



La créativité à l'œuvre dans la création de chanson

Guillaume Laurain

► **To cite this version:**

Guillaume Laurain. La créativité à l'œuvre dans la création de chanson. Education. 2020. dumas-03115343

HAL Id: dumas-03115343

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03115343>

Submitted on 19 Jan 2021

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.



Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La créativité à l'œuvre dans la création de chanson

Présenté par Guillaume Laurain

Mémoire de M2 encadré par Daniel Pagliardini

Introduction	1
1 Etat de l'art	2
1.1 Etat de la recherche sur la créativité	2
1.1.1 Définition	2
1.1.2 Premiers modèles de la créativité.....	3
1.1.2.1 Modèles de Graham Wallas et Osborne	3
1.1.2.2 La pensée divergente	3
1.1.3 Modèles plus récents	4
1.1.3.1 L'approche multi-variée	4
1.1.3.2 Le modèle 4C.....	4
1.1.4 La créativité est-elle la même dans tous les domaines et transférable d'un domaine à l'autre ?.....	5
1.1.5 Quelles sont les compétences à l'œuvre dans la créativité ?	5
1.1.6 L'évaluation de la créativité.....	6
1.1.6.1 Historique	6
1.1.6.2 L'évaluation de la créativité à l'école.....	6
1.2 Créativité à l'école	7
1.2.1 L'intelligence sensible	7
1.2.2 Le conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (Cniré)	7
1.2.3 La créativité dans les programmes.....	7
1.2.4 Les deux pôles de la créativité à l'école	8
1.2.4.1 Créativité chez l'enfant.....	8
1.2.4.2 Place laissée à la création chez l'élève.....	8
1.2.4.3 Impact de la créativité sur l'ensemble des compétences	8
1.2.4.4 Créativité chez le professeur	8
1.2.4.5 Une attente institutionnelle ?.....	9
1.2.4.6 La dévolution.....	9
1.3 Créativité en éducation musicale	9
1.3.1 Brève historique	9
1.3.2 Les méthodes actives en pédagogie musicale.....	10
1.3.3 La créativité musicale dans les programmes	10
1.3.4 Différentes formes de créativité en éducation musicale.....	10
1.4 L'improvisation	11
1.4.1 Historique de l'improvisation	11
1.4.2 Modèles théoriques de l'improvisation	11
1.5 Création de chanson	12
1.5.1 Généralités	12
1.5.2 Dispositif multimodal.....	12
1.5.3 La mélodie	12
1.5.4 Le texte.....	13
1.5.5 Mélodie et texte.....	13
1.6 La problématique	14
2 Méthode	14
2.1 Les participants	14
2.2 Mise en œuvre matérielle	14
2.2.1 Les séquences	14
2.2.2 Le matériel	15
2.2.3 Le protocole d'expérimentation	15
2.2.4 Déroulement des séquences.....	17
3 Résultats	20
3.1 Evaluation des compétences créatives	20
3.2 Comparaison des scores de créativité en improvisation par élève	23

3.3	Comparaison des scores de créativité en improvisation par compétence.....	24
3.4	Comparaison des scores de créativité entre la deuxième improvisation et l'écriture du texte	25
4	Discussion	26
4.1	Recontextualisation	26
4.2	Analyse	26
4.2.1	Première hypothèse	26
4.2.2	Deuxième hypothèse.....	27
4.3	Limites	27
4.3.1	Limites constitutives.....	27
4.3.2	Limites propres à notre étude	28
4.3.2.1	Le contexte	28
4.3.2.2	L'absence d'autoévaluation.....	28
4.3.2.3	Exhaustivité et précision des compétences évaluées	28
4.3.2.4	Effet de contamination.....	29
4.3.2.5	Effet de stéréotypie.....	29
4.4	Conclusion.....	29
5	Bibliographie	30

Introduction

Passionné de musique et jouant de la guitare depuis de nombreuses années, je me réjouissais d'avance à l'idée d'enseigner cette discipline à mes élèves. Réaliser mon écrit scientifique en éducation musicale serait l'occasion de me former à sa didactique et à sa pédagogie.

La pensée créatrice, souvent réservée aux disciplines artistiques, n'est pas la priorité de l'école et peut parfois être étouffée si l'on n'y prête pas attention. Alors, comment enseigner sans assécher ce potentiel présent chez chaque enfant ?

La création de chanson en classe est une des manières de le faire. Les élèves lors de cette activité vont jouer de leur imagination, développer des connaissances, des compétences et des attitudes propices à l'éclosion d'une pensée plus souple, qui pourra rejaillir sur d'autres disciplines et sur leur bien être.

Pour observer ce qui se joue sous nos yeux à cette occasion, il faut d'abord définir cette créativité, pour pouvoir ensuite l'évaluer. Cette tâche passionnante qui tente de décomposer la créativité en un ensemble de compétences rencontre de nombreux écueils. Un des principaux pourrait être résumé ainsi : Comment une chose aussi complexe et belle que la créativité peut être ramenée à quelque chose d'aussi pauvre et aride qu'un ensemble de compétences ?

Et pourtant il me semble que cette voie présente de l'intérêt. Celui de rendre les choses plus explicites, et de ne pas laisser le « mystère de la création » à ceux qui en seraient les seuls détenteurs. Eriger la création comme non-évaluable, c'est d'une façon la maintenir hors du champ scolaire. Pour qu'elle puisse s'épanouir et prendre toute la place qu'elle mérite, il est nécessaire de la rendre plus lisible.

Cet écrit réflexif propose dans une première partie un aperçu général des recherches sur la créativité, puis de saisir la place qu'elle occupe à l'école. La deuxième partie expose la méthode poursuivie pour évaluer cette créativité tout au long du processus de création de chanson. Enfin, une présentation des résultats et leur analyse permettront de juger de la pertinence de ce travail.

1 Etat de l'art

1.1 Etat de la recherche sur la créativité

1.1.1 Définition

Si la créativité est la capacité à créer, à faire preuve de création, commençons alors par définir ces derniers termes. Etymologiquement, le verbe « créer » provient de l'ancien français « crier », qui signifiait « tirer du néant ». Il est emprunté du latin classique *creare*, « créer, engendrer, produire, nommer » (Dictionnaire de l'Académie française).

La première acception que nous donne l'Académie Française est une définition à connotation religieuse (Dieu seul peut créer) : « donner l'être, donner l'existence, tirer du néant » liée à la création du monde : le grand cri primordial.

Mais si l'on retombe sur terre, on trouve une deuxième acception, plus anthropomorphique et en lien avec notre étude, car plus concrète : « fonder, bâtir, établir, inventer », voilà qui est à notre portée...

Si la création est « l'action d'imaginer, d'inventer, de créer quelque chose de nouveau » (Larousse), il nous paraît juste d'affirmer qu'elle ne surgit pas du néant telle un « *deus ex machina* ».

La définition suivante de la créativité, donnée par l'Encyclopédie Universalis, abonde en ce sens : « l'aptitude qu'a l'esprit de réorganiser les éléments du champ de conscience, nourri par les perceptions et les connaissances, d'une façon originale et susceptible de donner lieu à des opérations dans un quelconque champ phénoménal ».

Ici on remarque l'importance « des perceptions et des connaissances » nécessaires à l'acte de création, qui devient « réorganisation originale » d'éléments connus, ou perçus.

Nous avons donc bien un pôle perceptif et un pôle productif de la création. De fait, elle s'intègre parfaitement au programme de 2015, qui nous dit ceci : « L'éducation musicale développe deux grands champs de compétences structurant l'ensemble du parcours de formation de l'élève jusqu'à la fin du cycle 4 : la perception et la production.

Pour Gérard Authelain, « le mot création indique que ce qui est donné à voir ou à entendre est inédit, inconnu, inouï » (1995, p.119). Il rajoute que : « la création consiste moins à faire surgir des matériaux inconnus, mais à assembler différemment des matériaux connus » (1995, p.137).

Nous irions donc du connu vers l'inconnu. Le nouveau ne serait alors pas entièrement nouveau, mais reposerait toujours sur de l'ancien, et indiquerait l'idée d'une continuité plutôt que celle d'une rupture.

Cette idée de continuité nous semble primordiale, car si l'on veut enseigner la créativité, ou du moins, la faciliter, la mettre en route, l'enseignant doit se reposer sur du connu, du visible, sur du savoir, des compétences, des attitudes, sinon il risque de fonctionner à l'aveugle et de s'en remettre à de l'impalpable, de l'insaisissable et en fin de compte, du non-transmissible.

Avant de nous pencher sur la création en éducation musicale, nous proposons de faire un état de la recherche en ce qui concerne la créativité en général, et dans le milieu scolaire.

1.1.2 Premiers modèles de la créativité

1.1.2.1 Modèles de Graham Wallas et Osborne

Un des premiers modèles du processus créatif a été proposé par Graham Wallas (1926) qu'il a décomposé en cinq phases : préparation, incubation, imminence, illumination, validation.

Ce modèle a fait l'objet de nombreuses recherches depuis une centaine d'années.

Il a influencé fortement Osborne, publicitaire et inventeur du « brainstorming » qui a depuis fait largement son chemin. Le modèle d'Osborne comprend lui sept phases (orientation, préparation, analyse, idéation, incubation, synthèse, vérification).

Celle qui nous intéresse particulièrement dans notre travail est l'idéation ou « brainstorming ».

Quatre règles déterminent le brainstorming :

« 1. Le jugement critique est exclu – la critique des idées doit être réservée à un autre moment.

2. ' L'imagination libre' est la bienvenue – Plus l'idée semble absurde, mieux cela vaut (...)

3. La quantité est demandée – Plus le nombre d'idées est grand, plus augmente la probabilité d'en avoir de bonnes

4. Les combinaisons et améliorations d'idées sont recherchées – En plus de leurs propres idées, les participants sont invités à présenter des suggestions relatives aux moyens d'améliorer les idées des autres... » (1959, p.77).

A ce propos, Christian Michelot (2015) précise que :

« L'esprit dans lequel doit être conduite une séance de *brainstorming* est tout aussi essentiel. Il s'agit de créer une atmosphère propice à lever toutes les inhibitions à l'expression : timidité, retenue, perfectionnisme, auto-découragement, peur du ridicule, tendance au conformisme...

Il ne faut pas hésiter à prodiguer des encouragements », avant de citer Osborne : « La créativité est une fleur si délicate que l'éloge la fait fleurir tandis que le découragement l'étouffe, souvent même avant qu'elle ne se transforme en fleur » (1959, p.34).

1.1.2.2 La pensée divergente

Modèle du psychologue Américain Joy Paul Guilford, elle est une compétence qui se doit d'être développée par les enseignements artistiques. Elle est : « condition de la créativité, de la liberté de pensée et d'agir, de l'exercice du jugement critique et de l'ouverture d'esprit Plus intuitive, induisant la capacité à chercher, à s'étonner, elle intègre l'errance, la possibilité de prendre des chemins de traverse ou de commettre des erreurs, compétences et attitudes inhérentes à tout processus de construction de projet, comme de construction du sujet ». (Edsicol 2016)

Dans un monde où, de plus en plus, la machine tend à remplacer l'homme dans de nombreuses tâches, cette pensée divergente est peut être un des derniers bastions de l'être humain : « Il faut des méthodes fondées sur la créativité et l'innovation en toutes matières. D'ici quelques décennies, les écoles auront donc un rôle essentiel à jouer. Celles qui

stimuleront la créativité vont doter leurs élèves des outils intellectuels qui les aideront à innover et susciter chez eux la passion d'employer leurs habiletés à résoudre des problèmes de portée mondiale ». (Rena Upitis, 2014, p.6)

1.1.3 Modèles plus récents

1.1.3.1 L'approche multi-variée

Selon Besançon et Lubart (2015), la créativité décrite par l'approche multivariée est la résultante de facteurs relevant de l'individu et de son environnement, qui peuvent se résumer ainsi :

- L'aspect cognitif (connaissances, capacités intellectuelles)
- L'aspect conatif (personnalité, motivation)
- L'aspect émotionnel
- L'environnement du sujet (physique et social)

Deux points nous semblent découler de ce modèle :

Tout d'abord, les facteurs sont multiples, la créativité est au carrefour de ces quatre dimensions ce qui donne une idée de l'étendue de ce concept et de sa complexité.

Ensuite, cette approche donne toute sa place à la créativité dans le domaine de l'enseignement, et ce, dans une relation dialectique, puisque pédagogie et didactique influent sur les savoirs, savoir-être et savoir-faire, qui améliorent la créativité qui, elle, influe sur l'apprentissage. On peut autant apprendre pour créer, que créer pour apprendre.

1.1.3.2 Le modèle 4C

Le modèle à « 4C » plus récent de Kaufmann et Beghetto (2009) est une façon d'évaluer l'étendue de l'acte créatif qui rencontre beaucoup d'écho dans la littérature actuelle. Il définit la créativité en quatre échelles de valeurs, décrits de la manière suivante par Rena Upitis :

« la créativité mini c, qui consiste à interpréter une expérience en fonction de son utilité pour soi (par exemple, apprendre à jouer de la guitare) ; la créativité petit c, qui permet de résoudre des problèmes au quotidien ou de s'exprimer de manière imaginative (par exemple, composer un beau haïku) ; la créativité pro C, donc celle des experts (par exemple, jouer au sein d'un ensemble de jazz à un festival régional) ; et la créativité grand C, qui caractérise une créativité immense, voire légendaire, dans un domaine particulier (par exemple, la découverte de la pénicilline ou l'œuvre classique d'un compositeur comme Mozart ou Chopin) » (Rena Upitis, 2014 p.1).

Toujours selon le même auteur :

« Ce modèle a été appliqué à l'éducation, dans le but de faire des deux premiers degrés des éléments substantiels de l'expérience scolaire » (Rena Upitis, 2014 p.1).

1.1.4 La créativité est-elle la même dans tous les domaines et transférable d'un domaine à l'autre ?

Anna Craft (2002) démontre que la créativité n'est pas identiquement la même d'un domaine à un autre, et renvoie parfois à des compétences différentes. Toutefois sur un plan conceptuel elle est en principe transférable.

Root et berstein (2004) sont du même avis et affirment que les personnes créatives le sont partout.

D'autres auteurs affirment qu'il existe une créativité propre à chaque domaine en plus d'éléments partagés (Sternberg, 2006 ; Sternberg et Lubart, 1996).

Savoir s'il existe une créativité ou plusieurs reste donc une question en suspens.

1.1.5 Quelles sont les compétences à l'œuvre dans la créativité ?

Dans un compte-rendu du livre d'Alain Beaudau « la créativité à l'école », Allouche Joelle et Hermine Serge (1970, p.56) affirment que : « Pour fonder un enseignement sur la créativité [...] il est nécessaire de pouvoir la mesurer ».

Pour pouvoir réaliser cette mesure, décomposer la créativité en diverses compétences peut aider à donner un ensemble de critères observables.

Rena Upitis (2014, p.6) fait une revue des nombreuses compétences décrites par différents chercheurs et qui composent selon eux la créativité. Nous en citons ici quelques unes :

- la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration (Torrance, 1962)
- la pensée métaphorique (Gordon, 1966)
- la tolérance à l'incertitude et au risque, l'ouverture d'esprit, la patience, la capacité de réserver son jugement et la résilience (Claxton et Lucas, 2004).

Elle insiste également sur l'importance de l'esprit critique, complémentaire de la pensée créatrice.

Elle prend alors l'exemple des travaux de Marzano (1992) qui définit l'esprit critique par :

« La capacité de reconnaître et de rechercher l'exactitude, d'être clair et de rechercher la clarté, de résister à l'impulsivité, d'être sensible aux autres, de réagir à la rétroaction, de planifier et d'être conscient de ses propres réflexions » (Rena Upitis, 2014, p.6).

On voit que les compétences sont multiples et dans le contexte de la classe il faudra évidemment choisir parmi celles qui sont le plus en adéquation et avec le domaine de notre recherche et avec notre approche.

Comme le dit Capron Puozzo : « la créativité ne prend pas la même tonalité et ne soulève pas les mêmes enjeux selon la théorie avec laquelle le chercheur ou le praticien la regarde. Ainsi il s'agit dorénavant de contextualiser ces théories dans le monde de l'éducation et de définir ensuite une pédagogie de la créativité » (2016, p.21).

1.1.6 L'évaluation de la créativité

1.1.6.1 Historique

Avec Binet, une première attention est portée à l'imagination créatrice qui, un temps, était candidate à faire partie du test de QI. Elle fait partie de ce que l'on appelait alors les processus supérieurs comme le jugement, la mémoire et la compréhension. Ceux-ci étaient évalués par des épreuves de difficulté variable comme écrire une phrase à partir de trois mots pour un enfant de dix ans ou proposer le plus de mots possibles en un laps de temps donné pour un enfant de 11 ans.

Finalement l'imagination ne rentrera pas dans le test final, par manque de visibilité sur les résultats.

Freinet relancera un peu cet intérêt pour l'imagination, et c'est avec Torrance qui met en pratique la théorie de la pensée divergente de Guilford que sera établi un premier test (Le TTCT) qui évalue :

- la flexibilité (le nombre de catégories différentes dans une série de réponses)
- la fluidité (le nombre d'idées différentes données)
- l'originalité (la rareté statistique de la réponse)

A la suite de Torrance, Urban et Jeller (1996) proposent un test pour évaluer la créativité à partir de la réalisation d'une production artistique (le TCT-DP).

Le premier test de Torrance fait la part belle à la pensée divergente alors que le deuxième se focalise sur la pensée convergente, or nous savons aujourd'hui que la créativité est un concept complexe reposant sur ces deux types de pensée dans un aller-retour constant.

Le test de l'EPOC de Lubart, Besançon & Barbot (2015) tente de remédier à cela en faisant intervenir ces deux types de pensée, pour l'instant dans le domaine graphique et dans le domaine verbal mais semble pouvoir s'appliquer dans quelques temps à de nombreux autres domaines dont le domaine musical.

1.1.6.2 L'évaluation de la créativité à l'école

L'évaluation à l'école qui a beaucoup évolué ces derniers temps et se veut bienveillante et de moins en moins sommative est une des dimensions essentielles de la possibilité d'une éducation efficace, sans donner à ce dernier terme une connotation libérale mal comprise. En effet, sans évaluation, les progrès de l'élève sont difficilement visibles, que ce soit par l'enseignant ou par l'élève lui-même.

Mais évaluer la créativité demande un saut de plus dans le changement des mentalités car les tests disciplinaires exigeant des réponses attendues sont encore légions et laissent peu de place à une compétence comme la créativité qui provoque plutôt l'inattendu. Ainsi Sternberg (2012) note une incompatibilité entre la pensée divergente et les tests de l'évaluation institutionnelle, qui généralement, ne prévoient qu'une seule bonne réponse.

Lucas, Claxton et Spencer (2012) ont proposé un modèle utilisable par l'enseignant, qui compte cinq habitudes et quinze habitudes auxiliaires liées à la créativité. Rena Upitis nous en donne la liste traduite en français :

« - La curiosité (s'interroger et se questionner, explorer et investiguer, remettre ses hypothèses en question).

- La persévérance (continuer malgré les difficultés, oser être différent, tolérer l'incertitude)
- L'imagination (jouer avec les possibilités, établir des liens, se servir de son intuition).
- La collaboration (partager le produit, donner et partager de la rétroaction, coopérer de manière appropriée).
- La discipline (imaginer des techniques, réfléchir de manière critique, élaborer et améliorer) » (2014, p.7).

1.2 Créativité à l'école

1.2.1 L'intelligence sensible

Le plan pour les arts et la culture à l'école (2001), Fruit d'une réflexion commune du Ministre de l'Education Nationale de l'époque Jack Lang et de Catherine Tasca, alors Ministre de la Culture, reconnaît pour la première fois le rôle de l'intelligence sensible dans le développement de l'enfant : « L'enfant ne peut connaître un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité. Il faut que l'enseignement prenne en compte chaque enfant dans son intégralité. Une rationalité excessive a pour effet de cantonner l'éducation artistique à la marge du système. Or, l'éveil de la sensibilité est la condition de la maîtrise de la langue. Elle est un sésame pour les autres formes d'intelligence. L'éducation artistique et culturelle développe une pensée mobile et souple pour faire face de manière inventive à des situations inédites ».

1.2.2 Le conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (Cniré)

« Innover pour une école plus juste et plus efficace », tel est le slogan de ce conseil, dont le but principal est de pallier aux inégalités persistantes du système scolaire français. Le Cniré, dans son rapport de 2014 définit l'innovation ainsi : « Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement... ».

1.2.3 La créativité dans les programmes

Si l'on se réfère aux travaux de Bénédicte Dubois, dans les nouveaux programmes de 2015, le mot création ou créativité apparaît 12 fois au cycle 2, 14 fois au cycle 3 et 28 fois au cycle 4. La définition de la créativité est ici celle de Lubart (2003) « capacité à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ».

On remarque donc que plus l'élève prend de l'expérience, plus ce concept de créativité ou de création apparaît. Implicitement cela signifie que la création ou créativité à l'école est à destination d'élèves plus matures. Est-ce-à dire que les plus jeunes sont moins capables de créer ? Ou alors que cette compétence transversale a encore du mal à diffuser du fait de sa réputation sulfureuse, encore éloignée de la culture scolaire ?

1.2.4 Les deux pôles de la créativité à l'école

Craft (2005) distingue l'enseignement créatif de l'apprentissage créatif :

- L'enseignement créatif se situe du côté de l'enseignant qui planifie un certain nombre de tâches, qui révèlent sa créativité et lui permettent de sortir des sentiers battus.
- L'apprentissage créatif, lui, fait appel à la créativité pour améliorer l'acquisition des compétences et connaissances des élèves qui, en retour, augmenteront la créativité.

1.2.4.1 Créativité chez l'enfant

L'enfant aime naturellement créer et l'enfant qui ne crée pas est comme l'enfant qui ne joue pas, c'est un être empêché d'une façon ou d'une autre de s'exprimer. Il est dans l'essence de l'enfant de créer, mais cet instinct peut parfois être entravé par des facteurs extérieurs et il rentre dans les compétences du professeur des écoles de relancer cette capacité de création au travers du jeu et de situations favorisant cette compétence.

1.2.4.2 Place laissée à la création chez l'élève

Alain Beaudot (1969) prend l'exemple de l'élève Einstein pour montrer l'inadéquation entre le système scolaire et la créativité. Celui-ci fut renvoyé d'un collège allemand pour avoir posé trop de questions qui restaient sans réponse.

On voit bien que dans le milieu très normé de l'école, la créativité n'avait pas vraiment sa place et qu'il a fallu de nombreuses années et recherches pour que le système scolaire prenne conscience de l'apport de la créativité dans l'enseignement. Reste à ce que cette prise de conscience se matérialise dans l'école et la classe.

1.2.4.3 Impact de la créativité sur l'ensemble des compétences

Certaines études (Overy, 2000 ; Weber, Spychiger et Patry, 1993) suggèrent un effet positif du travail créatif en musique sur d'autres disciplines comme les mathématiques.

Si tel était le cas, la créativité serait alors une capacité transversale à réinvestir dans de nombreux domaines, et non cantonnée aux activités artistiques seules. A ce propos, on peut faire la remarque qu'elle devient une compétence très demandée sur le marché du travail, car synonyme d'inventivité et de flexibilité.

1.2.4.4 Créativité chez le professeur

Jean Duvillard affirme qu' « Aujourd'hui, l'enseignant doit être créatif, il doit être capable de s'adapter aux nouveaux défis que nous impose l'évolution de la société » (2005, p.8).

Martenot (1970/1996) distinguait quant à lui deux types d'éducateurs :

- les « enseignants d'art » qui forment les artistes et demandent des résultats concrets.
- les « éducateurs par l'art » qui forment les élèves et doivent demander « des résultats impondérables, mais essentiels et seulement perceptibles à échéance lointaine » (p.19).

Ces derniers doivent développer : « l'éveil, le sens de l'humain, le potentiel psychique ; la stabilité continue d'attention, l'imagination créatrice et la maîtrise de soi ». (Martenot 1970/1996).

Ces qualités, tout enseignant est capable de les transmettre sans pour autant être musicien, et parfois même plus facilement, car libéré de l'aspect technique des choses.

1.2.4.5 Une attente institutionnelle ?

Nous sommes passés au niveau de l'institution d'une méfiance envers la création, à une introduction du terme dans les programmes (dans les années 1980) mais uniquement dans les disciplines artistiques. Aujourd'hui, elle creuse lentement son sillon, mais reste surtout réservée au cycle 4 pour des raisons, semble t'il, de maturité.

Dans le référentiel de compétences du professeur des écoles de 2007 le terme de créativité n'apparaît pas explicitement mais on peut relever dans l'onglet « se former et innover » un appel à « modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement et également à « tirer parti des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne ».

Cet appel à l'innovation n'est pas repris dans le référentiel de 2013 mais peut très bien se comprendre implicitement dans les compétences spécifiques des professeurs qui laissent une place à la liberté pédagogique.

1.2.4.6 La dévolution

G. Brousseau définit la dévolution comme un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (1998, p.303). Isabelle Mili reprend ce terme en éducation musicale : « 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 » (2012, p.142).

1.3 Créativité en éducation musicale

On peut appliquer la définition de la créativité de Lubart (2003) comme « capacité à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » au domaine musical.

Reste à déterminer quelles peuvent être ces productions en musique tout d'abord et en particulier en milieu scolaire.

Mais avant, faisons un détour sur l'évolution de la place de la créativité en éducation musicale.

1.3.1 Brève historique

Depuis l'obligation de l'éducation musicale en 1882 et pendant près d'un siècle, la création n'a plus ou moins jamais été intégrée aux différents programmes. En effet, cette discipline reposait essentiellement sur une approche théorique et une reproduction par les élèves de modèles reconnus comme ayant de la valeur.

Il existe alors une méfiance constitutive de l'institution envers la création, qui a souvent été pour elle synonyme de subversion. Étant une compétence transversale, elle est également apparue comme non évaluable.

C'est dans les années 1980 qu'on voit s'opérer un premier changement, assez prudent tout de même, et qui s'accroît en donnant de plus en plus de place à la créativité.

1.3.2 Les méthodes actives en pédagogie musicale

Comme le rappelle le rapport sur l'intelligence sensible, la créativité est particulièrement à l'œuvre en éducation artistique et dans l'éducation musicale.

Au début du 20^{ème} siècle, Jacques Delcroze notait la nécessité de développer l'imagination créatrice de l'enfant et accordait un rôle majeur aux activités de création, dont l'improvisation (Louise Mathieu, Valérie Peters, 2006).

Par la suite, les méthodes actives dans le domaine de la musique (Orff, Kodaly, Martenot, Willems, Dalcroze) accorderont une place de choix à la créativité et aux activités de création.

1.3.3 La créativité musicale dans les programmes

Dans les programmes officiels de 2015, les élèves « mesurent les exigences d'une réalisation collective qui dépend étroitement de l'engagement de chacun » (MENESR, 2015 : 143)

Ce qui caractérise le programme d'éducation musicale sur l'ensemble des différents cycles d'apprentissage ce sont les deux grands champs de compétences : perception et production qui se complètent et s'interpénètrent.

La créativité et son corrélat la création, au premier abord, feraient plutôt partie du champ « production » mais comme nous l'avons déjà vu, elles reposent en grande partie sur la perception.

Comme l'oreille et le chant sont liés, perception et production le sont également, et la création dépend largement du développement des caractéristiques perceptives de l'élève.

Au cycle 3, les compétences travaillées « explorer et imaginer » déjà vues au cycle 2 sont enrichies du verbe « créer ».

On comprend donc que ce terme recèle aux yeux de l'institution plus de complexité ce qui en fait « une composante caractéristique du cycle 3 » (programmes 2015).

La compétence précise est la suivante « Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation », et nous trouvons dans les compétences et connaissances associées « inventer une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées (dont la voix) et l'interpréter ».

Ou encore : « Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation ».

Toutes ces compétences sont mobilisées fortement lors de la création de chanson.

1.3.4 Différentes formes de créativité en éducation musicale

La créativité à l'école dans le domaine musical peut être mise en œuvre de multiples façons et ce dès le cycle 1, que ce soit dans la création d'une bande sonore, la confection d'un paysage sonore, la réalisation d'un codage musical.

En ce qui nous concerne nous détaillerons la place de la créativité lors de la création de chanson et deux de ses modalités (construction d'une mélodie à partir d'une improvisation et écriture du texte).

1.4 L'improvisation

« Stricto sensu elle n'est pas une création mais un agencement inédit de vocables sonores antérieurement connus » (Encyclopédie Universalis).

Partant de ce constat, on voit bien que l'on ne peut pas improviser à partir de rien comme on le disait préalablement de la création. En cela, ce travail peut servir de jauge du bagage culturel et technique présent chez chaque élève.

1.4.1 Historique de l'improvisation

Dans le chant Grégorien et la polyphonie on avait une improvisation quand la deuxième voix était créée à la quinte et ensuite les voix intermédiaires à la tierce ou à la sixte. Jusqu'à l'époque baroque une place essentielle est laissée à l'improvisation, en musique classique elle est présente dans la cadence du concerto. On voit que l'improvisation tient une place non négligeable dans l'histoire de la musique.

Mais cette improvisation a ensuite été un peu délaissée au cours du 19^{ème} et 20^{ème} siècles au profit d'une sur-spécialisation des musiciens qui, pris dans un souci de technicité extrême, n'avaient plus le temps pour elle.

Aujourd'hui, selon Després, Burnard, Dubé et Stevance il y a une « résurgence de l'improvisation qui est porteuse d'un immense potentiel pédagogique, puisqu'elle exerce un effet positif sur l'acquisition et le développement de plusieurs autres compétences musicales ». Ces auteurs rajoutent un peu plus loin : « il existe également un effet positif de l'improvisation sur la créativité musicale, ainsi que sur l'expressivité et la motivation » (2015, p.3 et p.5).

1.4.2 Modèles théoriques de l'improvisation

Le modèle de Kratus (1991, 1995) propose sept étapes pour l'apprentissage de l'improvisation :

- « Une phase d'exploration (combinaison de sons dans un contexte peu structuré)
- Une phase d'improvisation axée sur le processus (l'apprenant répète des motifs cohérents)
- Une improvisation axée sur le produit (appel à des principes structurels d'organisation : tonalité, pulsation, métrique)
- Improvisation fluide (automatisation d'habiletés techniques)

- Improvisation structurelle (répertoire de stratégies permettant de donner une structure formelle à son improvisation)
- Improvisation stylistique (respect des caractéristiques harmoniques, mélodiques et rythmiques d'un style donné)
- Improvisation personnelle (transcende les styles connus pour développer un style personnel avec son propre système de règles et de conventions) ». (Traduction et explications Dubé et Després 2012, p. 153–154)

1.5 Création de chanson

1.5.1 Généralités

La création de chanson est une activité très riche et interdisciplinaire. Elle peut s'envisager sous de multiples formes.

Elle offre la possibilité de développer les qualités dont nous parlions plus haut à propos des « éducateurs par l'art » car elle demande de l'attention, de l'imagination, des capacités langagières.

Pour créer une chanson il y aura toujours une méthode à appliquer et une organisation d'étapes bien précises si l'on veut aboutir à un produit de création.

Si l'on résume la chanson trivialement entre la rencontre d'un texte, d'un rythme et d'une mélodie, les possibilités de création sont déjà immenses.

On peut simplement se focaliser sur l'un des aspects, par exemple sur la mélodie à partir du texte d'un auteur, ou encore changer le rythme d'une chanson existante.

On peut se pencher sur deux aspects : texte et mélodie, rythme et mélodie, texte et rythme.

On le voit les combinaisons sont multiples.

Si l'on décide de s'attarder sur plusieurs composantes, la chronologie des phases rentrera aussi en compte. Va t'on créer la mélodie avant le texte ou inversement, ou les deux dans un va et vient constant ?

1.5.2 Dispositif multimodal

Marcel Giglio, François Joliat et Georges-Alain Shertenleib à la suite d'une recherche à l'HEP Bejune ont élaboré « un outil didactique de formation d'enseignants qui permet à l'étudiant de préparer ses séquences didactiques de composition collective en tenant compte des multiples possibilités d'organisation des tâches, depuis le travail individuel de l'enseignant jusqu'au travail autonome des élèves en passant par les diverses formes de travail collectif ou de petits groupes » (2009, p.135)

1.5.3 La mélodie

Selon Gérard Hautelain (1987, p.175) : « la chanson sans ce qui est pour nous la mélodie ne serait plus la chanson » et il précise un peu plus loin qu'elle est devenue tellement naturelle que son mécanisme est occulté et ne fait pas l'objet d'une étude approfondie.

Selon la définition du Littré : « la mélodie est *une suite de sons d'où résulte un chant agréable et régulier. Série, par opposition à l'harmonie, de sons successifs qui forme une ou plusieurs phrases musicales* ».

Retenons tout d'abord l'opposition à l'harmonie. Celle-ci est-elle si évidente ? Ce découpage qui veut que la mélodie soit simple, naturelle, et l'harmonie la base de la musique savante se heurte à cette phrase de Rameau qui affirme : « la mélodie naît de l'harmonie »

Cela s'explique par le rôle essentiel que jouent dans la mélodie artistique ainsi que dans les mélodies primitives les intervalles constitutifs de l'accord parfait et les premiers harmoniques. Alors de quoi se compose une mélodie ? En terme d'espace c'est un ensemble d'intervalles de notes qui ont entre elles des relations tonales. En terme de durée c'est la distribution des notes d'une manière rythmique.

Maintenant attardons nous sur le terme agréable présent dans la définition du Littré. Certaines expressions comme une douce mélodie ou quand l'on dit il a le sens de la mélodie vont dans le sens de cette prise de position. Mais une mélodie est-elle toujours et se doit-elle d'être toujours agréable ?

1.5.4 Le texte

En chanson, le texte a une place plus ou moins privilégiée selon les auteurs. Certains en font leur priorité et la musique, même s'il elle n'est pas négligée, doit s'effacer au profit de l'histoire racontée. Pour d'autres la sensation musicale est première et le texte ne sera qu'un prétexte à son déploiement. Bien sûr, entre les deux, il existe une infinité d'approches et de rencontres entre le texte et la mélodie.

1.5.5 Mélodie et texte

Souvent associés et paraissant inextricables la mélodie et le texte qui l'accompagne ou inversement ne sont pas si dépendants l'un de l'autre. En effet l'existence des timbres montre le contraire : ce sont certaines mélodies susceptibles d'être réutilisées pour chanter des textes divers. Le recueil de timbres « la clé du caveau » datant du 19^{ème} siècle en est l'exemple le plus frappant.

1.6 La problématique

A partir de ces éléments de littérature, nous relevons plusieurs points :

- les récentes études tentent de définir la créativité en termes de compétences pour en faciliter son évaluation.
- La créativité à l'école est revalorisée depuis peu, mais reste cantonnée aux disciplines artistiques et réservée aux cycles 3 et 4.
- La musique constitue un support privilégié de la créativité, qui peut irradier vers les autres disciplines et déployer une pensée plus souple et plus adaptée à des situations nouvelles.
- La création de chansons et ses différentes dimensions explore plusieurs facettes de la créativité.

Cette synthèse nous amène aux questionnements suivants :

D'une part : que nous dit la création de chanson sur la créativité des élèves, garantit-elle son développement ?

D'autre part : Parle t'on de la même créativité lorsque les élèves écrivent le texte de la chanson, improvisent ou encore construisent une mélodie ?

A partir de ces questionnements, nous formulons les deux hypothèses suivantes :

- La création de chanson permettra d'améliorer les compétences créatives des élèves.
- La richesse des différents pôles de la création d'une chanson (texte, mélodie, improvisation) permet de repérer différents profils créatifs des élèves.

2 Méthode

2.1 Les participants

L'école primaire dans laquelle j'exerce ma fonction de professeur des écoles stagiaires est composée de quatre classes de maternelles et de huit classes élémentaires. Le public est assez mixte et le niveau assez hétérogène. Ma classe de CM1 est composée de 28 élèves, 13 filles et 15 garçons. Deux élèves sont suivis par une AVS et plusieurs sont parfois intégrés dans des cours de soutien par le RASED. Sur ces 28 élèves une dizaine a des difficultés et ce, essentiellement dans la maîtrise du Français, orale ou écrite. La classe est plutôt bavarde mais très vivante, et peut être très investie.

2.2 Mise en œuvre matérielle

2.2.1 Les séquences

Trois séquences servent de support à notre étude : Une première séquence d'improvisation, une séquence d'écriture du texte de la chanson, et une deuxième séquence d'improvisation sur le texte produit.

Ces trois séquences reposent sur la démarche de création sonore (document Eduscol) qui comprend six étapes (impulsion, exploration, enrichissement, argumentation, construction, restitution).

2.2.2 Le matériel

Le matériel utilisé pour l'ensemble des activités se compose de matériel audio (smartphone et TNB) de matériel de projection (TNB) pour les textes à improviser, de matériel vidéo (ma classe à la maison) pour la communication avec les élèves lors du confinement. J'utilise également un support harmonique pour accompagner les élèves lors des improvisations (guitare)

2.2.3 Le protocole d'expérimentation

Il consiste en une évaluation des compétences créatives des élèves mobilisées lors des séquences d'improvisation et d'écriture du texte de la chanson.

De plus, une analyse comparative est réalisée entre les deux séquences d'improvisation pour mesurer le degré d'évolution de la créativité.

L'improvisation repose sur le volontariat, avec comme ambition toujours, la participation de tous.

Les observations reposent sur des enregistrements sonores à l'aide du smartphone en classe, et sur ordinateur (quick time player) lors de la classe à la maison, ainsi que sur des notes prises tout au long des séances. Pour le choix des compétences je me suis inspiré des différents travaux de la recherche et conservé celles qui me paraissaient le plus en adéquation avec notre travail. J'en ai retenu 6 qui définissent notre approche de la créativité. Je les ai réparties sur les différentes phases de la démarche de création sonore, ce qui nous donne le tableau ci-dessous.

Chaque niveau d'évaluation correspond aux points de mesures suivants :

- De 1 à 3, pour « je n'y arrive pas »
- De 4 à 6, pour « j'y arrive plus ou moins »
- De 7 à 9, pour « je suis à l'aise »

L'addition de ces points de mesures sur l'ensemble des compétences permet d'obtenir un score de créativité pour l'improvisation et pour l'écriture du texte. Au final elle est observée sur un échantillon de 11 élèves qui ont pu participer à toutes les phases de la création.

	Compétences (séquence d'improvisation)	Je suis à l'aise	J'y arrive plus ou moins	Je n'y arrive pas	Compétences (séquence d'écriture)
Impulsion	Participer au groupe				Proposer des thèmes différents et originaux
Explorer	Oser des expériences inhabituelles avec enthousiasme				Originalité de la phrase
	Richesse de l'improvisation				Adaptation de la phrase au thème
Enrichir	Persévérance				Persévérance
Argumenter	S'intégrer et participer au groupe				S'intégrer et participer au groupe
	Avoir un esprit d'ouverture				Avoir un esprit d'ouverture
Construire	persévérance				Persévérance

Tableau 1 : compétences créatives associées à la démarche de création sonore

2.2.4 Déroulement des séquences

Démarche de création sonore	Première séquence d'improvisation (détails fournis en annexe 1)	Compétences créatives associées
Impulsion	<p>Objectif : définir l'improvisation et comprendre son utilité dans le processus de création d'une chanson</p> <p>Séance 1 : elle consiste à présenter le projet aux élèves et à définir les caractéristiques musicales du projet. Qu'est-ce-que l'improvisation et quel va être son apport dans la création d'une chanson ? On part des représentations des élèves sur l'improvisation. Et on se dirige vers une définition commune.</p>	-participer au groupe
Exploration	<p>Objectif : se familiariser avec l'improvisation, oser et proposer des mélodies différentes.</p> <p>Cette phase est une exploration libre, l'expérimentation des élèves est un facteur déterminant, elle doit pouvoir se faire de différentes manières. Plusieurs séances ont été dédiées à ce travail.</p> <p>Séance 2 : improvisation individuelle sur une recette de cuisine. Séance 3 : improvisation en duo sur un dialogue chez le boucher. Séance 4 : improvisation sur une fable de La Fontaine puis à partir d'une suite de notes données par l'enseignant.</p> <p>Lors de cette phase les consignes de l'enseignant restent très ouvertes pour laisser le champ libre à la création des élèves et ne pas influencer leurs prises de décision.</p>	<p>-participer au groupe</p> <p>- Oser des expériences inhabituelles avec enthousiasme</p> <p>- richesse de l'improvisation</p> <p>- exprimer ses opinions</p>
Enrichir	<p>Objectif : travail sur la mélodie et le chant pour enrichir les futures propositions</p> <p>A partir de ce travail d'exploration, les séances suivantes sont dédiées à un travail permettant l'enrichissement des propositions.</p> <p>Séance 5 : travail sur l'écoute, reproduction de mélodies sur « il n'y a pas d'amour heureux » et « l'autostop » de Maxime le Forestier Travail sur les paramètres du son (intensité, hauteur, durée et timbre)</p> <p>Séance 6 : échange de mélodies entre trois chansons avec des hexasyllabes (« le président » de Boris Vian, « couleur menthe à l'eau » d'Eddy Mitchell et « tu verras » de Nougaro)</p>	-esprit d'ouverture

Tableau 2 : Première séquence d'improvisation

Démarche de création sonore	Séquence d'improvisation sur le texte (Détails en annexe 2)	Compétences créatives associées
Impulsion Exploration Enrichissement	<p>Séance 1 : Objectif : Commencer à improviser sur le texte de la chanson de la classe Consigne volontairement ouverte pour laisser explorer les élèves : Maintenant que vous savez ce que veut dire improviser vous allez le faire sur notre texte.</p> <p>Séance 2 : Objectif : expérimenter la pensée divergente et la pensée convergente Consigne : vous allez me proposer, tour à tour, le plus de mélodies différentes sur votre texte en un temps donné (3 mn) Puis vous me proposerez dans un deuxième temps une seule version mais la plus originale possible.</p>	<p>- richesse de l'improvisation</p> <p>- Oser des expériences inhabituelles avec enthousiasme</p> <p>-Exprimer ses opinions</p>
Argumentation	<p>Séance 3 : Objectif : Réaliser un choix parmi les différentes propositions - Après une écoute des différentes mélodies proposées, faire un choix selon certains critères définis avec les élèves.</p>	<p>- S'intégrer et participer au groupe</p> <p>-Avoir un esprit d'ouverture</p>
Construction	<p>Séance 4 : Objectif : Organisation des différentes propositions choisies. - organiser par groupes différentes versions puis faire un choix de la version finale.</p>	<p>-persévérance</p>

Tableau 3 : Deuxième séquence d'improvisation

Démarche de création sonore	Séquence d'écriture de la chanson (détails en annexe 3)	Compétences créatives associées
Impulsion	<p>Objectif : trouver le thème et le titre d'une chanson Séance 1 : Définition lors d'un échange oral avec les élèves du thème d'une chanson puis lecture de trois textes de chansons -Il n'y a pas d'amour heureux, de Georges Brassens -Ma liberté, de Georges Moustaki - Au grand café, de Charles Trainet A partir de ces textes les élèves ont du trouver le thème de chaque chanson et inventer un titre en rapport avec le texte. Puis, dans un second temps les élèves ont chacun proposé trois thèmes différents pour la chanson de la classe. Séance 2 : Objectif : Trouver le thème de la chanson A partir des propositions des élèves, j'ai répertorié les différents thèmes et les ai regroupé en cinq catégories : La vie, la nature, les sentiments, l'école, les animaux. Un vote a main levée a été effectué pour choisir le thème de la chanson</p>	-originalité des thèmes proposés
Exploration	<p>Objectif : Commencer la rédaction des différents couplets Séance 3 : Par groupes de 7, chaque élève doit construire une phrase en fonction du thème imposé. Consigne très ouverte sans contrainte de métrique ni de rime.</p>	- originalité de la phrase - adaptation de la phrase au thème
enrichissement	<p>Objectif : S'approprier quelques éléments de la structure d'un texte de chanson : Métrique et rime essentiellement. Séance 4 : analyse de texte de chansons, des différentes formes possibles de métrique, de rimes (embrassées, plates, croisées)</p>	-avoir un esprit d'ouverture
Argumentation	<p>Séance 5 : Objectif : Amélioration des propositions initiales, argumentation pour le choix des phrases. -mise en commun des fragments de chanson, argumentation pour l'amélioration, la conservation ou la mise de côté.</p>	- s'intégrer et participer au groupe
Construction	<p>Séance 6 Objectif : Construire les couplets à partir des fragments améliorés - structurer, prendre en compte la cohérence du couplet de chaque et les différentes contraintes liées à la forme « chanson » Séance 7 Objectif : Mettre en commun les différents couplets pour finaliser le texte -Présentation de chaque couplet aux autres groupes puis mise en commun pour une cohérence de texte maximale.</p>	-persévérance

Tableau 4 : Séquence d'écriture du texte de la chanson

3 Résultats

3.1 Evaluation des compétences créatives

élèves	Oser des expériences inhabituelles avec enthousiasme	Richesse de L'improvisation	Exprimer Ses opinions	Participer au groupe	Esprit d'ouverture	Score créativité 1
1	7	7	5	6	6	31
2	6	2	4	6	5	23
3	2	3	3	3	6	17
4	5	5	3	4	6	23
5	7	4	4	4	5	24
6	7	6	6	7	4	30
7	8	5	7	8	5	35
8	7	7	5	7	5	31
9	7	8	5	4	5	29
10	6	5	5	6	5	27
11	5	5	4	5	3	22

Tableau 5 : évaluation créativité improvisation n°1

élèves	Oser des expériences inhabituelles avec enthousiasme	Richesse de L'improvisation	Exprimer ses opinions	Participer au groupe	Esprit d'ouverture	Score de créativité 2
1	7	6	5	6	7	31
2	7	2	4	6	6	25
3	2	3	4	4	5	18
4	5	6	4	6	6	27
5	8	7	6	7	7	35
6	7	6	6	7	6	32
7	9	6	8	7	6	36
8	8	5	7	7	7	34
9	9	7	7	7	6	36
10	7	9	7	7	8	38
11	8	6	7	7	5	33

Tableau 6 : évaluation créativité improvisation n° 2

élèves	Originalité de la phrase	Adaptation de la phrase au thème	Exprimer ses opinions	Participer au groupe	Esprit d'ouverture	Score créativité (Texte)
1	3	6	5	6	7	27
2	4	6	4	5	5	24
3	5	7	4	4	7	27
4	2	6	4	5	7	24
5	4	6	6	6	6	28
6	7	7	7	7	5	33
7	5	4	7	7	5	28
8	9	9	6	6	5	35
9	8	7	7	6	6	34
10	6	7	7	6	7	33
11	2	3	5	6	4	20

Tableau 7 : évaluation créativité séquence écriture

3.2 Comparaison des scores de créativité en improvisation par élève

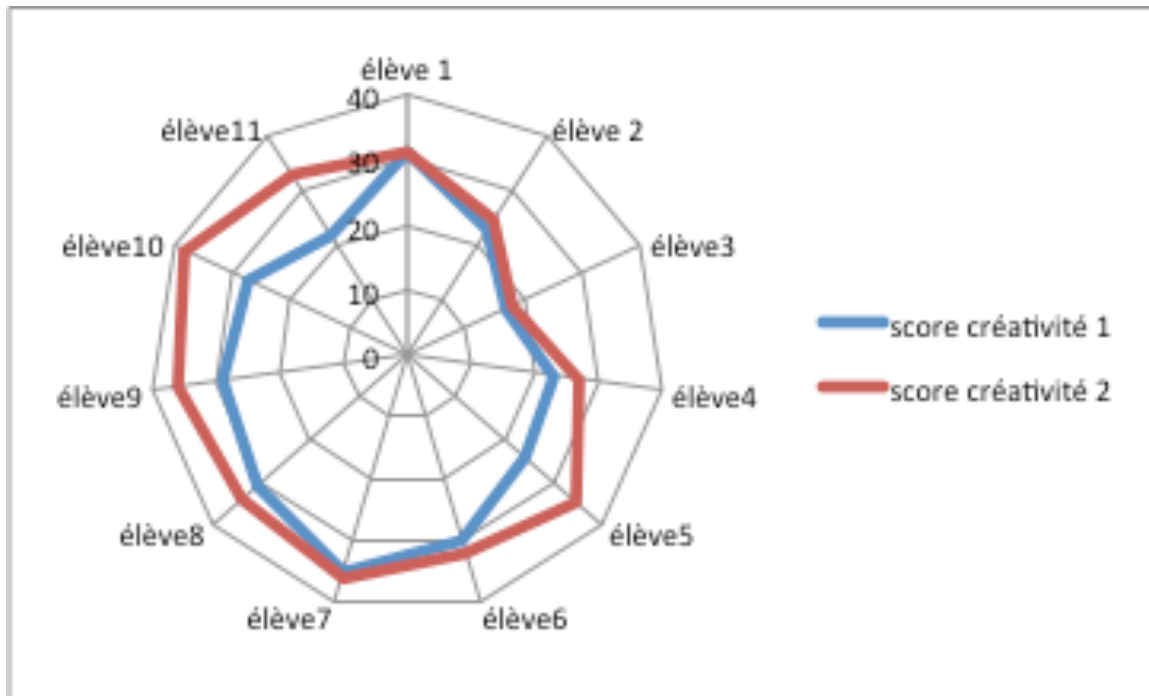


Figure 1 : diagramme en toile des scores de créativité lors des deux improvisations

Ce diagramme permet de bien visualiser l'évolution de la créativité chez les 11 élèves de la classe. On voit une augmentation de la créativité sauf chez trois élèves (1, 3, 7) ou elle reste stable.

Les écarts-types des deux scores créativité ne sont pas extrêmement élevés et les coefficients de variation de l'ordre de 20% ce qui tend à montrer que les différences de créativité restent minimales entre les élèves.

3.3 Comparaison des scores de créativité en improvisation par compétence

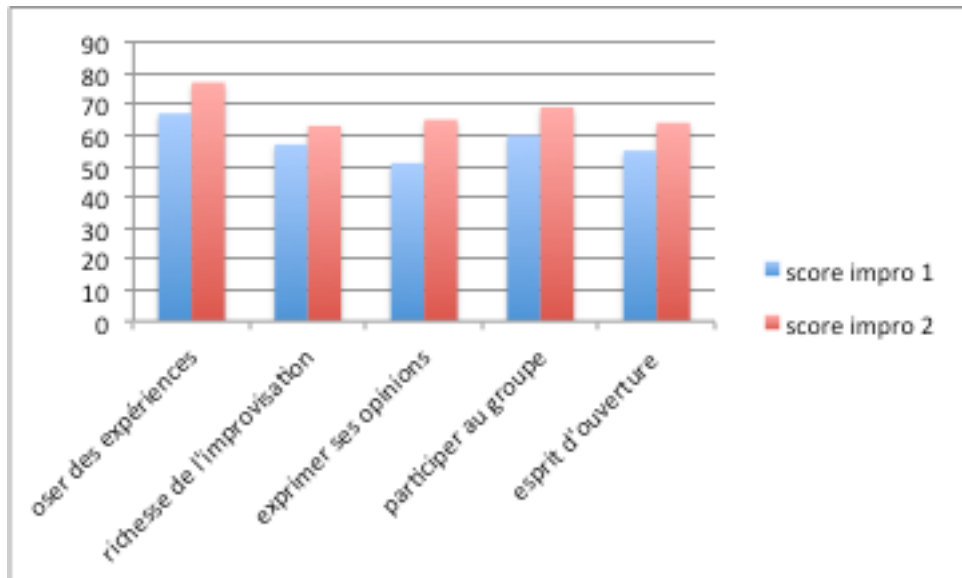


Figure 2 : On voit une amélioration de toutes les compétences observées. Elles n'augmentent pas toutes selon le même degré, ce qui renseigne sur la démarche poursuivie et les améliorations à prévoir.

- La moyenne de progression des compétences est de 9,6 points
- La compétence qui augmente le moins est « richesse de l'improvisation » (6 points)
- La compétence qui augmente le plus est « exprimer ses opinions » (14 points)

3.4 Comparaison des scores de créativité entre la deuxième improvisation et l'écriture du texte

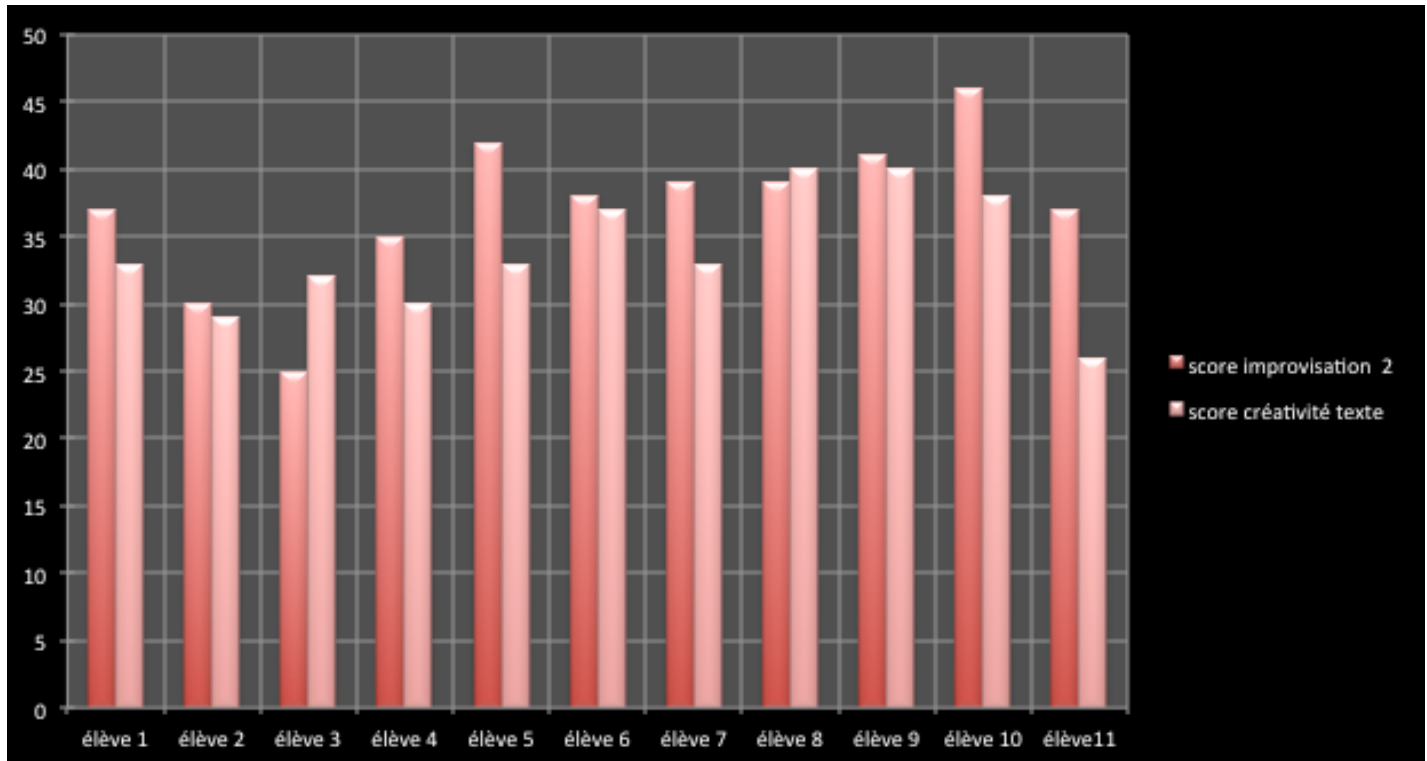


Figure 3 : La moyenne du score de créativité en improvisation est plus élevée que celle en écriture. Seuls deux élèves (3 et 8) ont un score supérieur pour le texte.

4 Discussion

4.1 Recontextualisation

L'étude porte sur la créativité à l'œuvre lors de séquences d'improvisation et d'écriture de textes en création de chansons. Deux éléments sont analysés : l'évolution de la créativité entre les deux séquences d'improvisation, et le rapport entre les créativités développées sur les deux dimensions texte et improvisation.

Mes hypothèses sont que la création de chanson permet non seulement d'enrichir la créativité elle-même, mais également de repérer différents profils créatifs chez les élèves.

4.2 Analyse

4.2.1 Première hypothèse

Comme l'illustre la figure 1, on constate une légère augmentation du score créatif entre les deux phases d'improvisation. Ceci est du, à notre avis, à l'entraînement réalisé lors de la première séquence. Celle-ci a contribué à installer un climat de classe serein et propice à la mise en confiance, à l'engagement et à l'expression de chacun.

La figure 2 montre que toutes les compétences se sont développées. Celle qui est strictement musicale : « richesse de l'improvisation », progresse le moins (+6 points). Plusieurs explications sont ici possibles :

- La démarche proposée qui a privilégié des explorations assez libres sans s'occuper au préalable du bagage culturel ou technique.
- La difficulté de chanter devant un public et de s'émanciper du regard de l'autre.
- Le manque de temps pour enrichir les propositions.

Cette progression modeste résulte sans doute de ces trois facteurs.

La compétence créative qui augmente le plus est « exprimer ses opinions » (+ 14 points). Au fil de l'expérimentation les élèves se sont appropriés la démarche, ont de plus en plus proposé, et se sont exprimés sans difficulté. De plus, je fais l'hypothèse que lors du confinement, étant postés derrière leur écran, ils s'exprimaient plus facilement car la parole était libérée du regard de l'autre.

La création de chanson a donc permis d'améliorer les compétences créatives telles que nous les avons définies en nous inspirant des récentes recherches.

4.2.2 Deuxième hypothèse

Comme le montre la figure 3, la moyenne de la créativité de la séquence écriture est légèrement inférieure à celle de la deuxième improvisation. Cela s'explique, à mon sens, par les difficultés rencontrées en général à l'écrit par mes élèves, notamment au niveau de la cohérence de la phrase et des stéréotypes rencontrés et entretenus par l'environnement. La spontanéité étant moins importante à l'écrit qu'à l'oral, cela se ressent au niveau de la créativité et de son évaluation. On voit d'ailleurs dans le tableau 7, que c'est l'item « originalité de la phrase » qui fait essentiellement baisser le score créatif.

Alors la créativité est-elle transférable d'un domaine à un autre ? En un sens, notre étude montre qu'elle ne s'effondre pas d'un domaine à un autre, ici de l'oral à l'écrit et donc que l'on pourrait parler d'une créativité transversale, générale et transférable. Toutefois comme on l'a dit, on ressent tout de même les particularités de chaque domaine dans son expression. Ici l'aspect cognitif, les connaissances et compétences associées à l'écriture influent directement sur le score final de créativité.

Mes élèves qui avaient des difficultés à l'écrit ont un score créatif plus faible pour le texte et mes élèves en difficulté à l'oral un score plus faible en improvisation.

Un des apports possibles de la création de chanson est justement de renforcer les capacités cognitives des élèves dans les domaines où ils connaissent des difficultés.

4.3 Limites

La créativité est l'objet d'une littérature très fournie et il serait présomptueux de prétendre apporter en peu de temps une réelle avancée dans l'étude de ce concept.

Je voudrai dans un premier temps éclairer sur les limites constitutives de l'évaluation de la créativité avant d'aborder celles particulières liées au contexte de notre étude.

4.3.1 Limites constitutives

Ce qui pose problème dans l'étude et l'évaluation de la créativité c'est la détermination des critères. Comment juger d'un concept aussi étendu et indéterminable comme la créativité ?

Celle ci, on la vu, peut être définie à l'aide de multiples compétences qui peuvent difficilement être ramenées à des critères objectifs. En effet comment, par exemple, ramener l'originalité à quelque chose de calculable sans la réduire ou introduire des éléments subjectifs dans l'évaluation ?

Les tests objectifs de Torrance(1976) ou Urban et Jeller(1996) ne mesurent pas l'étendue de la créativité et se focalisent tantôt sur la pensée divergente ou la pensée convergente.

Ce à quoi le test EPOC constitué par Lubart, Besançon et Barbot(2015) tente de remédier mais pour l'instant uniquement dans le domaine verbal ou graphique.

4.3.2 Limites propres à notre étude

4.3.2.1 Le contexte

Du fait du confinement et des conditions particulières de travail, certaines séances n'ont pu être menées à bien, essentiellement pour la deuxième séquence d'improvisation. Précisément les séances 3 et 4 n'étaient pas réalisables à distance, et j'ai donc évalué les compétences sur les deux premières séances uniquement. J'ai eu tout de même assez d'éléments pour pouvoir le faire.

J'ai également supprimé une compétence « la persévérance » des résultats car elle était surtout liée aux phases de construction, qui n'ont malheureusement pas pu être menées à terme.

4.3.2.2 L'absence d'autoévaluation

Pour une meilleure progression des élèves, une auto-évaluation eût été nécessaire. Elle aurait permis de rendre l'enseignement plus explicite, de faire prendre conscience aux élèves de ce que nous étions en train d'évaluer, de leur permettre de définir leur profil puis, au fur et à mesure, et à l'aide des retours du professeur, de progresser dans les différentes compétences évaluées.

4.3.2.3 Exhaustivité et précision des compétences évaluées

Nous avons choisi de n'évaluer que six compétences, ce qui représente déjà un gros travail. Pour une étude plus ciblée des tests très précis existent, mais nous avons privilégié une approche plus générale et plus adaptée au contexte de la classe.

D'un autre point de vue, ces six compétences laissent de côté de nombreux paramètres pouvant influencer sur la créativité décrits dans l'approche multivariée (Besançon et Lubart, 2015), facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux.

Nous sommes donc dans une mesure entre la multiplication des compétences à étudier pouvant amener à une dispersion, et une focalisation sur un unique compétence qui réduirait la créativité à son minimum.

L'évaluation, du fait de la volubilité du concept de créativité et de la difficulté à trouver des critères très précis, peut paraître très subjective. En effet qui décide par exemple de l'originalité d'une phrase ? Est-ce par exemple sa rareté ? Mais comment évaluer cette rareté si ce n'est à l'aide de ses propres représentations et expériences passées, aux associations qu'elle provoque chez l'évaluateur.

On voit bien que la subjectivité de ce dernier va rentrer en jeu.

Cependant, on peut aussi admettre et trouver une certaine objectivité dans le fait que « Moi, enfant du désert, où la neige et la pluie se cachent dans la nuit » est plus riche, originale et adaptée au contexte que « les enfants du désert partent en voyage au Maroc ».

Une phrase originale serait une phrase à laquelle on s'attendait moins qu'à une autre ou à laquelle on ne s'attendait pas du tout, qui frappe par sa nouveauté et son inventivité.

De fait, certaines compétences n'étaient pas évidentes à évaluer et les différences de notation parfois minimes entre les élèves peuvent découler de biais comme l'effet de contamination (pollution des compétences entre elles) ou encore de stéréotypie (préjugé de l'enseignant sur tel ou tel élève).

4.3.2.4 Effet de contamination

Comme j'ai réalisé mon évaluation non sur le moment mais à l'aide d'enregistrements et de notes, l'effet de contamination peut être important. Pour se prémunir de cela il faudrait se concentrer sur une compétence à la fois lors de chaque séance, et déterminer l'activité la plus adaptée pour évaluer telle ou telle compétence.

4.3.2.5 Effet de stéréotypie

Pour lutter contre l'effet de stéréotypie, il faut définir au mieux les critères et indicateurs de l'évaluation, or nous avons vu que le problème du critère est constitutif du concept de créativité. Il est donc possible que l'effet de stéréotypie ait pu jouer dans l'attribution des notes. Je pense qu'il est très important de s'en prémunir, déjà en ne véhiculant pas cette image que l'on se fait inévitablement d'un élève ce qui est un problème d'éthique, et aussi en remettant en question cette image car transmettre, éduquer, c'est lutter contre le figé et c'est prôner le changement.

4.4 Conclusion

Créer une chanson avec ses élèves est un processus d'une richesse parfois insoupçonnée. C'est un ciment pour le groupe classe, qui échange, débat, rit, prend du plaisir, chante, écoute. L'énumération pourrait continuer, et renvoie à une réalité que nous avons pu expérimenter en direct.

C'est cet aspect protéiforme de la création de chanson qui fait bondir la créativité. Des compétences d'ordre cognitives, conatives, émotionnelles sont en jeu à chaque instant, et peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines.

De plus des profils créatifs des élèves peuvent émerger dans les différents pôles de cette activité, ce qui peut aider l'enseignant et eux mêmes à cerner leurs points forts, et leurs points faibles.

C'est un excellent moyen de faire appel à la créativité des élèves, de l'évaluer pour la rendre plus explicite et lisible, et ainsi lui permettre d'irradier dans l'ensemble du processus de pensée de l'élève.

5 Bibliographie

- Allouche Joelle, Hermine Serge. Beaudot (Alain). — *La créativité à l'école*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 13, 1970. pp. 55-57.
- Alain, B (1969). *la créativité à l'école*. Paris : éditions PUF
- Authelain, G (1995). *La création musicale grandeur nature*. Courlay : éditions J. M. Fuzeau
- Authelain G (1987). *La chanson dans tous ses états*. Tours : éditions Van de Velde
- Besançon, M ., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement*. Editions Mardaga
- Binet, A. et Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. *L'Année Psychologique*, 2, 415-465.
- BOEN n°1 du 4 janvier 2007
- BOEN n°30 du 25 juillet 2013
- BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage
- Claxton, G. et Lucas, W. (2004). *Be creative: essential steps to revitalize your work and life*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Capron Puozzo (2016) *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain –La-Neuve, Belgique : De Boeck
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. Londres: Bloomsbury.
- Després, J. P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévançe, S. (2015). Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections: Canadian Journal of Music/Intersections: revue canadienne de musique*, 35(2), 3-36.
- Dictionnaire de l'académie française. Repéré à <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C4870> le 8/01/2020
- Dictionnaire *Larousse*, Edition 2005
- Dubois, B. (2016). Les mots clés du nouveau programme. Repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-mots-cle-des-nouveaux-programmes> le 30/01/2020.
- Duvillard, J. (2005). L'éducation musicale à l'école primaire. *Tréma*, (25), 20-32.
- Eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016 p.4

- Encyclopédie universalis <https://www.universalis.fr/encyclopedie/invention/3-la-creativite-et-le-developpement-technologique/> consulté le 30/01/2020.
- Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G. A. (2009). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation. Communication présentée aux Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM), Université d'Ottawa, 7-9.
- Gordon W. (1966). *The metaphorical way of learning and knowing*. Cambridge, MA: Porpoise Books.
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425-445.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.
- Lucas, B. et Claxton, G. et Spencer, E. (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. Document d'information pour la conférence de l'OCDE « Educating for Innovative Societies ». Université de Winchester: Centre for Real-World Learning-
- Martenot, M (1970 /1996). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris : Magnard.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Michelot, C. (2015) la place de la recherche en sciences humaines, sociales et économiques dans les écoles d'ingénieurs : bilans et perspectives. *Phronesis*, volume 4, numéro 2, 2015, p. 54–61
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, 40(2), 139-153.
- LUBART T. (2003), *Psychologie de la créativité*, Colin
- Osborn, A.F. (1959). *L'Imagination constructive*. Paris : Dunod
- Overy, K. (2000). « Dyslexia, temporal processing and music: The potential for music as an early learning aid for dyslexic children ». *Psychology of Music*, 28, 218–229.
- Peters, V. LA CRÉATION MUSICALE EN MILIEU SCOLAIRE: OBJET, DÉMARCHES ET PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES, DISCUSSION Louise Mathieu.
- Plan pour les arts et la culture à l'école, CNDP, 2001, p.7.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic Scientists and Scientific Artists: The Link Between Polymathy and Creativity.
- Sternberg, R. J. (2006). « The Nature of Creativity ». *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Sternberg, R. J. et Lubart, T. I. (1996). « Investing in creativity », *American Psychologist*, 51, 677–688
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1976). *Tests de Pensée Créative*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Upitis, R. (2014). Créativité : l'état des lieux. Dans *Measuring What Matters*, People for Education. Toronto : 8 novembre 2014
- Urban, K.K. et Jellen, H.G. (1996). Test of creative thinking – drawing production (TCT-DP). Francfort : Swets Test Service.
- Weber, E. W., Spychiger, M. et Patry, J. (1993). « Music makes the school ». Schlussbericht zu “Bessere Bildung mit mehr Musik. Pädagogisches Institut der Universität, Freiburg/C.H.

ANNEXE 1

Première séquence d'improvisation

Séance 1, 2

Après une présentation du projet et une revue des représentations des élèves sur la création de chanson et sur l'improvisation nous avons établi certaines règles de fonctionnement. Il est essentiel, pour faire ce travail qui demande aux élèves de se lancer dans l'arène, d'avoir un grand respect de l'autre et veiller à ce que les moqueries ne fussent pas.

L'ambiance de la classe nous a aidé, car j'ai trouvé mes élèves solidaires dans l'ensemble et respectueux du courage que cela nécessite de se présenter devant les autres, qui plus est, en partant de rien, comme le demande l'improvisation.

J'ai alors été agréablement surpris de leur investissement et de leur non- appréhension, en général, de ce travail.

Cette première improvisation s'est faite sur un texte d'une recette de cuisine : recette à l'ail.

Cela prêtait à rire, et nous n'avons pas manqué de le faire, mais pour les besoins de l'enregistrement il fallait garder notre calme et cela a été bien respecté dans l'ensemble.

J'ai tout de même été pris à parti par un élève, qui a considéré qu'il avait été moqué par ses camarades et que je n'avais pas assez réagi. Sans rentrer dans une explication fine de cet accident, il révèle la pression du regard de l'autre, très présente à cet âge.

En prenant en compte tout ce qu'implique cet exercice d'improvisation, parvenir à faire passer une grande majorité des élèves était déjà pour moi une réussite.

Séances 3, 4

Avec l'habitude et un bon climat de classe, les séances se sont poursuivies sereinement.

La troisième séance s'est faite sur un dialogue donc par deux sur un texte : Chez le boucher.

Elle a permis de lever certaines inhibitions grâce à l'esprit d'entraide et de camaraderie.

Souvent les improvisations restent parlées mais les inflexions de la voix sont parfois très riches et dérivent sur du parler-chanté.

La séance 4 s'est déroulée avec comme support harmonique, la guitare. Cela a eu pour effet (fable de la fontaine) d'améliorer la richesse de l'improvisation en donnant une tonalité de départ aux élèves. Pour la deuxième phase et la poursuite d'une mélodie donnée, j'ai pu remarquer que les élèves prenaient appui sur les consonnes ou syllabes que j'avais utilisées (pa-pa-pa , mm-mm-mm) ce qui donne des résultats pour le moins étonnants...

ANNEXE 2

Deuxième séquence d'improvisation

Séance 1

Le temps de latence a été assez long entre les deux séquences d'improvisation (mise en place de la classe virtuelle) et a peut être amoindri l'effet du travail des premières improvisations. Ceci dit, les élèves ont pris beaucoup de plaisir à continuer l'aventure et à proposer leurs premières mélodies sur le texte. Certains se sont lancés sans retenue mais pour la plupart il a fallu amorcer, et j'ai donc donné une première note sur le premier mot ce qui a débloqué de nombreux élèves.

Pour ceux qui n'y arrivaient toujours pas, je leur ai dit simplement de me dire le texte comme s'ils lisaient une poésie ou encore s'ils faisaient un rap.

Des propositions plus riches que lors de la première séquence sont tout de même apparues. Certaines restaient très hachées ou monotones.

Plusieurs remarques ont été faites au cours de cette séance :

« J'ai pas trop d'idées » ou encore « je me sens pas trop à l'aise » ce qui montre que les élèves, quand ils rencontraient des difficultés, n'hésitaient pas à les partager.

Une difficulté récurrente était les passages où la métrique n'était pas respectée et accentuait la difficulté de l'improvisation. Cela a fait prendre conscience à certains élèves de l'importance de cet aspect.

Séance 2

Elle a été l'occasion de tester la pensée divergente chez les élèves en leur demandant de proposer le plus de mélodies possibles sur leur texte en un temps donné (3mn)

Généralement les mélodies ne changeaient pas énormément et les élèves étaient dans la confusion entre « changement de registre », changement de timbre » et « changement de mélodie ».

J'ai noté également des accélérations, des variations de genre (rock, rap surtout), des reprises inconscientes de comptines (promenons nous dans les bois).

Beaucoup restaient sur des propositions parlées.

ANNEXE 3

Séquence d'écriture du texte de la chanson

1^{ère} séance

Cette séquence a débuté par une première séance où nous avons lu trois textes de chansons pour en extraire le thème et donner un titre à chacun :

- « Il n'y a pas d'amour heureux » de Georges Brassens.
- « Ma liberté » de Georges Moustaki.
- « Au grand café » de Charles Trenet.

Avant de faire ce travail, nous avons défini ensemble ce qu'était un thème de la manière suivante : « ce de quoi la chanson parle le plus ».

Le titre devait bien être inventé et non coller le maximum au titre original.

Certains élèves ont trouvé le bon titre, d'autres étaient bloqués par le fait que le thème pouvait ressembler fortement au titre voire être le même.

A la fin de ce travail, j'ai demandé à mes élèves de trouver trois thèmes différents qu'ils aimeraient traiter pour la chanson de la classe.

En général ce travail a été bien fait et les élèves ont bien saisi ce qu'était le thème d'un texte.

2^{ème} séance :

En amont de cette séance j'ai répertorié à partir du travail précédent, les différents thèmes proposés par les élèves. Je les ai regroupés en cinq catégories : La vie, la nature, les sentiments, l'école, les animaux.

A partir de là je leur ai demandé quel thème ils aimeraient traiter. Nous avons fait un vote à main levée et obtenu une égalité entre la nature et les animaux.

Alors je me suis souvenu des trois thèmes proposés par une des élèves qui étaient les suivants : Les enfants du désert, les enfants du Pôle Nord, les enfants du monde.

Ces trois thèmes me semblaient pouvoir réunir tous les grands thèmes qu'avaient proposé les élèves et j'en proposai un nouveau : les enfants de Sous-Aléry, notre école.

J'aurai aimé procéder autrement mais cette façon de faire m'a semblé respecter les élans des élèves, qui ont adhéré au projet.

3^{ème} séance

Suite au confinement, j'ai décidé de poursuivre cette aventure grâce à « la classe à la maison ».

Pour la première séance avec ce dispositif, chaque élève de chaque groupe devait trouver une phrase pour constituer chaque couplet. Ensuite je prenais chaque groupe 20 mn lors de classes virtuelles pour mettre en commun les différentes idées et commencer à construire les différents couplets et le refrain.

Grâce au tableau blanc mis à disposition par « ma classe à la maison » les élèves ont pu chacun écrire leur phrase et la faire lire aux autres.

Tous n'avaient pas recherché de phrase en amont et ont du en inventer une lors de la séance.

Certains enfants n'ont pu se connecter suite à des difficultés techniques et d'autres parce qu'ils ne pouvaient être accompagnés par leurs parents qui travaillaient.

Ma consigne était très large, volontairement, pour ne pas brider les enfants dans leur imagination : Vous devez trouver une phrase en rapport avec votre thème (4 thèmes).

Certaines étaient tout à fait en adéquation avec ce que nous attendions et quelques rares phrases ne ciblaient pas l'objectif (l'adéquation au thème)

Plus précisément pour le contenu des phrases, nous pourrions les ranger dans quelques catégories :

-Celles qui sortent de l'imagination des enfants et n'ont pas forcément de rapport à la réalité mais toujours un rapport au thème donné Ex : les petits écoliers se déplacent avec des ours (enfants du pôle nord).

-Les phrases descriptives, informatives avec une structure éloignée de la forme « chanson »

Ex « les enfants du désert vivent dans la pauvreté, ils font beaucoup de route à dos de chameau pour aller chercher de l'eau »

-Celles liées à la réalité du moment

-Celles poétiques avec un message déjà dans la forme chanson : « Moi, enfant du désert, où la neige et la pluie se cachent dans la nuit » ; « Blanc, noir, jaune, enfants du monde, nous n'avons pas la même couleur mais nous avons tous le même cœur ».

Bien sûr, je n'étais pas en mesure de vérifier à quel point les parents ont aidé leur enfant sur ce travail, bien que j'ai répété à plusieurs reprises que cela devait uniquement venir d'eux. Parfois le désir d'obtenir un bon résultat est plus fort...

4^{ème} séance

Toujours avec le dispositif « ma classe à la maison » avec lequel nous commençons à être familiarisés. La séance a été plus facile dans l'approche et l'organisation.

L'objectif était cette fois de passer à une phase de construction : A partir des phrases déjà trouvées nous allons essayer d'organiser le couplet de chaque thème.

Cette phase de construction collective s'est avérée plus difficile que la phase de proposition individuelle et a bien marché avec certains groupes et d'autre moins.

Dans un premier temps, nous avons rappelé la structure d'une chanson classique en couplets et refrains. J'aurai aimé aborder d'autres formes, mais cela n'a pas été possible vu le manque de temps et le contexte particulier. J'ai donc décidé de simplifier au maximum.

Nous avons vu ensemble les différentes sortes de rimes (embrassées, plates et croisées) et également par souci de simplicité, nous nous sommes orientés vers les rimes plates, les plus visibles et accessibles pour les enfants.

Pour la métrique, je demandais aux élèves de compter le nombre de syllabes dans la première phrase et d'essayer de garder le même nombre pour la suivante.

Ce travail a été bien réalisé dans l'ensemble. Les quelques fois où cela n'était pas réussi, nous avons conservé les phrases telles quelles et ajusté le chant en fonction.

Les différents couplets ont commencé à prendre forme, certains groupes avançant plus que d'autres.

Certains élèves avaient retouché leurs phrases en fonction des remarques que je leur avais faites et envoyées par mail sur la dernière séance. Certains ont même proposé quatre vers, mais il fallait laisser la place à tout le monde, je me suis donc efforcé à ce que, dans chaque couplet, on retrouve les propositions initiales et retouchées de tous les élèves.

5^{ème} séance

La cinquième s'est faite sur padpicasso.net qui une feuille interactive. Tous les élèves peuvent écrire avec une couleur différente.

J'ai changé de support pour tester, et aussi pour des raisons de visibilité, car je ne pouvais faire la classe à la maison que sur mon téléphone pour des raisons d'inadaptabilité de mon système d'exploitation avec le logiciel.

Picasso pad me permettait d'utiliser mon ordinateur. Cela permettait la nouveauté également et on sait que les élèves en sont friands.

La séance a été riche pour certains mais il manquait cette interaction par la voix qui peut faciliter la communication, permettre les relances de certains élèves qui le demandent.

Cette application convenait bien aux élèves les plus créatifs et autonomes. Pour les élèves en difficulté cela posait problème.

Ceci dit le fait de ne pas être vu peut aussi faire sauter quelques barrières et permettre à certains de se libérer et d'écrire leurs phrases.

6^{ème} séance

Toujours avec « la classe à la maison », j'ai repris les groupes habituels dans l'espoir de finir les couplets.

Ne voulant pas guider les élèves excessivement, les couplets ont du mal à respecter la métrique et à se clore définitivement. J'ai donc laissé volontairement cela en suspens et en ai profité pour lancer la prochaine phase, celle d'improvisation sur le texte.

Année universitaire 2019-2020

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La créativité à l'œuvre dans la création de chanson
Auteur : Guillaume Laurain

Résumé : La créativité a fait l'objet de nombreuses recherches pour tenter de la circonscrire et d'en permettre l'évaluation. Ce travail passionnant donne la possibilité d'en faire une compétence accessible à tous, et de rendre la pensée plus souple et ouverte aux défis de demain. L'étude montre que la création de chanson en éducation musicale, par ses multiples dimensions, est un terrain favorable au développement de la pensée créative, qui pourra rejaillir sur les autres disciplines et sur le bien être des élèves.

Mots clés : Cycle 3, CM1, musique, créativité, création de chanson

Summary : Creativity has been the subject of many researches that have attempted to define its boundaries, in order to assess it. This enthralling study of creativity is a means to make that skill available to everyone, so that everyone's mind will be more flexible and open to the challenges of tomorrow. This study shows that the process of song creation in the field of music education, through its variety of dimensions, constitutes a fertile ground for the development of creative thinking, which in turn will reflect positively on other subjects and eventually on the student's well-being

Keywords : fourth-grade, creativity, song creation, music