



HAL
open science

Développer la créativité individuelle des élèves à travers un défi musical collectif

Marilyne Fournier, Sandrine Perrin

► **To cite this version:**

Marilyne Fournier, Sandrine Perrin. Développer la créativité individuelle des élèves à travers un défi musical collectif. Education. 2021. dumas-03678548

HAL Id: dumas-03678548

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03678548>

Submitted on 9 Nov 2022

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 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Développer la créativité individuelle
des élèves à travers un défi musical
collectif**

**Présenté par Marilyne FOURNIER et Sandrine PERRIN (née
DEMEULEMEESTER)**

Écrit scientifique réflexif encadré par Daniel PAGLIARDINI

Remerciements

Je souhaite remercier Daniel Pagliardini, notre directeur de mémoire, qui nous a patiemment écoutées et guidées pour que nous puissions mener un projet qui nous convienne et nous permette de prendre du plaisir à enseigner l'éducation musicale. Ses conseils nous ont été précieux.

Je remercie également Sandrine Perrin, avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à mener ce projet et sans qui ce dernier n'aurait sûrement pas été aussi abouti !

Je tiens également à remercier les personnes dans mon école qui m'ont aidée et conseillée : M. Quentin Toureau pour son précieux accompagnement tout au long du projet jusqu'à la production finale, Mme Bernadette Faure qui a très gentiment accepté de filmer toutes nos séances en plus de son formidable soutien et l'ensemble de mes collègues qui ont profité involontairement de nos explorations sonores. Un merci spécial à mon directeur également, qui m'a permis de pouvoir mener ce projet dans les temps. Je remercie aussi chaleureusement mes élèves qui se sont prêtés au jeu et m'ont fait découvrir une autre facette du métier d'enseignant.

Pour finir, je souhaite également remercier ma famille pour son soutien durant cette année, et en particulier mon conjoint et mes parents pour leurs bons conseils et relectures.

Marilyne Fournier

Je tenais à remercier notre directeur de mémoire, monsieur Daniel Pagliardini pour sa disponibilité, ses réflexions et ses précieux conseils qui nous ont permis d'avancer dans notre cheminement.

Je remercie également mon binôme de mémoire, Marilyne Fournier avec qui j'ai pris plaisir à travailler ce sujet. Notre complémentarité a joué un rôle essentiel dans la réussite de ce travail d'équipe.

Je remercie bien évidemment mes élèves, pour leur motivation et leur investissement dans cette œuvre collective.

Enfin, je remercie mes amis et ma famille qui m'ont soutenue durant cette année et qui m'ont toujours encouragée.

Sandrine Perrin

SOMMAIRE

1.	Introduction.....	1
2.	Etat de l’art.....	2
2.1.	Créativité à l’école.....	2
2.1.1.	La créativité dans le programme du cycle 2.....	2
2.1.1.1	Volet 1 : les spécificités du cycle 2.....	2
2.1.1.2	: volet 2 : les contributions essentielles des différents enseignements au socle commun.....	2
2.1.1.3.	Volet 3 : les enseignements.....	3
2.1.2.	Ce qu’en dit la recherche.....	5
2.1.3.	Pourquoi enseigner la créativité ?.....	6
2.2.	Processus créatif.....	7
2.2.1.	Définition de la créativité.....	7
2.2.2.	Mesure de la créativité.....	8
2.2.3.	Un processus avec des étapes identifiées.....	8
2.2.4.	Les ingrédients de la créativité.....	9
2.2.5.	Le rôle des contraintes.....	11
2.2.6.	Comment l’enseigner.....	12
2.3.	Musique et créativité.....	13
2.3.1.	La musique contemporaine.....	13
2.3.2.	Exploration sonore chez les enfants.....	14
2.3.3.	La démarche de création musicale à l’école : expérimentations menées.....	15
3.	Formulation de la problématique.....	17
4.	Méthode.....	17
4.1.	Les participants.....	18
4.2.	Mise en œuvre.....	18
4.2.1.	Matériel.....	18
4.2.2.	Critères.....	18
4.2.2.1.	Les idées.....	19
4.2.2.2.	La discussion.....	19
4.2.2.3.	Les prérequis.....	20
4.3.	Déroulement de la séquence.....	20
4.3.1.	Le temps de définition du projet.....	20
4.3.2.	L’élaboration du projet.....	21
4.3.3.	La réalisation du projet.....	22
4.4.	Plan de séquence.....	22

5. Les résultats	23
5.1. Interventions des élèves durant la création	24
5.1.1. Nombre d'interventions par élève	24
5.1.2. Répartition du type d'intervention	25
5.1.3. Evolution de la participation des élèves aux échanges	25
5.2. Volonté de jouer un rôle	27
5.3. Reprise des prérequis	27
6. Discussion	28
6.1. Recontextualisation	28
6.2. Interprétation résultats	28
6.3. Prolongements	31
6.4. Limites et perspectives	33
6.4.1. Partie critique	33
6.4.2. Perspectives	33
6.4.3. Ce que le projet nous a apporté	34
7. Conclusion	34
Bibliographie	35

1. Introduction

En tant que jeunes enseignantes, nous nous sommes très vite posé la question de ce que signifiait enseigner la musique à l'école. Apprendre aux enfants à chanter juste ? Leur faire découvrir des musiques différentes et variées ? Leur apprendre à créer ? Se posa alors très vite la question de nos propres compétences en la matière. Au-delà des capacités purement techniques, comme la justesse ou la connaissance musicale, étions-nous suffisamment créatives pour inventer des séquences et aider nos élèves à exprimer leur créativité ? Il nous a paru essentiel de pousser notre réflexion. En effet, nous souhaitions proposer à nos élèves un projet accessible à tous, ne dépendant pas d'une connaissance ou pratique musicale préalable, permettant d'améliorer les relations entre élèves et favoriser l'émergence d'un climat de classe où tous se sentiraient bien.

La création d'une œuvre musicale collective nous a paru pouvoir répondre à ces critères et nous avons donc choisi d'approfondir nos connaissances sur la créativité des élèves de cycle 2. Nous avons choisi de proposer à nos élèves de sonoriser un album, en travaillant à la fois sur les paramètres de la voix et sur l'exploration de matières sonores au travers d'objets du quotidien. Nous avons décidé de nous inspirer des travaux de Monique Frapat (2010-2011), Guy Reibel (1984) et Colette Louis Reibel (1993-1997) et avons monté une séquence en tenant compte des apports de la recherche. Nous avons en effet trouvé dans notre état de l'art bon nombre de principes à suivre : laisser suffisamment de temps aux élèves pour qu'ils puissent passer par toutes les phases du processus créatif, leur apporter de la matière (car on ne crée jamais à partir de rien), leur proposer des enregistrements à réécouter, créer un équilibre entre contraintes et liberté... Nous nous sommes par contre interrogées sur la place de l'individu au sein du collectif : comment amener chaque élève à exprimer sa créativité dans une création musicale collective à plus de vingt élèves ?

Dans un premier temps, nous avons cherché à comprendre ce qu'était la créativité, comment elle apparaissait dans les programmes, ce qui la définissait, comment l'enseigner, et en particulier en éducation musicale. Nous avons également recherché ce qui avait déjà été mené. Ensuite, nous avons formulé précisément notre problématique de recherche et les hypothèses associées. Puis, nous avons défini notre protocole expérimental et recueilli nos résultats, pour ensuite les analyser. Ce travail nous a permis de répondre à notre problématique en lien avec nos hypothèses de recherche et de pousser plus loin notre réflexion.

2. Etat de l'art

2.1. Créativité à l'école

2.1.1. La créativité dans le programme du cycle 2

Dans un premier temps, nous nous sommes demandées quelle place le programme du cycle 2 paru au BOEN n°31 du 30 juillet 2020 laissait à la démarche créative. Nous avons retenu les passages mentionnant des activités liées à la créativité. En gras sont mis en évidence les mots liés à la créativité ou à la création.

2.1.1.1 Volet 1 : les spécificités du cycle 2

« Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales [...] : **résoudre** un problème, lire et comprendre un document, **rédigier** un texte, **créer** ou **concevoir** un objet. Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui en souligneront les analogies ». (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 4)

2.1.1.2 : volet 2 : les contributions essentielles des différents enseignements au socle commun.

Dans le domaine 1, c'est seulement dans le paragraphe intitulé « Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps » qu'on trouve une allusion directe à la création : « capacités à s'exprimer et à **communiquer** », « **réaliser une production** « **exprimer** ses émotions » « en **créant** des actions, en les proposant à voir, en donnant son avis. » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 6)

Dans le domaine 2, on trouve aussi des allusions à la créativité : « Coopérer et **réaliser** des projets », « aboutir à une **production**. », « essayer, **proposer** une réponse, », « pour **créer** et représenter et de la manipulation d'objets sonores. » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 6)

Dans le domaine 3, on peut deviner des références à la créativité : « L'**expression** de leurs sentiments et de leurs émotions », « **capacités expressives** », « production individuelle ou collective » « sens de l'**engagement** et de l'**initiative**, principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, avec ses pairs ou avec d'autres partenaires. » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 7)

Dans le domaine 4 : « **imaginer** des dispositifs d'exploration et **proposer** des réponses. », « l'élève s'essaie à **expérimenter**, présenter la démarche suivie, expliquer, démontrer, exploiter et **communiquer** les résultats de mesures ou de recherches, la réponse au problème posé en utilisant un langage précis. », « lors de la **conception** et de la **réalisation** d'objets. », « **l'imagination** et la **créativité** » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 7)

Domaine 5 : « la **production** », « 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. » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 8)

2.1.1.3. Volet 3 : les enseignements

En français, les activités créatives résident surtout dans la production d'énoncés, écrits ou oraux ou dans la lecture de textes avec mise en voix des émotions. Les enjeux concernent surtout la maîtrise de la langue et le respect des contraintes données. Il n'y a pas de référence à la créativité ou à l'imagination.

L'introduction des matières artistiques est intéressante : « La sensibilité et **l'expression artistiques** sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images. Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les **capacités expressives** de chacun. Les enseignements artistiques prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 28)

Bien que l'expression artistique soit citée, elle n'est pas au cœur des enjeux : l'accent est mis sur l'écoute, le travail technique et l'enrichissement culturel des élèves. Cependant, elle est plus affirmée dans les parties dédiées aux arts plastiques et à l'éducation musicale.

En arts plastiques, on peut lire des expressions comme « L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le **potentiel d'invention** des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'**initiative** et le recul critique », « développer ainsi l'**invention** et un regard curieux. » « confronter les élèves aux conditions de la **réalisation** plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les **initiatives**. Ponctuellement dans l'année, des **projets de réalisation artistique** aboutis permettent le passage de la **production** à l'exposition. ». (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 28) Parmi les compétences travaillées, deux sont particulièrement liées à la création : « Expérimenter, produire, créer » et « Mettre en œuvre un projet artistique ». Deux attendus de fin de cycle concernent également la démarche créative : « Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses » et « proposer des réponses inventives dans un projet individuel ou collectif »

Le paragraphe sur l'éducation musicale est aussi plus concret sur la production : « 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**. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de **faire de la musique** comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'**expression**. La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de **production** et d'**interprétation** dans un cadre collectif en milieu scolaire. De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique. » (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 33) Parmi les compétences à travailler liées à la création figurent : « Explorer et imaginer » et « Échanger, partager ». Parmi les attendus de fin de cycle liés à la démarche de création figurent : « Imaginer des organisations simples ; créer des sons et maîtriser leur succession » et « Exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les goûts et points de vue de chacun ».

En EPS, un des quatre champs d'apprentissage concerne directement la créativité. Il s'agit de « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ».

En mathématiques, en première lecture, on pourrait penser que la créativité est absente. Cependant, nous verrons par la suite que la résolution de problèmes nécessite en fait de faire appel à la créativité des élèves. Or, la résolution de problèmes est un des axes centraux de l'enseignement des mathématiques.

Enfin, concernant l'enseignement « Questionner le monde », il est dit que : « La démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation, de l'expérimentation et de la mémorisation, développe l'esprit critique et la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la créativité. ». (Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020 : 48)

Le programme invite donc les enseignants à permettre aux élèves de s'exprimer et réaliser des productions artistiques, sans pour autant faire du développement de la créativité un enjeu fort des enseignements. Le mot « créativité » n'apparaît en outre que deux fois dans le programme.

2.1.2. Ce qu'en dit la recherche

Nous avons proposé un rapide aperçu de la créativité telle qu'elle est introduite dans les programmes. Intéressons-nous maintenant à ce que dit la recherche sur la créativité à l'école.

Deux grandes tendances sont constatées dans les enseignements artistiques depuis la généralisation de l'école obligatoire (Mili et Rickenmann, 2005, cité par Mili, 2012, p. 140). Une première tendance « technico-esthétique », centrée sur « la formation des compétences pour la scène et la production ». La créativité y tient une place qui vient après l'apprentissage de compétences instrumentales ou vocales très poussées et vient « couronner » la formation. Une deuxième tendance « humaniste » est identifiée, selon laquelle « les pratiques artistiques contribuent fondamentalement au développement harmonieux de la société et de la personne » (Mili, 2012, p. 141). On considère d'abord que l'élève a des choses à dire et on s'intéresse seulement ensuite aux moyens de les dire. Cette deuxième est plus propice à la créativité.

D'après Capron Puozzo (2016), la créativité apparaît comme une injonction, bien que les enseignants se trouvent démunis face à son enseignement (Clerc-Georgy, 2016, cité par Capron Puozzo, 2016, p. 6). De plus, elle évoque plusieurs raisons pour lesquelles il existe des résistances à l'introduire à l'école :

- C'est un concept faisant l'objet de discours « flous et imprécis » qui ne permettent pas de construire un vrai enseignement.
- On pense souvent à tort que la créativité est réservée à une élite, possédant un don extraordinaire, alors que tout le monde peut être créatif. On néglige en quelque sorte la créativité ordinaire.

- La créativité est souvent cantonnée aux arts et déconnectée du reste des matières scolaires, ce qui laisse entendre qu'elle ne fait pas partie intégrante des objectifs disciplinaires.
- L'enseignement favorise nettement la pensée convergente et s'intéresse peu à la pensée divergente, pilier de la créativité.
- La créativité est souvent associée au non-conformisme et aux comportements perturbateurs. Cette conception rentre en conflit avec l'image idéale de l'élève sage, obéissant et respectant les règles qu'en ont beaucoup d'enseignants.
- Les élèves eux-mêmes en ont une image qui peut les décourager : ils ont souvent l'impression erronée qu'ils ne sont pas créatifs et ils ont du mal à gérer l'incertitude liée à la démarche créative : cela demande en effet de prendre des risques et ils sont peu habitués à le faire par ailleurs.
- Les pratiques innovantes ne sont pas toujours bien accueillies dans l'environnement scolaire.

Si enseigner la créativité pose tant de questions, pourquoi devrait-on le faire ?

2.1.3. Pourquoi enseigner la créativité ?

D'après Capron Puozzo (2016), la créativité est « le reflet d'une réponse nécessaire (Astolfi, 2008, cité par Capron Puozzo, 2016, p. 6) à un besoin d'une société en perpétuelle évolution (Craft, 2011 ; Robinson, 2011, cité par Capron Puozzo, 2016, p. 6) ». On peut parler de « l'ère de l'*Homo Creativus* comme acteur économique » (Lubart, 2012, p.13, cité par Capron Puozzo, 2016, p. 6). Capron Puozzo (2016) cite Lubart (2010, p. 22) en expliquant qu'on attend aujourd'hui des individus qu'ils fassent preuve de créativité afin de pouvoir envisager un problème sous différents angles, en changeant de perspective et qu'ils soient capables de s'écarter d'une idée initiale pour explorer d'autres voies. Les enjeux du XXI^{ème} siècle nécessitent que les travailleurs de demain soient adaptables, prêts à faire face à des problèmes inédits et à trouver des solutions innovantes dans des délais réduits.

Capron Puozzo (2016) précise qu'il ne s'agit pas seulement de développer la créativité de nos élèves mais également de « leur permettre de se construire comme acteurs sensibles et critiques à la créativité qui les entoure ». (Craft, 2005, cité par Capron Puozzo, 2016, p. 7). Il faut la défendre tout au long du parcours des élèves, de la petite section à l'université. Les élèves doivent être considérés comme des graines, porteuses de potentiel, que l'enseignant va semer sur « le terrain de la pédagogie de la créativité », afin d'y faire pousser « des démarches

innovantes d'apprentissage », sans certitude de réussir. (Bédard&Béchar, 2009b, cité par Capron Puozzo, 2016, p. 7).

De plus, « Les travaux de Donald W. Winnicott sur le développement psychologique des jeunes enfants (voir Leroy 2013), notamment, montrent que la créativité contribue à construire l'individu ; elle surgit au cœur de la monotonie : au gré des microvariations, un espace potentiel de jeu s'ouvre où tend à se constituer, dans le social, l'identité psychique de l'individu » (Ravet, 2020, p. 30). La créativité va ainsi contribuer au bien-être de l'individu.

2.2. Processus créatif

2.2.1. Définition de la créativité

La créativité est une notion pour le moins très subjective qui varie en fonction de chacun et du contexte. Il existe plusieurs définitions de la créativité. Commençons par le sens le plus large. Selon le dictionnaire « Larousse », la créativité est la capacité, la faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur. En d'autres termes, cela renvoie à la compétence de la création. Mais que doit-on créer ?

De nombreux chercheurs ont cherché à donner une définition de la créativité. Elle serait « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. » (Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003, cité par Besançon, Guignard & Lubart, 2006, p. 492). Il y a donc une idée de nouveauté, d'originalité : on est créatif lorsqu'on propose quelque chose qui n'existait pas encore. Mais être original ne suffit pas : les auteurs ajoutent que la production doit être « adaptée » au contexte. Autrement dit, la production doit « parler » au public, être compréhensible, répondre à quelque chose. La créativité dépasse donc l'exploration et le geste purement ludique. Elle conduit à une œuvre construite.

De la Durantaye (2012) apporte une critique intéressante à cette définition : si on suit cette définition, la créativité se juge d'abord et surtout d'après l'œuvre réalisée et est ensuite seulement déduite chez son auteur. « Autrement dit, la valeur appartient au public qui reçoit l'œuvre et non pas à l'artiste. » (De la Durantaye, 2012, p. 10). Il ironise en imaginant les conseils donnés à des étudiants en art pour être créatifs : il faudrait donc qu'ils étudient le marché et qu'ils produisent leurs œuvres en conséquence. Il s'agirait finalement de marketing. Ils dénoncent aussi les auteurs de la théorie psychanalytique comme Freud (1952) ou Young (1964) qui voyaient la créativité comme une capacité de l'inconscient, qui se rapprocherait de certaines maladies mentales.

Cet auteur évoque ensuite la théorie cognitiviste. D'après celle-ci, « la créativité ne mobiliserait pas de processus extraordinaires [...], mais bien au contraire les mêmes processus qui sont en action dans l'expérience quotidienne : perception, mémoire, attention, connaissance, ressouvenir, calcul mental, etc. » (De la Durantaye, 2012, p. 11). Les chercheurs défendant cette idée vont même jusqu'à proposer des façons de la mesurer.

2.2.2. Mesure de la créativité

Plusieurs chercheurs ont élaboré des tests permettant de mesurer la créativité. L'un d'eux est Torrance avec son Torrance Test of Creative Thinking (TTCT, 1976, cité par Besançon, Guignard & Lubart, 2006, p. 493). Il identifie quatre critères : la fluidité (nombre d'idées différentes proposées), la flexibilité (nombre de catégories dans lesquelles on peut classer les idées proposées), l'originalité (aptitude à donner des idées nouvelles, peu communes), l'élaboration (aptitude à enrichir, améliorer les idées initiales).

Si cette approche lui paraît déjà plus proche de la réalité, De la Durantaye (2012) cite quelques limites, notamment le fait que dans cette approche, les différentes spécificités disciplinaires ne sont pas prises en compte. Il y a d'après lui des points de convergence mais aussi de divergence entre la créativité artistique et la créativité mathématique par exemple et il est important d'en tenir compte. De plus, cette théorie présente le même travers que celles évoquées précédemment, c'est-à-dire de juger la créativité d'après l'œuvre finale. Il préfère donc considérer la créativité comme un processus psychophénoménologique.

2.2.3. Un processus avec des étapes identifiées

De la Durantaye (2012) donne donc sa propre définition de la créativité : celle-ci consiste en « un processus, puisque c'est quelque chose que l'artiste « fait » C'est une action qui se déroule dans le temps et dans l'espace et donc qui occupe un moment et un lieu. Aussi, peu importe si cette action laisse des fruits palpables ou même durables [...]. Il suffit qu'il ait un début, une fin et qu'il conduise à la réalisation d'une œuvre. » (De la Durantaye, 2012, p. 13) La grande avancée dans cette conception est donc que l'on s'intéresse avant tout au processus aboutissant à l'œuvre et non à l'œuvre elle-même.

L'auteur va plus loin en analysant ce processus. Il distingue ainsi une « succession ordonnée [...] et récursive [...] de plusieurs phases qui ont lieu dans le temps et l'espace » (De la Durantaye, 2012, p. 13). Ces phases sont :

- La préhension : « Il désigne chez l'artiste ce moment où il rassemble les différents éléments de son projet » (Dufrenne, 1953, p.66, cité par De la Durantaye, 2012, p. 14). C'est une phase de structuration dont va découler les autres.
- L'incubation : c'est une phase durant laquelle l'artiste combine ses idées, émotions, souvenirs... ce processus est plus ou moins inconscient : l'esprit continue de travailler sur le projet sans que l'artiste en ait vraiment conscience. Cette phase est cruciale pour la qualité de l'illumination et l'artiste ne doit pas culpabiliser s'il ne se sent pas productif durant cette phase.
- L'illumination (ou inspiration) : c'est la phase où l'idée jaillit, comme venue de nulle part. Elle se décompose en deux sous-phases : résurgence et révélation. Pendant la résurgence, l'idée atteint enfin le conscient. L'artiste a l'impression d'être en dehors de son corps, témoin de l'idée qui arrive. Il peut ainsi observer son travail sous un nouvel angle et prendre du recul. De la Durantaye (2012, p. 15) parle de « dépersonnalisation ». La révélation, comme son nom l'indique, est le moment où l'artiste a l'idée. C'est encore un phénomène mystérieux pour la recherche.
- La concrétisation : c'est la phase durant laquelle l'artiste donne corps à son idée. Il se crée une relation de dialogue entre lui et le support de l'œuvre. L'artiste va rencontrer durant cette phase de nouvelles questions, de nouvelles solutions. Cette phase aboutit à l'œuvre finale, qui est souvent assez différente de l'intention initiale.
- La proïémisation : c'est une phase de « gestion affective » de l'œuvre. L'artiste va partager son œuvre, qui ne lui appartiendra plus totalement.

2.2.4. Les ingrédients de la créativité

Les auteurs étudiés se rejoignent sur un point : tout le monde possède un potentiel créatif, qui peut être mesuré de différentes façons (voir précédemment). Cette créativité va différer selon les domaines : un individu peut être très créatif en mathématiques mais ne pas être bon pour raconter une histoire (Besançon, Guignard, & Lubart, 2006). Les auteurs parlent de conception multivariée de la créativité.

Par ailleurs, « Selon la théorie proposée par J. P. Guilford (1950, 1959), la créativité ne mobiliserait pas de processus extraordinaires (comme un pouvoir subconscient ou suprahumain qui permettrait à l'humain d'acquérir des idées d'on ne sait où), mais bien au contraire les mêmes processus qui sont en action dans l'expérience quotidienne : perception, mémoire, attention, connaissance, ressouvenir, calcul mental, etc. » (de la Durantaye, 2013). Cet

argument confirme donc que tout le monde peut être créatif. Capron Puozzo (2016) le confirme, la créativité se développe chez tous les individus. Cependant, le développement de la créativité n'est pas linéaire chez les individus : il y a des périodes de croissance, de stagnation et de chute. D'après Besançon, Guignard & Lubart (2006) une étude menée par Torrance (1968) a mis en évidence trois chutes au cours du développement de l'enfant : une première autour du CP, une deuxième autour du CM1 et une dernière située lors du changement de cycle (5^{ème} aux Etats-Unis, entrée au lycée en France). Ces chutes seraient liées à plusieurs facteurs : la chute au CP s'expliquerait par le fait que les enfants entrent dans de nouveaux apprentissages et sont confrontés à de nouvelles règles liées à leur entrée en primaire. La chute en CM1 pourrait venir du désir des enfants de se conformer aux normes sociales (importance de l'appartenance à un groupe) ou du fait que les enfants connaissent à ce moment-là un pic dans le développement du raisonnement logique, qui serait alors favorisé par rapport au développement des capacités créatives.

Mais de quoi dépend le potentiel créatif d'un individu ? Les performances observées dépendent de plusieurs facteurs (Besançon, Guignard, & Lubart, 2006) :

- Les facteurs cognitifs : ils sont liés aux connaissances et capacités intellectuelles de la personne. Celles-ci varient selon les domaines, il est donc logique qu'une personne puisse être plus créative dans un domaine qu'un autre. Parmi les capacités intellectuelles favorisant l'acte créatif figure la pensée divergente (utilisée pour trouver un maximum de solutions à un même problème), la pensée convergente (recherche d'une solution unique optimale) et la flexibilité (trouver des solutions variées, utiliser des méthodes différentes, identifier plusieurs angles...). Huit capacités intellectuelles ont ainsi été identifiées comme essentielles dans l'acte créatif : la capacité à définir et identifier le problème, l'encodage sélectif, les connaissances, la comparaison sélective (analogie, métaphore), la combinaison sélective, l'auto-évaluation de la progression vers la solution du problème, la pensée divergente et la flexibilité cognitive (Lubart, 2003).
- Les facteurs conatifs : ils rassemblent la motivation (intrinsèque et extrinsèque) et les traits de la personnalité (prise de risque, ouverture aux nouvelles expériences, tolérance à l'ambiguïté...) qui peuvent favoriser l'acte créatif
- Les facteurs environnementaux : les environnements, familial, professionnel, scolaire et culturel, influencent les capacités créatives d'un individu.
- D'autres auteurs y ajoutent également le facteur affectif : l'état émotionnel de la personne va influencer sa créativité. D'après la théorie de la résonance émotionnelle, le

vécu émotionnel d'un individu doit être considéré comme un facteur à part entière (Lubart, 2003).

Il est à noter qu'un QI élevé ne signifie pas que la personne disposera d'un potentiel créatif plus important (Besançon et al., 2006).

Par ailleurs, Mialaret (1994) a mis en évidence que le contexte culturel a une influence sur les situations de création enfantines non dirigées, une position partagée par Burnard (2006) pour qui la créativité est un construit culturel et dépend de ce qu'autrui en a à en dire. (Mili, 2012) Ainsi, « Toute innovation repose toujours sur la tradition » (Gsteiger, 2011, p. 33, cité par Mili, 2012, p. 149). Par exemple, en musique, un inventeur « ne peut cependant prétendre à la gratuité totale, car son entraînement de musicien, ses goûts et ses aptitudes le font opter, consciemment ou non, pour des sonorités contenues dans une sorte de vocabulaire idiosyncratique qu'il possède en propre et ne cesse d'étendre » (Rivest, 2003, p. 380 cité par Mili, 2012, p. 149).

Ainsi, la créativité d'un individu est influencée par les contraintes données et par les références culturelles qu'il possède (Mili, 2012). Chacun a, consciemment ou non, des modèles qu'il suit lorsqu'il invente quelque chose. Créativité ne rime pas forcément avec liberté totale.

2.2.5. Le rôle des contraintes

Mili (2012) explique l'effet des contraintes sur la créativité. Elle déclare en effet que créativité et liberté sont souvent associées dans l'esprit de chacun, contrairement à créativité et didactique, et démontre pourtant la fonction des contraintes sur la créativité.

Ces contraintes n'excluent pas que l'enseignant propose à ses élèves un dispositif de dévolution comme celui décrit par Brousseau selon qui l'acte de dévolution est « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303, cité par Mili, 2012, p. 142). Ce dispositif est nécessaire pour laisser la place à la créativité des élèves, l'enseignant ne devant pas se substituer à eux. Les élèves ont un certain nombre de choix à faire, de décisions à prendre. Toutefois, l'enseignant joue un rôle important en proposant « un milieu didactique » aux élèves, au sens de « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998, p.32, cité par Mili, 2012, p. 148). En musique, il peut par exemple s'agir d'enseigner aux élèves les bases des paramètres sonores à prendre en compte ensuite dans leurs improvisations. Ces paramètres donnent un cadre et des limites à l'acte de dévolution, ce qui permet aux élèves de rester dans la logique de la musique,

« qui est un art des sons organisés dans le temps. ». (Mili, 2012, p. 148). Les contraintes agissent comme des repères. Mili (2012) précise qu'elles ne semblent en aucun cas brider les élèves et les poussent au contraire à proposer des créations innovantes.

De la Durantaye (2012) indique que les contraintes fixées consciemment aident à savoir dans quelle direction se diriger pendant la phase de préhension. Elles permettent d'éviter une angoisse liée à une liberté trop importante qui empêche de structurer ses pensées.

2.2.6. Comment l'enseigner

« Enseigner l'acte créateur est impossible ; mais cela ne veut pas du tout dire que l'éducateur ne peut contribuer à sa formation et à sa manifestation. » (Vygotski, 1971/2005, p. 357, cité par Mili, 2012, p. 140)

Capron Puozzo (2016) préconise de ne pas avoir une vision unique de la créativité mais de bien tenir compte de toutes ses facettes afin de choisir les plus adaptées à l'apprentissage.

De la Durantaye (2012) suggère que la connaissance des cinq phases du processus créatif permet aux enseignants de mieux guider leurs élèves en s'appuyant sur celles-ci. Il conseille cependant de ne pas les présenter directement aux élèves afin que ceux-ci puissent véritablement les vivre et découvrir ainsi par eux-mêmes les étapes de leur processus créatif.

Durant la phase de préhension, il identifie plusieurs questions à poser aux élèves afin de mettre en place une discussion préparatoire préalable : « Pourquoi créer ? Quoi créer ? Qu'est-ce que la création pour moi ? Quelles sont les motivations et les circonstances qui, dans ma vie, me poussent à créer ? » (De la Durantaye, 2012, p. 17).

Durant les phases d'incubation et d'illumination, il propose deux pistes aux enseignants. Tout d'abord, enseigner à leurs élèves comment fonctionne leur cerveau et les initier à l'idée que celui-ci continue de travailler tout seul, en arrière-plan, sur leurs créations. D'autre part, ils pourraient inciter leurs élèves à tenir un carnet pour noter toute trace d'idées leur venant, notamment durant les états hypnagogiques.

Durant la phase de concrétisation, l'auteur propose de s'intéresser aux relations entre l'artiste et le support et à faire la part entre ce que choisit l'artiste seul et ce qui dépend du support. Cela lui semble préférable à seulement mesurer l'adéquation entre l'intention de l'artiste et sa réalisation finale.

Concernant la phase de proïémisation, l'auteur propose encore plusieurs pistes : fournir un questionnaire aux élèves afin de vérifier qu'ils prennent du recul vis-à-vis de l'œuvre ou forcer la proïémisation en proposant une exposition commentée des œuvres de la classe. Dans ce deuxième cas, l'exercice peut être constructif pour l'élève en le forçant à se distancier de son œuvre, provoquant ainsi certaines émotions qu'il n'identifierait pas sinon.

Mili (2012) identifie plusieurs rôles de l'enseignant lors d'activités créatives : il organise la dévolution avec ses élèves, leur propose un milieu didactique sur lequel s'appuyer et dans lequel les élèves pourront venir puiser et il se porte garant d'un résultat. Le processus créatif prendra fin. Cela est important pour que les élèves poursuivent le processus d'improvisation jusqu'au bout. Il ne substitue pas aux élèves et se comporte comme un guide.

Elle insiste dans sa conclusion sur l'importance de proposer aux élèves à la fois des écoutes de musiques variées en classe et de travailler avec eux des techniques musicales afin que leurs créations s'en nourrissent et soient ainsi plus riches.

2.3. Musique et créativité

D'après Mili (2012), la musique peut être considérée comme un simple « art de combiner plusieurs sons selon des règles définies, qui diffèrent en fonction des lieux et des époques » (Giannattasio, 2007, p.399, cité par Mili, 2012, p. 141). Cette définition permet de dépasser la vision de la musique comme un art expert et permet d'accorder plus de place à la créativité.

2.3.1. La musique contemporaine

Il existe plusieurs langages musicaux (Delalande, 1984) : le langage mélodique, le langage rythmique et le langage harmonique. La musique occidentale a utilisé et utilise encore en majorité ces trois types de langages ensemble (musique tonale). Or, les années cinquante et soixante ont vu apparaître un tournant dans la façon d'écrire la musique. Alors que jusqu'alors, la musique européenne occidentale n'était que tonale, les musiciens vont explorer de nouvelles façons de faire de la musique et délaisser l'écriture sérielle. Ils vont notamment s'intéresser aux modes de production du son et partir à la découverte de la matière sonore en elle-même. « La musique contemporaine marque le retour du sensoriel et du corporel » (Delalande, 1984, p.39). Il est à noter que s'il s'agit d'un tournant dans la musique occidentale, de nombreuses musiques extra-européennes utilisaient déjà des langages différents de ceux de la musique tonale.

En Europe, de nombreux artistes vont alors marquer l'histoire de la musique. Nous pouvons par exemple citer Georges Aperghis qui, dans son œuvre Récitations, propose un véritable jeu

autour de la voix. L'interprète utilise en effet celle-ci comme un instrument à part entière, explorant ses possibilités, sans que les phonèmes émis aient un sens. D'autres artistes, comme Iannis Xenakis dans son œuvre Persephassa, ont joué avec la matière sonore, créant des musiques qui ne sont ni mélodiques, ni harmoniques, ni même rythmiques. Les instruments utilisés ne sont d'ailleurs pas obligatoirement des instruments classiques (comme le violon ou le piano) mais des objets du quotidien, dont le compositeur a exploré les multiples façons de produire un son et les a ensuite combinés.

2.3.2. Exploration sonore chez les enfants

Suite à de nombreuses études menées en crèche, Delalande (1984) affirme que chez les jeunes enfants, il est inné d'explorer des sources sonores, de jouer avec les sons et de créer quelque chose avec. Il va même plus en loin en comparant ce que font les enfants avec ce que font certains musiciens contemporains autour de la recherche sonore et de l'exploration de dispositifs permettant de générer des sons. Ils expérimentent, choisissent les sons qui leur plaisent, les font tourner en boucle ou les font évoluer.

Selon lui, les professeurs ne doivent pas enseigner aux enfants des connaissances et des techniques mais s'appuyer sur ce qu'ils font déjà naturellement : porter intérêt aux objets pouvant faire du bruit, agir sur eux pour obtenir un son et aller ensuite plus loin dans cette exploration pour réaliser une musique. « En un mot, il s'agit de déceler et d'encourager des comportements spontanés et de les guider assez avant pour qu'ils prennent la forme d'une authentique invention musicale. » (Delalande, 1984, p.5).

Ainsi, enseigner la musique aux jeunes enfants vise pour lui quatre objectifs : donner aux élèves le goût du son, faire naître chez eux une certaine sensualité à la sonorité et une habilité à l'obtenir sur l'instrument (cela demande de savoir à la fois faire et entendre), donner du sens aux sons (lien avec les émotions, dimension symbolique...) et savoir les organiser. Pour résumer, l'éveil musical doit permettre aux élèves d'être sensibles aux sons, y trouver une signification et jouir de leur organisation. On constate donc qu'on est loin de la vision générale selon laquelle l'éducation musicale consiste à apprendre à chanter ou jouer juste !

Il identifie trois aspects de la pratique musicale chez les enfants, qui correspondent aux études de Piaget. La première étape est la recherche du son et du geste, qui correspond chez Piaget au jeu sensori-moteur (avant 2 ans). La deuxième étape concerne l'expression et la signification en musique. Cela correspond chez Piaget au jeu symbolique (maternelle). La troisième étape concerne l'organisation. Cela correspond chez Piaget au jeu de règles (élémentaire).

Delalande (1984) avertit sur le fait que si la musique occidentale est souvent tonale, il existe des musiques qui ne le sont pas du tout. Il cite par exemple les musiques extra-européennes. D'après lui, il ne faut donc pas introduire la musique tonale trop tôt dans l'éveil musical des jeunes enfants afin de ne pas limiter leur vision de la musique à ce type de langage qui constitue finalement seulement une partie de ce qu'est la musique. Il veut ainsi créer chez l'enfant « un appétit de musique », le rendre curieux et réceptif à toutes sortes de langages musicaux. Il insiste également sur le fait que le terme langage induit la notion de communication. On ne cherche en général pas juste à produire des sons, on essaie de transmettre un message, une émotion. C'est la dimension symbolique de la musique.

Une autre personnalité importante dans le domaine de l'exploration sonore chez les enfants est Guy Reibel. Il a notamment inventé le terme de jeux vocaux, qu'il définit lors de la conférence du 24 novembre 2016 à l'IRCAM à Paris comme « une initiation au chant et à la création musicale sous une forme spontanée, un chant spontané sous les formes les plus universelles (chanter, murmurer, psalmodier, bruiter, parler, crier), un chant au-delà du chant, souvent proche de la parole, qu'une pratique créative globale fait naître, associant le chant au geste pour créer, inventer, découvrir, éprouver des sensations inconnues, jouir de sa voix, se projeter hors de soi-même, libérer toutes les énergies enfouies que tout être possède. » Il s'agit pour lui de « plonger dans le son, toucher un son, avoir un contact physique, rentrer dans sa forme » et de jouer avec « les matériaux sonores ». Afin de partager ces jeux avec le plus grand nombre, Guy Reibel en a regroupé un grand nombre dans son ouvrage Jeux musicaux, volume 1 : jeux vocaux, édité en 1984. Il a également fondé le Centre Européen du Jeu Vocal.

2.3.3. La démarche de création musicale à l'école : expérimentations menées

Dans le courant des travaux menés par Delalande et Reibel, le travail mené par Monique Frapat tout au long de sa carrière est très intéressant. Cette professeure des écoles le présente dans un film sorti en 2010 intitulé L'invention musicale à l'école, produit par Lise Warusfel avec les images de Laurent Frapat. Dans ce documentaire, Monique Frapat revient sur la démarche qu'elle a inventée et expérimentée tout au long de ses années d'enseignement en maternelle. Tout a débuté par une visite à la laverie. En revenant, ses élèves se sont mis à imiter le bruit des machines à laver. L'enseignante a su les écouter et les encourager et tout un travail s'est ainsi mis en place : les élèves ont rajouté des bruits de fer à repasser et de presse et ont imaginé des scénarii autour de cette laverie. Suite à ce travail, Monique Frapat a travaillé avec le groupe de recherche musicale de Paris (GRM), et notamment avec François Delalande, Claire Renard et Robert Cahen.

Elle identifie deux axes nécessaires à la démarche de création musicale. Tout d'abord, l'observation des enfants : il faut prendre en compte les comportements spontanés des enfants. Ce sont les germes du musicien. « Les enfants, c'est avant tout du bruit et du mouvement ! » L'enseignant doit donc attacher de l'importance à ces comportements pour inciter l'enfant à les exprimer et à aller plus loin. Ensuite, la création de situations et d'imaginaires : pour que les enfants puissent créer, il faut engager leurs productions dans une histoire, afin que l'investissement des enfants soit réel et que ça se sente dans les productions sonores et musicales. Les enfants doivent vivre une vraie vie dans leurs productions, avec des émotions. Pour ne pas mettre en jeu des émotions trop personnelles, Monique Frapat a utilisé des marionnettes.

Par ailleurs, cette démarche se décompose en plusieurs temps : un temps d'exploration, durant lequel les enfants explorent les sons qu'ils peuvent produire et en sélectionnent qui leur plaisent. Ils échangent ensuite leurs trouvailles en groupe, ce qui amène encore de nouvelles idées et permet aux élèves de s'approprier les gestes des autres. Vient ensuite un temps de jeux dirigés et d'improvisation : ici, Monique Frapat leur demande de créer une musique. Ses élèves savent que derrière ce mot se cache quelque chose de précis, avec un début, une fin, des surprises et des silences. Les élèves se montrent ici encore leurs inventions.

Enfin, Monique Frapat partage certaines idées de François Delalande évoquées précédemment, notamment l'importance du lien entre geste et son pour les enfants, ainsi que la dimension de l'imaginaire et du symbolisme pour créer quelque chose. Un bon exemple en est l'improvisation autour des racines : les enfants les imaginent toutes biscornues et inventent donc des sons qui montent et descendent (soit une ligne mélodique très contorsionnée) pour les représenter. Monique Frapat évoque également les apports de l'amplificateur pour aider les enfants à prendre conscience des sons qu'ils produisent, mieux les écouter et agir dessus.

Une autre figure importante à citer pour ses travaux dans le domaine de la création musicale à l'école est Colette Louis Reibel. Dans son ouvrage Petites aventures musicales paru en 1993, elle partage différents enregistrements réalisés par ses élèves. Il s'agit d'histoires sonorisées par les enfants eux-mêmes. Il y en a de différentes sortes : dans certaines, le texte est lu tandis que des sons en lien avec le paysage sonore de l'histoire l'accompagnent. Dans d'autres, l'histoire est seulement racontée grâce à des sons évoquant les personnages, les lieux ou les actions.

3. Formulation de la problématique

Suite à nos recherches, nous avons souhaité nous intéresser nous aussi à la démarche de création musicale à l'école. Nous avons décidé de nous inspirer des travaux de Colette Louis Reibel et proposer à nos élèves de sonoriser un album. Cependant, créer une œuvre à 24 peut paraître impossible, tous les élèves ne pouvant a priori pas s'exprimer et concilier toutes leurs idées. Nous nous sommes donc demandées : comment amener chaque élève à exprimer sa créativité dans une création musicale collective ? Nous avons émis les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : le collectif va permettre à des élèves peu sûrs d'eux d'oser se lancer dans la démarche créative. Ecouter les idées des autres va leur en donner aussi et la tâche d'invention partagée leur enlèvera de la pression. Cependant, il sera difficile pour eux de s'exprimer en groupe classe. Le travail d'exploration en petits groupes permettra à ces élèves de rechercher et d'exprimer plus d'idées individuelles lors des restitutions en classe entière. Le travail préalable lors des premières séances permettra à l'ensemble des élèves de rentrer dans une démarche de création, en leur fournissant une base sur laquelle s'appuyer, mais qui ne sera pas imitée.

Hypothèse 2 : La création d'une œuvre finale partagée va générer plus de motivation chez les élèves, qui s'impliqueront de manière différente des autres situations. Les élèves habituellement « passifs » donneront des idées et pourront vouloir un rôle précis. Cette participation plus conséquente des élèves leur permettra de travailler des apprentissages, notamment à l'oral (écoute, argumentation), de manière plus efficace. De plus, une œuvre collective permettra de dépasser le clivage CE1/CE2.

Hypothèse 3 : les rôles des élèves seront redistribués. Les élèves les plus à l'aise scolairement, intervenant souvent, pourront être plus mal à l'aise pour exprimer des idées sortant du cadre scolaire, tandis que des élèves intervenant peu habituellement pourront révéler de grandes capacités de création artistique. De plus, l'ensemble des élèves aura plus de mal à donner des idées nouvelles qu'à donner un point de vue sur l'idée d'un pair ou sur l'enregistrement, car cela constitue un support de discussion.

Afin de confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons monté un protocole expérimental à mener dans nos classes.

4. Méthode

Le projet consiste en la sonorisation d'un album de jeunesse, « C'est moi le plus fort », de Mario Ramos, le but étant d'utiliser le texte écrit comme support à la création mais en jouant avec la

voix et en créant un paysage sonore pour composer à sa manière cette œuvre. Nous souhaitons faire créer l'œuvre par la classe entière, nous voulions une œuvre commune pour faire naître un lien dans ces doubles niveaux qui n'est pas vraiment présent. Il s'agit réellement d'un projet de classe où chacun peut trouver sa place et s'exprimer.

4.1. Les participants

Cette séquence a été construite pour deux classes de CE1-CE2 de deux écoles différentes.

La classe 1 est une classe de 24 élèves répartis de la façon suivante : 6 CE1 et 18 CE2. Les élèves sont âgés de 7 à 10 ans. Il y a 8 filles et 16 garçons. Deux des élèves de CE2 sont intégrés dans un dispositif ULIS et ne viennent que ponctuellement dans la classe sur certaines matières (dont l'éducation musicale). 6 élèves présentent un trouble leur ouvrant droit à la présence d'une AESH.

La classe 2 est composée de 21 élèves âgés de 7 à 9 ans, répartis de la façon suivante : 8 CE2 pour 13 CE1. Les CE2 comptent 3 filles pour 5 garçons. Quant aux CE1, ils regroupent 9 filles pour 4 garçons. Cette classe compte donc davantage de filles que de garçons.

4.2. Mise en œuvre

4.2.1. Matériel

Cette séquence s'appuie essentiellement sur l'album de jeunesse « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos. Cet album a été sélectionné par nos soins car nous le jugeons intéressant pour notre séquence. En effet, c'est un album qui propose un seul lieu de déroulement de l'histoire mais plusieurs personnages. D'autre part, cet album figure dans la liste de sélection de l'Education nationale.

Pour réaliser cette séquence, nous nous sommes également documentées grâce à de nombreux articles sur la créativité mais également des ouvrages et des conférences sur les jeux vocaux mais aussi d'autres mémoires d'étudiants en master MEEF.

L'utilisation d'un moyen d'enregistrement a également été nécessaire afin de consigner les différentes productions des élèves et ainsi leur permettre des allers-retours et surtout une progression dans la création de l'œuvre finale.

4.2.2. Critères

Rappelons que pour ce projet, nous avons décidé de laisser la main le plus possible à nos élèves. Ils étaient maîtres de leur création tant sur les idées que sur l'organisation. Nous avons été

présentes pour les guider dans leur réflexion et relancer les débats lorsque cela était nécessaire. Lors de cette expérimentation, nous souhaitons que tous les élèves de la classe s'imprègnent de l'œuvre et participent à sa création. Nous avons conscience qu'il y avait différentes façons de participer au projet. Nous nous sommes donc interrogées sur la manière dont chaque élève pouvait contribuer à la création. Nous avons relevé trois principaux axes. Le premier axe concerne les idées. On entend par idée un élément nouveau qui porte soit sur la création en elle-même ou bien sur l'organisation et les modalités de travail. Un deuxième axe concerne la discussion. En effet, de par sa réflexion, son avis, un élève peut faire progresser l'œuvre en suscitant des idées nouvelles chez un camarade. Enfin, le troisième axe se penchera davantage sur l'utilisation des prérequis.

4.2.2.1. Les idées

Nous avons décidé de tenir compte des idées, de l'imagination des élèves dans les critères d'observation. Nous entendons par idée un élément nouveau qui fait progresser la création, ou la réflexion. En effet, nous avons pensé qu'un élève qui donnait des idées était un élève investi et motivé dans la tâche, il contribue ainsi à l'élaboration de la sonorisation de l'album et participe individuellement à l'œuvre collective. D'autre part, suite à nos différentes recherches, nous savons que les idées appellent les idées. De ce fait un élève qui fournit une idée, bonne ou mauvaise, déclenchera probablement une nouvelle idée chez un autre camarade et ainsi la création progresse. C'est aussi l'intérêt de l'œuvre collective. Pour tenter d'observer ce critère nous avons établi un tableau recensant le nom des élèves et nous faisons une croix dès que celui-ci fournissait une idée concernant le paysage sonore, le jeu des voix ou même l'organisation du travail. En effet, un élève peut ne pas avoir d'idée propre pour la création, en revanche, il peut avoir des idées quant à l'organisation et aux modalités de travail et ceci contribue activement à la création.

4.2.2.2. La discussion

Nous avons également décidé d'observer nos élèves dans la discussion. Il s'agit d'une œuvre collective, le but étant que tous les élèves de la classe participent à leur manière à cette création musicale. La participation et l'investissement peuvent relever de la discussion. Un élève qui donne son avis ou qui partage sa réflexion est un élève motivé par la tâche et qui participe à l'élaboration du projet. De la discussion peuvent également naître des idées nouvelles. Tout comme pour les idées, nous avons tenu un tableau où nous faisons une croix pour signifier que l'élève s'était exprimé.

4.2.2.3. Les prérequis

Nous tiendrons également compte du réinvestissement que feront les élèves de la première partie de séquence sur les jeux vocaux et les quatre paramètres du son. Pour cela, nous serons attentives au vocabulaire employé (hauteur, grave, aigu, intensité, fort, faible, vitesse, rapide, lent...). Nous verrons également s'ils parviennent à jouer, à modifier leur voix en fonction des paramètres étudiés.

Nous verrons également dans quelle mesure les élèves sont capables de réinvestir les pistes dégagées lors de la construction du paysage sonore d'un paysage de campagne. En effet, pour la sonorisation de l'album, les élèves pourront transposer la méthode vue lors de cet exercice mais cette fois-ci pour un paysage de forêt.

4.3. Déroulement de la séquence

Notre séquence comporte onze séances. Elle peut être découpée en trois temps : un temps pour la définition du projet, un temps d'élaboration du projet et enfin un temps de réalisation.

4.3.1. Le temps de définition du projet

Pour cette partie, nous avons consacré cinq séances. La première était la présentation du projet aux élèves. Nous leur avons présenté l'album que nous avons lu en classe entière, nous leur avons proposé de le mettre en musique, de le sonoriser. Pour cela ils ont dû réfléchir et nous dire ce qu'ils pensaient que nous attendions d'eux. De nombreuses hypothèses sont arrivées. Nous leur avons alors proposé l'écoute d'un album qui a été sonorisé par une autre classe. A l'issue des deux écoutes, les élèves ont compris que certains sons symbolisaient certains lieux, que certaines voix symbolisaient certains personnages. A la fin de la séance ils avaient donc une idée plus précise de ce qui était attendu d'eux.

Les quatre séances qui ont suivies étaient basées sur l'expérimentation de la voix et d'objets sonores. En effet, nous sommes parties de l'idée que si nous ne leur donnions pas une palette de possibles à expérimenter, ils ne sauraient probablement pas par où commencer. Nous nous sommes inspirées des jeux vocaux de Guy Reibel (1984). Nous avons donc fait le choix de diriger, dans un premier temps, les jeux de voix et les jeux sonores, afin de doter les élèves d'une palette d'expériences, tout en leur permettant de les réinvestir et de les transformer à leur guise lors de la deuxième phase de la séquence. Au cours de ces quatre séances, les élèves ont appris à travailler sur quatre paramètres de leur voix :

- L'intensité, on entend par intensité le volume de la voix.

- La hauteur, c'est-à-dire les graves et les aigus.
- La durée, dans le sens où l'on peut prolonger les mots en prolongeant les syllabes pour donner un effet.
- Le timbre, qui inclut davantage l'émotion de celui qui parle.

Puis lors des deux dernières séances de cette phase, soit les séances 5 et 6, les élèves ont travaillé sur les objets sonores. Ils avaient bien conscience que la musique pouvait se faire avec des instruments mais notre but était de leur montrer que n'importe quel objet peut être instrument et qu'il existe une diversité de sons selon qu'on tape, frotte, déchire l'objet. Une des séances était consacrée à l'exploration du geste sonore : chaque élève devait trouver au moins trois façons de faire un son avec son objet. Les supports étaient variés, il s'agissait aussi bien d'objets que nous trouvons dans la classe comme des feuilles de papier, une boîte de mouchoirs, des ciseaux, que d'objet du quotidien : bouteille plastique, peigne, boîte de conserve, rouleau d'essuie-tout, pot de confiture... La deuxième séance sur ce thème était davantage basée sur le paysage sonore. Le but étant de pousser les élèves à écouter avec plus d'attention leur environnement, leur faire percevoir ces sons des paysages auxquels on ne prête presque plus attention. Nous voulions leur faire prendre conscience que chaque lieu possède son univers sonore. En effet, nous n'entendrons pas la même chose selon qu'on se trouve dans la forêt, à la plage ou dans le désert. Il s'agit ici de développer la compétence de l'écoute. Nous avons aussi travaillé l'imagination en proposant aux élèves de regarder une photo d'un paysage de campagne et d'imaginer les sons qu'ils pouvaient entendre, comme s'ils étaient le photographe.

4.3.2. L'élaboration du projet

La deuxième phase de la séquence consiste en l'élaboration du projet en lui-même. Maintenant que les élèves disposent d'une palette, ils peuvent la réutiliser sur notre support choisi « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos. Lors de cette seconde phase, nous avons dans un premier temps clairement défini le projet, l'organisation en hiérarchisant les objectifs et ce sur quoi nous allions nous attarder. Pour cela, nous avons relu l'album en classe entière afin que chacun se réimprègne de l'histoire. Ici, les élèves ont dû remobiliser la compétence de l'écoute et s'imaginer dans le livre comme ce qu'ils ont fait en séance 5.

Puis dans un second temps, la place a été faite à la créativité des élèves en leur laissant la possibilité d'exprimer toutes les idées qui leur venaient par la tête, une sorte de brainstorming. Ce choix a été fait car nous pensons que les idées appellent les idées. Donc toutes les idées ont été notées sans censure. Il s'en est suivi une phase d'échange afin d'écartier les idées qui ne

répondaient pas à notre objectif et celles non réalisables. C'est un fonctionnement en forme d'entonnoir. Ensuite, les élèves ont dû échanger afin de choisir l'idée à utiliser pour le projet final. Cette phase est importante car elle a permis à certains élèves qui n'avaient pas forcément eu d'idée de s'exprimer et d'avoir tout de même un avis en se projetant dans la création finale. Il s'agit d'un moment essentiel car les élèves devaient s'approprier cette création. Dans cette phase, le rôle de l'enseignant était de s'effacer le plus possible. Il n'était là que pour la prise de notes et relancer le débat. Une fois la sélection d'idées faites, les élèves par petits groupes pouvaient s'entraîner sur une idée avant de procéder à l'enregistrement audio de la production intermédiaire. Cette production intermédiaire a également été conservée sous forme de trace écrite. Les élèves se sont donc mis d'accord sur la rédaction de la partition. Le lendemain, nous proposons aux élèves de revenir sur leur jet de la veille afin de voir si nous avons toujours le même avis ou si nous avons eu d'autres idées entre temps pour enrichir la production. Cette étape a été importante car elle permettait aux élèves de revenir sur leurs idées et parfois de changer de point de vue. L'occasion également pour les élèves qui n'avaient pas eu d'idée lors de la séance précédente d'en apporter des nouvelles en se basant sur ce qui avait été proposé initialement.

4.3.3. La réalisation du projet

Enfin, la dernière phase de la séquence consiste en la réalisation de la création. Les élèves ont déjà travaillé les voix et le paysage sonore. Les choix d'idées ont été consignés en version audio mais aussi matérialisés par de l'écrit afin de constituer une trace, et se souvenir. Lors de cette phase de réalisation, les élèves ont joué leur œuvre, pendant que l'enseignant enregistrait et assistait à la représentation en spectateur. S'en est suivi une séance pour écouter la création afin de rectifier ce qui leur semblait ne pas aller ou modifier certains aspects qui ne leur convenaient pas. Une fois ce travail effectué, les élèves ont de nouveau joué leur création sous le regard attentif du professeur tout en étant enregistrés. Ce support audio servira à l'échange avec l'autre classe qui travaille sur le même projet. Ce support audio sera également envoyé aux parents de la classe. En effet, du fait du contexte sanitaire, nous ne pouvons malheureusement pas faire de représentation à l'école.

4.4. Plan de séquence

Séances	Objectifs
1	Présentation du projet : créer une illustration sonore. Ecoute d'une bande-son (<i>Au pays des eaux scintillantes</i> , issue des <u>Petites aventures musicales</u> de Colette Louis-Reibel (1993-1997)).

	Repérage des caractéristiques de la musique : en quoi la musique évoque-t-elle des lieux ? Comment la musique exprime-t-elle des émotions ? Comment reconnait-on celui qui parle ?
2	Découverte de deux paramètres de la voix : intensité et hauteur Jeux vocaux autour de ces 2 paramètres
3	Découverte de deux autres paramètres de la voix : durée et timbre Jeux vocaux autour de ces 2 paramètres
4	Comment faire de la musique sans instrument ? Tout objet peut produire du son. Chaque geste produit un son différent. Créer des sons différents avec un même objet.
5	Ecoute de deux paysages : la classe puis un paysage d'hiver Se projeter dans un paysage à l'aide d'une photographie et essayer d'entendre le paysage sonore
6	Focus sur le projet Choix et organisation
7 a) et 8 a)	Brainstorming. Choix et écriture des partitions Constitution des groupes, répartition des rôles Entraînement Enregistrement
7 b) et 8 b)	Rappel des choix et réécoute de la création Proposition de modification / réécriture Entraînement Enregistrement
9	Répétition générale et enregistrement
10	Ecoute de la dernière version enregistrée Regard critique sur sa prestation
11	Production finale Envoi de la production finale à l'autre classe

5. Les résultats

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 ? Pour pouvoir analyser cette séquence de façon concrète nous avons établi des critères d'observation que nous avons définis un peu plus haut. Pour rappel, il s'agit d'observer les élèves qui donnent des idées, ceux qui argumentent un point de vue, ceux qui après un laps de temps fournissent des pistes d'amélioration, ceux qui sont volontaires pour investir un rôle et enfin les élèves qui réinvestissent les prérequis étudiés lors de la première partie de la séquence. Nous avons donc décidé d'élaborer un tableau à double entrée qui reprendrait les critères ci-dessus et le nom de chaque élève de la classe. Pour nous, enseignantes, il nous suffisait d'observer, d'écouter nos

élèves et de cocher leur nom dans le tableau dès lors qu'ils répondaient à l'un des critères définis. Ce tableau à double entrée a été utilisé à chaque séance à partir de la séance n°6 et ce jusqu'à la fin de la séquence. Voici donc les résultats que nous pouvons constater.

5.1. Interventions des élèves durant la création

5.1.1. Nombre d'interventions par élève

Répartition de la parole classe 1				
Eleve	Donne une idée	Donne son avis sur l'idée d'un autre ou argumente son point de vue	Après enregistrement apporte une amélioration	Total interventions par élève
Eleve_N	18	10	3	31
Eleve_C	13	4	1	18
Eleve_G	11	4	3	18
Eleve_W	9	4	1	14
Eleve_P	7	5	0	12
Eleve_F	6	5	0	11
Eleve_H	5	5	1	11
Eleve_M	5	4	2	11
Eleve_A	6	3	1	10
Eleve_Q	3	4	2	9
Eleve_T	7	2	0	9
Eleve_L	3	4	1	8
Eleve_B	5	1	1	7
Eleve_O	3	1	3	7
Eleve_V	6	1	0	7
Eleve_D	3	1	2	6
Eleve_U	5	1	0	6
Eleve_R	2	2	1	5
Eleve_S	1	2	2	5
Eleve_E	4	0	0	4
Eleve_X	3	1	0	4
Eleve_K	2	1	0	3
Eleve_J	1	0	0	1
Eleve_I	0	0	0	0
Total	128	65	24	217

Tab 1 : Répartition de la parole dans la classe 1
(Les CE1 sont indiqués en gras)

Tab 1 : Les élèves ne sont pas tous intervenus de la même façon. Le nombre d'interventions, tout type confondu, varie entre 0 et 31. La médiane est de 7,5 et la moyenne est de 9. Il n'y a pas de différence significative entre CE1 et CE2.

Tab 2 : Ici aussi, tous les élèves ne sont pas intervenus de la même façon. Le nombre d'interventions, toute catégorie confondue, varie entre 0 et 24. La médiane est de 5 et la moyenne est de 6. On remarque que les CE2 ont tendance à plus intervenir que les CE1.

Synthèse des deux classes : Nous pouvons définir des profils d'élèves en fonction de la fréquence des interventions : « les grands parleurs » qui sont intervenus plus de 8 fois, les « parleurs moyens » qui sont intervenus entre 2 et 8 fois et les « petits parleurs » qui sont

Répartition de la parole classe 2				
Elèves	Donne une idée	Donne son avis sur l'idée d'un autre ou argumente son point de vue	Après enregistrement apporte une amélioration	total interventions par élève
Elève_Q	11	9	4	24
Elève_O	9	8	1	18
Elève_N	7	6	1	14
Elève_R	6	6	1	13
Elève_T	6	2	1	9
Elève_U	3	5	1	9
Elève_F	7	1	0	8
Elève_H	3	1	2	6
Elève_P	1	3	2	6
Elève_D	5	0	0	5
Elève_L	2	2	1	5
Elève_A	2	1	1	4
Elève_B	3	0	1	4
Elève_C	2	1	0	3
Elève_K	1	0	0	1
Elève_E	0	0	0	0
Elève_G	0	0	0	0
Elève_I	0	0	0	0
Elève_J	0	0	0	0
Elève_M	0	0	0	0
Elève_S	0	0	0	0
Total	68	45	16	129

Tab 2 : Répartition de la parole dans la classe 2
(Les CE2 sont indiqués en gras)

intervenues moins de 2 fois. La répartition est différente dans les deux classes, les élèves de la classe 1 ayant plus participé que ceux de la classe 2. De notre ressenti, cela n'est pas lié à l'implication des élèves mais plutôt à la dynamique générale des classes, la classe 1 étant une classe très « bavarde ». De plus, les CE2 y sont beaucoup plus nombreux et sûrement plus à l'aise à l'oral que les CE1 de façon générale.

	Classe 1	Classe 2
Petits parleurs	2	7
Moyens parleurs	11	8
Grands parleurs	11	6

5.1.2. Répartition du type d'intervention

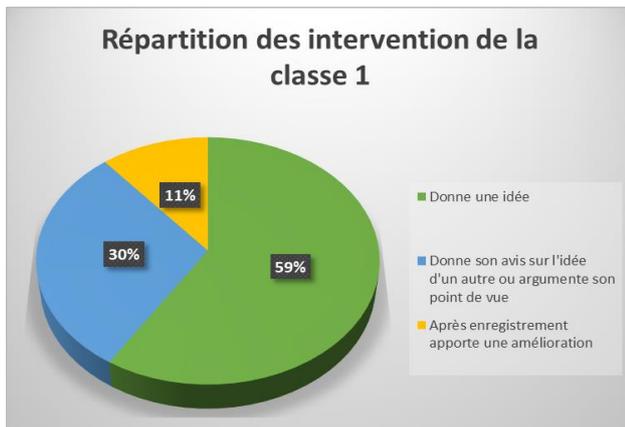


Fig 1 : Répartition des interventions dans la classe 1

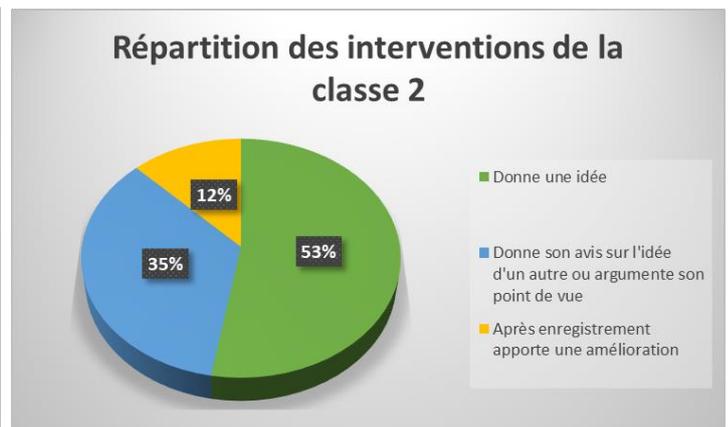


Fig 2 : Répartition des interventions dans la classe 2

Synthèse des deux classes : Ces deux graphiques convergent vers un même point. Les élèves fournissent plus facilement une idée qu'un point de vue ou une amélioration après le premier enregistrement. Plus de la moitié des interventions concerne une proposition d'idée. Il est tout de même important de nuancer ce résultat puisqu'il faut noter que les élèves avaient davantage l'occasion de s'exprimer sur leurs idées plutôt que d'améliorer leur enregistrement. En effet, il y a eu trois séances offrant la possibilité de donner des idées contre seulement deux séances pour proposer une amélioration après enregistrement. En revanche, à possibilité égale, les élèves parviennent plus facilement à donner une idée qu'à la justifier.

5.1.3. Evolution de la participation des élèves aux échanges

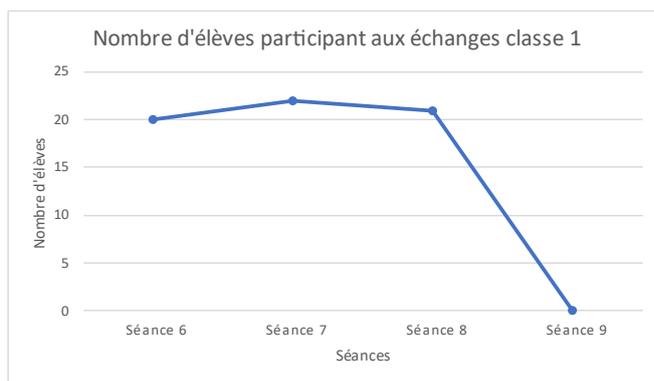


Fig 3 : Nombre d'élèves participant aux échanges dans la classe 1

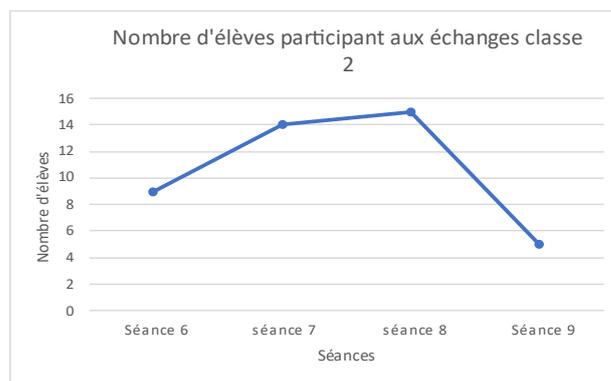


Fig 4 : Nombre d'élèves participant aux échanges dans la classe 2

Nous avons également regardé l'évolution du nombre d'élèves participants aux échanges lors des séances 6, 7, 8 et 9. Ceci peut-être un bon indice quant à l'investissement de chacun et à leur évolution dans le projet. Pour rappel, la séance 6 était consacrée à la planification et organisation du projet, tandis que les séances 7 et 8 étaient des séances de création autour des voix et du paysage sonore. La séance 9 était une séance d'entraînement et répétition générale.

Fig 3 : On constate que presque tous les élèves sont intervenus au moins une fois durant les séances 6, 7 et 8, sans différence significative. Les élèves ont donc bien investi le projet dès le début et sont restés impliqués durant la phase de création. Les élèves ayant eu l'occasion de revenir sur leurs prestations enregistrées lors des séances 7 et 8, ils n'ont pas ressenti le besoin de faire des modifications lors de la séance 9 car ils étaient satisfaits du résultat final.

Fig 4 : Grâce à ce graphique nous constatons que la participation a progressé entre la séance 6 et la séance 8, avant de chuter en séance 9. Entre les séances 6 et 8, de plus en plus d'élèves ont donc été impliqués dans le projet. Cela corrobore aussi avec l'idée qu'il est plus évident pour les élèves d'exprimer une idée que de justifier, ou améliorer une production. De plus, une démarche de création se fait en entonnoir : l'essentiel de la créativité se situe en séance 7 et 8 où tout était à créer. On pourrait se demander si la chute de participation en séance 9 ne témoigne pas d'une baisse d'intérêt pour le projet. Cependant, la séance 9 étant une séance de finalisation, il paraît logique que les élèves commencent à trouver leur travail abouti et aient moins de commentaires.

Synthèse des deux classes : On constate que la dynamique a été un peu différente entre les deux classes. L'implication des élèves de la classe 1 a été immédiate tandis qu'elle a augmenté au fur et à mesure des séances dans la classe 2.

5.2. Volonté de jouer un rôle

Nous avons vu qu'il existait des profils d'élèves en fonction de la fréquence de leurs interventions. Nous allons voir si le profil influe sur la volonté de s'investir dans le projet. Afin de savoir quel rôle souhaitait jouer chaque élève nous avons procédé à un vote sur papier libre. L'élève indiquait son nom et le rôle désiré. Il pouvait choisir parmi les huit proposés (le narrateur, le loup, le lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, le dragon et le paysage sonore) mais il pouvait également dire « je ne sais pas » ou « tous les rôles m'intéressent ». Le papier était plié puis déposé dans une boîte. L'enseignante a procédé au dépouillement et voici ce qu'il en est ressorti lors de la neuvième séance.

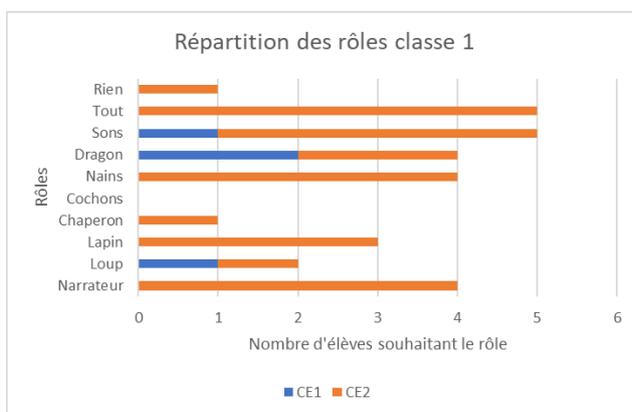


Fig 5 : Répartition des rôles dans la classe 1

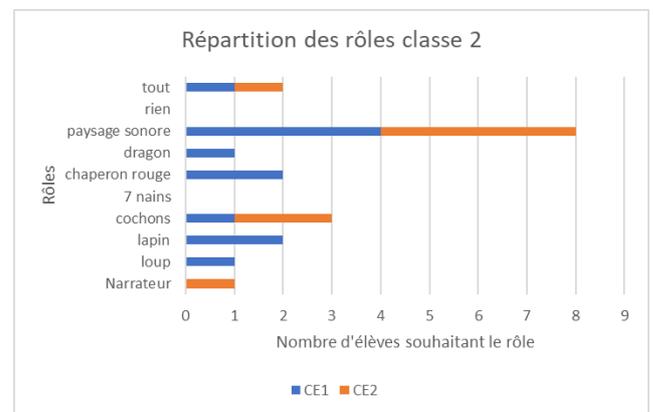


Fig 6 : Répartition des rôles dans la classe 2

Synthèse des deux classes : Presque tous les rôles ont été demandés, naturellement un équilibre s'est donc créé dans la répartition des rôles. Deux rôles ont moins plu aux élèves : les trois cochons dans la classe 1 et les sept nains dans la classe 2. Les élèves ont majoritairement demandé des rôles concernant les voix des personnages, indépendamment de leur maîtrise ou non de la lecture à voix haute en général. On remarque également que le niveau de classe influence peu le choix des rôles puisqu'il y a également un équilibre entre les CE1 et CE2. On note que dans chaque classe, plusieurs élèves n'avaient pas de préférence pour le rôle qu'ils allaient jouer. Une seule élève sur les deux classes a spécifié qu'elle ne voulait pas de rôle.

5.3. Reprise des prérequis

Concernant le travail sur les voix, les élèves se sont servis des jeux vocaux utilisés en première phase de séquence dans les deux classes. Ils ont réutilisé le vocabulaire appris : « grave », « aigu », « rapide », « fort », « doucement » et des termes liés au travail sur les émotions : « bégaiements », « méchant », « joyeux », « peureux », « peur ». Ils les ont mis en lien avec les personnages de l'histoire et ils ont su reproduire les paramètres choisis à l'oral lors de l'enregistrement final.

Concernant le travail sur le paysage sonore, les élèves des deux classes ont su réinvestir l'exercice fait en première partie de séquence sur le paysage de campagne. Cet exercice a un double intérêt : les élèves doivent se projeter pour trouver des idées de sons puis faire preuve de créativité pour reproduire ce son avec des objets. Les bruits n'étaient pas les mêmes que lors de la séance de découverte car le paysage sonore est une forêt, ce n'était donc pas une imitation. Par contre, les élèves sont rentrés beaucoup plus vite dans l'exercice et ont proposé plus d'idées. La séance préalable leur a permis de tout de suite comprendre ce qui était attendu d'eux.

6. Discussion

Maintenant que nous avons recueilli les résultats de notre expérimentation, nous allons tenter d'interpréter et de comprendre ce qu'il s'est réellement passé avant de nous pencher sur les limites et les perspectives d'un tel projet.

6.1. Recontextualisation

A travers ce projet en éducation musicale, nous avons pour ambition de développer la créativité des élèves tout en créant une cohésion de classe propice aux différents apprentissages des élèves. Nous nous étions posés la question suivante : comment amener chaque élève à exprimer sa créativité dans une création musicale collective à plus de vingt élèves ?

6.2. Interprétation résultats

Hypothèse 1 : le collectif va permettre à des élèves peu sûrs d'eux d'oser se lancer dans la démarche créative. Ecouter les idées des autres va leur en donner aussi et la tâche d'invention partagée leur enlèvera de la pression. Cependant, il sera difficile pour eux de s'exprimer en groupe classe. Le travail d'exploration en petits groupes permettra à ces élèves de rechercher et exprimer plus d'idées individuelles lors des restitutions en classe entière. Le travail préalable lors des premières séances permettra à l'ensemble des élèves de rentrer dans une démarche de création, en leur fournissant une base sur laquelle s'appuyer, mais qui ne sera pas imitée.

Nous pensions que le simple fait de proposer un projet artistique pourrait permettre à certains élèves de sortir du retrait et de s'investir davantage en exprimant des points de vue, des idées. Cela n'a pas été le cas. Les élèves les plus effacés le sont restés et les élèves les plus à l'aise à l'oral sont les élèves qui se sont le plus exprimés. Cependant, nous pensons également, sans vraiment pouvoir le vérifier, que le travail en petits groupes au début de la séquence a tout de même permis aux élèves les plus effacés de prendre confiance et d'oser s'exprimer en groupe

classe. On peut voir notamment que lors des séances de restitution des idées en petits groupes, tous les élèves (même les petits parleurs) ont proposé une idée, ce qui laisse penser que le travail en petits groupes a été favorable. Le projet collectif leur a donc permis de mieux trouver une place.

Nous sommes parties de l'idée que pour inciter les élèves à créer il fallait commencer par leur donner quelques pistes de travail. Nous nous apercevons que cette hypothèse a été utile puisque nos élèves ont réinvesti dans leur production finale des jeux vocaux travaillés au cours de la phase d'expérimentation. Nous avons donc proposé une palette de possibles à nos élèves qu'ils ont su saisir et remobiliser dans la création de leur œuvre.

Hypothèse 2 : La création d'une œuvre finale partagée va générer plus de motivation chez les élèves, qui s'impliqueront de manière différente des autres situations. Les élèves habituellement « passifs » donneront des idées et pourront vouloir un rôle précis. Cette participation plus conséquente des élèves leur permettra de travailler des apprentissages, notamment à l'oral (écoute, argumentation), de manière plus efficace. De plus, une œuvre collective permettra de dépasser le clivage CE1/CE2.

Ce projet a été motivant pour les élèves. Dès le départ, ils avaient connaissance de la tâche finale. Ils se sont vite impliqués car ils avaient une projection sur la finalité. L'album étudié a aussi eu son importance car les enfants ont apprécié l'histoire ce qui leur a permis de s'investir pleinement. Nous avons constaté dans les résultats que tous les élèves se sont engagés dans le projet, soit au niveau de la création, soit dans le choix du rôle, soit des deux. De par le fait que tous les élèves se soient investis et des remarques des élèves en classe (qui s'inquiétaient notamment de la qualité de leur œuvre et de sa compréhension lorsqu'ils argumentaient), il nous semble que cette production finale concrète leur a permis de mieux s'investir.

Nous avons vu qu'un grand nombre d'élèves est intervenu pendant les séances et que ce projet a suscité une grande motivation. Les élèves ont trouvé du sens à ce qu'ils faisaient et à s'écouter les uns les autres. En comparant ces séances à d'autres, il semble que les élèves se soient mieux écoutés et que plus d'élèves différents intervenaient pendant les séances. Il faudrait cependant faire une étude comparative pour pouvoir l'affirmer.

Concernant le climat de classe, les élèves étaient très enthousiastes durant les temps d'exploration vocales et sonores. Ils étaient investis et chaque groupe avait des propositions à soumettre au groupe classe ensuite. Ces temps d'échanges en collectif étaient plus compliqués. Certains élèves intervenaient souvent, voire de façon intempestive, tandis que d'autres

n'écoutaient pas ou faisaient autre chose. On note par contre que les élèves écoutaient suffisamment pour ne pas redire les mêmes choses et faire avancer le projet. Par ailleurs, durant les temps d'écoute des enregistrements ou des productions, les élèves étaient très silencieux et bien à l'écoute de leur production. Le silence était d'une réelle qualité, les élèves étaient très impliqués, curieux de s'écouter. Nous pensons que la motivation des élèves pour ce projet et la pensée de l'œuvre finale leur a permis de rentrer plus efficacement dans ces apprentissages transversaux.

Concernant les élèves « passifs », prenons l'exemple d'un élève n'intervenant jamais en classe habituellement, représentatif de ce qui s'est passé pour ces élèves : l'élève J est intervenu une seule fois à l'oral, pour montrer son idée de voix à la classe. Cependant, au début, il n'osait pas le faire et s'est décidé au dernier moment. On constate sur les vidéos qu'il n'écoute pas durant les temps d'échange collectif. On pourrait donc penser qu'il s'est peu saisi du projet. Il a par contre demandé le rôle du lapin et a souhaité participer à l'audition devant la classe pour défendre sa candidature. Bien qu'il n'ait pas été choisi par ses camarades, il a décidé de choisir un autre rôle, celui du bruit du vent et s'est entraîné à le faire. On peut donc penser que cet élève a trouvé sa place en deuxième partie de projet, lors de la réalisation.

Ce projet collectif a permis d'effacer les clivages CE1/CE2 en engageant les élèves dans la tâche. Pris dans la dynamique collective, les élèves agissaient en tant qu'individu libre, sans tenir compte de leur groupe de niveau. Les CE1 sont d'habitude très en retrait lors des activités en classe entière. Ils se mélangent peu aux CE2, que ce soit en récréation ou lors des activités en groupe. Or, ils sont intervenus autant voire plus que certains CE2 et ont demandé à faire une voix, dont la voix du loup, qui est le personnage principal. Ils se sont donc pleinement intégrés dans le projet et ont occupé une vraie place dans la dynamique de création collective. Cela a donné un nouveau cadre de travail intéressant et davantage collaboratif.

Hypothèse 3 : les rôles des élèves seront redistribués. Les élèves les plus à l'aise scolairement, intervenant souvent, pourront être plus mal à l'aise pour exprimer des idées sortant du cadre scolaire, tandis que des élèves intervenant peu habituellement pourront révéler de grandes capacités de création artistique. De plus, l'ensemble des élèves aura plus de mal à donner des idées nouvelles qu'à donner un point de vue sur l'idée d'un pair ou sur l'enregistrement, car cela constitue un support de discussion.

Bien que ce projet soit différent des activités classiques menées en classe, on retrouve une dynamique très similaire. Alors qu'on aurait pu penser que la parole et les interventions seraient

distribuées différemment, on retrouve les élèves « petits » parleurs et « grands parleurs » habituels, ne permettant pas vraiment aux élèves les plus en retrait de s'engager plus qu'habituellement. Par contre, une grande différence est la place prise par les CE1 (cf précédemment).

De plus, on constate dans les résultats qu'il a été beaucoup plus facile aux élèves d'intervenir pour donner des idées que pour commenter ou justifier. Certes, il y avait plus d'occasions de donner des idées, mais la proportion est telle que cela ne suffit pas à l'expliquer. De plus, les interventions pour commenter les enregistrements étaient plus pauvres : il s'agissait surtout de commentaires concernant la qualité de la lecture et du bruit de fond et non de nouvelles idées ou de pistes d'amélioration concernant les idées elles-mêmes. D'autre part, ce résultat peut s'expliquer par le fait que les conditions de départ du brainstorming étaient plus favorables à laisser s'exprimer toutes les idées (bonnes ou moins bonnes) alors qu'après l'enregistrement, l'espace pour les idées est plus resserré et qu'il est difficile de juger une œuvre collective devant tous les élèves qui y ont participé. Cela demande en plus un recul peut-être difficile à cet âge-là.

6.3. Prolongements

Tous les élèves se sont-ils impliqués dans le projet ?

Concernant les interventions, tous les élèves, tous les élèves de la classe 1 ont au moins donné une idée, ce qui n'est pas le cas dans la classe 2. Ils ont par contre tous demandé un rôle dans l'œuvre finale et se sont impliqués dans son interprétation.

Concernant les demandes de rôle, une seule élève (en classe 1) a spécifié qu'elle ne souhaitait pas de rôle. Cette élève est intervenue 9 fois durant le projet, ce qui correspond à la moyenne de la classe. Elle a finalement accepté de faire le bruit du vent proposé par l'enseignante afin d'équilibrer les sons du paysage sonore. Cette élève a participé à la démarche créative.

Parmi les élèves ayant spécifié qu'ils n'avaient pas de préférence pour le rôle, ce qui pourrait laisser soupçonner une faible implication, on retrouve des élèves qui sont le plus intervenus tout au long du projet. On peut donc penser que leur non-choix de rôle vient plutôt du fait qu'ils ont donné des idées pour chaque rôle et se sentent donc à l'aise sur chacun. Ils étaient volontaires pour combler les manques. De plus, ces grands parleurs ont également la capacité de couvrir l'ensemble des trois types de participations à savoir : donner une idée, donner son point de vue et le justifier et proposer des pistes d'amélioration après l'enregistrement. On s'aperçoit

également que les petits parleurs s'expriment peu sur la conception mais davantage sur l'interprétation.

On constate que laisser aux élèves la possibilité de choisir un rôle de façon anonyme a permis à ceux-ci de s'exprimer plus librement. Les élèves ont choisi des interprètes en fonction de leur prestation et non seulement par amitié. Ainsi, les élèves qui ont été choisis pour interpréter un rôle pouvait être des élèves assez réservés et plutôt solitaires. Le fait de pouvoir demander un rôle sur papier, sans s'exprimer devant les autres, a sûrement contribué au fait que certains élèves timides demandent pourtant des rôles « voix ».

Comment les élèves ont-ils interprété l'œuvre ?

Même si de nombreux élèves n'ont pas émis d'idées pour la création collective, ils ont pu tout de même développer des qualités musicales puisqu'ils se sont investis dans le projet et notamment dans l'interprétation. Tous les élèves se sont en effet impliqués dans l'interprétation. La majorité des élèves ont réellement eu à cœur de s'entraîner pendant l'entraînement. Concernant les élèves musiciens, chacun était très motivé pour jouer de son instrument mais certains ont moins cherché à travailler leurs sons pour imiter au mieux le sujet choisi tandis que d'autres étaient vraiment impliqués dans la qualité de leur interprétation et donnaient plus facilement des conseils aux autres. Tous les élèves avaient hâte de se faire enregistrer. Chaque élève a trouvé quelque chose qui lui correspondait puisque tous les élèves ont choisi un rôle qui a permis à chacun de s'exprimer. La diversité et l'équilibre des résultats montrent que dans le collectif il y a une place pour l'individuel. Chacun a participé à sa manière dans la réalisation de l'œuvre finale. Si nous avions pu bénéficier de plus de temps, nous aurions pu essayer de mesurer la qualité de leur interprétation en établissant une liste de critères pour affiner notre étude.

Il est intéressant de noter que bien que les deux classes aient suivi le même projet, les productions finales sont assez différentes l'une de l'autre, illustrant ainsi combien la créativité s'exprime différemment. Les sons composant le paysage sonore ne sont pas les mêmes : les élèves n'ont pas pensé aux mêmes animaux à intégrer dans le fond sonore par exemple. Même lorsqu'ils ont eu l'idée de faire un même son, par exemple le vent, ils le font de façon très différente (une nappe versus une boîte de conserve frottée sur une table). On retrouve plus de similitudes dans les voix, par exemple une voix grave pour le loup, peut-être parce qu'il s'agit de personnages traditionnels de contes dont on donne une idée précise aux enfants. Les

différences entre les deux productions tiennent ici surtout à la façon de dire le texte de l'élève lui-même et non des idées émises en amont.

6.4. Limites et perspectives

6.4.1. Partie critique

Nous avons essayé de monter un protocole sérieux et rigoureux. Afin d'avoir des données objectives, nous avons choisi de compter les interventions des élèves sans les juger. Nous avons essayé de rester le plus objectives possible dans nos interprétations et données qualitatives et d'avoir un regard professionnel sur nos élèves. Malgré tout, il y a forcément une part de subjectivité dans nos interprétations. Nous avons une certaine vision de nos élèves, nous souhaitons qu'ils adhèrent à notre projet et ceci peut influencer notre regard.

De plus, notre échantillon d'élèves était très réduit. Nos résultats sont donc le reflet de la dynamique de nos classes, mais il est difficile de les généraliser. Les habitudes de travail, les affinités des élèves, la proportion d'élèves moteurs sont des éléments parmi d'autres pouvant influencer le déroulement de la démarche de création.

Afin d'avoir la certitude que les pistes données en début de séquence soient utiles aux élèves, il aurait fallu créer un groupe test. Il y aurait donc eu un groupe recevant quelques connaissances et un groupe laissé totalement libre en entrant directement dans la création. Cette stratégie nous aurait permis de réellement vérifier que les apports des six premières séances soient utiles aux élèves dans la création sans pour autant les contraindre.

Par ailleurs, nous avons dû tenir compte du risque de transmission de la COVID à l'école. Ainsi, les élèves ont parfois été limités dans leurs idées (par exemple utiliser son souffle). Nous n'avons pas pu leur proposer d'expériences pour nourrir leur imaginaire, comme des rencontres avec des artistes ou assister à des spectacles. Les élèves n'ont pas pu non plus jouer leur œuvre en public, par exemple aux autres classes ou aux parents, ce qui aurait pu jouer différemment sur leur motivation et leur engagement. En plus des absences ordinaires se sont ajoutés les absences liées à la COVID, notamment les enfants dont les familles ont été classées cas contact. Cela peut donc légèrement fausser nos recueils de données et influencer sur l'engagement de ces élèves dans le projet.

6.4.2. Perspectives

Avec du recul, certaines pistes auraient pu être explorées. Si les infrastructures et le contexte sanitaire nous l'avait permis, nous aurions pu mener ce projet en dehors de la salle de classe qui

reste peut-être encore trop bloquante pour les petits parleurs et les élèves rencontrant des difficultés scolaires. Changer d'environnement permettrait à certains enfants de changer leur position comme cela peut-être le cas en éducation physique et sportive par exemple.

Une réflexion particulière autour des élèves à besoins éducatifs particuliers pourrait également venir enrichir ce projet afin de mieux intégrer ces élèves. Nous avons choisi de rester neutres et observer les élèves qui intervenaient pour comprendre la dynamique de classe lors d'une démarche de création. Hors de ce contexte, l'enseignant pourrait essayer d'intégrer ces élèves dans les discussions en leur demandant plus souvent leur avis, en valorisant leurs idées pour les rassurer, en leur donnant un rôle lors des débats afin qu'ils puissent contribuer différemment.

6.4.3. Ce que le projet nous a apporté

Tout d'abord, ce projet nous aura donné l'opportunité de consacrer plus de temps à l'éducation musicale que nous ne l'aurions fait sinon. Nous avons ainsi découvert tout un domaine qui est habituellement (et malheureusement) souvent laissé de côté et qui est réellement passionnant. Par ailleurs, nous avons travaillé différemment avec nos élèves, ce qui était une belle expérience. Ceux-ci étaient motivés par la production finale concrète et se sont fortement impliqués dans sa création. Nous nous sommes mis en retrait pour qu'ils puissent mener leur propre création et avons ainsi découvert nos élèves sous un nouveau jour. En effet, l'élève se révèle en tant qu'individu, certaines barrières scolaires tombent et la position de l'enseignant change, il n'y a plus ce niveau hiérarchique du savoir.

Nous avons pu nous rendre compte à quel point des matières comme l'éducation musicale peuvent être un levier dans la construction personnelle des élèves mais aussi dans l'imagination et la créativité, et même dans certaines matières plus scolaires comme le français. En effet, les élèves ont pris plaisir à lire et travailler l'album de Mario Ramos grâce à cette entrée musicale. De plus, ce projet a été l'occasion de porter un certain nombre de valeurs au sein de la classe. En effet, les élèves ont pu apprendre que même au sein du collectif ils peuvent exister en tant qu'individu et qu'ils ont le droit d'avoir des avis différents et de les exprimer sans jugement. Nous aimerions toutes deux nous inspirer de ce projet pour nos futures classes. Nous pensons en effet ce type de projets est essentiel à proposer aux élèves, afin qu'ils puissent prendre confiance en eux et investir l'école différemment, comme un lieu où ils puissent s'épanouir en tant qu'individu unique, où ils sont encouragés à partager leurs idées et leur vision de choses.

7. Conclusion

Nous faisons le constat que tous nos élèves ont réussi à contribuer à l'œuvre collective. La

plupart des élèves a fourni des idées et a enrichi celles des autres. Certains élèves se sont peu exprimés. En observant de plus près leurs comportements, on constate qu'ils se sont par contre projetés dans un rôle et qu'ils ont fait une interprétation sérieuse de celui-ci. Ainsi, ils n'ont pas vraiment fait preuve de créativité individuelle mais la création en collectif leur a permis de trouver une place dans l'œuvre finale. Au-delà de notre recherche, nous pensons que tous nos élèves ont pris du plaisir à créer ces œuvres et de la fierté à les partager et que tous en auront tiré quelque chose, une meilleure estime de soi, un regain de confiance ou une facilité à s'exprimer en groupe.

Bibliographie

Besançon, M., Guignard, J.-H., & Lubart, T. (2006). Haut potentiel, créativité chez l'enfant et éducation. *Bulletin de psychologie*, 59 (5), 485, pp. 491-504.

Capron Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, 197 | 2016, pp. 5-12.

De la Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Education et francophonie*, 40 (2), pp. 6-22.

Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : INA & Buchet/Chastel

Louis-Reibel, C. (1993-1997). *Petites aventures musicales*. Saint Martin de Sanzay : Musiluc

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Education et francophonie*, 40 (2), pp. 139-153.

Ravet, H. (2020). La fabrique de la musique. Des processus créateurs à la médiation des musiques. *Revue musicale OICRM*, 7 (2), pp. 23-35.

Reibel, G. (1984). *Jeux musicaux. Volume 1 : Jeux Vocaux*. Editions Salabert.

Sitographie

Ariam Ile-de-France. (2016). Carte blanche à Guy Reibel : Jeu vocal, résonance harmonique, écriture dessinée. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=yvuJKR3bX3E> le 10/05/2021.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). Programme du cycle 2. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf le 10/05/2021

Warusfel, L. (2010-2011). L'invention musicale à l'école – L'expérience pédagogique de Monique Frapat. Repéré à <https://vimeo.com/260622648> le 10/05/2021.

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Développer la créativité individuelle des élèves à travers un défi musical collectif

Auteur : Marilyne FOURNIER et Sandrine PERRIN (née DEMEULEMEESTER)

Résumé : La créativité n'est pas un don profitant seulement à quelques élus. Il s'agit avant tout d'une compétence dépendant de plusieurs facteurs, qui peut être nourrie et développée lorsqu'on y accorde assez de temps et d'intérêt. La créativité se retrouve dans plusieurs domaines comme les arts, les mathématiques... Nous nous sommes demandées comment nous pouvions aider nos élèves à développer leur créativité individuelle au sein d'une œuvre collective en éducation musicale. Nous voulions savoir comment le collectif pouvait aider les élèves à exprimer des idées, si produire une œuvre finale pouvait avoir un impact sur leur implication et si la dynamique de classe serait la même qu'habituellement. Nous avons donc monté une séquence de sonorisation d'album en plusieurs étapes : l'apport de connaissances, l'expérimentation, l'afflux d'idées, les choix et la mise en œuvre. Nous avons noté le nombre et le type d'interventions de chaque élève et analysé ce résultat. Nous avons constaté que tous les élèves ont pris part à la démarche de création et que plusieurs facteurs ont favorisé leur implication : le travail sur les prérequis, le partage d'idées collectif, la production d'une œuvre concrète. Cependant, les élèves sont restés dans leur rôle habituel (petit, moyen ou grand parleur).

Mots clés : sonorisation d'album, éducation musicale, paysage sonore, jeu vocal, cycle 2, CE1-CE2

Abstract : Creativity is not a gift got only by some selected people. It is a multi-factor skill that can be developed with time and interest. Creativity is found in many domains such as the arts, mathematics ... We were wondering how we could help our pupils to develop their individual creativity within a collective work in the education of music. We would like to know how a team work could help our pupils to express ideas, how the creation of a final work could have an impact on their involvement and if the class dynamics were the same as usual. So we have worked on a sound sequence of an album in several stages : the input of knowledge, the experimentation, the flow of ideas, the choices and the production. We have annotated the number and the type of interventions of each pupil and we have analysed those results. We have found that all the pupils took part in the creation process and that several factors favoured their involvement: work on the prerequisites, sharing of ideas within the group and the production of a specific work. However, the students kept their usual role (more or less talkative).

Keywords : sound illustration of a book, music education, voice game, sound environment, cycle 2, CE1-CE2