

Créativité et didactique dans l'enseignement musical
Creativity and learning in musical education
Creatividad y didáctica en la enseñanza musical

Isabelle Mili

Volume 40, Number 2, Fall 2012

Créativité et création en éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1013819ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1013819ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

In arts education, student creativity and freedom are often connected. This article examines the function of restrictions in creative classroom activities, in particular, improvisation and composition activities. The process of devolution, first conceptualized by mathematics educators, is examined here in music education. What does this process imply? How can the learner take on the teacher's research directions and choices in the context of a musical sequence dedicated to original productions? This is one of the central questions discussed here.

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, 40(2), 139–153. <https://doi.org/10.7202/1013819ar>

Créativité et didactique dans l'enseignement musical

Isabelle MILI

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement des arts, créativité et liberté de l'élève sont souvent associées. Le présent article s'interroge pourtant sur la fonction des contraintes dans les activités créatrices menées en classe, en particulier dans des activités d'improvisation et de composition. Le processus de dévolution, d'abord conceptualisé par les didacticiens des mathématiques, est ici examiné dans l'enseignement musical. Qu'implique ce processus, par lequel l'apprenant prend en charge des directions de recherche et des choix, de la part de l'enseignant, dans le cadre d'une séquence musicale consacrée à des productions originales? C'est une des questions centrales traitées ici.

ABSTRACT

Creativity and learning in musical education

Isabelle MILI

University of Geneva, Switzerland

In arts education, student creativity and freedom are often connected. This article examines the function of restrictions in creative classroom activities, in particular, improvisation and composition activities. The process of devolution, first conceptualized by mathematics educators, is examined here in music education. What

does this process imply? How can the learner take on the teacher's research directions and choices in the context of a musical sequence dedicated to original productions? This is one of the central questions discussed here.

RESUMEN

Creatividad y didáctica en la enseñanza musical

Isabelle MILI
Universidad de Ginebra, Suiza

En la enseñanza de las artes, la creatividad y la libertad de los alumnos están con frecuencia asociadas. El presente artículo interroga la función de... las coacciones en las actividades creativas que se realizan en clase, particularmente en las actividades de improvisación y de composición. El proceso de devolución, conceptualizado primero por las especialistas en didáctica de las matemáticas, es aquí examinado en la enseñanza musical. ¿Qué es lo que implica dicho proceso, a través del cual el educando asume las direcciones de investigaciones y las opciones, para el maestro en el cuadro de una secuencia musical consagrada a producciones originales? He aquí una de las cuestiones neurálgicas que abordamos en este artículo.

Enseigner l'acte créateur est impossible; mais cela ne veut pas du tout dire que l'éducateur ne peut contribuer à sa formation et à sa manifestation.
Vygotski (1971/2005, Psychologie de l'art, p. 357)

Enseignement musical et créativité

Comme nous l'avons montré (Mili et Rickenmann, 2005), deux grandes tendances contrastées sont majoritairement en vigueur dans les enseignements artistiques depuis la généralisation de l'école obligatoire.

Une première tendance, technico-esthétique, est centrée sur la formation des compétences pour la scène et la production. En musique, ce sont avant tout la pratique instrumentale ou la pratique vocale – cette dernière, dans le répertoire lyrique –, mais aussi la composition qui sont concernées. Dans ce contexte « savant », où la partition joue un rôle central, une didactique de la musique se fonde sur des manuels, des institutions pérennes (les conservatoires), des traditions techniques et interprétatives, des écoles basées sur un enseignement magistral (Franz Liszt à Genève, par exemple). Si la créativité y a une place, c'est au terme d'un apprentissage de techniques

violonistiques, pianistiques, contrapunctiques, harmoniques très poussées. Lorsque la fonction d'interprétation, d'improvisation ou de composition peut émerger de compétences reconnues, issues de l'assimilation d'une technique solide autant que sophistiquée, et du répertoire correspondant, la personnalité du musicien semble enfin pouvoir s'exprimer. Non seulement on reconnaît à ce dernier le droit de faire valoir ses choix d'interprétation, mais on attend de lui autre chose que la reproduction des modèles qui ont jalonné sa formation. L'injonction de créativité couronne, en quelque sorte, sa formation. Didactiquement, celle-ci a jusque-là surtout procédé par découpage technique des objets d'enseignement artistique, visant de prime abord des habiletés motrices ou une familiarisation avec des genres musicaux particuliers (exercices, études, inventions, sonates, concertos, chorals pour l'harmonie, fugues pour le contrepoint, etc.).

Une deuxième tendance, que nous avons qualifiée d'humaniste, procède de la conviction que les pratiques artistiques contribuent fondamentalement au développement harmonieux de la société et de la personne. Issue d'une certaine lecture de Rousseau, cette tendance s'épanouit au 20^e siècle dans les expériences d'éducation nouvelle et des « pédagogies actives » (Claparède, Montessori, Freinet...). Didactiquement, c'est également par une méthode (méthodes actives ou autres), placée sous une sorte de didactique générale, que l'on procède : un ensemble de conceptions et de principes pédagogiques sont à l'origine de cadres normatifs à visée expressive. L'importance des affects en musique (Molino et Nattiez, 2007) vient ici soutenir une conception de l'enseignement : l'apprenant y est considéré comme ayant, de prime abord, quelque chose à dire ou à transmettre ; les moyens pour le dire ou pour le formaliser viennent ensuite.

Apparemment, s'il y a créativité, c'est plutôt dans cette seconde tendance qu'il faudrait aller la chercher. En effet, la première tendance semble davantage polarisée par la création ou dimension poétique mise en exergue par Heidegger (1950) et reprise par la sémiologie musicale (Nattiez, 1987), que ce soit pour la fonction d'interprète ou pour celle de compositeur. Alors que la deuxième tendance prend acte d'une définition nouvelle de la musique, comme *simple* « art de combiner plusieurs sons selon des règles définies, qui diffèrent en fonction des lieux et des époques » (Giannattasio, 2007, p. 399). Une définition si ouverte qu'elle permet d'aborder la musique plus largement que comme un art musical répondant à des critères esthético-techniques relativement précis, et, dans cette ouverture, nous pouvons supposer que la créativité peut s'engouffrer.

Recherches dans le domaine

Si les auteurs sont nombreux à postuler que le jeu avec les sonorités, de même que l'exploration de sources sonores ou encore l'intention de créer quelque chose en produisant des sons, sont spontanés chez les enfants (Delalande, 1984; Kaddouch, 2006; Soulas, 2008), Mialaret (1994, p. 233) note que d'éminents musiciens pédagogues, tels que « Kodaly, Martenot, Orff, Willems, notamment, fondent leurs méthodes

[...] sur l'existence d'une dimension créative de l'activité musicale enfantine», mais que l'intérêt des psychologues pour la créativité musicale chez l'enfant est relativement récent. Lui-même a mis en évidence, grâce à des observations de pratiques musicales de jeunes enfants, que le contexte culturel influe sur des situations de production enfantine non dirigées. Ainsi, parmi les quatre phases définies pour rendre compte d'activités instrumentales ludiques chez de jeunes enfants, Mialaret (1997, p. 176) distingue une première phase, dite exploratoire, « caractérisée par des fragments ou de courts énoncés composés d'éléments instables ». Déjà dans cette toute première phase, dont l'auteur précise qu'elle peut correspondre à l'aire de l'informe proposée par Winnicott, sont identifiés par lui différents modes de production des frappés, d'organisation mélodique, de tempo, d'intensité. Bref, des caractéristiques du fait musical, telles qu'elles sont définies culturellement, que ce soit de manière explicite ou implicite.

Une position qui est aussi celle de Burnard (2006), pour qui le concept même de créativité musicale varie d'un contexte culturel à l'autre. Cet auteure précise que la créativité n'est pas contenue dans l'esprit d'une personne, mais qu'elle est un construit culturel qui ne prend son sens que par ce qu'autrui a à en dire. Avant elle, Webster (2002) caractérisait la créativité par la réunion d'un ensemble de conditions et d'aptitudes, interagissant en vue de réaliser un produit et l'action elle-même qui conduit à la réalisation de celui-ci.

Schertenleib (2011) analyse, quant à lui, des pratiques de création de chansons en classe, d'un point de vue didactique. Comme créativité et didactique ne sont pas souvent apparentées, cette recherche revêt, selon nous, un grand intérêt. La création de chansons représente en outre un cas particulier de production obéissant à des lois bien définies. Nous y reviendrons. Mais comment l'auteur définit-il la créativité dans ce contexte? Schertenleib (2011) part de la définition de Lubart (2005), pour qui « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 11). Ce qui différencie la créativité à la fois de l'exploration (caractérisée par le tâtonnement, le caractère informel ou décousu) et du geste purement ludique (qui se situe dans ce que Winnicott [1971] nomme une *aire neutre d'expérience*, qui n'est pas contestée). Ainsi définie, la créativité conduit à un objet, à un « construit ».

Lorsque les élèves inventent des chansons, il va de soi que les enseignants mettent en place un dispositif qui leur laisse une part importante de responsabilité. La dévolution, telle que définie par Brousseau, occupe une place déterminante dans ce dispositif, du fait que l'enseignant ne peut se substituer à l'élève et encore moins « inventer à sa place ». Pour rappel, Brousseau (1998, p. 303) définit la dévolution comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». Il est intéressant d'examiner la façon dont cette responsabilité est confiée à l'élève, les mesures que l'enseignant prend de sorte que celle-ci puisse être prise pour réaliser la tâche, résoudre un problème qui survient en cours de route, parvenir à un résultat a priori incertain. Ce qui implique de la part de l'élève des choix à effectuer, des décisions à prendre, des démarches à imaginer.

Même si la part de responsabilité de l'élève est énorme dans des ateliers de création de chansons en classe, l'enseignant ne peut pas simplement ne rien faire, sous prétexte que c'est aux élèves de produire les chansons. Il s'agit donc de comprendre comment la dévolution fonctionne, dans ce cas très particulier.

Schertenleib (2011, p. 77) commence par noter une volonté de dévoluer la tâche aux élèves chez les six enseignants qu'il a observés dans leur séquence respective. Au-delà des déclarations d'intention, cependant, il repère des différences considérables dans les pratiques d'enseignement :

- Certains enseignants responsabilisent les élèves de façon « quasi totale », y compris pour « l'organisation des démarches et la succession des étapes ».
- Un enseignant limite la responsabilité des élèves à l'activité de composition.
- Deux enseignants conduisent la séquence en s'appuyant sur des expériences antérieures de composition de chansons, mais prennent largement en compte les intérêts des élèves.
- Deux étudiants en formation – qui conduisent les activités en endossant le rôle d'enseignants – sont, quant à eux, plus directs.

Parmi les faits remarquables, citons les modalités de travail de groupe, d'intervention et de retrait.

- Certains de ces enseignants laissent des groupes d'élèves travailler seuls dans des lieux différents; d'autres travaillent dans un lieu avec un groupe pendant que les autres élèves réalisent, ailleurs, une activité de façon autonome.
- Certains enseignants insistent sur une phase préparatoire d'improvisation, en préalable à la composition; ce faisant, ils entendent enrichir le milieu didactique.
- D'autres laissent les élèves composer une mélodie, mais effectuent la totalité du travail d'arrangement (la partie d'accompagnement instrumental, qui vient s'ajouter par la suite).
- Un enseignant reste systématiquement dans une fonction d'observateur quant à ce qui est produit par les élèves. Ce qui ne l'empêche pas d'assumer un rôle d'organisateur et de régulateur quant aux attitudes et au comportement de ceux-ci. Du point de vue topogénétique, l'enseignant opte pour les rôles de garant et de meneur de jeu.
- Une enseignante, au contraire, peine à se cantonner dans ce rôle et limite énormément la dévolution de la tâche aux élèves: elle intervient par une foule de suggestions de toutes natures (variantes mélodiques, transformations rythmiques). Pourtant, cette enseignante est soucieuse de ne pas se substituer aux élèves.
- La plupart transmettent des contenus culturels, qu'il s'agisse de faits poétiques ou de faits musicaux. Une enseignante (ci-dessous désignée par P dans la transcription en encadré) tente par exemple de « faire avancer » (au sens chronogénétique) la production rythmique et un choix de rythme précis dans un groupe.

P : *Toi/tu nous as dit/trouver un rythme/est-ce que là/comme ça/il y en a un qui te vient à l'esprit↑ [...] est-ce que comme ça/tu as quelque chose qui t'inspire↑/à frapper/lou à taper/lou à faire avec ta voix↑*

E1 : *Ben/louais//il y a en a deux trois//*

P : *Tu peux nous en faire un↑/juste pour qu'on voie ce que ça donne↑*

E1 : *Ouais*

P : *Vas-y*

(E1 fait ti pou ti ti pou... (long-long-court-court-long) ... en alternant les claquements de langue et de lèvres.)

P : *On essaie↑/vous êtes prêts↑/un/deux/trois*

(Les Es et P essaient, mais y parviennent mal. P fait un geste de la main.)

P : *Stop/non (à E1) : Vas-y*

(E1 change de rythme avec la même technique)

Es : *C'est compliqué*

P : *Attends, ça fait (elle essaie sans succès)/c'est ça↑*

E1 : *Ouais non/ça fait plutôt tchic pou pou tchic tchic tchic ... (long-court-court-long-long-long)*

P : *Alors on va déjà le faire en paroles peut-être↓/Vas-y alors*

tchic pou pou tchic tchic tchic pou pou...↓c'est ça↑/on y va↑deux/trois

Ce faisant, l'enseignante, tout en laissant les élèves déterminer les caractéristiques du rythme de leur choix, met l'accent sur le paramètre rythmique et indique de ce fait qu'il y a une possibilité de construction méthodique dans la composition de chansons, incluant une ou des étapes de détermination de rythmes. Il s'agit là d'un processus de sémiotisation à propos du rythme, mais qui pointe, dans les séquences observées, d'autres « objets » et paramètres musicaux, comme le lien entre rythme et pulsation ou encore le fait de « caler » une improvisation sur une boucle harmonique (une série d'accords qui se répètent).

Les six enseignants admettent, de la part des élèves, des moments d'errance. Ils tolèrent des conditions sonores inhabituelles, essaient de ne pas imposer une cadence de travail trop frénétique, observent l'évolution des ateliers, stimulent les élèves, par exemple en anticipant des actions susceptibles de relancer le processus ou de varier les approches. Tous mettent en place un dispositif particulier par rapport aux autres dispositifs qu'ils instaurent dans les autres disciplines.

D'un point de vue didactique, nous retiendrons :

- l'aménagement du milieu par les enseignants, avec, par exemple, l'introduction d'une phase d'improvisation précédant la phase de composition proprement dite; la construction d'une boucle harmonique comme support à l'improvisation, la présentation d'un type de gamme particulier (mineur /blues) – que les élèves n'auraient vraisemblablement pas introduit spontanément. Ces deux derniers exemples (la boucle harmonique et les types de gammes) ont fonctionné à certains moments comme des contraintes : il fallait en passer par là. Mais ils ont également fonctionné comme des options;

- la façon dont les propositions des élèves cheminent vers un « objet-chanson », en s'appuyant sur des choix mélodiques et rythmiques faits en concertation; mais aussi
- les rôles respectifs et successifs endossés par les uns et par les autres au fil de la séquence. Pour le professeur : meneur de jeu, organisateur, « importateur culturel » (de gammes, de tonalités, de variations), coordinateur (de différentes initiatives, de différents groupes), négociateur, arrangeur musical, observateur. Pour les élèves : expérimentateurs, critiques (notamment autocritiques), sélectionneurs, négociateurs, coorganisateur,
- en général, le caractère explicite et plutôt massif du transfert de responsabilité vers les élèves, ce qui crée de larges plages de dévolution.

Notre perspective de recherche

Interrogés sur les métiers qu'ils considèrent comme créatifs, des étudiants genevois qui se destinent à l'enseignement primaire nomment volontiers les architectes et les rédacteurs ou rédactrices publicitaires. Deux métiers à fortes contraintes : le premier par la configuration du terrain à bâtir, du type d'immeuble projeté (habitat, école, banque, stade), mais aussi du fait des coûts de construction. Quant à la rédactrice publicitaire, tant la productivité attendue d'elle que l'effet de nouveauté escompté de chacune de ses trouvailles peuvent, aussi, être rangés dans la catégorie des contraintes fortes. Contraintes et créativité seraient donc, dans l'esprit de ces étudiants, fortement corrélées.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de créativité des élèves, les mêmes étudiants (qui sont aussi de futurs enseignants) songent surtout à ce que les élèves puissent donner libre cours à leur imagination. Comme si l'absence de contraintes, dans ce cas, conditionnait l'invention, le surgissement de gestes créateurs, d'improvisations mémorables, de musiques inouïes ou encore de textes originaux. Trois disciplines, les arts plastiques, la production de textes et l'improvisation musicale, sont particulièrement concernées.

Nous faisons l'hypothèse que l'examen de certaines pratiques effectives d'enseignement artistique, où la créativité des élèves est fortement sollicitée, peut nous renseigner sur les conditions de cette créativité en actes. Parmi d'autres facteurs et renseignements, nous pourrions constater si des contraintes jouent ou non un rôle dans les activités créatrices. Et c'est d'un point de vue didactique que nous nous plaçons pour appréhender les situations d'enseignement. Cela afin d'analyser dans un même geste ce qui, au croisement des intentions d'apprendre quelque chose aux élèves et de susciter de leur part une productivité originale, résulte de cette double visée.

Cadre théorique et méthodologie

En nous plaçant d'un point de vue didactique, dans la lignée de Brousseau (1998), Chevallard (1991), Sensevy et Mercier (2007), nous reviendrons sur le fonctionnement de la dévolution et sur les actions de l'enseignant dans un contexte où il est apparemment plus question d'invention et d'expression des élèves que d'apprentissages formels.

Nous nous pencherons d'abord sur des exemples très particuliers de créativité rédactionnelle et graphique analysés par Lahire (2008) et Goody (1979), en lien avec notre hypothèse que contraintes et créativité ont partie liée.

Puis nous nous focaliserons sur des pratiques musicales effectives en classe primaire, filmées par un étudiant en sciences de l'éducation, et dans lesquelles la créativité constitue une composante essentielle.

Nous examinerons quels outils la didactique peut mettre à la disposition des enseignants et des chercheurs pour appréhender des situations d'enseignement dans lesquelles les élèves sont invités à faire preuve de créativité.

De la créativité en milieu scolaire : l'exemple du texte libre

Le « texte libre », régulièrement pratiqué en classe au retour des vacances – et jadis épinglé par Claude Duneton¹ –, est sans doute l'une des formes les plus anciennes de tâches créatives proposées aux élèves de l'école républicaine. Pagnol lui-même en a fait mention, même si l'activité scolaire mentionnée était, dans son cas, une « rédaction ». Le texte libre s'inscrit dans un ensemble, celui des tâches rédactionnelles données aux élèves de l'école primaire. Est-il pour autant devenu une forme scolaire (au sens de Vincent, Lahire et Thin, 1994), c'est-à-dire un mode spécifique de socialisation, caractérisé par l'organisation rationnelle du temps, la poursuite d'objectifs en termes d'apprentissages et d'appropriations des savoirs? Nous ne trancherons pas. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que, sous des apparences créatives, le texte libre a suscité bien des déceptions.

Les enseignants reprochent aux élèves de milieux populaires de n'avoir « rien à dire », « rien à raconter » ou de « raconter toujours les mêmes choses »; reproche portant apparemment sur le contenu des discours mais qui, pourtant, est extrêmement lié à leur forme. En effet, les sujets ou les thèmes n'existent pas en soi. Lorsque les enseignants livrent dans leur discours l'idéaltype du texte « banal », « creux », qui porte toujours sur les mêmes situations, ils énumèrent quelques phrases simples (sujet - verbe - complément). En fait, lorsque les élèves [...] traitent d'une suite de petits événements à l'aide de phrases grammaticalement simples, ils produisent un effet de « banalité », de « platitude », d'absence de « réel sujet » (Lahire, 2008, p. 111).

1. C. Duneton, *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil, 1976.

Si les enseignants mentionnés par Lahire commencent par reprocher un manque de contenu, l'absence de « choses à dire », ils glissent aussitôt vers la structure des textes jugés décevants. Tout se passe comme si les reproches liés à un contenu défaillant ne pouvaient rester sur un seul terrain. Ce qui amène à définir ainsi le lien de causalité : pourquoi ces déceptions ? Parce que la créativité n'est pas affaire seulement de contenu, mais aussi de forme, c'est-à-dire de connaissances portant sur la nature et l'organisation des éléments textuels et, partant, de fonctions grammaticales, de genres textuels. La répétition de la structure sujet – verbe – complément, ici considérée par les enseignants comme un signe de faiblesse rédactionnelle, ne peut trouver de solution alternative qu'à condition de s'attaquer à ces aspects formels. On peut voir la situation comme suit : l'élève qui réfléchit aussi bien à ce qu'il veut relater qu'au comment où il veut le relater a deux contraintes au lieu d'une seule. Mais sa créativité, loin d'en souffrir, peut au contraire s'en trouver décuplée.

Contraintes et créativité

Un autre exemple, à notre sens très parlant, de créativité émergeant de fortes contraintes nous est donné par Goody (1979, p. 224).

En vérité, l'idée de hiérarchie est si contraignante dans une liste écrite qu'il faut d'extraordinaires astuces pour éviter les significations implicites qui s'attachent au fait d'être en haut ou en bas, le premier ou le dernier et les différences de pouvoir ou de responsabilité qui semblent y être associées. Pour surmonter le problème, les signataires d'une lettre doivent placer leur nom en cercle. On obtient ainsi un *Round Robin* du genre de celui envoyé au Docteur Johnson par ses amis qui entendaient protester... [...] Ainsi le Round Robin joue le même rôle que la Table ronde : éviter la hiérarchie linéaire qu'impliquent aussi bien la liste en tant que table graphique que l'ordre dans lequel sont attablés les convives.

Retenons donc ces « extraordinaires astuces » mentionnées par Goody, lesquelles émergent de fortes contraintes. Explorons des pratiques effectives d'enseignement invitant les élèves à faire preuve de créativité dans le domaine musical, mais incluons dans notre champ d'investigation les couplages entre ces pratiques et la démarche de l'ensemble d'une séquence didactique. Nous aurons ainsi, nous semble-t-il, une chance de ne pas séparer expressivité et apprentissages formels, créativité et contraintes.

Analyses

Paramètres sonores et créativité

Musicien dans un groupe de rock et futur enseignant au primaire, Maillefer (2006) a filmé des enseignants et leurs élèves lors d'activités d'improvisation instrumentale se déroulant dans des classes de l'enseignement primaire à Genève. Examinons un processus de dévolution dans un tel contexte. Mais, auparavant,

revenons sur le concept de dévolution. Qu'en dit Brousseau (1998) pour la didactique des mathématiques?

Pour accepter une responsabilité dans ce qui lui arrive, l'élève doit considérer ce qu'il fait comme un choix parmi diverses possibilités, puis envisager une relation de causalité entre les décisions qu'il a prises et leurs résultats (p. 63).

Les enseignants filmés par Maillefer définissent les tâches à accomplir, tout en laissant une latitude très large aux élèves pour conduire leur improvisation. Par exemple, un enseignant «insiste sur le fait qu'une improvisation commence et finit par un moment de silence» (Maillefer, 2006, p. 67). Jugeant nécessaire qu'une impulsion soit donnée à chacune des improvisations, cet enseignant sélectionne également des photographies. Celles-ci n'ont aucun caractère contraignant, mais plutôt une fonction de tremplin, d'incitation à varier les sonorités selon ce qui est représenté, mais sans nécessairement coller au sujet de la photographie. Ce qui est contraignant, en revanche, c'est l'obligation de différencier les improvisations, suivant qu'elles sont associées à telle ou telle (autre) photographie.

À plusieurs reprises, l'enseignant revient sur la dimension émotionnelle de la musique, «la nécessité de penser à s'interroger sur les sentiments, réactions qu'évoquent les photographies» (Maillefer, 2006, p. 67). Et comme ces photographies sont choisies notamment pour évoquer des mouvements (les sauts du lapin, par exemple), des paramètres musicaux sont énoncés comme possibles, que ce soit en correspondance ou en prolongement à ce qui est représenté. L'enseignant aborde par exemple «la question du tempo avec les termes "*musique lente? / rapide?*", la question de l'intensité [...] puis, en rebondissant sur la performance d'un élève, la question de la hauteur – "*est-ce que t'arrives mieux à sauter (twouing?) dans les graves, les aigus, les graves?*"» (Maillefer, 2006, p. 69).

Avec sa voix plongeante ou perchée, l'enseignant indique différents registres ou tessitures et donne ainsi une nouvelle piste aux élèves, avant de se mettre dans une position de surplomb². En d'autres termes: avant que les élèves soient dans l'atelier d'improvisation proprement dit et en train de construire une pièce musicale de leur cru, les éléments d'un milieu didactique (tempo, rythmes, registres, intensités, timbres), au sens de «tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit» (Brousseau, 1998, p. 32), sont mis en place par l'enseignant. Et c'est sur ce milieu didactique que les élèves pourront agir.

Une nouvelle contrainte, pour les élèves, réside donc dans la prise en compte de ces paramètres sonores. Et la dévolution, qui leur transfère la responsabilité de leurs choix dans une infinité de combinaisons sonores potentielles, est limitée aussi bien que structurée par ces paramètres. Grâce à ces paramètres, les élèves restent dans la logique de la musique, qui est un art des sons organisés dans le temps. Et grâce au cadre donné par l'enseignant, ils n'opèrent pas dans la gratuité totale, mais en fonction de repères. Ainsi leur production est-elle orientée autant que soutenue.

2. Pour reprendre l'expression figurant dans le tableau des catégories de l'action conjointe professeur-élèves proposé par Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Franca Leutenegger, Florence Ligozat et Annick Flückiger (2007).

Une situation que Rivest (2003) résume ainsi pour les professionnels de la musique :

Idéalement, l'improvisateur agit spontanément, à la manière de l'artiste qui s'exerce à l'*action painting* et laisse jaillir des sons par le geste non prémédité. Il ne peut cependant prétendre à la gratuité totale, car son entraînement de musicien, ses goûts et ses aptitudes le font opter, consciemment ou non, pour des sonorités contenues dans une sorte de vocabulaire idiosyncratique qu'il possède en propre et qu'il ne cesse d'étendre. L'improvisation pure se situe sans doute davantage, en effet, dans cette volonté d'extension du langage musical... (p. 480).

On ne peut s'empêcher de construire une analogie entre les deux situations.

- Des musiciens professionnels, dont certains revendiquent les pratiques d'improvisation comme des pratiques de « composition instantanée » (selon le compositeur Jacques Demierre, par exemple), reconnaissent que « l'improvisation libre, cela n'existe pas. [...] Toute innovation repose toujours sur la tradition » (Gsteiger, 2011, p. 33). Dès lors, les contraintes de cette tradition jouent un rôle essentiel, quelles que soient la force créatrice manifestée dans les improvisations ou la singularité de tel ou tel improvisateur à l'aune de l'histoire de la performance musicale.
- Les enseignants observés par Maillefer, qui se lancent dans une séquence didactique visant à initier et à faire progresser des élèves en improvisation, posent une base contractuelle. En premier, ils mettent en place les conditions matérielles et symboliques pour que les élèves restent dans le musical. Ce qui implique, pour les élèves, de tenir compte de certaines limites – au premier chef celles qui leur évitent de déraper dans une sorte de « bruitisme ». Ces limites, cependant, ne semblent nullement brider les jeunes improvisateurs dans l'exploration d'un sonore structuré comme tel.

Le milieu symbolique

Tout se passe comme si, dans les classes observées, les enseignants jouaient sur deux tableaux. D'une part, en assumant comme de coutume leur part du contrat didactique, en aménageant le milieu pour commencer, et, *in fine*, en se portant garants d'un résultat (par exemple des chansons achevées et présentables à un public). Car le résultat s'avère crucial. Comme le décrit, non sans humour, Rousseaux (2006, p. 320) :

... c'est parce qu'on guette une fin raisonnable qu'on poursuit le processus [d'improvisation], dont on cherche au fond à s'extirper, quitte à laisser des traces heureuses de son passage. Ce qui guide lorsqu'on improvise n'est pas de faire durer mais de trouver la sortie, et pour cela il convient d'empiler des structures et des combinaisons... [...] Le but est d'amener l'auditeur (et l'improvisateur lui-même est ici son premier auditeur) à construire des collections imbriquées d'objets de plus en plus exotiques et singuliers, jusqu'à trouver avant épuisement un chemin de retour au sol sonore.

À cette fin, les enseignants ont donc fonctionné comme des guides, y compris en imposant certains types de contraintes et certaines limites. Mais, par ailleurs, ils ont annoncé et pratiqué une prise de distance, effectuée par un recul ou un surplomb, signifiant qu'ils ne peuvent en aucun cas se substituer aux élèves dans le rôle d'improvisateurs ou de compositeurs.

À noter qu'aucun enseignant n'est parti du principe qu'il n'y avait rien à faire d'autre que de laisser éclore les idées des élèves et de laisser libre cours à leur créativité. En d'autres termes, aucun enseignant n'a agi comme s'il pouvait compter sur une sorte de don musical inné auquel semblent croire, par exemple, Delalande (1984) ou Small (1998). Don musical qui serait (selon Small) un des aspects de la communication biologique dont dépend notre survie.

Au contraire, les enseignants ont « apporté de l'eau au moulin » des groupes de composition ou d'improvisation. Ils ont aménagé un milieu symbolique (c'est-à-dire un milieu qui agit sur l'élève ou sur lequel l'élève agit, mais qui est dépourvu de matérialité). Outre les types de gammes et de formes (parties récurrentes / couplets / refrains), les silences ont également fait l'objet d'un soin particulier de leur part. De fait, toute personne ayant eu l'occasion de voir improviser de jeunes enfants aura noté à qu'il n'y a rien de moins spontané que l'introduction de silences dans le flux sonore.

La dévolution dans les activités créatrices musicales

Brousseau (1998) nous rend attentifs aux différentes composantes de la dévolution. Tantôt, celle-ci peut porter sur les situations d'enseignement, tantôt sur l'objet de l'enseignement; soit sur des procédures (de vérification, par exemple), soit sur un objet (l'énumération, par exemple). « C'est la fonction et la présentation didactiques qui laissent ou enlèvent sa valeur à un procédé. Plus exactement, c'est la nature du contrat qui se noue à leur propos. [...] Il est [...] important de comprendre les conditions antagonistes qui influencent l'équilibre entre les tendances opposées (pas de renseignements – trop de renseignements) » (Brousseau, 1998, p. 71).

Si l'on considère comme un procédé le mode d'organisation sociale qui permet aux groupes d'élèves de produire des improvisations ou des chansons et si l'on considère comme un objet le résultat obtenu, avec ses caractéristiques musicales propres, nul doute que la dévolution revêt, dans les activités créatrices musicales pratiquées en classe, les deux aspects décrits par Brousseau. Le traitement des propositions des membres de chaque groupe d'élèves, les prises de décision quant à ces propositions, les choix successifs menant au résultat final relèvent très largement d'une dévolution mixte, qui porte autant sur des processus que sur des éléments musicaux proprement dits. Dans une perspective de formation, il convient de mettre cela en évidence.

À l'instar de leurs collègues professeurs de mathématiques, les enseignants primaires qui mettent sur pied et conduisent ces ateliers d'improvisation et de composition de chansons soupèsent leurs apports et limitent leurs interventions. Ce type de guidage ne va pas de soi, loin de là... Nous plaidons, quant à nous, pour un va-et-vient entre analyses de pratiques et stages dans la formation initiale.

Conclusion

De même que les connaissances grammaticales, la réception esthétique de textes classiques et contemporains ou les caractéristiques de certains genres textuels sont susceptibles d'influer sur les modalités de travail des élèves dans une activité rédactionnelle, la réception culturelle de musiques travaillées en classe et la maîtrise rythmique de techniques vocales ou instrumentales sont susceptibles de jouer un rôle déterminant dans la richesse des productions musicales d'élèves. La créativité – qu'il convient bien sûr de distinguer du geste ludique ou du geste purement exploratoire – vient s'inscrire dans une situation d'enseignement, dans les repères d'une mémoire didactique, dans un contexte scolaire déterminé et dans des pratiques culturelles données.

Des activités telles que dessiner, peindre, explorer librement les sons (produits grâce à un instrumentarium mis à la disposition des élèves) ou inventer des chansons en classe apparaissent comme des activités fortement situées. En tant que telles, elles requièrent de ne pas séparer expression, technique et références culturelles.

L'exemple de l'invention de chansons est éloquent : outre l'alternance structurelle couplet/refrain, les règles de la prosodie (nombre de syllabes par partie, traitement mélodique garantissant la compréhension du texte, rythme adapté aux accents toniques) sont des contraintes fortes. Les genres de chansons eux-mêmes sont codifiés (Dalmonte, 2003, p. 451) et souvent liés à des types d'émission vocale.

Prenons tout d'abord les «chansons sentimentales», les chansons inspirées par un «petit/grand amour», celles qu'on danse *cheek to cheek* (joue contre joue). Impossible de ne pas les rattacher à une voix suave, à l'émission régulière, une voix presque parlée, mais riche en inflexions et intonations suggestives [...]. Impossible de ne pas penser à Frank Sinatra, «The Voice», pour les Américains, le «Mozart de la musique légère» pour Luciano Pavarotti... (p. 451).

Si Dalmonte manifeste, dans ces lignes, un intérêt certainement divergent de ceux d'élèves de l'école primaire, il n'en reste pas moins que ces écoliers ont, comme elle, des «modèles» à l'esprit. On peut faire le pari que ces «modèles» vont jouer un rôle lors d'une activité de création de chansons en classe. À l'instar de la *Sinatrance* pour deux générations d'admirateurs du crooner, les engouements des élèves ne peuvent manquer de modeler leur jugement esthétique et, partant, leur façon de participer aux activités proposées. Sans aller jusqu'à envisager un formatage esthétique, il est plausible que la créativité soit influencée tant par les contraintes formelles du genre chanson que par les référents culturels des élèves. L'aménagement du milieu didactique s'inscrit dans cette perspective.

Dans ce contrat didactique équilibré d'une façon toute particulière, nous voyons poindre une forme d'expertise culturelle (Mili, 2006). D'où le projet de sonder, dans des classes où l'on enseigne la composition (et pas uniquement la composition de chansons), les procédés didactiques utilisés. Avec pour objectif de découvrir, lorsque les références culturelles sont plus explicites, plus analysées et

plus ouvertement présentes, comment fonctionne le contrat didactique et comment la dévolution s'en accommode.

Références bibliographiques

- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BURNARD, P. (2006). Children's musical creativity. Dans G. E. McPherson (dir.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (p. 353-374). New York : Oxford University Press.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- DALMONTE, R. (2003). Voix. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques du XX^e siècle* (p. 441-467). Arles : Actes Sud / Cité de la musique.
- DELALANDE, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- GIANNATTASIO, F. (2007). Le concept de musique dans une perspective anthropologique et ethnomusicologique. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *L'unité de la musique* (p. 399-427). Arles : Actes Sud / Cité de la musique.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *The Domestication of the Savage Mind*)
- GSTEIGER, T. (2011). Life begins at improvisation. *Dissonance* (revue musicale suisse pour la recherche et la création), mars, 113, 32-35.
- HEIDEGGER, M. (1950). L'origine de l'œuvre d'art. Dans *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- KADDOUCH, R. (2006). *Grandir en musique. Pour une pédagogie de la réussite*. Paris : Kaddouch & Music Europe.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B., THIN, D. et VINCENT, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LUBART, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- MAILLEFER, G. (2006). *L'improvisation musicale au travers du jeu instrumental*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.

- MIALARET, J.-P. (1994). La créativité musicale. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (p. 233-258). Paris : Presses universitaires de France.
- MIALARET, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- MILI, I. (2006). L'expertise culturelle en musique. Dans P.-F. COEN et M. ZULAUF, *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (p. 89-106). Paris : L'Harmattan.
- MILI, I. et RICKENMANN, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 3, 432-450.
- MOLINO, J. et NATTIEZ, J.-J. (2007). Typologies et universaux. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *L'unité de la musique* (p. 337-396). Arles : Actes Sud / Cité de la musique.
- NATTIEZ, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgois.
- NATTIEZ, J.-J. (1988). *De la sémiologie à la musique*. Montréal : Cahiers du Département d'études littéraires, Université du Québec à Montréal.
- RIVEST, J. (2003). Aléa – happening – improvisation – œuvre ouverte. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques du XX^e siècle* (p. 474-483). Paris : Actes Sud / Cité de la musique.
- ROUSSEAU, F. (2006). L'invention des *Connaissances*. Dans M. Ayari (dir.), *De la théorie à l'art de l'improvisation. Analyse de performances et modélisation musicale*. Paris : Delatour France.
- SCHERTENLEIB, G.-A. (2011). *Créativité musicale : contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER?* Mémoire de Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., LEUTENEGGER, F., LIGOZAT, F. et FLÜCKIGER, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 59). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SMALL, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CO : Wesleyan University Press.
- SOULAS, B. (2008). *L'éducation musicale. Une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- SOURIAU, É. (1990). *Vocabulaire d'esthétique* (p. 1079). Paris : Presses universitaires de France.
- WEBSTER, P. (2002). Creative thinking in music : Advancing a model. Dans T. Sullivan et I. Willingham (dir.), *Creativity and Music Education* (p. 16-34). Edmonton : Canadian Music Educators' Association.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.