créatifs, la collaboration, la communication et l'appropriation des savoirs disciplinaires. Les recherches citées s'intéressent pour la plupart aux situations de créativité qui se déroulent durant seulement quelques séances. Nous soutenons l'hypothèse que le développement de la créativité à travers des travaux collectifs se réalise sur le plus long terme et va de pair avec l'intégration progressive des savoirs musicaux. Par conséquent, l'articulation entre l'acquisition des savoirs musicaux et le développement de la créativité des élèves dans un cours de musique mérite d'être étudiée sur une période plus longue.

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons mettre en évidence les actions de l'enseignante qui permettent aux élèves de développer une autonomie artistique à travers un enseignement musical structuré qui intègre progressivement les créations des élèves.

C'est un projet de recherche collaborative entre l'enseignante et le chercheur (Bednarz, 2013; Desgagné, 1997). Parmi les six classes d'une école vaudoise (99 élèves du cycle 2) qui ont participé au projet entre septembre 2010 et juin 2012, trois classes ont été filmées six fois en 18 mois lors des leçons de musique données par l'enseignante, ainsi que pendant la répétition générale et le spectacle final. Une autorisation spéciale a été accordée pour que les vidéos puissent être réalisées de façon professionnelle par une collaboration avec l'Institut de formation des enseignants. Parmi ces données, une classe a été choisie dont les leçons ont pu être filmées pendant les deux années scolaires. Nous l'appellerons CYT/6. Elle est constituée de 20 élèves (11 filles et 9 garçons). Pour analyser la pratique d'enseignement, nous avons choisi une analyse qualitative basée sur une étude de cas (Gagnon, 2012). Les méthodes de collecte de données utilisées sont l'observation participante (Gilliéron, 1985; Pourtois & Desmet, 1997) et l'observation des séquences filmées et enregistrées (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gellet & Morin, 2010). La grille d'analyse a été élaborée à partir des concepts de l'enseignement créatif, de la créativité en collaboration, de la communication, ainsi que de l'acquisition des savoirs musicaux.



Lors d'une première étape, le spectacle final a été visionné à plusieurs reprises pour identifier les comportements d'autonomie artistique. Les contenus et modalités des leçons ont été transcrits dans l'ordre chronologique en rapport avec les descripteurs des concepts identifiés dans la partie théorique en collaboration entre l'enseignante et le chercheur. Pour cette contribution, nous avons choisi de présenter le cadre général du projet, ses contenus et l'analyse de trois extraits de leçons particulièrement représentatifs pour mettre en évidence l'acquisition des savoirs musicaux par des activités de création.

Le projet d'enseignement

Afin de réaliser le projet de spectacle, l'enseignante met en place une démarche pédagogique de *création musicale en collaboration* au sein de la classe. Sa démarche tient compte des différents rôles de l'élève pendant les activités créatives où l'élève est, à la fois, créateur, interprète et auditeur (figure 1).

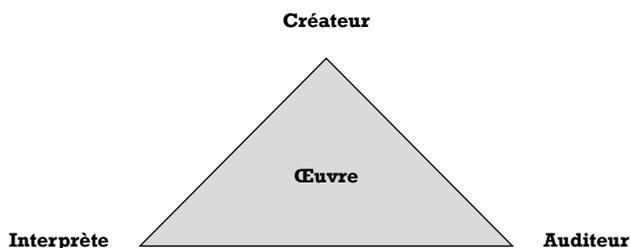


Figure 1 : Le rôle de l'élève dans la création (triangle de l'autonomie artistique)

Le travail sur le long terme a été planifié selon la macrostructure suivante : chacune des six classes travaille les mêmes savoirs et savoir-faire musicaux en parallèle dans des activités vocales, instrumentales, corporelles et d'écoute pendant plus d'une année.

Seulement à partir du 4^{ème} semestre de travail, chaque classe élabore une partie précise du spectacle. Les élèves proposent leurs solutions de composition, de chorégraphie et de mise en scène qui sont discutées et validées en collaboration avec l'enseignante.

Les contenus abordés et la progression des apprentissages observés dans la classe CYT/6 correspondent, dans les grandes lignes, au travail effectué avec les autres classes.

Résultats de l'analyse

Autonomie artistique en performance finale

Dans la vidéo du spectacle final donné en juin 2013, plusieurs indices témoignent d'une autonomie artistique. En effet, chaque classe assume une scène qui comporte leurs créations originales et collabore également



avec d'autres classes en accompagnant leurs danses avec l'orchestre ou en chantant lors d'une scène ou en faisant des bruitages. La capacité des élèves à s'adapter dans une situation inconnue s'est révélée à travers différents indices : l'ensemble des élèves a assumé leurs parties musicales et théâtrales sans se laisser perturber par de petites erreurs. Comme certains élèves ont été absents lors de la représentation, leurs camarades ont repris leurs rôles aux instruments sans que l'enseignante les guide. Un groupe a été capable de modifier une scène en fonction de l'état de santé d'un élève et a remplacé le porté acrobatique par une figure plus simple. Tous ces changements ont été faits spontanément entre pairs. Les élèves étaient donc capables d'être flexibles dans une situation de performance tout en assurant une prestation originale de qualité.

À partir de ces constats, nous avons retracé les actions de l'enseignante qui ont contribué à ce résultat en analysant le cas de la classe CYT/6. Les séances ont eu lieu entre février 2012 et mai 2013. Nous présentons ci-dessous un résumé des séances sous forme de tableau synoptique. Chaque épisode est délimité par un changement de contenu.

Séance	Contenus E = épisode	Activités de créativité (C) et d'acquisition des savoirs musicaux (S)
1 13.02.2012	E1 : Exercices de détente et de respiration E2 : Consolidation et apprentissage d'une deuxième partie de la pièce de percussion corporelle (<i>Body Groovy</i>) en collectif E3 : Acquisition d'une nouvelle formule rythmique par le jeu et la lecture	Acquisition de savoirs musicaux élémentaires (S)
2 30.04.2012	E1 : Production finale d'une pièce de percussions corporelles (<i>Body Groovy</i>) E2 : Improvisation gestuelle individuelle : du mouvement corporel au mouvement sonore (xylophone) et vice versa ; relation entre mouvements et gestes mélodiques ascendants et descendants E3 : Improvisation pentatonique vocale et instrumentale individuelle et collective	Consolidation des savoirs musicaux (S) Initiation à l'improvisation individuelle (C) Improvisation collective (C) sur une gamme donnée (S)
3 11.06.2012	E1 : Entraînement d'un ostinato mélodique pentatonique avec accompagnement de percussion en petits groupes ; notation sur partition E2 : Présentation de l'œuvre devant la classe E3 : Enregistrement	Composition collective d'une pièce originale (C/S) avec présentation
4 04.11.2012	E1 : Entraînement d'une pièce de percussion corporelle (<i>Body Salsa</i>) E2 : Travail instrumental mélodique sur une nouvelle pièce (<i>Dies irae</i>) en collectif E3 : Travail vocal (vocalises et chant à deux voix)	Acquisition de savoirs musicaux nouveaux d'une façon plus autonome (S)
5 05.03.2013	E1 : Exercices de détente et de respiration, solmisation E2 : Chant à deux voix + ajout d'une 3 ^e voix par l'enseignant E3 : Mise en espace de mélodies inventées avec les tubes sonores par groupe de 4-5 élèves	Consolidation des savoirs musicaux (S) Mise en scène des compositions collectives (C/S)



6 06.05.2013	E1 : Chant à deux voix E2 : Mise en espace de mélodies inventées avec les tubes sonores par groupe de 4-5 élèves E3 : Mise en espace du changement des tubes sonores entre les élèves (mise en scène d'une autre pièce instrumentale déjà apprise)	Consolidation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de la représentation scénique avec mise en scène (C/S)
-----------------	--	--

Figure 2 : tableau synoptique des séances d'enseignement

Par la suite, des extraits des leçons 2, 3 et 5, qui sont davantage orientées sur la créativité, ont été choisis pour mettre en évidence les stratégies d'enseignement pour intégrer les savoirs musicaux dans ces situations. Les questions-guides de l'analyse qualitative (Huberman & Miles, 1991) ont été les suivantes : comment la créativité est-elle stimulée ? Comment les savoirs disciplinaires ont-ils été intégrés ? Quels indices témoignent de l'autonomie croissante des élèves ?

Improvisation gestuelle et instrumentale individuelle (séance 2)

Au début de cette séance, les élèves répètent une chorégraphie apprise lors des cours précédents. L'enseignante insiste sur la présence et l'exactitude des gestes en rappelant l'échéance de présentation scénique dans 18 mois. Lors de l'épisode 2 de la séance 2, l'improvisation est stimulée par un dialogue non-verbal entre l'enseignante et l'élève. L'enseignante propose des mouvements corporels improvisés qui doivent être traduits en gestes musicaux joués au xylophone par un élève. Elle avertit les élèves qu'elle prend des risques pour bien montrer ses idées et les encourage à faire de même en jouant à l'instrument : « Rien n'est faux. [...] Tu dois essayer simplement de traduire la même chose que ce que je fais avec mon corps au xylophone » (Rs2)⁵. L'enseignante félicite chaque élève, mais ne fait encore aucun commentaire sur la relation entre le geste corporel et le geste instrumental. Cette tâche ouverte reste donc déconnectée d'un apprentissage technique.

Dans une deuxième partie de l'exercice, un élève doit proposer le mouvement et l'enseignante joue des traits au xylophone. Cette fois, elle demande aux élèves de lui expliquer la différence entre sa proposition et le jeu des élèves précédents : « Il y a eu plusieurs possibilités. Qu'est-ce que j'ai fait peut-être de différent par rapport aux élèves qui sont passés ? ». Elle profite des réponses pour faire les liens entre un mouvement corporel et un trait mélodique ascendant. Par la suite, elle vérifie la compréhension du concept en demandant à un élève de faire des mouvements en suivant son jeu instrumental.

Cette partie de séance illustre bien une tendance générale observée. Les exemples donnés par l'enseignante offrent aux élèves la possibilité de choisir leurs solutions. Le lien avec les connaissances musicales est fait seulement lors du deuxième exercice. En effet, l'enseignante opte pour une liberté dans le jeu qui intègre les savoirs disciplinaires implicitement.

5. Rs = Résumé séances = enregistrement vidéo qui résume quelques séquences – clé des leçons



Mais, une fois le rapport avec la connaissance théorique établi, elle insiste pour que cet élément soit mis en œuvre dans l'exercice suivant. Par cette tâche, elle vérifie la compréhension de la notion musicale de mélodie ascendante et descendante tout en laissant la place à l'improvisation. L'autonomie dans les choix personnels est sollicitée par le travail individuel. Chaque proposition d'élève est valorisée sans toutefois faire l'objet d'une analyse quant aux savoirs engagés.

Composition collective d'une pièce instrumentale (séance 3)

Une composition collective est une tâche exigeante qui demande à la fois des compétences musicales et une capacité de communiquer et de collaborer. Durant l'épisode 1 de la séance 3, les élèves doivent réaliser une composition collective par groupe de 3 à 4 élèves. Une mélodie pentatonique inventée auparavant sert de base, accompagnée de quelques rythmes de percussions. Les élèves doivent jouer leur production, la noter sur une partition et lui donner un titre. L'enseignante passe dans les groupes pour les aider à réaliser leurs partitions. Les élèves d'un premier groupe expliquent ce qu'ils veulent faire, mais n'arrivent pas à le noter (Rs3). L'enseignante note leurs propositions, mais essaie de rester le plus proche possible de leurs suggestions :

Ens. : « Vous pouvez vous organiser comme vous le voulez »

El. : « Chaque fois qu'elle appuie sur le LA, eh bien là, on joue »

Ens. : « Alors, tu peux faire par exemple soit cette trace-là ou tu fais un petit ... [signe] - ce que tu aimerais voir : un carré, un triangle, un petit rond ? » (Rs3)

Elle dessine ce que l'élève lui a indiqué. A la demande des élèves, l'enseignante régule le jeu des claves. Elle montre différentes manières de jeu :

Ens. : [Elle joue] « Tu peux le faire là ou là. Ça dépend du son que tu veux [obtenir], mais en réalité, on appuie au milieu, au centre »

El. « Les deux sont justes ? »

Ens. : « Juste, c'est comme ça [joue encore une fois], mais ça ne t'empêche pas de chercher un autre son si tu en as besoin. Tu comprends ? Il y a une manière de jouer un instrument, et après, tu peux faire ce dont tu as besoin ».

Cet épisode révèle deux aspects contradictoires du travail de composition collective. D'une part, l'enseignante valorise les idées des élèves en les questionnant sur leurs intentions. Ce sont eux, qui doivent choisir la solution parmi d'autres manières de faire. D'autre part, elle est obligée de mettre en forme les partitions, faute de savoirs disciplinaires acquis par les élèves. La tâche demandée est très complexe. Ici, des savoirs musicaux pointus et la notation d'une composition empêchent quelque peu la mise en œuvre des idées des élèves. Dans cet épisode, les élèves sont autonomes dans la génération des idées, mais freinés par des contraintes liées aux savoirs disciplinaires. Il existe donc une tension entre les savoirs pratiques mis en jeu lors de l'invention des motifs musicaux et l'exigence de pouvoir les noter sur une partition. L'enseignante est contrainte de pallier les carences en écrivant elle-même les motifs.



Invention et mise en espace de mélodies avec des tubes sonores (séance 5)

Par groupe de 4 à 5 élèves, une mélodie jouée avec des tubes sonores doit être inventée lors de l'épisode 3 de la leçon. Chaque élève dispose d'un tube (d'une note) pour réaliser une mélodie, ce qui suppose une collaboration étroite et une communication non-verbale entre eux. Les élèves alternent discussions et essais avant de montrer leurs productions aux autres. L'enseignante intervient dans les groupes pour encourager les élèves à garder et à développer leurs idées : « Gardez vos idées ! La prochaine fois, vous en ajoutez d'autres ». Elle reprend cette injonction à la fin du cours en rappelant que même une idée survenue spontanément au dernier moment peut encore influencer la production finale. Les élèves sont par la suite invités à se manifester pour exprimer toute nouvelle idée : « Dites les idées. Il ne faut pas avoir honte. On ne peut pas tout prendre. [...] Parfois, vous dites quelque chose qu'on n'utilise pas tout de suite, mais je note cette idée ».

On constate que la génération d'idées, que l'enseignante tente de valoriser sans cesse, est au centre de cet épisode. L'accent est mis ici sur la communication avec le public lors du spectacle final. La production des tubes sonores est évaluée par rapport à la mise en espace tout en donnant des conseils pour une exécution optimale des gestes instrumentaux : « Tout le monde doit se regarder et tu fais comme ça ». Ainsi, les élèves acquièrent des techniques pour la présentation scénique. On constate que, dans cet épisode, les savoirs musicaux servent l'optimisation de la performance artistique, mais ne sont pas autrement commentés. Les élèves travaillent en groupe de façon très autonome en discutant entre eux des solutions à présenter. L'enseignante peut faire référence aux gestes déjà acquis qui doivent, par contre, être perfectionnés. Elle insiste sur la technique de jeu sans faire allusion aux éléments cognitifs des savoirs musicaux comme la structure du morceau ou l'agencement des éléments rythmiques et mélodiques. La génération de nouvelles idées reste une priorité dans cette leçon par rapport à l'élaboration d'une structure musicale. Ce travail a été continué avec la même focalisation sur la performance scénique en séance 6 qui n'est pas analysée ici. Cette séance, qui a eu lieu à quatre semaines du spectacle final, révèle le changement de priorités didactiques. La présence scénique, travaillée par petites touches dans la séance 2, épisode 1, devient prioritaire. La technique de jeu reste un objectif important. Par contre, l'élaboration de la composition collective d'un point de vue musical semble plutôt accessoire.

Discussion

La place de l'imitation pour stimuler la créativité

Selon nos observations, l'autonomie artistique constatée lors du spectacle final est le résultat d'un processus pédagogique de longue durée au cours duquel le développement de la créativité est réalisé par une part croissante de tâches ouvertes de composition et d'interprétation scénique des productions d'élèves. L'observation sur deux années scolaires fait apparaître



que l'articulation entre les savoirs musicaux et les tâches de créativité se fait dans un processus non-linéaire. La progression énoncée dans notre hypothèse est observable à travers la place croissante faite aux créations des élèves, mais elle n'est pas continue.

Sur les six leçons observées, deux séances (1 et 4) étaient prioritairement consacrées au travail des savoirs disciplinaires. Les autres leçons mélangent acquisition de savoirs et tâches de création. Lors de l'analyse, il apparaît que l'accent est mis prioritairement sur la génération d'idées nouvelles et originales et non pas uniquement sur la maîtrise des savoirs. La recherche de solutions personnelles est systématiquement couplée avec l'exposition des critères de qualité. Ces critères s'appuient à la fois sur des savoirs musicaux et des choix esthétiques : beauté du geste (s5), adéquation du moyen par rapport à l'idée à exprimer (s3). Les élèves sont amenés à faire progressivement leur propre choix parmi les idées trouvées.

Nous avons pu constater que l'apprentissage par imitation occupe une place importante dans cet enseignement. Il remplit deux fonctions distinctes : encourager les élèves à prendre des risques et développer un jugement esthétique. Selon Besançon et Lubart (2014), le comportement créatif de l'enseignant influence celui des élèves. L'enseignante utilise ce fait consciemment en donnant des exemples ouverts, notamment dans la séquence de l'improvisation gestuelle (s2) et en mettant l'accent sur sa propre prise de risque. L'imitation d'un modèle pourrait être considérée comme contre-productive dans un contexte de création, car trop normative. Mais dans cet enseignement, elle est davantage destinée à inciter les élèves à surmonter leur peur de prendre des risques. Le fait de montrer les gestes de jeu, par contre, entre clairement dans l'apprentissage de techniques musicales. Nous relevons que la démonstration de l'enseignante est combinée avec un questionnement destiné à développer le discernement esthétique des élèves. Inciter les élèves à apprendre par imitation a donc une double fonction dans la pratique de l'enseignante : développer la capacité de prendre des risques et améliorer la pratique musicale. Par son rôle de modèle, elle montre une attitude face à la créativité et à l'expertise musicale sans pour autant imposer des exemples musicaux à copier.

Collaboration et communication au service d'un partage des savoirs

Tout au long du projet, la communication et la collaboration ont été développées progressivement afin de rendre les élèves capables d'exprimer leurs idées sans se sentir jugés. La communication à l'interne de la classe est favorisée par des discussions entre pairs à l'intérieur des groupes et lors des moments d'auto-évaluation. L'expression d'idées personnelles (s2, 3, 5) est encouragée. La communication de la production des élèves est une des priorités dans ce projet. Les élèves sont mis dans un rôle de créateur, de public et d'interprète en prenant part à la réflexion à propos de leurs productions.

Tant la communication à l'interne de la classe, y compris avec l'enseignante, que celle avec le public sont des éléments qui ont été travaillés



systématiquement durant ces deux années scolaires. La place qui leur est accordée par l'enseignante a pu, à notre avis, contribuer à développer la capacité des élèves de gérer de façon de plus en plus autonome les situations de création en groupe, aussi bien que les adaptations de leurs créations lors des performances. Ce résultat est certainement lié à la durée du projet. En effet, une compétence, comme celle de la collaboration, a pu être acquise progressivement tout au long des deux années de formation. Le travail de groupe est systématiquement exercé en devenant même la stratégie prioritaire lors des deux dernières séances durant lesquelles les élèves ont une responsabilité croissante pour leurs productions. L'enseignante s'engage dans les échanges sur les inventions des élèves en cherchant à mieux cerner leurs idées sans pour autant les transformer. De ce fait, nous avons choisi de qualifier son approche didactique en tant que créativité en collaboration. Sa posture part du principe que l'élève a un savoir à partager, dont il n'est pas forcément conscient. Par sa manière de tenir compte de toute production des élèves, leurs idées tant au plan musical que scénique deviennent partie intégrante de son projet d'enseignement. En développant les capacités de communication verbales et non-verbales, l'enseignante agit à la fois sur la relation des élèves entre eux et sur leur relation à la musique.

Nous avons pu relever l'importance accordée au développement des capacités transversales dans ce projet pédagogique, ce qui nous amène à nous questionner sur la place des savoirs spécifiques. L'acquisition et le transfert des savoirs et savoir-faire musicaux font partie de chacune des séances observées, mais à des degrés variables. Les leçons 1 et 4 sont plus orientées sur un travail ciblé de nouveaux savoirs, tandis que les leçons 2, 3, 5 et 6 font plus explicitement appel aux transferts des connaissances dans une situation de créativité. La part des activités de créations musicales et scéniques augmente sensiblement vers la fin du projet. Nous relevons surtout l'importance de la notion de partage dans un respect mutuel croissant entre les différents acteurs. L'analyse des planifications en complément aux vidéos montre que les savoirs musicaux sont décomposés et exercés par éléments. Si les savoirs sont acquis par des procédés habituels (apprentissage par imitation, exercices progressifs de technique musicale, usage de notation musicale conventionnelle), ils sont retravaillés régulièrement dans les tâches de création musicale.

Conclusion

Nous avons tenté de mettre en évidence les liens entre l'enseignement structuré de la musique, l'enseignement à la créativité et l'autonomie artistique dans un projet pédagogique à long terme. L'analyse du spectacle final a montré que les élèves ont été capables d'agir d'une façon autonome dans leur rapport à la musique et entre eux. Par l'observation du travail pédagogique sur deux ans, nous avons pu relever les principales stratégies utilisées par l'enseignante de musique pour lier apprentissage musical et créativité : l'apprentissage par imitation pour favoriser l'attitude vers la prise de risque, la valorisation de toute idée venant des élèves, l'intégration



progressive des savoirs musicaux dans les tâches de création musicale collective de plus en plus complexes. Une attention particulière est mise sur la collaboration et la communication entre pairs et l'enseignant. Dans ce dispositif d'enseignement – apprentissage, l'enseignant joue non seulement le rôle de facilitateur, mais prend activement part au processus de création collective. En choisissant de nous focaliser sur le travail de ce dernier, nous n'avons par contre pas pu tenir compte des vécus des élèves. Or, cette perspective pourrait faire émerger d'autres aspects de l'autonomie artistique. De même, mesurer l'influence du projet sur l'attitude autonome et créative des élèves quelques mois après la fin du projet permettrait de cerner l'impact du dispositif sur l'apprentissage musical à long terme ainsi que sur la créativité des élèves.

Suite à la présente analyse, plusieurs transferts dans la formation des enseignants ont pu être réalisés. D'une part, nous sommes en mesure de retracer des éléments de planification sur deux années scolaires qui mettent en avant les objectifs d'expression du plan d'études romand tout en développant des savoirs musicaux structurés. D'autre part, cette étude a permis de mettre en place une formation continue destinée aux enseignants du cycle 2. Celle-ci est axée sur la planification et la réalisation d'un enseignement/apprentissage intégré de la musique et des arts visuels dans un contexte de créativité afin de mettre en avant le potentiel interdisciplinaire de la démarche proposée.



Références

- Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale*. Bruxelles: De Boeck.
- Authelain, G. (1995). *La création musicale grandeur nature. Les Momeludies, une aventure à suivre*. Courlay: J. M. Fuzeau.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2014). Favoriser la créativité des élèves par une approche multivariée. *La créativité. Une finalité ? Une passerelle pour apprendre ? Educateur*, 2, 3-5.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante*. Paris: L'Harmattan.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2007). Teacher stance in creative learning: A study of progression. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 136-147.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. doi:10.7202/031921ar
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos - Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 156-176.
- Ellis, S., & Barrs, M. (2008). The assessment of creative learning. In J. Sefton-Green, *Creative Learning* (pp. 73 – 88). London: Arts Council England.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giglio, M. (2013a). Collaboration créative et réflexive en éducation musicale. In *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. HEP-BEJUNE, Bienne. Récupéré du site : <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale/evenement/actes>
- Giglio, M. (2013b). *Cuando la colaboracion creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Publicaciones Universidad Cantabria.
- Giglio, M., & Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux. *Educateur*, 1, (année 2006) 26-29.
- Gilliéron, C. (1985). *La construction du réel chez le psychologue. Epistémologie et méthodes en sciences humaines*. Bern: Peter Lang.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Jank, W. (2007) *Musikdidaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classe de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs? In J.-L. Leroy, & P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp.141-151). Paris: L'Harmattan.
- Lebrun, N., & Berthelot, S. (2001). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck. (Original publié en 1994)
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I., & Vanini de Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants. *Education et Francophonie*, 40(2), 177-193. Récupéré du site : <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=36#.VsWLMqGRFU>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Marchand, Ch. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris: L'Harmattan.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière.



- Pourtois, J.- P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Soulas, B. (2002). *Art, musique, école. Discernement et esthétique*. Paris : L'Harmattan.
- Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale. Une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Spendlove, D., & Wyse, D. (2008). Creative learning: definition and barriers. *Creative learning*, 3(11), 11-18.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: Falmer.