Comment développer la créativité des élèves de cycle 2 en éducation musicale ?

Sophie Batlle

▶ **To cite this version:**

Sophie Batlle. Comment développer la créativité des élèves de cycle 2 en éducation musicale ?. Education. 2016. dumas-01585667

HAL Id: dumas-01585667

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01585667

Submitted on 11 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

École supérieure du professorat et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

Faculté d'Éducation
Université Montpellier 2

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2015 - 2016

COMMENT DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ DES ÉLÈVES DE CYCLE 2 EN ÉDUCATION MUSICALE ?

SOPHIE BATLLE

Directeur du mémoire : Françoise Ventresque
Tuteur du mémoire : Stéphanie Ibanez
Assesseur : Patricia Steehman
Soutenance le : vendredi 20 mai 2016

Résumé

La créativité est une notion abstraite. Elle peut apparaître dans plusieurs matières enseignées à l'école, des matières très différentes, comme les sciences et les arts. Je me suis demandée comment la développer chez les élèves. D'abord, il a été souligné que pour créer, il faut passer par plusieurs étapes, en particulier disposer d'un modèle, l'imiter, s'en inspirer, s'exprimer, ou encore s'imposer des contraintes. Ensuite, les observations faites ont permis de mettre en évidence que non seulement les contraintes permettent aux élèves de créer, d'évoluer, mais aussi qu'elles sont indispensables pour garder l'intérêt des exercices. Les élèves doivent avoir le temps de s'approprier l'exercice, de prendre confiance en eux, et d'entendre les réponses des autres pour pouvoir s'en inspirer. L'objectif final est que les élèves évoluent, parviennent à créer des choses originales, nouvelles, ce qui peut être fait grâce à deux éléments essentiels : la contrainte et la confiance.

Resumen

La creatividad es una noción muy abstracta. Puede aparecer en varias asignaturas enseñadas a la escuela, asignaturas muy diferentes, como las ciencias y las artes. Me pregunté cómo desarrollarla entre los alumnos. Primero, lo que aparece es que que para crear, es necesario pasar por varias etapas, en particular disponer de un modelo, imitarlo, inspirarse en él, expresarse, e incluso imponerse obligaciones. Luego, las observaciones pusieron de relieve que las obligaciones permiten a los alumnos crear, cambiar, y que también éstas son indispensables para guardar el interés de los ejercicios. Los alumnos deben tener tiempo para apropriarse de los ejercicios, tener confianza en sí mismos, y oír las respuestas de los otros para poder inspirarse en ellas. El objectivo final es que los alumnos cambien, que consigan crear cosas originales, nuevas, lo que se puede hacer gracias a dos elementos esenciales : la obligación y la confianza.

Table des matières

Introduction....1

1. Création et créativité à l'école....2

1.1. Regard sur le Socle Commun....2

1.2. Création et invention : quelles différences ?....3

1.3. L'apport des programmes du cycle 2 : par quoi passer pour développer la créativité des élèves ?....4

1.3.1. Selon le B.O. Hors Série du 19 juin 2008....4

1.3.2. Selon le B.0. Spécial du 26 novembre 2015....4

1.4. Imitation et inspiration....5

1.5. L'expression : un pas vers la création....6

2 : Facteurs favorisant la création et difficultés....7

2.1. La « combinaison d'éléments »....7

2.2. Les contraintes....7

2.3. La motivation....8

2.4. Difficultés....9

3. Quelles pensées permettent de créer ?....10

3.1. Pensée convergente....10

3.1. Pensée divergente....11

4. Par quels moyens mesurer la créativité ?....13

4.1. Manifestations analysables de la créativité....13

4.2. Apports d'une expérience menée par Alain Beaudot....14

4.3. Elaboration d'outils d'analyse....14

4.3.1. A partir des travaux d'Alain Beaudot....14

4.3.2. A partir des travaux de Guilford....15

4.2.3. Choix de critères....15

5. Qu'est-ce qui va être observé dans le cas présenté ici ?....17

5.1. Les sons d'une comptine....17

5.3. Expériences et improvisations.....17

5.2. Les quatre paramètres du son.....18

6. Recueil de données et analyse.....20

6.1. Faire varier les sons d'une comptine.....20

6.1.1. Evolution d'une élève.....20
6.1.2. Evolution du nombre d'élèves participant aux jeux vocaux.....25
6.1.3. Evolution du nombre moyen de réponses par élève.....26
6.1.4. Evolution du type de catégories de réponse.....27

6.2. Faire varier la hauteur, l'intensité et la durée des sons.....30

6.2.1. Regard sur une séance.....30
6.2.2. Evolution du nombre d'élèves participants aux jeux vocaux.....32
6.2.3. Evolution du nombre de réponses par élève.....33

Conclusion.....34

Annexes

Bibliographie

Introduction

J'ai fait le choix, pour l'écriture de mon mémoire, de travailler sur la créativité des élèves en éducation musicale. La créativité est, en effet, régulièrement évoquée dans les programmes ou au sein de la classe, mais voilà bien une notion très abstraite dont on peut se demander comment la développer chez les élèves.

C'est la question que je me suis posée. Plus précisément, l'interrogation qui a guidé la rédaction de ces pages est la suivante :
Comment développer la créativité des élèves de cycle 2 en éducation musicale ?

En me posant cette question, je fais l'hypothèse que pour créer en éducation musicale, les élèves ont besoin de temps, le temps de s'accoutumer aux exercices qui leur sont demandés, celui de répéter, essayer. Mais aussi le temps de prendre confiance en eux et de ne pas craindre le regard des autres.

Mais on peut également penser que les élèves ne peuvent pas créer quelque chose à partir de rien, qu'il leur faut des notions en musique avant de pouvoir improviser quelque chose.

Le présent mémoire se penche d'abord sur la place de la créativité à l'école, notamment celle qui lui est faite par les programmes et les Instructions Officielles, et quelques premiers éléments de définitions sont amenés. Ensuite, une approche un peu spécifique sera proposée à propos de la créativité, dans le domaine de la psychologie et quels sont les mécanismes et les pensées du cerveau qui sont mobilisés lors d'une démarche créative. Ceci permettra, ensuite, d'élaborer la façon dont je vais m'y prendre pour mesurer la créativité de mes élèves et juger de leur évolution. Ensuite, il s'agit d'exposer les données relevées et de les analyser au regard de la problématique.

1. Création et créativité à l'école

1.1. Regard sur le Socle Commun

La créativité est présente dans le Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture. Elle implique les notions, très importantes, d'imagination et d'invention.

- Dans l'introduction, il est spécifié que « [Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture] développe les capacités de compréhension et de **création**, les capacités **d'imagination** et d'action »

- Dans les « Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun » correspondants au domaine 4 *(*« les systèmes naturels et les systèmes techniques »), il se trouve l'un de ces objectifs porteur du titre « Conception, **création**, réalisation » et dont voici le contenu :

  « L'élève imagine, conçoit et fabrique des objets et des systèmes techniques. Il met en œuvre observation, **imagination**, **créativité**, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels, sens pratique, et sollicite les savoirs et compétences scientifiques, technologiques et artistiques pertinents. »

La créativité est exploitée dans divers domaines, y compris les sciences, et dépend en partie, nous allons le voir, de facteurs liés à l'affect, je veux parler de la confiance en soi, de la motivation et du fait d'oser prendre des risques. Ces aspects peuvent alors être développés dans plusieurs domaines différents, et non uniquement à travers la musique, même si c'est sur cette dernière que je me penche plus spécifiquement dans ce mémoire.

- Une partie qu'il convient d'évoquer dans le cas étudié ici est la suivante, présentée dans les « Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun », correspondants au domaine 5 (« Les représentations du monde et de l'activité humaine ») :

  « Invention, élaboration, production
  L'élève **imagine**, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de **création**. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son **imagination** et sa

créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. »

La création n'est pas seulement musicale, ni même visuelle, mais elle concerne aussi des matières comme le français, ou, ainsi que nous l'avons vu, les sciences. Ceci fait partie des objectifs à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire, ce qui signifie que l'élève doit apprendre à développer sa créativité et son imagination dans les différentes activités faites en classe.

Les Instructions Officielles mentionnent donc bien la création, et parle même d'invention. Quelles définitions peut-on établir entre ces deux notions bien distinctes mais relativement abstraites ?

1.2. Création et invention : quelles différences ?

Le dictionnaire Trésor de la Langue Française donne pour définition de la créativité : *« c*apacité, pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau *»*.

Le dictionnaire Larousse l'explique de la manière suivante : « capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur. *»*

En bref, la créativité est une faculté, une capacité mentale de l'individu à imaginer ou à inventer quelque chose qui n'a encore jamais été fait auparavant. Qu'en est-il de l'invention ?

D'après le dictionnaireTrésor de la Langue Française, l'invention est l' « *action d'imaginer quelque chose de nouveau* ». Selon ce même dictionnaire, l'imagination est la « *faculté que possède l'esprit de se représenter ou de former des images* ».

Il semblerait donc qu'imagination et invention soient liées. Sans imagination, il n'y aurait pas d'invention, car l'invention suppose la conception préalable de ce qui va être élaboré, que cela soit une pensée, une idée, un morceau de musique, un dessin, une machine... Et cette conception ne pourrait se faire sans imaginer ce que sera l'invention. Dans *imagination*, il y a *image*. Il faut en avoir une *image* en tête, c'est l'imagination. L'imagination qui permettrait l'invention.

Toutefois, si l'invention peut être admise comme une action qui permet la création, et que l'imagination en est l'une des étapes, il reste qu'en musique, pour composer, par exemple, un

nouveau morceau, la formation mentale d'images est absente (par opposition à la création d'une peinture). Cet aspect là fait donc bien partie de la démarche de création, mais pas de façon systématique, et cela est d'autant plus vrai pour la musique, qui n'implique pas forcément l'imagination au sens de *conception d'images mentales*.

1.3. L'apport des programmes du cycle 2 : par quoi passer pour développer la créativité des élèves ?

1.3.1. Selon le B.O. Hors Série du 19 juin 2008

Dans les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux (CP et CE1), la créativité des élèves et la création en éducation musicale n'est pas évoquée. En revanche, il est spécifié, dans la compétence 5 (culture humaniste) que l'élève est capable de « **s'exprimer** par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ». Il s'agit de s'exprimer, donc, de communiquer, dire quelque chose, transmettre un message. De plus, cela est expliqué dans la partie :

1.5. L'expression : un pas vers la création

L'expression est nécessaire pour créer, car, lorsque l'on s'exprime, l'on produit quelque chose qui n'appartient qu'à nous, qui nous est propre.

Ces programmes-ci ne n'étant plus en vigueur à partir de la rentrée 2016, regardons les instructions qui les remplaceront.

1.3.2. Selon le B.0. Spécial du 26 novembre 2015

Dans les programmes du cycle 2, les termes de création ou de créativité apparaissent plusieurs fois, principalement liés au Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture (« Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun »), dans les domaines 4 et 5, celui qui concerne directement étant le domaine 5 (« Les représentations du monde et de l'activité humaine »).

Les élèves rencontrent des œuvres au cours de leur parcours scolaire, des œuvres qu'ils doivent apprendre à voir, à comprendre. Les programmes mettent en parallèle cette compréhension de l'oeuvre, tout comme celle, plus générale, des éléments appartenant au patrimoine, avec la création elle-même :

> « Cette compréhension est favorisée lorsque les élèves utilisent leurs connaissances et leurs compétences lors de la réalisation d'actions et de productions individuelles, collectives, plastiques et sonores, à visée expressive, esthétique ou acrobatique, lors de la conception et de la **création** d'objets dans des situations problématisées. Ils peuvent **inventer** des histoires en manipulant et en jouant de stéréotypes, produire des œuvres en **s'inspirant** de leurs **expériences créatives**, de techniques abordées en classe, d'œuvres rencontrées ».

Nous trouvons ici le verbe *s'inspirer*. Le moment est venu de se pencher plus précisément sur cette notion. Nous allons l'associer à celle d'imitation. En quoi cette dernière, avec l'inspiration, font-elles partie de la création, alors qu'il semblerait pourtant qu'elles s'y opposent, car cela ne semble rien apporter de nouveau d'imiter quelque chose qui existe déjà ?

1.4. Imitation et inspiration

Il peut paraître paradoxal d'associer la créativité à l'imitation, c'est pourtant ce que font de nombreux auteurs et chercheurs comme Alain Beaudot (1979). L'imitation est à la base de la création, et pour commencer, ce dernier donne une citation d'Alain :
« Il n'y a qu'une méthode pour inventer, qui est d'imiter ».

Cela est d'autant plus vrai que nous travaillons sur l'enfant et qu'il est bien connu qu'il apprend et qu'il se construit en partie en imitant. Il joue, il fait semblant, il fait *comme si*... et il prend modèle sur l'adulte. Cela est nécessaire pour qu'il puisse grandir et se développer. Mais alors, en quoi l'imitation permet de développer sa créativité ?

L'imitation consiste à reproduire un modèle à l'identique. Inspiration est plus contrastée. Le modèle est toujours présent mais il n'est pas copié tel quel : il est considéré, étudié, puis utilisé pour produire quelque chose qui est différent. L'inspiration serait l'étape supérieure à l'imitation car, pour s'inspirer, il peut être utile d'avoir, d'abord, intégré le modèle et se l'être approprié, ce qui peut être fait via l'imitation, dans un premier temps. La suite consiste à se détacher de ce modèle et à s'exprimer. En quoi consiste l'expression ?

1.5. L'expression : un pas vers la création

L'imitation serait donc incontournable, et elle l'est d'autant plus avec des enfants qui ont besoin de modèles pour apprendre. Mais alors comment amener des élèves à créer ? Comment, à partir de l'imitation, les amener à une forme de création ?

Beaudot apporte des éléments de réponse en évoquant un « stade intermédiaire » entre l'imitation et la création : l'expression. Il précise que :

> « il faut concevoir que pour aboutir à une création destinée à l'autre, elle va passer par un stade intermédiaire que l'on appellera celui de l'expression ; l'expression profonde de la personnalité c'est-à-dire de la ou les formes en puissance ».

Au départ donc, il y a l'imitation d'un modèle pour apprendre. Ensuite, l'individu va, peu à peu, trouver matière à s'exprimer à travers son imitation et là commence la création. Mais Beaudot souligne également :

> « Le danger est que de l'imitation, il n'y ait pas de retour à la forme en puissance, soit parce qu'elle n'existe pas, soit parce qu'elle est étouffée. Dans ce cas, on n'aboutit non pas à une création mais à une copie de modèle : l'imitation devient académisme. L'élève s'identifie au maître. L'élève disparaît dans le maître ».

L'expression est donc bien le moyen de s'élever au-dessus de l'imitation mais cela n'est pas toujours chose facile. Selon Beaudot, qui reprend les termes de Malraux concernant la « forme en puissance », si cette dernière « n'existe pas […] on aboutit non pas à une création mais à une copie du modèle ». Il s'agit, pour le créateur, de pouvoir s'affirmer, affirmer sa personnalité et sa pensée dans son œuvre qui, initialement, est inspiré d'un modèle et dont elle reste la « copie », à défaut de devenir une création originale, si cette expression ne ne fait pas.

Dans le cas présent, celui des élèves qui font des jeux vocaux en cours de musique, il y a nécessairement imitation au départ, car l'élève a besoin de ce modèle de l'adulte pour apprendre. Mais ensuite, il faut que l'élève parvienne à se libérer et à trouver sa personnalité, ses idées, des propositions nouvelles que les autres n'ont pas encore faites, ou alors pas sous cette forme là. Si cette touche personnelle n'apparaît pas, l'élève ne sortira jamais de l'imitation de son modèle et ce n'est pas le seul obstacle que risquent de rencontrer les élèves. Quelles sont ces difficultés, mais quels sont aussi les éléments qui peuvent les aider à créer ?

2 : Facteurs favorisant la création et difficultés

2.1. La « combinaison d'éléments *»*

BEAUDOT évoque une nouvelle définition de la création :
« L'art de créer est l'art d'employer des moyens particuliers ou de former certaines combinaisons d'éléments ou de matériaux naturels pour produire quelque chose de nouveau ».

Le terme de « *combinaison* », évoqué pour la première fois ici, mérite qu'on s'y penche. Etymologiquement, il signifie *mettre avec* (*con-poner*). Créer serait donc aussi la capacité d'un individu à prendre des modèles ou des éléments de modèles et de parvenir à les assembler avec habileté pour produire une œuvre originale. Dans le cas des enfants qui font des jeux vocaux en musique, cette notion de combinaison est très importante. Ils peuvent utiliser des éléments d'exemples donnés par le professeurs, mais aussi par les autres élèves, pour proposer quelque chose de nouveau avec leur voix dans l'exercice qui leur est proposé.

2.2. Les contraintes

Dans la démarche de création, on rencontre généralement, à un moment ou à un autre, une ou plusieurs contraintes. Mais toutes les contraintes se ressemblent-elles ? Est-ce négatif, positif ? C'est ce que nous allons préciser ici, et, pour cela, nous allons nous appuyer sur les travaux d'Alain Beaudot, dont voici un extrait :

> « Qu'ils soient imposés ou seulement proposés, les modèles, c'est-à-dire les autres et les œuvres, existent comme une contrainte volontaire s'ils sont acceptés tels quels mais aussi comme une contrainte involontaire par leur existence même. A moins de supposer le créateur coupé totalement du monde et des œuvres de ses contemporains et du passé. »
> **Beaudot (1979)**

Voilà un paragraphe qui mérite de plus amples explications. Une « contrainte volontaire » est une exigence, une sorte de règle à laquelle le créateur a souhaité adhérer. Il se l'est posée lui-même. Une « contrainte volontaire », peut, par exemple et dans le cas présent, se résumer à un modèle que l'on s'est donné pour le suivre parce que nous l'admirons et qu'il est reconnu par la société comme un modèle, comme une référence, et que nous souhaitons produire une « oeuvre » qui lui ressemble.

La « contrainte involontaire » se distingue de la « contrainte volontaire » en ce qu'elle ne dépend pas du libre arbitre d'un individu. Tout créateur est soumis à la pression exercée par les œuvres qui existent déjà et qu'il a pu croisées. Même s'il ne souhaite pas en faire une imitation, leur vision s'impose à lui et il est souvent bien difficile d'en faire totalement abstraction lors du processus de création.

Cette problématique du modèle implique donc une imitation qui serait, à un moment donné, difficilement contournable, qu'elle soit volontaire ou non. La notion de contrainte paraît relativement inévitable lorsque l'on créé quelque chose, car, en plus des limites ou obligations que l'on se fixe au départ, s'y ajoutent des contraintes dont on n'a toujours conscience qu'elles sont là.

Beaudot poursuit en citant Malraux : « Toute création est à l'origine la lutte d'une forme en puissance contre une forme imitée. » La question de l'imitation revient ici. La création n'est pas absolue. Il y a, d'un côté, l'imitation et, de l'autre, la volonté de produire une œuvre totalement nouvelle, et ces deux « formes » co-existent et se heurtent. BEAUDOT ajoute : « L'imitation se situe à égale distance entre le Moi et l'Autre ». Cela renvoie directement aux « contraintes volontaires » et « involontaires ». Ce que l'on s'impose pour modèle et pour pensée, par notre seul choix (mais le modèle vient de l'extérieur) et ce qui nous est imposé malgré nous, qui vient irrémédiablement de l'extérieur.

En classe, lors de mes observations, cette notion de contrainte va être importante car les élèves auront, effectivement, au moins une ou plusieurs contraintes volontaires, imposées par le professeur. Mais rien n'exclut qu'ils se rajoutent eux-mêmes des contraintes supplémentaires, involontaires, sans le vouloir. Citons par exemple celle qui est de faire au plus proche du modèle donné par l'adulte pour mieux faire comprendre la consigne. Le risque est qu'ils ne s'en éloignent pas et ne s'expriment pas vraiment. Il faut alors que le professeur essaye de leur faire prendre de la distance par rapport aux contraintes volontaires qu'ils se sont imposées.

2.3. La motivation

Dans l'ouvrage sous sa direction, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Joëlle Aden (2008) évoque la question de la motivation :

> « La motivation joue aussi un rôle important dans la performance créative et l'innovation. Elle correspond à la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche. Deux types de motivations sont distinguées : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque […]. La motivation intrinsèque prend naissance dans les besoins de l'individu, comme la curiosité, l'envie de s'exprimer à travers une production tandis que la motivation extrinsèque est générée par des compensations extérieures comme la reconnaissance sociale par les pairs. […] [La] motivation intrinsèque joue une plus grand rôle dans les productions créatives que la motivation extrinsèque. »

Ce facteur motivation, généré par la « motivation extrinsèque », qui trouve son origine à l'extérieur de l'individu, dans les autres, et par la « motivation intrinsèque », qui trouve son origine à l'intérieur, dans l'intérêt personnel de la personne, est important dans la créativité car c'est elle qui permet d'engager cette production. Sans motivation, pas de création. D'ailleurs, cela est d'autant plus clair lorsque l'on regarde l'étymologie de ce mot : motivation, motif. Cela consiste à trouver un motif qui nous encourage à créer.

Nous avons vu ce qui peut favoriser la créativité, nous allons maintenant nous pencher sur ce qui peut la freiner.

2.4. Difficultés

Lorsque l'on fait faire à des enfants des exercices liés à leur créativité, il est inévitable de faire face à des blocages, car pour produire des réponses aux problèmes posés, il faut oser. Il faut être prêt à affronter le regard des autres, pas toujours clément, il faut sortir de sa zone de confort et prendre des risques. Dans son livre, Huber Jaoui (1990) parle de « blocages d'ordre émotionnel » et ces blocages comprennent, entre autres, la « crainte de commettre une erreur ou de passer pour un farfelu », car il est toujours inconfortable et parfois dangereux d'être le premier à émettre une certaine idée. La peur du regard des autres créé une inhibition empêchant la proposition d'idées originales ou en grand nombre.

Ce sont des difficultés auxquelles les élèves auront à faire face et qui peuvent se dissiper au fil des séances, quand ils ont l'habitude de ce genre d'exercice et n'ont plus peur de se lancer, mais aussi grâce à l'action de l'enseignant, qui doit rappeler qu'il faut écouter ses camarades et qu'on ne doit pas se moquer, car tout ce que proposent les autres est intéressant.

Autre facteur qui peut s'avérer bloquant pour les élèves : le regard de l'enseignant. Il observe en permanence ses élèves, et, ils le savent bien, il est là pour les évaluer. Que se passerait-il si un

élève venait à mal faire ? Face à cette crainte de ne pas satisfaire la demande du professeur, certains enfants peuvent faire le choix de rester en retrait car mieux vaut ne rien faire que se tromper !

Mais comment peut-on parvenir à inventer quelque chose de nouveau ? Nous allons étudier dans la partie suivante deux types de pensées opposées : la pensée convergente et la pensée divergente. Pour cela, nous nous baserons sur les des travaux de Guilford et des chercheurs qui l'ont repris.

3. Quelles pensées permettent de créer ?

Guilford est un psychologue qui a travaillé sur l'intelligence et qui s'est attaché aussi à la question de la créativité en opposant deux types de pensées : la « pensée convergente » et la « pensée divergente ». C'est ce même chercheur qui a produit les travaux les plus significatifs en matière de créativité, repris par de nombreux auteurs et que j'ai pu lire à travers l'ouvrage « La créativité, recherches américaines » d'Alain Beaudot (1973). La suite explique les concepts de pensée divergente et convergente selon les travaux de Guilford, éclairés par ceux d'autres chercheurs.

3.1. Pensée convergente

J.P. Guilford (1973) définit ce qu'il nomme la « production convergente » en ces termes :
« Génération de l'information à partir d'une information reçue, quand l'information nécessaire est totalement déterminée par l'information reçue ; recherche des impératifs logiques ».

Pour mieux comprendre cette définition, nous allons nous appuyer sur les travaux de Robert Gloton et Claude Clero (1971), travaux dont le contenu est présenté dans leur ouvrage « L'activité créatrice chez l'enfant » (1971).

Voici ce qui y est dit :

> « Soit un problème appelant une solution unique et immédiate, très structuré et comportant des données rigoureuses, contraignantes ; il relève d'un mode opératoire particulier. Toute activité mentale dans laquelle la pensée est étroitement canalisée, enserrée dans des normes restrictives, soumise à des consignes contraignantes vers une solution unique, une telle activité fait appel à la pensée dite convergente et favorise ce mode de pensée ».

Deux exemples sont également donnés pour illustrer les problèmes qui impliquent la pensée convergente : « apprendre à lire ou à conduire une auto ».

La pensée convergente est un mécanisme de réflexion relativement « scolaire » et, face à un problème donné (par exemple, un problème de mathématiques), l'individu qui fait appel à la pensée convergente ne cherchera au problème qu'une seule solution, la bonne solution.

Rajoutons toutefois que la pensée convergente n'exclut pas des façons différentes de penser d'un individu à un autre, par l'élaboration de stratégies propres à chacun, mais c'est la solution recherchée qui diffère de celle impliquée dans la pensée divergente. Citons comme exemple le calcul mental. A une opération donnée, toutes les personnes interrogées vont chercher le même résultats, car il serait bien sûr déplacé de s'attacher à trouver le plus de solutions possibles alors qu'il n'y en a qu'une seule. La réponse convoitée est donc unique, et l'originalité y a une place réduite. En revanche, pour y parvenir, chaque personne aura pu réfléchir à sa façon. Ainsi, pour trouver le résultat de 37 + 4, on pourra faire :

- 35 + 6 = 35 + 5 + 1 = 40 + 1 = 41
- 35 + 6 = 35 + 10 – 4 = 45 – 4 = 41

La pensée convergente ne bloque pas la réflexion mais elle induit la recherche du même résultat, limite l'originalité et la découverte et donc, la créativité. Un peintre qui souhaite produire un tableau le plus unique possible devra réfléchir autrement s'il ne veut pas créer une œuvre qui ressemble à toutes les autres. Quelle pensée est donc impliquée dans la créativité ?

3.1. Pensée divergente

Dans son texte « La créativité : rétrospective et prospective » (1973), Guilford définit ainsi la « production divergente » :
« Génération de l'information à partir d'une information reçue, où l'accent est mis sur la variété et quantité produites à partir de la même source ; recherche des alternatives logiques ».

Pour éclairer les propos de Guilford sur ce qu'est la pensée divergente et en quoi c'est d'elle que dépend la créativité d'un individu, nous allons nous appuyer sur le paragraphe suivant :

> « À l'opposé, la pensée divergente est celle qui dans une problème recherche toutes les solutions possibles, moins attachée au conformisme de la réponse qu'à son originalité, à son aise dans les questions vastes et mal définies, capable d'apercevoir des relations entre des faits jamais rapprochés jusque-là, de produire des formes nouvelles par essais et erreurs, par « tâtonnement

> expérimental ». C'est la pensée qui caractérise l'esprit l'aventure et de fantaisie et c'est la pensée de l'artiste, du savant, du pionnier, du novateur. C'est aussi la forme de pensée dominante chez l'enfant d'âge préscolaire. Disons que la pensée divergente c'est, au plan psychologique, la traduction même du terme de créativité. Ce qui veut dire que si l'on veut former des êtres créatifs, il faut développer en eux la pensée divergente. » (Gloton, Clero, 1971).

La pensée divergente est celle qui permet de produire le plus grand nombre de réponses possible à un problème donné, par opposition à la pensée convergente, où une seule et unique solution est recherchée. C'est la pensée divergente qui intervient dans le processus de la créativité : le cerveau réfléchit à plusieurs solutions possibles et, s'il s'agit, par exemple, de produire un nouveau morceau de musique, il va sélectionner ce qui lui parait le plus original, ce qui est différent, nouveau.

Il a été jusqu'à présent donné des définitions essentielles pour comprendre ce qu'est la créativité et ce qu'elle implique, tout particulièrement l'imagination et l'invention. Mais cela ne permet pas, pour le moment, d'établir des critères qui vont êtres utiles pour d'analyse les vidéos des élèves en train d'essayer de créer lors de jeux vocaux en éducation musicale. C'est ce que nous allons voir dans ce qui suit.

4. Par quels moyens mesurer la créativité ?

Comment peut-on voir qu'un élève est créatif ? C'est ce que nous allons voir dans un premier temps, avant de relever les critères qui seront les plus appropriés de garder pour ce mémoire.

4.1. Manifestations analysables de la créativité

Ont été mis en avant quatre critères entrant dans le processus de créativité et directement liés à la pensée divergente. Dans « La créativité mode d'emploi », Hubert Jaoui (1990) parle avec clarté de ces critères qu'il nomme « facteurs de l'intelligence divergente » et « qui sont la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration ». Explications.

- « La fluidité se mesure par le nombre de réponses que peut faire un sujet à une question donnée » : lors d'un exercice impliquant la créativité, un individu plus créatif qu'un autre sera capable de proposer un nombre plus important de réponses à un problème donné. Mais ce seul critère ne suffit pas.
- *«* La flexibilité se mesure par le nombre de catégories d'idées dans lesquelles on peut classer la production *»* : les réponses proposées par l'élève peuvent être classées en « catégories » (nous définirons ces catégories dans la partie qui concerne l'analyse des données). Plus un individu parviendra à produire des réponses qui appartiennent à des catégories différentes, plus il fera preuve de créativité. Au contraire, d'autres personnes ne peuvent proposer que des idées qui appartiennent à une seule catégorie.

- « L'originalité, c'est la capacité à émettre des idées inédites, au caractère réellement novateur » : les réponses proposées par une personne sont différentes de ce qu'ont produit les autres. Cela fait d'ailleurs partie de la définition même de la créativité (voir la première partie) : produire quelque chose de nouveau, qui n'a pas encore été fait.

- « L'élaboration est la capacité de ne pas s'arrêter à un énoncé général de l'idée, mais à détailler sa définition et à lui donner le plus possible un caractère concret, opérationnel, fortement lié à l'énergie et à la motivation » : proposer une idée nouvelle est un point de départ et uniquement un point de départ. L' « élaboration » consiste à étoffer cette idée par l'adjonction d'éléments supplémentaires dans le but de la développer.

Afin, donc, d'être capable de mesurer la créativité des élèves en cours de musique, je vais me baser sur les quatre critères définis et qui traduisent l'activité de la pensée divergente, directement impliquée dans le processus de créativité : la flexibilité, la fluidité, l'élaboration et l'originalité.

4.2. Apports d'une expérience menée par Alain Beaudot

Une expérience menée par Alain Beaudot (1979) et détaillée dans son ouvrage « Vers une pédagogie de la créativité » me sert d'appui ici pour préparer ma propre exploitation de données. Voici cette expérience, tout du moins les éléments que je vais garder et qui me seront utiles. Les individus ont dû répondre à un problème. Pour cela, il leur fallait « donner toutes les solutions possibles à ce problème ». Cela revient à mobiliser et faire travailler leur pensée divergente pour évaluer leur créativité. Des réponses ont été recueillies et il a fallu ensuite les analyser.

Beaudot définit quatre variables :

- le « nombre […] de sujets »
- la « masse […] de réponses » au total
- le nombre de « réponses différentes »
- le nombre de « réponses uniques »

Dans mes données, le nombre de réponses ainsi que celui de réponses différentes sera déjà significatif pour évaluer l'évolution de la créativité de mes élèves au fil des séances et en fonction des exercices que je leur propose.

4.3. Elaboration d'outils d'analyse

4.3.1. A partir des travaux d'Alain Beaudot

C'est à partir des variables définies par Alain Beaudot que j'ai pu établir les éventuels critères à retenir pour analyser mes propres données :

- **Le nombre de réponses** :

Total du nombre de réponses qu'un élève a produites en une séance.

- **Le nombre de réponses différentes** :

  Total du nombre de réponses différentes qu'un élève a produites en une séance. Ce chiffre ne prend pas en compte les réponses que l'élève a pu répéter à l'identique avec ce qu'il a déjà produit, ou bien ce qui a été proposé par les autres.

- **Le nombre de réponses uniques :**

  Total du nombre de réponses qu'un élève a pu produire et qui n'ont été proposées qu'une seule fois.

4.3.2. A partir des travaux de Guilford

Guilford, nous l'avons vu, a défini quatre critères de la pensée divergente, directement impliquée dans la créativité. Outre le nombre de réponses différentes, il peut être intéressant d'élaborer un outils à partir de ces quatre critères : élaboration, flexibilité, fluidité et originalité (voir 4.1. *Manifestations analysables de la créativité*.

Les travaux de Guilford me permettent de relever quatre paramètres éventuels pour l'analyse de mes données :

- **Elaboration :** nombre de fois qu'un élève a essayé d'élaborer une première idée.
- **Originalité :** nombre de fois qu'un élève a proposé une idée originale, qui n'a pas encore été suggérée par les autres.
- **Fluidité :** nombre de réponses totales que l'élève a proposées en une séance.
- **Flexibilité :** nombre de catégories de réponses proposées par l'élève en une séance

4.2.3. Choix de critères

Nous voyons que certains critères mis en évidence en 4.3.1. et 4.3.2. se recoupent. Voyons ce qui peut être regroupé en un seul et les critères qui restent ainsi de façon synthétique.

- Le *nombre de réponses* est le même que celui de la *fluidité*. Ils peuvent donc être aisément fusionnés en un seul.
- Le *nombre de réponses uniques* est le même que celui de *l'originalité*. Ils peuvent donc, eux aussi, être fusionnés.

Concernant le nombre de réponses élaborées, c'est un critère très intéressant, qui pourrait être significatif dans son analyse, mais cette dernière serait peu aisée. Les enfants ont en effet souvent tendance à proposer des réponses proches les unes des autres, mais sans que ce soit dans un but d'élaboration, mais plutôt parce que le professeur ou leurs camarades leur ont signifié que leur première réponse était bien et originale, ce qui leur donne envie de la réitérer. Peut-être que certains font cette démarche dans le but d'améliorer leur première réponse mais il est peu aidé de connaître, pour chaque réponse, les véritables intention de l'élève lorsqu'il l'a produite. Il faudrait le leur demander mais les séances sont courtes, et j'ai fait le choix de ne pas le faire, c'est pourquoi je ne vais pas analyser ce critère.

Les critères retenus sont les suivants :

- **Nombre de réponses :**
  Nombre de réponses qu'un même élève a pu produire en une seule séance.
- **Nombre de réponses différentes :**
  Nombre de réponses non répétées ou copiées qu'un élève a pu produire en une séance.
- **Nombre de catégories différentes de réponses (uniquement pour le premier jeu, présenté en annexe 1 et ci-après) :**
  L'élève a-t-il été capable de produire des réponses appartenant à plusieurs catégories ? Lorsque c'est le cas, les élèves sont davantage créatifs.

Un dernier critère, non évoqué jusqu'ici, sera également pris en compte : le nombre de participations. En effet, le but premier de ce type d'activité est d'accrocher un maximum d'élèves et de ne pas en laisser de côté.

Outre l'évolution générale des réponses de la classe, il sera intéressant de suivre le parcours d'élèves au cours de la séquence, et d'étudier l'évolution de leurs réponses, ainsi que des contraintes qu'ils se sont imposées, ou dont ils se sont affranchis. C'est ce qui sera fait pour le premier jeu vocal (annexe 1). Quant au deuxième jeu, c'est l'évolution entre les premières séances et les dernières qui sera étudiée.

5. Qu'est-ce qui va être observé dans le cas présenté ici ?

5.1. Les sons d'une comptine

La fiche de préparation de cette séquence figure en annexe 1.

Les données analysée ci-après comprennent le facteur des « paroles ». Ce dernier mot est entre guillemets car il ne s'agit pas de juger la capacité des élèves à modifier les paroles d'une chanson, mais à en changer les sons. Ils peuvent utiliser des syllabes mises bout à bout sans qu'il y ait une signification, comme dans la comptine *Am Stram Gram*, mais ils peuvent aussi mettre des mots au milieu, sans pour autant que ces mots aient un sens pour de la comptine.

La base utilisée pour les lancer dans l'activité est la comptine *Am Stram Gram* (idée tirée du livre d'Agnès Matthys, 2009). Les élèves doivent en garder le rythme et la longueur, et ils ont pour consigne de changer les sons (de les remplacer par des syllabes choisies un peu au hasard, ou par des mots sans qu'il y ait un sens).

La comptine de base est la suivante :

« Am Stram Gram
Pic et pic et colégram
Bour et bour et ratatam
Am stram Gram »

Un exemple leur est donné, tiré du livre d'Agnès Matthys (2009) :

« Pim pam poum
Ratata et ratatouille
Grise et grasse la grenouille
Pim pam poum »

5.3. Expériences et improvisations

Dans son livre, *La musique est un jeu d'enfant*, François Delalande (2003) évoque « l'expérience de la production ». Pour lui, cette expérience est « enfantine ». L'enfant fait des

essais, s'amuse et « il est possible de laisser les enfants inventer leur musique si on ne se soucie pas de juger si elle est juste ou fausse ». Laisser l'expérience se faire, laisser l'enfant tester. Il me semble que cela touche à un point essentiel dans la créativité des enfants, car, comment parvenir à les faire créer quelque chose si l'on se soucie dans l'immédiat du résultat final. Concernant les « jeux » que je propose à mes élèves, la consigne de départ et les contraintes se veulent assez larges pour laisser les enfants tester ce qu'ils souhaitent.

Dans les séances qui serviront pour l'analyse des données, la frontière entre expérience et improvisation est parfois floue. L'expérience sert à tester, l'improvisation produit déjà un résultat final, spontanément, même si elle n'est pas toujours très esthétique.

Dans la séquence de jeux vocaux, les élèves ont le temps de faire leurs expérience, tester des sons, ils peuvent même le faire en direct devant la classe s'ils le souhaitent. Mais cela ressemble vite à de l'improvisation dès lors qu'il produit quelque chose, un air en occurrence, qu'il n'a pas réfléchi à l'avance. Les deux cas de figure sont présent lors des séances.

5.2. Les quatre paramètres du son

Quatre paramètres peuvent varier dans le son :

- le timbre : il s'agit de la voix, de son produit par l'instrument ;
- la hauteur : de l'aigu vers le grave ;
- l'intensité : plus ou moins fort ;
- la durée du son ;

La séquence en question figure en annexe 2.
Dans l'exploitation des données, trois paramètres sont pris en compte : la hauteur, l'intensité et la durée. Les élèves sont invités, à chaque séance, à faire varier l'un de ces trois paramètres à partir d'un texte littéraire, à conserver tel quel : L'enfant et les sortilèges (Colette, adapté en opéra par Ravel).

A chaque début de séance un extrait de L'enfant et les sortilèges est lu aux élèves. Chacun doit choisir un vers de l'extrait proposé. Avec leur vers, les élèves doivent faire varier l'un des paramètres du son. Les deux premières séances sont consacrées à la hauteur, les séances 3, à l'intensité et les séance 5 et 6, à la durée. La toute dernière séance est totalement libre. Avec ce qu'ils

ont appris à faire varier dans le son, les élèves pouvaient improviser sur leur vers comme ils le souhaitaient.

Les séances 1 à 6 comprenaient deux contraintes :

- garder le vers tel qu'il était, c'est-à-dire ne pas changer les paroles, mais avec la possibilité de répéter plusieurs fois un même mot ou le vers entier, par exemple :
  Vers de base : « j'ai pas envie de faire ma page » (L'enfant et les sortilèges, Colette).
  Lors du jeu, cela pouvait devenir : « j'ai pas envie, envie, envie de faire ma page, j'ai pas envie de faire ma, de faire ma page ». Les élèves connaissaient cette autorisation.
- faire varier le paramètre demandé (pas un autre).

La séance 7, la dernière de la séquence, ne comprenait qu'une seule contrainte : celle de garder le vers sans changer les paroles (avec, toujours, la possibilité de répéter des mots de la phrase, de répéter le vers entier...).

Lors de chaque séance, les élèves disposent d'un temps lors duquel ils peuvent réfléchir à ce qu'ils veulent faire avec leur vers, trouver des idées, les tester en même temps que tous les autres, ce qui encourage les plus timides à essayer, ainsi que d'un temps où les volontaires peuvent passer individuellement devant la classe entière. C'est ce dernier temps que j'ai filmé à chaque fois pour pouvoir analyser les réponses.

Le deuxième jeu proposé aux élèves était celui de modifier les sons d'une comptine. C'est ce que nous allons voir à présent.

6. Recueil de données et analyse

6.1. Faire varier les sons d'une comptine

Le but de la séquence proposée aux élèves étant de développer leur créativité, il est indispensable que ceux-ci s'impliquent et participent. Qu'en est-il ? Quelle est l'évolution entre le début et la fin de la séquence ? Les données analysées ci-après sont celles du tableau présenté en annexe 3 mais, d'abord, analysons le parcours et l'évolution d'une élève lors de ce jeu. Ce n'est pas nécessairement celle qui a produit les réponses les plus conformes à la consigne, mais ses essais lors des jeux vocaux m'ont fait comprendre un certain nombre de choses, notamment par rapport au rôel de la contrainte.

6.1.1. Evolution d'une élève

L'élève suivi pour cet exercice est Marie-Lou, l'élève n°20 du tableau en annexe 3, Marie-Lou. J'ai reporté les réponses de cette élève. Elle en a donné plusieurs, j'ai choisi les plus significatives pour chaque séance.

Séance 1 : Marie-Lou a participé trois fois (deux de ses réponses sont présentées ici)

- Marie-Lou est la première de la séance à participer et n'est donc pas influencée par les réponses des autres.
  « Ram sta gram
  Padaba daba dabam
  [rires] J'ai la trouille ! »

- Plus tard, dans la même séance, elle propose :
  « Am stram gram
  Potatoes et poulet gras »

Marie-Lou semble avoir bien compris la consigne et les contraintes, qui sont de reprendre la comptine Am stram gram, son air et son rythme, pour en changer les sons sans qu'il y ait forcément une signification. Elle s'est cependant arrêtée avec d'avoir terminé, et justifie spontanément elle-même cet arrêt : elle a peur. Sa réponse était toutefois interessante, plutôt différente de la comptine

de base Am stram gram (ce qui est différent implique de la créativité).

Pour son deuxième passage, qui intervient plusieurs minutes après le premier, sa réponse est très différente de la précédente. Entre temps, d'autres élèves sont passés et ont proposé des réponses en rapport avec la nourriture. Marie-Lou a donc choisi de suivre ce qui a été déjà entamé, certainement dans l'objectif de bien faire (en lien avec le regard de l'enseignant et des autres élèves). Elle s'est rajouté cette contrainte qui est de trouver des mots et des paroles à la chanson, en suivant un thème qu'elle n'a pas inventé. Si le fait qu'elle puisse produire deux réponses aussi différentes l'une de l'autre est un point très positif dans la créativité dont elle est capable de faire preuve, en revanche, le fait de se faire entraîner par les autres pour se conformer à ce qu'ils ont déjà fait est un petit recul dans cette démarche. Nous allons voir quelle sera son évolution par la suite.

Séance 2 : Marie-Lou a participé une fois.

- « Am stram gram
  poule et poule et ratatam
  am stram gram »

Cet unique réponse de la séance pour Marie-Lou est très proche de la comptine de base. Elle est davantage dans l'imitation que dans la première séance. Or, si pour créer, l'imitation est nécessaire, elle peut rapidement devenir un obstacle dont on a du mal à se défaire, au risque de ne pas parvenir à proposer une idée vraiment personnelle.

Séance 3 : Marie-Lou a participé une fois.

- « Am stram gram
  boule et boule et ratatam
  am stram gram »

La proposition de Marie-Lou est très proche de celle de la séance précédente et de la comptine de base. Il n'y a donc pas de réelle évolution depuis deux séances.

Séance 4 : Marie-Lou a participé trois fois

- « Am tam gram
  boule et boule et ratatam
  badaba daba dabam »

- « Am stram gram
  Poulet poulet poulet merguez »

- « Am dam dam
  Boule et boule et badadam
  Am dam dam
  Boule et boule et badadam
  Boule et boule et bam »

Les deux premières réponses ressemblent fortement à ce qu'elle a déjà fait lors des trois premières séances. La longueur ne correspond toujours pas à celle de la comptine de base Am stram gram. La troisième réponse marque cependant une évolution. En effet, a comptine proposée par Mari-Lou est plus longue. Toutefois, les sons produits restent proches de ceux qu'elle avait l'habitude de faire jusqu'à présent.

Une remarque : le même jour, lors de l'autre jeu, qui consistait à modifier la durée du son, Marie-Lou est allée plus loin que ce qui était demandé. Elle a modifié non seulement la durée du son, mais aussi son air, et également le timbre de sa voix. En parallèle à la séquence prenant pour base le texte de l'Enfant et les sortilèges, je faisais écouter les airs d'opéra, composés par Ravel, qui correspondaient aux extraits utilisés pour les jeux. Ce jour-là, donc, Marie-Lou s'est inspirée de ces airs pour produire, lors de l'autre jeu, une réponse où elle a transformé son vers en air d'opéra. Elle imitait la voix puissante des chanteurs lyriques et faisait des gestes amples et lents avec ses bras pour soutenir sa chanson. L'imitation est effectivement un élément important dans la création, et j'aurais d'ailleurs pu proposer aux élèves une variante du jeu Am stram gram : essayer de créer un air et de modifier sa voix à la manière d'un opéra car, arrivé à la séance 5, les idées s'épuisaient. Cela aurait pu constituer un bon lien avec l'autre jeu, mais aussi une base interessante pour rebondir sur autre chose.

La séance suivante (cinquième séance), pour le jeu basé sur la comptine Am stram gram, nous allons le voir, Marie-Lou s'est également affranchie de contraintes. Elle n'a pas dit clairement qu'elle s'inspirait de l'opéra, mais ses réponses y ressemblaient, de part l'accent et l'air qu'elle a pris en chantant. Voyons cela.

Séance 5 : Marie-Lou a participé trois fois

- [*se cache le visage avec son écharpe et ses mains*]
  [En roulant les « r »]
  « Stram stram gram
  Poule et poule et ratatam
  Am stram gram » [*hausse la hauteur du dernier mot*]

- [*manipule son échappe*]
  [En roulant les « r » et en haussant la hauteur et la durée de chaque dernier mot des vers]
  « Stram gram gram
  Poule et poule et ratatam
  Stram gram gram
  Stram gram gram »

Entre cette séance et la précédente (mimétisme d'un air d'opéra lors du jeu consistant à modifier la durée du son), Marie-Lou a beaucoup évolué dans ses propositions de comptine. Les sons se ressemblent toujours un peu, et sont proches de ceux qu'elle a commencé à faire en première séance, mais elle a trouvé trois nouvelles idées particulièrement intéressantes, même si elle s'est affranchie des contraintes de départ en ne respectant ni la longueur ni l'air d'Am stram gram et en ne modifiant pas réellement les sons en d'autres syllabes ou onomatopées :

- Rouler les « r » ;
- Répéter les mots de la comptine de base Am stram gram, ou même un vers entier ;
- Modifier l'air.

C'est quelque chose qu'elle a été la seule à proposer, même dans les séances suivantes. Les autres n'ont peut-être pas osé faire de même. Elle s'est, certes, détachée des contraintes que j'avais imposées, mais ses réponses n'en ont été que plus originales. Depuis le début, je n'avais pas proposé de nouvelles contraintes pour relancer l'intérêt de l'exercice, Marie-Lou, qui est une élève qui aime

parler, participer, mais qui, également, est plutôt une leader dans le groupe classe, notamment lors des récréations, a osé contourner les contraintes pour produire des réponses nouvelles. Sa position en classe y est pour beaucoup dans cette confiance en elle, même si, avant de proposer ces nouvelles comptines très différentes des autres, elle semblait un peu nerveuse, comme en témoignaient ses gestes (manipuler son écharpe, se cacher le visage avec ses mains...).

Séance 6 :

- « ***[En roulant les « r » et en allongeant la durée du son à la fin des vers]***
  Am stram graï
  poule et poule et ratatam
  am stram graï
  poule et poule et ratatam
  am stram gram »

- Pi pi pi
  pi pi pi pi pi pi pi
  pi pi pi pi pi pi lo
  pi pi lo
  lo lo lo lo lo lo lo
  lo lo lo lo

Pour cette séance, Marie-Lou a repris son idée de la fois précédente, qui était de rouler les « r » et de répéter plusieurs fois les mots de la comptine Am stram gram, ainsi que de changer parfois un peu l'air. Elle a également proposé une réponse inédite jusque-là, où elle a choisi deux syllabes, « pi » et « lo », et les a répétées sur l'air et le rythme de la comptine Am stram gram.

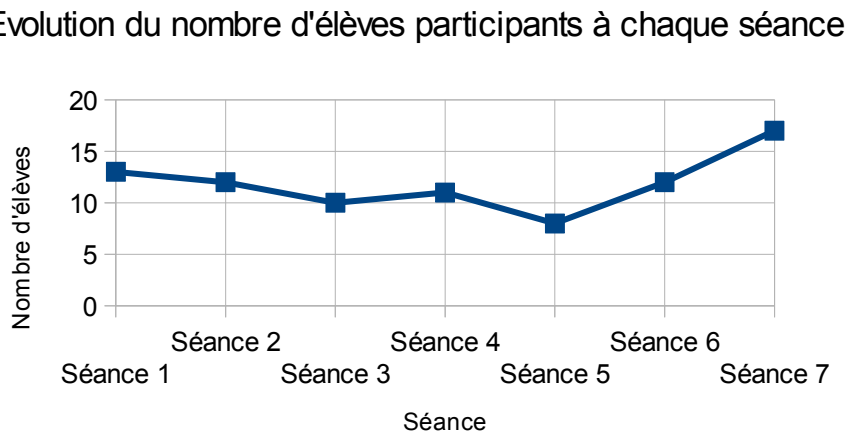
Séance 7 : lors de cette séance, les réponses de Marie-Lou étaient très proches de celles déjà formulées lors de la totalité de la séquence, c'est pourquoi je ne vais pas les reporter.

Qu'en a-t-il été pour la classe en général ? C'est ce que nous allons voir à présent.

6.1.2. Evolution du nombre d'élèves participant aux jeux vocaux

Le nombre d'élèves participants aux jeux vocaux me semble être un point de départ essentiel pour juger de l'évolution de la classe. En effet, pour créer, pour proposer des réponses variées, il est important d'oser se lancer, faire des essais, des expériences, car c'est en pratiquant que les idées viennent et que les découvertes se font. Si seul un nombre restreint d'élèves ose participer, la variété des réponses risquera d'être moins importante et les chances que chacun soit inspiré par l'autre pour essayer, lui aussi, de produire quelque chose, sera moindre. Voyons donc ce paramètre.

Connaissant la difficulté que représente le fait d'oser, d'improviser avec sa voix des sons souvent étranges, je n'ai obligé aucun élève à participer individuellement devant tous les autres. Tous étaient regroupés pour la séance de musique et faisaient des essais en groupe mais seuls ceux qui le voulaient et levaient le doigt passaient pour les improvisations en individuel.



On observe une légère diminution du nombre de participants lors des premières séances puis une augmentation assez rapide à partir de la cinquième. Plusieurs explications sont à envisager. D'abord, la durée des séances. La première a été particulièrement longue car elle a été consacrée uniquement à cet exercice et à le présenter aux élèves. Ils ont donc eu le temps de participer. Les suivantes, et jusqu'à la séance 7 incluse, ont été couplées, sur une même heure, avec les exercices de jeux vocaux basés sur L'enfant et les sortilèges. A ce facteur s'y est ajouté également le fait que ma gestion de la classe en cours de musique était relativement difficile en début de séquence et que je passais beaucoup de temps à gérer la discipline... ce qui en faisait perdre à la pratique musicale. Cela explique donc le fait que ces séances aient été raccourcies et que, donc, les élèves aient eu moins souvent l'occasion de participer.

De plus, un autre fait est à soulever dans l'analyse de ce premier tableau : si, lors des premières séances, la participation est en baisse, notamment à cause de la durée du cours qui est insuffisante, on remarque que de nouveaux élèves, qui n'avaient pas encore participé commencent à entrer dans le jeu proposé :

- **Séance 1** : 13 élèves ont participé pour la première fois
- **Séance 2** : 3 élèves ont participé pour la première fois
- **Séance 3** : 1 élève a participé pour la première fois
- **Séance 4** : 1 élève a participé pour la première fois
- **Séance 5** : aucun élève n'a participé pour la première fois
- **Séance 6** : 1 élève a participé pour la première
- **Séance 7** : 1 élève a participé pour la première fois

A l'issue de la totalité des séances, 20 élèves sur les 26 constituant la classe ont participé volontairement au moins une fois au jeu vocal qui leur était proposé. Ceux qui n'ont pas souhaité passer individuellement devant les autres pouvaient pratiquer les jeux vocaux en même temps que les autres lors des phases d'expérience. Pour impliquer un maximum d'élèves, il est possible de varier ces dispositifs, de créer des petits groupes où les élèves pourront mieux s'écouter entre eux et se proposer des idées.

La participation aux jeux vocaux est un fait délicat. Il faut oser se *jeter à l'eau*, ne pas avoir peur du regard des autres, des moqueries, de dire ou de faire quelque chose qui pourra paraître étrange ou trop original pour être apprécié sont autant de facteurs qui bloquent les élèves dans ce type d'activité. Au fil des séances, lorsque les plus inhibés observent les autres qui participent, s'amusent, ne sont pas raillés parce qu'ils pratiquent des jeux vocaux, cela leur donne envie d'essayer à leur tour.

6.1.3. Evolution du nombre moyen de réponses par élève

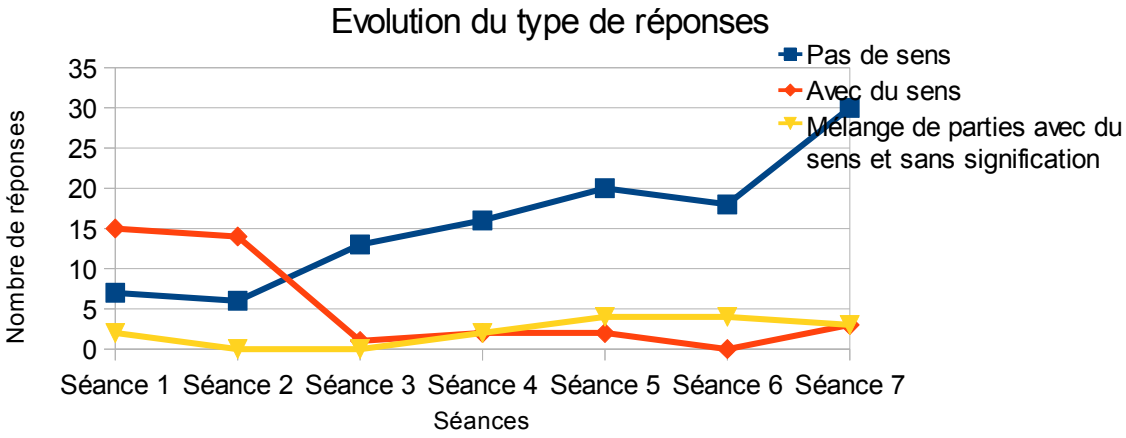
Le nombre de réponses est directement impliqué dans la créativité des élèves. Plus les élèves sont capables de produire de réponses, plus ils exercent leur créativité. Analysons ce paramètre pour en dégager des conclusions.

Séance n°	1	2	3	4	5	6	7
Nombre moyen de réponses par élève	1,8	1,7	1,4	1,9	3,2	1,8	2,1

A la lecture de ce tableau, on observe que le nombre moyen de réponses par élève oscille entre 1,4 et 1,9 jusqu'à la quatrième séance. Lors de la cinquième séance, les élèves ayant participé ont proposé un grand nombre de réponses, le plus important de la séquence. Ce nombre redescend à la séance suivante puis remonte lors de la septième.

Dans les critères de la créativité mis en évidence précédemment, figure le nombre de réponses qu'un individu est capable de produire. Ce nombre est un peu plus élevé en fin de séquence qu'au début, avec une très forte participation en cinquième séance. Cela corrobore ce que j'ai observé directement en classe, à savoir que, lors des premières séances, les élèves ne savaient pas trop quoi proposer, et, souvent, les réponses étaient éloignées de la consigne de départ. En milieu de séquence, la consigne était entendue de tous, ils étaient motivés par le fait de savoir ce qui était attendu d'eux et de nouvelles idées leur venaient très facilement. Vers la fin, j'ai observé une certaine démotivation. La séquence était probablement un peu longue et les idées, épuisées. Beaucoup de réponses déjà proposées revenaient régulièrement, avec quelques variantes, mais cela finissait pas se ressembler. Arrivé à ce stade d'épuisement d'idées, comme cela a déjà été souligné, il faut apporter d'autres contraintes pour relancer les élèves sur de nouveaux exercices, proches de ce qui a été fait, mais qui laissent la possibilité d'inventer des choses différentes de ce qui a été fait.

6.1.4. Evolution du type de catégories de réponse



Le tableau précédent permet de visualiser l'évolution du type de réponse des élèves. Le choix a été fait de classer les réponses en trois catégories :

- **Pas de sens** : les élèves ont réellement modifié les sons de la comptine, en agençant des syllabes ou des onomatopées, et la comptine n'a aucune signification (pas de paroles).
- **Avec du sens** : les élèves ont modifié la comptine en y attribuant d'autres paroles, avec une signification. Les thèmes les plus souvent évoqués sont ceux des animaux, de la nourriture et de l'actualité de la classe (sortie scolaire, neige etc.).
- **Mélange de parties avec du sens et sans signification** : les élèves ont modifié les sons de la comptine en mêlant des moments où ils utilisaient des syllabes ou des onomatopées, donc, sans signification particulière, à des moments où des paroles émergeaient, avec une signification.

L'intérêt de cette activité est l'exploration de formes diverses de façons de chanter, de montrer aux élèves qu'il n'y a pas que des comptines avec des paroles qui racontent une histoire, et de faire s'exprimer les élèves, qu'ils fassent des essais de sons.

Rappelons que sur la base de la comptine Am Stram Gram, les élèves ont produit des comptines différentes. Ils devaient toutefois garder le rythme et l'air de la comptine de base.

Exemple de réponse « sons », proposée par l'élève n°8 lors de la séance 5 :

« Am bim bam

Bouli Bouli Boulibam

Souli souli poulibam

Poulo pouli balabam »

Exemple de réponse « thème », proposée par l'élève n°22 lors de la séance 2 :

« Am stram gram

Le petit Père-Noël

Il a froid à sa barbe

Il met une couette bleue »

Lors des deux premières séances, la plupart des élèves n'ont pas cherché de simples sons mais se sont attachés à produire des paroles concrètes en rapport avec des thèmes auxquels ils sont attachés : les animaux et la nourriture sont les deux principaux. J'ai donc cherché à avoir des explications dont voici les hypothèses, car il est impossible d'avancer une quelconque certitude :

- **Première hypothèse** : les réponses à thèmes sont réconfortantes.

  Les sons sous forme de syllabes dénuées de sens (am, stram, gram, pim, pam, poum, ra, ta...) sont abstraites et peu rassurantes pour les enfants. De plus, ils ont peur de paraître ridicules aux yeux de leurs camarades s'ils font des sons trop saugrenus donc ils préfèrent s'en tenir à des mots et des petites phrases qui les mettent peu en danger car, bien souvent, elles sont drôles (notamment concernant l'un des élèves, qui aimait bien répéter régulièrement ce qui avait, dès la première fois, bien fait rire ses camarades de classe) ou ressemblent à des comptines pour enfants (avec des petites souris, des chats, du chocolat etc.).

  Les thèmes évoqués sont toujours les mêmes, à commencer par les animaux et la nourriture, autrement-dit, deux choses qu'aiment les enfants et qui fait partie de leur quotidien. Lorsqu'il a donc fallu improviser, ces deux éléments dont arrivés de façon naturelle et spontanée.

- **Deuxième hypothèse** : la consigne de départ n'était pas claire

  Il a été expliqué aux enfants qu'ils devaient changer les sons de la comptine Am Stram Gram. Pour eux, les sons, ce sont les paroles.

  En fait, je n'ai pas bien formulé ce que j'attendais d'eux. J'aurais dû être très précise dès le départ. Le fait d'intégrer dans la comptine quelques mots ou groupes de mots restait dans ce que j'acceptais (ce sont les réponses sons et thèmes), mais, lors des deux premières séances, un grand nombre de réponse n'avait plus rien à voir avec la comptine de départ, ni par l'air, ni par la longueur ni par les sons sans signification qui avaient totalement disparus.

- **Troisième hypothèse** : l'exemple que je leur ai donné incitait à ajouter des paroles.

  Rappelons que j'ai donné un exemple aux élèves pour qu'ils aient une idée de ce qui leur était demandé. Cet exemple était le suivant, sur l'air d'Am Stram Gram (inspirée de l'une des séquences d'Agnès Matthys, 2009) :

  « Pim,pam, poum,
  Ratata et ratatouille,
  Grise et grasse la grenouille,
  Pim, pam, poum. »

  Dans cette comptine, il est effectivement question de nourriture avec la ratatouille et d'animaux avec la grenouille... Reprendre des termes proches de ceux énoncés par la maîtresse est s'assurer à coup sûr une réussite. On remarque là l'influence du regard de l'enseignant.

Comme cela est visible dans le tableau de l'annexe 3, certains élèves sont capables de produire des réponses appartenant à plusieurs catégories (avec ou sans signification, ou les deux à la fois) dans une même séance, comme cela a été le cas pour Marie-Lou, l'élève dont nous suivons le parcours dans la partie 6.1 .1, ou bien d'évoluer, et de passer d'une catégorie à une autre au fil de la séquence. Ce sont les élèves qui font le plus preuve de créativité, car ils proposent un plus grand nombre de réponses différentes donc, différentes du modèle dont ils ont fini par s'affranchir.

6.2. Faire varier la hauteur, l'intensité et la durée des sons

Le tableau présentant le recueil des données figure en annexe 4. La séquence comportait sept séances, mais la première n'est pas analysable, car les élèves ne sont pas passés seuls mais ont fait des expériences en grand groupe (j'analyse uniquement les passages individuels). Dans l'étude ci-après, la séance 1 correspond donc en réalité à la deuxième séance de ma séquence, et ainsi de suite. La séance 6 est donc la septième séance réelle que j'ai faite.

Objectifs des séances :

- Séances 1 : faire varier la hauteur du son
- Séances 2 et 3 : faire varier l'intensité du son
- Séances 4 et 5 : faire varier la durée du son

- Séance 7 : improvisations libres

6.2.1. Regard sur une séance

Pour ce jeu, je n'analyserai pas l'évolution d'un élève en particulier, comme je l'ai fait pour le jeu basé sur la comptine *Am stram gram*, mais je me centrerai sur la classe en entier, en jetant un regard en arrière assez global sur les premières séances, et puis sur la dernière séance, qui consistait à faire la synthèse de tout ce qui avait été vu jusqu'alors.

Lors des premières séances les élèves restaient proches d'une réponse relativement simple. Par exemple, lorsqu'il s'agissait de modifier la hauteur du son, nombreux étaient ceux qui commençaient les premiers mots de leur vers avec une voix base, montaient d'un coup, pour terminer dans les aigus sans aucune variation intermédiaire entre les deux. Les réponses différentes sont celles qui se détachent de cette simplicité et qui explorent une gamme plus importante de notes, de l'aigu au grave, et qui les alternent de façon plus complexe, par exemple en commençant sur des notes graves, puis en montant progressivement vers l'aigu avant de redescendre brusquement et de terminer sur des notes intermédiaires.

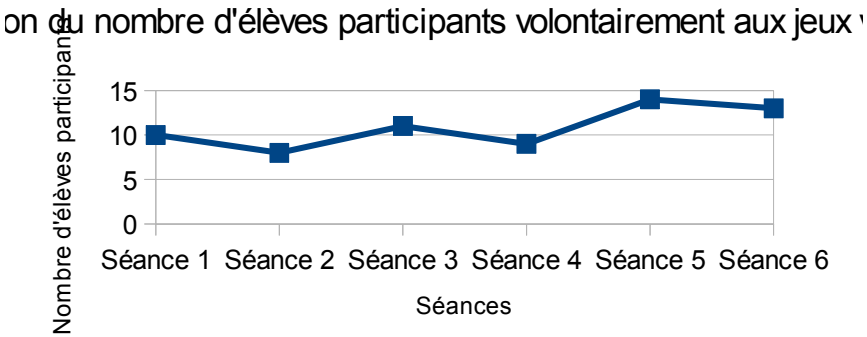
Il en va de même pour la modification de l'intensité et la durée du son. Les réponses simples et identiques consistent à commencer à dire son vers à voix basse puis à monter d'un coup pour terminer avec une voix forte, ou le contraire. Pour la durée, le vers commence lentement et se termine sur une diction rapide, ou inversement. Les réponses les plus originales alternent et font davantage varier ces paramètres.

La dernière séance était donc une synthèse dans laquelle les élèves étaient libres de faire ce qu'ils voulaient de leur vers. Je n'avais pas prévu de la faire au départ, mais à les voir évoluer au fur et à mesure, cela s'est imposé naturellement, et ils étaient impatients d'en arriver à cette dernière séance. En effet, au fil de la séquence, des éléments leur ont été apportés pour apprendre comment parvenir à « chanter » une phrase. Ils ont pris conscience, étape par étape, qu'ils pouvaient faire varier plusieurs paramètres, et, régulièrement, alors qu'ils avaient pour contrainte de ne jouer qu'avec un seul paramètre, par exemple, la durée, ils intégraient les paramètres vus précédemment à leurs réponses.

Ils s'inspiraient également de ce qui était vu au même moment dans d'autres matières. Ils ont notamment entendu, en histoire des arts, des airs d'opéras tirés de l'Enfant et les sortilèges (Colette, Ravel), et l'une des élèves a proposé de dire son vers à la façon d'un opéra. En cours d'anglais, nous avons travaillé la phonologie et l'accent anglais. Certains élèves ont donc commencé par dire leur vers avec un accent anglais, puis avec un accent arabe, chinois.

Lors de cette dernière séance, j'ai eu une multitude de réponses différentes. J'en avais, certes, eu également lors des séance précédentes, mais les productions des élèves étaient beaucoup plus riches car tous faisaient varier au minimum deux paramètres quand ils disaient leurs vers, du fait de la disparition d'une contrainte. Certains en faisaient même de vraies mini-chansons.

6.2.2. Evolution du nombre d'élèves participants aux jeux vocaux



Sur ce graphique, nous pouvons observer que le nombre d'élèves participant aux jeux vocaux est relativement stable en début de séquence, autour de 10 environ, puis il augmente les deux dernières séances. Cela peut être expliqué par le fait que les plus timides prennent confiance au fur et à mesure et osent participer plus souvent ou pour la première fois. Ma gestion du groupe s'est également améliorée et je parvenais, en fin de séquence, à faire passer un plus grand nombre d'élèves et à les installer plus rapidement dans l'activité, ce qui fait gagner du temps.

Au fil des séances de nouveaux élèves osent participer, voici les chiffres :

- **Séance 1** : 10 élèves ont participé pour la première fois
- **Séance 2** : 2 élèves ont participé pour la première fois
- **Séance 3** : 5 élèves ont participé pour la première fois
- **Séance 4** : aucun élèves n'a participé pour la première fois

- **Séance 5** : 2 élèves ont participé pour la première fois
- **Séance 6** : aucun élève n'a participé pour la première fois

Au total, cela fait 19 élèves sur les 26 de la classe qui ont participé volontairement aux jeux vocaux. Pour les autres, il aurait fallut les encourager, sans les obliger, par exemples en leur demandant s'ils n'ont pas envie d'essayer eux aussi, pour arriver à ce que tous les élèves soient passés individuellement au moins une fois (ils disposaient toutefois d'un peu de temps en début de séance pour essayer des sons en même temps que les autres, ils n'étaient donc pas écoutés et n'avaient pas la pression générée par le regard des autres).

De même que pour le jeu de la comptine Am Stram Gram, l'intérêt de connaître l'évolution de la participation à ces jeux-ci vient du fait que l'expérience est importante pour parvenir à créer. Ces données montrent directement le nombre d'élèves qui ont participé et combien de fois.

De façon générale, j'ai observé dans ma pratique en classe que ceux qui participent peu sont capables de proposer des idées excellentes, mais leur variété est bien sûr limitée, du fait de leur rareté. A l'inverse, ceux qui lèvent régulièrement le doigt pour faire entendre leur vers, même s'ils sont parfois tentés de répéter une même réponse plusieurs fois, proposent plus souvent des réponses originales. Il suffit de les y inciter pour qu'ils abandonnent leur idée de départ et fassent autre chose avec facilité, ce qui est moins évident avec les élèves qui participent moins.

6.2.3. Evolution du nombre de réponses par élève

Nombre moyen de réponses et de réponses différentes par élève ayant participé

	Séance 1	**Séance 2**	**Séance 3**	**Séance 4**	**Séance 5**	**Séance 6**
Nombre moyen de réponses par élève	1,0	1,0	1,8	1,3	1,4	2,1
Nombre moyen de réponses différentes par élève	0,5	0,8	0,7	0,6	0,4	1,4

Note : le nombre de réponses moyen comprend toutes les réponses : originales et non originales.

Plus le nombre de réponse par élèves est important, plus ceux-ci mobilisent leur créativité et leur pensée divergente, ce qui est très positif.

Le nombre moyen de réponses par élève augmente entre le début et la fin de la séquence,

mais de façon irrégulière. L'écart très marqué entre les cinq premières séances et la sixième vient du fait que cette dernière a été beaucoup plus longue que les autres, les élèves ont donc pu produire plus de réponses. De plus, elle synthétisait ce qui avait été appris jusqu'alors, les élèves pouvaient faire ce qu'ils voulaient des phrases qui leur étaient attribuées. Cela les encourageait à participer.

Ce qu'il est intéressant de constater, c'est qu'en dépit de l'augmentation, en fin de séquence, du nombre de réponses par élèves, le nombre de réponses différente s'en trouve, lui aussi, plus important. Les élèves avaient donc des idées originales qu'ils n'avaient pas forcément eu le temps de produire lors des autres séances, plus courtes que celle-ci.

Conclusion

J'ai mené dans une classe de CE1 deux exercices de jeux vocaux dont le déroulement était différent. L'un était répété pendant une période, à raison d'une fois par semaine, l'autre n'était répété que deux fois puis l'une de ses contraintes changeait. Qu'en a-t-il été concernant la créativité de mes élèves ?

Tout d'abord, cette créativité est intimement liée au fait d'oser. Si ne propose rien, si on a peur de ce que vont penser les autres et que l'on se bride, on ne sera pas situé dans une démarche de création. Globalement, j'ai pu observer que c'est naturellement que les élèves osent participer peu à peu. Certains, qui ont peu l'habitude de lever, ont essayé de proposer leurs réponses aux jeux vocaux mais, de façon générale, ce sont toujours les plus bavards et les moins inhibés qui ont proposé le plus grand nombre de réponses, et le plus grand nombre de réponses différentes, qui est certainement plus important que le premier paramètres dans la mesure où c'est lui qui permet de voir combien de propositions originales ont été faites. Le nombre de réponses totales comprend en effet les réponses identiques, copiées, ou imitées, ce qui ne relève pas réellement de la création.

L'imitation est un facteur important pour arriver à la création. J'ai pu observer que les élèves s'inspiraient beaucoup des propositions déjà faites. Le risque est alors moindre car cela a déjà été approuvé une première fois, pourquoi pas une seconde ? Quelques-uns de ces mêmes élèves, après quelques encouragements à faire autre chose de plus personnel, parvenaient à proposer des réponses réellement différentes. Même si, donc, les réponses imitées ne sont, au départ, pas comptée dans le nombre de réponses différentes, il l'est plus tard, et symbolise l'augmentation de ce dernier,

notamment en fin de séquence, pour les deux types d'exercices qui étaient proposés aux élèves.

La motivation, le fait d'oser, de ne pas avoir peur, et l'imitation, sont donc des facteurs importants qui ont permis aux élèves de développer leur créativité. Mais pour cela, il leur faut du temps. Du temps, cependant, pas en excès. Ni trop, ni trop peu. C'est ce que ce mémoire et la mise en place des deux jeux vocaux m'a permis de mettre en évidence de façon claire.

L'un des jeux consistait à modifier les sons d'une comptine, répété sur sept séances (relativement courtes). Il a bien fallu deux séances à mes élèves pour entrer dans l'activité et commencer à faire de vraies propositions en gardant le rythme de la comptine. Ils étaient contents de cette activité, s'en amusaient, et ils repartaient le soir en se demandant ce qu'ils pourraient bien proposer comme sons la fois prochaine sans que je le leur demande (ils avaient du temps en classe pour y réfléchir avant de passer devant les autres pour le leur faire entendre). Ils revenaient alors souvent en classe avec des idées déjà en tête qu'il leur tardait de faire entendre. Cet intérêt s'est perdu à partir de la quatrième ou cinquième séance. La plupart des idées avaient été proposées et il devenait difficile d'en trouver de nouvelles. Les élèves étaient toujours ravis de proposer des réponses qui avaient prouvé leur efficacité auprès de leurs camarade ou de leur professeur, et ils n'avaient plus peur de lever le doigt, ce qui peut expliquer l'augmentation du nombre de réponses par élèves mais, passé ce stade, il faut proposer de nouvelles contraintes. Pour garder un intérêt dans l'activité et faire progresser peu à peu les élèves vers des propositions plus riches.

L'autre jeu consistait à modifier trois des quatre paramètres du son (hauteur, intensité et durée). Chaque paramètre prenait donc deux séances, la première pour découvrir ce qui allait devoir être modifié sur les phrases données aux élèves (ils choisissaient celle qu'ils voulaient pour que l'activité ait plus d'attrait pour eux), la seconde pour faire de vraies propositions un peu plus réfléchies et fortes d'une première séance d'appropriation. Lors de la dernière séance, les élèves avaient « quartier libre », ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient de leur phrase, pour peu qu'ils en gardent les paroles.

Comme pour le premier exercice, c'est l'augmentation de la confiance en soi et de la participation qui a permis aux élèves de proposer plus de réponses, et donc, de faire preuve de davantage de créativité qu'en début de séquence. Mais c'est également le renouvellement régulier des contraintes qui a permis aux élèves d'évoluer beaucoup plus que lors du premier jeu, où seuls ceux qui osaient s'affranchir des contraintes de base ont pu proposer de nouvelles choses.

De plus, la succession de la modification de ces trois paramètres donnait sur la logique de l'improvisation. Les résultats ont été bien plus intéressants que lors du premier jeu où les élèves

étaient « lâchés » dans l'activité, avec une consigne, des contraintes de rythme, mais aucun bagage de connaissances pour savoir comment faire. Cette liberté ne les a pas aidés, au contraire, elle les a fait tâtonner à l'aveugle pendant un moment.

Alors que pour le jeu où il s'agissait de modifier les paramètres du son, les contraintes étaient là pour leur donner des outils afin que, dans une dernière séance, ils puissent improviser ce qu'ils souhaitaient avec les connaissances des paramètres qui leur étaient possibles de modifier, et cette séance était très attendue de leur part comme un aboutissement à leur travail et la possibilité de faire entendre ce qu'ils avaient en tête et qui s'était formé au fil des séances. Leurs propositions n'en étaient d'ailleurs que beaucoup plus riches que celles du premier jeu vocal.

J'en arrive donc à une conclusion quant à la contrainte : elle est indispensable pour commencer, puis pour relancer les élèves dans l'activité lorsque les idées sont épuisées. C'est elle qui permet d'évoluer, de progresser, mais, surtout, il ne faut pas hésiter à laisser les élèves la contourner, ou bien à leur laisser le champ libre car, une fois que des connaissances sont acquises, par exemples, sur les paramètres qu'il est possible de faire varier dans le son, les réponses proposées peuvent être particulièrement intéressantes et originales, du fait du détachement de la contrainte.

Comment développer la créativité des élèves de cycle 2 ? Les hypothèses faites ont pu être vérifiées, notamment concernant le fait que pour créer, les élèves doivent disposer d'une base de connaissances certaine, comme cela a pu être mis en évidence par l'analyse du jeu vocal consistant à modifier les paramètres du son, qui a mieux fonctionné que celui dont l'objectif était de jouer avec les sons d'une comptine.

De plus, il a été également vérifié que les élèves ne peuvent pas créer des réponses satisfaisantes dès les toutes premières séances. Il leur faut effectivement du temps, mais pas à outrance, au risque de faire perdre à l'activité tout son intérêt. Cependant, je n'avais pas envisagé l'importance de la contrainte en commençant son mémoire, je m'en suis rendue compte au moment de la mise en place des séances. Pour le premier jeu, basé sur la comptine Am stram gram, j'avais remarqué que ce que je proposais aux élèves n'était pas suffisant pour les faire vraiment tous progresser. La mise en parallèle des deux jeu m'a permis de comprendre l'importance de fixer des limites et des obligations dès le départ, quitte à les abandonner plus tard pour laisser plus de liberté aux élèves.

Les séquences présentées ici sont des jeux vocaux qui sont intéressants à être abordés en classe mais la réflexion sur ce mémoire m'a permis également de me rendre compte qu'ils peuvent tout à fait constituer un travail préliminaire à une composition de musique ou de chanson. Cela permet en effet de motiver les élèves avec un objectif concret à atteindre tout en les faisant entrer dans la pratique vocale et musicale en leur apportant des connaissances indispensables à la composition. Nous avons vu que la créativité des élèves se trouve augmentée en même temps que leur participation, laquelle ne peut s'améliorer que lorsqu'un climat de confiance est installé. Ces premières séquences peuvent permettre de mettre tout ceci en place avant de passer à la composition.

Annexes

Annexe 1

Fiche de préparation : modifier les sons d'une comptine
(d'après Agnès Matthys, 2009)

Séance 1 : découvrir l'activité (30 min)	
Consigne (10 min)	*Voici une comptine :* « Am stram gram Pic et pic et colégram Bour et bour et ratatam Am stram gram. » *Il faut bien la retenir. Le but du jeu est de changer les sons. Par exemple :* « Pim pam poum Ratara et ratatouille Grise et grasse la grenouille Pim pam poum » Faire réciter la première comptine plusieurs fois et s'assurer que chacun la connaisse par cœur, et en rythme.
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais pour trouver de nouveaux mots-sons à mettre pour changer les paroles de la comptine.
Passages des élèves (10 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement. → Pour marquer le rythme, si besoin : taper des mains.
Séances 2, 3, 4, 5, 6 et 7 : modifier les sons d'une comptine (30 min)	
Rappel de la consigne (5 min)	Rappeler la consigne, faire réciter en rythme la comptine.
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais pour trouver de nouveaux mots-sons à mettre pour changer les paroles de la comptine.
Passages des élèves (15 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement. → Pour marquer le rythme, si besoin : taper des mains.

Annexe 2

Fiche de préparation : faire varier les paramètres du son

Séance 1 : modifier la hauteur du son, découvrir l'activité (30 min)	
Consigne (10 min)	Voici un extrait de L'enfant et les sortilèges, vous devez choisir chacun un vers : *«* J'ai pas envie de faire ma page. J'ai envie d'aller me promener. J'ai envie de manger tous les gâteaux. J'ai envie de tirer la queue du chat et de couper celle de l'écureuil. J'ai envie de gronder tout le monde ! *»* - Faire choisir un vers à chaque élève. <u>Consigne</u> : *Sur cette phrase, vous allez jouer à changer la hauteur du son. La hauteur, c'est l'aigu, le grave, et ce qu'il y en a entre les deux. Quand on alterne, cela fait comme une chanson.* → donner un exemple
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (10 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.
Séances 2 : modifier la hauteur du son (30 min)	
Rappel de la consigne (5 min)	Rappeler la consigne, rappeler le texte, faire réciter les vers à chaque élève qui l'a choisi (par groupe).
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (20 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.

Séance 3 : modifier l'intensité du son, découvrir l'activité (30 min)	
Consigne (10 min)	Voici un extrait de L'enfant et les sortilèges, vous devez choisir chacun un vers : « Ça m'est égal ! Justement j'ai pas faim ! Justement j'aime beaucoup mieux rester tout seul ! Je n'aime personne ! Je suis très méchant ! Méchant, méchant ! Méchant ! » Consigne : *Sur cette phrase, vous allez jouer à changer l'intensité du son. L'intensité du son son, c'est quand c'est plus fort, ou moins fort, comme le volume de la télévision qu'on monte ou qu'on baisse..* → donner un exemple
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (10 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.
Séance 4 : modifier l'intensité du son (30 min)	
Rappel de la consigne (5 min)	Rappeler la consigne, rappeler le texte, faire réciter les vers à chaque élève qui l'a choisi (par groupe).
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (20 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.

Séance 5 : modifier la durée du son, découvrir l'activité (30 min)	
Consigne (10 min)	Voici un extrait de L'enfant et les sortilèges, vous devez choisir chacun un vers : *«* Arrière ! Je réchauffe les bons, mais je brûle les méchants ! Petit barbare imprudent ! […] Gare au feu dansant ! » - Faire choisir un vers à chaque élève.` Consigne : *Sur cette phrase, vous allez jouer à changer la durée du son. La durée, c'est le temps qu'il dure, plus ou moins lentement, plus ou moins vite, alterner...* → donner des exemples
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (10 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.
Séance 6 : modifier la durée du son (30 min)	
Rappel de la consigne (5 min)	Rappeler la consigne, rappeler le texte, faire réciter les vers à chaque élève qui l'a choisi (par groupe).
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (20 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.
Séance 7 : improvisations libres	
Consigne (10 min)	Voici un extrait de L'enfant et les sortilèges, vous devez choisir chacun un vers : *«* J'ai pas envie de faire ma page. J'ai envie d'aller me promener. J'ai envie de manger tous les gâteaux. J'ai envie de tirer la queue du chat et de couper celle de l'écureuil. J'ai envie de gronder tout le monde ! » - Faire choisir un vers à chaque élève. Consigne : *Vous pouvez faire tout ce que vous voulez sur votre phrase. Il faut juste garder les sons, ce sont les paroles*
Réflexion et essais individuels (10 min)	Laisser les élèves faire des essais.
Passages des élèves (10 min)	Faire passer les élèves volontaires individuellement.

Annexe 3

Variation des sons d'une comptine : tableau de recueil des données

Elève	SÉANCE 1 :	SÉANCE 2 :	SÉANCE 3 :	SÉANCE 4 :	SÉANCE 5 :	SÉANCE 6 :	SÉANCE 7 :
1		S, S	S, S	S, S, S	S, S, S, S, S, S	S, S, S	S, S, S
2		S					
3							
4							
5							
6				S		S, S, S	S, S, S
7	A	A, A					S
8	S, S/A		S	S	S/A	S	S, S
9	S						N
10		A		N, A		S/N	A
11							
12	N	S					S
13							N
14	N				N, S, S	S, S	S, S
15		A/N		Sm			
16	N, N, N/A	N, X, A	S, S	S, S	S, S, S, S	S, S/N	S, S
17	S	S	S	S, S/A			S, S, S
18	S						
19			S			S	S, Sm
20	S, N, A	S	S	S, S, S	S, S, S	S, S	S, S, S, S, S
21						S	S
22	S, A, A	J, A	S, S	S/A, S	S, S, S/A	S	S, S
23	S, N		S	S, S	S, S, S/N		
24	N, A, N	N/J, J, J	S, S	S, S		S, S, S	S, S, S
25							
26	N	A/J, A	X		S/N, A, S	S/A, S/A	S/A, S/X, S/N
Total	***23***	***20***	***14***	***21***	***26***	***22***	***36***

N = réponse en rapport avec le thème de la nourriture
A = réponse en rapport avec le thème des animaux
S = réponse où l'élève a produit uniquement des sons sans signification
S/N = réponse mêlant des sons sans signification et des paroles en rapport avec la nourriture
X = réponses avec signification, sur des thèmes divers (actualité, temps qu'il fait...)

Annexe 4

Variation des paramètres du son : tableau de recueil des données

Elève	SÉANCE 1 : hauteur	SÉANCE 2 : intensité	SÉANCE 3 : intensité	SÉANCE 4 : durée	SÉANCE 5 : durée	SÉANCE 6 : improvisation
1	D	D	RDR	DD	RR	RR
2						
3						
4						
5		R				
6			RRR	R	R	R
7	D	D				
8	R		R		D	D
9			RRD		R	
10	R	D		R	RR	RRD
11		D				
12					R	
13						
14			R			D
15					R	R
16	D	D	DD	RD	R	DDR
17			DR	R	DD	DR
18			R	R	R	
19						
20	R		D	DD	D	DDDDDD
21						
22	R		DDR	R	RD	DD
23	D	D	D		D	DR
24	R			D	RR	DD
25						
26	D	R				RD
Total	***5R 5D = 10***	***2R 6D = 8***	***12R 8D = 20***	***6R 6D =12***	***13R 6D = 19***	***10R 18D = 28***

R = réponse non originale
O = réponse originale, différente des autres proposées jusqu'alors

Bibliographie

Dictionnaires en ligne :

Créativité In *Trésor de la Langue Française.* http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3225403710; Date : 29 décembre 2015

Invention In *Trésor de la Langue Française.* http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3058265235; Date : 1er janvier 2016

Imagination In Trésor de la Langue Française.http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2373086355; Date : 1er janvier 2016

Créativité In *Larousse.* http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/créativité/20301?q=créativité#20190 Date : 29 décembre 2015

Improvisation In Larousse. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/improvisation/42043 Date : 12 avril 2016

Opéra/à voir en famille : L'enfant et les sortilèges, in *Le Granit*, scène nationale, Belfort. http://www.legranit.org/ckfinder/userfiles/images/pdf/2012%202013/DP%20L'enfant%20et%20les%20sortilèges.pdf
Date : 7 mai 2016

Livres :

J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, éditions Le manuscrit, 2008.

A. Beaudot, I. Xenakis, P. Soulages, *Vers une pédagogie de la créativité,* Paris, E.S.F. Editeur, 1979.

F. Delalande, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, éditions Buchet/Chastel, 2003.

R. Gloton, C. Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Paris, Casterman, 1971

J.P. Guilford, « La créativité », *in* A. Beaudot (dir.), *La créativité, recherches américaines*, Paris, Dunod, 1973, pp. 9-27.

J.P. Guilford, « La créativité : rétrospective et prospective », *in* A. Beaudot (dir.), *La créativité, recherches américaines*, Paris, Dunod, 1973, pp. 243-262.

H. Jaouit, *La créativité, mode d'emploi,* Paris, E.S.F. Editeur, 1990.

A. Matthys, *L'éducation musicale à l'école élémentaire*, du CP au CM2, Paris, Retz, 2009.