

## 2.2.4 L'enseignement et l'apprentissage créatifs

D'après Jeffrey & Craft (2004), il y a deux façons de concevoir un *enseignement créatif*. D'une part, la créativité de l'enseignant se traduit par la conception des séquences d'enseignement. D'autre part, l'enseignement créatif désigne un enseignement à la créativité, à savoir, enseigner pour rendre l'élève créatif (apprentissage créatif). Nous proposons dans notre recherche cette dernière définition. Woods (1990), décrit les actions du maître, actions qui favorisent la créativité des élèves. Premièrement, l'objet d'apprentissage enseigné par le maître doit avoir du sens aux yeux des élèves. Deuxièmement, l'enseignant doit permettre à l'élève l'appropriation de sa création. Ce dernier doit sentir que ce qu'il a créé lui appartient. Troisièmement, l'enseignant doit permettre à l'élève de contrôler son produit, sa création. En dernier lieu, l'enseignant doit favoriser l'innovation au sein de sa classe à travers l'originalité du produit.

Pour Besançon & Lubart (2014), la façon d'agir de l'enseignant (facteur environnemental) influence le développement de la créativité de l'enfant. Les enfants ont la capacité de reproduire et d'imiter l'enseignant soit les comportements de l'adulte.

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

Selon Giglio & Perret-Clermont (2009), une autre forme d'agir de l'enseignant est de rendre possible l'initiative créative des élèves et de valider leurs savoirs co-construits après les avoir corrigés, voire enrichis. Il doit les mettre en perspective parmi les connaissances qu'il a enseignées.

D'après la recherche conduite par Giglio (2013b), les pratiques d'enseignement et de collaboration créatifs au sein de la classe qui permettent d'enrichir et soutenir l'activité créatrice des élèves sont :

- Orienter l'attention de chaque élève à l'activité de production
- Signaler aux élèves le temps restant pour finaliser la tâche
- Observer le processus créatif des élèves sans interrompre ni intervenir
- Confirmer aux élèves que la tâche va dans la bonne direction
- Soutenir les élèves avec certaines connaissances pour leur permettre d'écrire leurs propres compositions (sans organiser ni transformer les idées du groupe et sans composer ni écrire à leur place) (traduction personnelle)

Notre but est que les élèves puissent se re-approprier les savoirs acquis en amont pendant les exercices de créativité dans la construction d'un spectacle en collaboration. Selon Giglio & Perret-Clermont (2009), de nouveaux savoirs peuvent être enseignés en relation avec les productions des élèves. Nous pensons qu'un enseignement créatif a aussi lieu quand l'enseignant utilise des situations spontanées pour apprendre de nouveaux savoirs à ses élèves. Giglio & Perret-Clermont (2009) ont identifié les interactions entre apprentissage et créativité :

### **Créer et apprendre**

- Les élèves utilisent ce qu'ils ont appris pour créer
- Les élèves apprennent pendant qu'ils créent
- L'enseignant les aide à prendre conscience de ce qu'ils apprennent et valide les savoirs
- L'enseignant utilise les productions des élèves pour enseigner
- L'enseignant enseigne de nouveaux savoirs qui vont enrichir les activités de création, d'interprétation, d'audition, de lecture, d'écriture...

Nous pouvons donc dire qu'un enseignement créatif mène les élèves vers un apprentissage créatif. Celui-ci se révèle « lorsque les élèves mobilisent leur imagination afin de combiner des éléments pour créer quelque chose de nouveau qui leur a permis de s'approprier de nouvelles connaissances » (Craft, 2005, cité par Puozzo Capron & Perrin, 2014).

Mais de quel savoir s'agit-il ? Nous avons distingué, dans le chapitre *Etat de la question*, les savoirs musicaux et transversaux. Regardons de plus près chacun d'eux.

### **2.3 SAVOIRS DISCIPLINAIRES**

L'enseignant de musique dispose actuellement du matériel pédagogique qui touche à une grande variété d'éléments musicaux et donne des idées didactiques basées sur l'expérience des enseignants en classe. Sans être exhaustif, voici quelques exemples. Le guide méthodologique *Viva Voce*<sup>8</sup>, proposé aux enseignants de cinquième et sixième année (7H et 8H), vise le développement de la sensibilité et l'intuition de l'enfant par sa participation active et expressive, sans négliger pour autant, l'acquisition des éléments de la théorie musicale. Il suggère d'inclure les activités vocale,

---

<sup>8</sup> Demiéville R., & al. (2000). *Viva Voce. Guide méthodologique*. Canton de Vaud : Editions LEP Loisir et Pédagogie SA

instrumentale, corporelle et d'écoute (indissociables dans une leçon de musique) au développement du *sens créateur* de l'élève. Un autre exemple élaboré dans le même esprit que le précédent, *La musique au cycle d'orientation*<sup>9</sup> du Canton de Fribourg, propose les activités de rythme, d'intonation, de percussion et d'audition et d'écoute dirigée. Ici, la technique de l'écriture musicale et le chant ne doivent pas être séparés, et des exercices d'invention musicale sont indiqués.

Dans cette perspective, nous organisons les savoirs musicaux lors de notre projet, en plusieurs champs d'activités : vocal, instrumental, rythme, corps, écoute et créativité. Ces champs peuvent être travaillés, d'une part, indépendamment les uns des autres, et d'autre part, en activités combinées. Le solfège (lecture du codage traditionnel de la musique) n'étant pas considéré comme un champ d'activité, est intégré dans les autres champs par l'intégration d'un langage technique et la codification musicale propre à la discipline. Il est important de rappeler que l'enseignement général de la musique à l'école n'envisage pas l'acquisition de hauts niveaux d'aptitude musicale.

Même si le solfège fait partie intégrante des cours de musique, nous partageons l'avis de Sloboda (1985). Celui-ci souligne qu'il est très difficile de lire couramment à vue (seuls quelques interprètes hors norme y arrivent). Il n'est pas indispensable que les élèves sachent bien lire à vue pour réussir dans les tâches musicales conventionnelles dont la plupart tiennent compte de la répétition intensive (entraînement). Les élèves acquièrent la compétence en exécution en même temps qu'ils apprennent à lire la musique. Mais pour certains, la lecture est un fardeau si intolérable qu'ils préfèrent mémoriser les pièces de musique (Sloboda, 1985). Cependant, la progression d'apprentissage des rythmes par la lecture est indispensable pour leur appropriation. La lecture des rythmes permet à l'élève de devenir autonome (même s'il joue par cœur). Cela lui permet de reprendre n'importe quelle pièce de musique en se rappelant par la lecture (autonomie), à la place de devoir entendre ou voir la pièce exécutée ou jouée à chaque fois par quelqu'un d'autre. C'est la raison pour laquelle, nous exigeons un certain niveau dans la lecture rythmique.

Selon Marchand (2009), l'œuvre musicale est représentée sous la forme d'une *arborescence*. Les tâches de segmentation musicale (rythme, mélodie, forme, technique...) sont importantes pour l'apprentissage de la musique. Cependant, l'étude indépendante « des segments musicaux ne renseigne pas sur la manière dont ils s'articulent. Le passage par une analyse des liens de subordination qui les unissent, de leurs relations, est nécessaire ». L'enseignant et les élèves doivent discuter de ces liens dans l'appropriation progressive des savoirs musicaux.

---

<sup>9</sup> Weber & Emery (2004) ; Emery & Sagnol, (2005-2006). Cf. références bibliographiques

En partant de la tripartition qui fonde l'enseignement musical instrumental de Marchand (2009), nous définissons les savoirs musicaux (artistiques) demandés lors de la construction et la représentation du spectacle comme :

- Acquérir un *Savoir-objet* (domaine cognitif), savoir théorique (conceptualisation des éléments constitutifs de la musique, systèmes de signes et symboles) ;
- *Maîtriser l'activité* (domaine sensorio-motrice), savoir pratique (ensemble des techniques instrumentales, vocales, corporelles) ;
- *Maîtriser une relation* (domaine socio-affective) : savoir relationnel (ensemble des attitudes nécessaires à la réception et à la communication de la musique, à sa pratique sociale).

Dans cette recherche, nous considérons l'acquisition d'un *savoir objet* (savoir musical), la *maîtrise de l'activité* (savoir pratique ou psychomoteur) et le développement du jugement esthétique en tant que *savoirs musicaux* proprement dit, et *Maîtriser une relation* en tant que *compétence transversale*.

Les savoirs musicaux que nous exigeons, sont décrits de manière détaillée dans la planification générale<sup>10</sup>.

Continuons maintenant avec les capacités transversales, *collaboration* et *communication* si importantes à notre regard pour mener à bien un travail créatif au sein de la classe.

## 2.4 CAPACITES TRANSVERSALES

Selon Giglio & Oberholzer (2006), les réformes éducatives actuelles « font émerger la créativité à la fois comme compétence disciplinaire (musicale) et comme capacité transversale. » Cette créativité, dans une approche collaborative, développerait d'autres capacités transversales essentielles au développement des individus comme la collaboration et la communication.

### 2.4.1 Collaboration

Dans le PER, *la capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habilités nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs*. Nous observons ici que la coopération s'inscrit dans la capacité à collaborer. Est-ce qu'il y a une différence entre collaborer et coopérer au sein de l'école ?

---

<sup>10</sup> Cf. Annexe : Planification des séquences pédagogiques de musique au CYT (p.I).

Certains auteurs font la différence entre ces deux concepts en parlant soit d'apprentissage collaboratif soit d'apprentissage coopératif. Voici une brève explication pour mieux saisir leurs apports dans notre projet.

Pour Baudrit (2007), un apprentissage collaboratif est la rencontre de points de vue divergents entre des individus, ce qui est indispensable pour mener à bien une activité commune.

« Il s'agit surtout d'exercer la pensée, de l'aiguiser ; ceci en toute autonomie, en l'absence de toute pression extérieure » (Baudrit, 2007).

Si les enfants sont en présence d'une situation-problème à caractère nouveau, l'activité collective permet d'entrer dans la logique de ce problème grâce à la dynamique de la pensée en groupe. Celle-ci prend forme par les idées exprimées par chacun et leurs confrontations. Ceci peut amener des conflits au sein du groupe. Ici, la *réciprocité* (capacité de prendre en compte les points de vue des autres) et la *compréhension* (capacité qui mène les élèves vers une représentation commune de l'activité à réaliser) sont indispensables. L'apprentissage collaboratif offre aux enfants l'occasion de conduire et de gérer à eux seuls l'activité commune et d'apprécier le fait de travailler ensemble (Baudrit, 2007).

L'apprentissage coopératif est une méthode pédagogique avec des formules de travail et des démarches très précises qui sont mise en place de manière rigoureuse dans laquelle les élèves travaillent ensemble par petits groupes hétérogènes pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs. Ces groupes se caractérisent par l'interdépendance des élèves qui consiste à attribuer à chacun un rôle déterminé et complémentaire par rapport à ses camarades (Johnson & *al.*, 1992 in Collin, Dumouchel & Karsenti, 2011). Selon Baudrit (2007), cet apprentissage s'appuie sur une organisation préalable de l'activité de groupe. Cette méthode vise l'engagement, la motivation et l'autonomie des élèves par le contrôle et la responsabilité de ces derniers sur le déroulement de la tâche.

Nous n'allons pas entrer dans le dilemme du choix étant donné que les deux formes d'apprentissage, collaboratif et coopératif, nous paraissent pertinents dans le travail de la créativité. Nous préférons expliquer le rôle de l'enseignante et des élèves lors du travail de création en nous concentrant pour notre analyse sur les descripteurs donnés par le PER concernant la capacité à collaborer.

Pendant les séquences pédagogiques de créativité des trois premiers semestres, l'enseignante n'intervient pas dans le travail collectif des élèves que pour apprendre à ces derniers à gérer certains conflits d'ordre social (apprendre la réciprocité et la compréhension) ou cognitif. En revanche,

l'enseignante intervient et donne son avis lors de la construction du spectacle durant le dernier semestre.

Pour que le travail en collaboration soit efficace dans les apprentissages, il doit se faire dans un climat de classe agréable où règnent la bienveillance, le respect, la solidarité, le non-jugement et doit permettre à l'enseignant de bien connaître ses élèves pour observer et décoder les indices qui lui permettront une meilleure régulation des apprentissages. Ce dernier point sera abordé dans le sous-chapitre *Régulations*.

Voici les descripteurs des trois situations dans lesquelles se développe la capacité à collaborer selon le PER :

- *Prise en compte de l'autre*
  - ➔ Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique
  - ➔ Reconnaître son appartenance à une collectivité
  - ➔ Accueillir l'autre avec ses caractéristiques
  - ➔ Reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre
  - ➔ Echanger des points de vue
  - ➔ Entendre et prendre en compte des divergences
- *Connaissance de soi*
  - ➔ Reconnaître ses valeurs et ses buts
  - ➔ Se faire confiance
  - ➔ Identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions
  - ➔ Exploiter ses forces et surmonter ses limites
  - ➔ Juger de la qualité et de la pertinence de ses actions
  - ➔ Percevoir l'influence du regard des autres
  - ➔ Manifester de plus en plus d'indépendance
- *Actions dans le groupe*
  - ➔ Elaborer ses opinions et ses choix
  - ➔ Réagir aux faits, aux situations ou aux événements
  - ➔ Articuler et communiquer son point de vue
  - ➔ Reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun
  - ➔ Confronter des points de vue et des façons de faire
  - ➔ Adapter son comportement

- ➔ Participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix

Le travail de groupe dans un projet est utilisé comme outil pédagogique lors de ces situations enseignement-apprentissage. Il est également considéré comme un rapport horizontal entre chaque membre du groupe, enseignante compris (Meirieu, 1984 *in* Rey, 2012). Cet outil développe la compétence *collaboration* où s'intègre la compréhension mutuelle des points de vue des uns et des autres pour mener à bien une activité commune (Baudrit, 2007).

Les compétences *collaboration* et *créativité* sont réunies par Giglio (2013a) dans le concept *collaboration créative* qu'il définit comme « une activité fluide, flexible entre plusieurs élèves en négociant et en partageant leurs idées, leurs efforts, ceci dans le but d'élaborer un ou plusieurs objets nouveaux (culturel, artistique, technologique, innovateur) considérés comme originaux au moins dans leur propre contexte. » Nous définissons donc la *créativité musicale en collaboration* comme une activité fluide, flexible entre élèves et entre enseignant-élèves en négociant et en partageant les savoirs musicaux, leurs idées, leurs efforts, dans le but d'élaborer un objet musical considéré comme original dans leur propre contexte classe.

Nous allons prendre en considération pour notre analyse quelques descripteurs des situations *Actions dans le groupe* et le non-jugement et la gestion des conflits du sous-chapitre *Création en groupe*.

#### 2.4.2 Communication

Nous distinguons pour cette recherche deux conceptions du mot *communication*. La première se réfère à la communication comme communication de l'œuvre en tant que produit final. Cette communication peut se faire soit devant le groupe classe soit devant le groupe dans lequel l'élève partage une activité soit devant un public externe. La deuxième conception prévoit la communication en tant que capacité transversale liée à la « maîtrise d'une relation ». Le PER explique que « la capacité à *communiquer* est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte. » Voici les visées générales de la capacité à communiquer qu'il propose :

- *Codification du langage*

- ➔ Choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires

- ➔ Identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique
- ➔ Respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés
- *Analyse des ressources*
  - ➔ Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune
  - ➔ Sélectionner les ressources pertinentes
  - ➔ Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources
  - ➔ Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes
  - ➔ Imaginer des utilisations possibles
- *Exploitation des ressources*
  - ➔ Formuler des questions
  - ➔ Répondre à des questions à partir des informations recueillies
  - ➔ Anticiper de nouvelles utilisations
  - ➔ Réinvestir dans de nouveaux contextes
- *Circulation de l'information*
  - ➔ Adopter une attitude réceptive
  - ➔ Analyser les facteurs de réussite de la communication
  - ➔ Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires

Auger & Boucharlat (2003) proposent des situations qui favorisent la communication en classe : le travail en petit groupe, l'entraide entre pairs (où les échanges ne doivent pas se faire toujours à sens unique) et des exercices de communication (pour développer l'aptitude à communiquer, c'est-à-dire, écouter l'autre, s'exprimer oralement). Nous ajoutons une quatrième situation, la discussion entre tous les acteurs de la classe, enseignant et élèves.

Nous allons tenir compte pour notre analyse de la communication de l'œuvre, quelques descripteurs de la capacité à communiquer proposées par le PER qui sont : identifier différentes formes d'expression, dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes, formuler et répondre à des questions et l'expression de ses idées favorisées dans le groupe. Ce dernier point à été exposé dans le sous-chapitre *Création en groupe*.

Nous avons explicité plus haut que la maîtrise de savoirs musicaux et transversaux témoignait d'une certaine autonomie chez les enfants. Observons maintenant la démarche pédagogique de l'enseignante qui développe cette autonomie.

## 2.5 DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Nous allons maintenant décrire l'approche pédagogique de l'enseignante de musique. Premièrement, nous décrivons le modèle de *planification* des séquences pédagogiques. En deuxième lieu les *contenus*, c'est-à-dire, les savoirs musicaux inscrits dans la planification. En troisième lieu, les *objectifs généraux* sur lesquels s'appuient les séquences pédagogiques qui aboutissent à la création et à la représentation du spectacle musical. En quatrième lieu, nous commenterons les *modalités* d'enseignement utilisées dans la quête du but. Et pour terminer, l'*évaluation* qui sert de contrôle dans le développement cognitif, psychomoteur et affectif des élèves.

### 2.5.1 Planification

Dans la planification générale sont imbriquées la planification à court terme et à long terme. Dans la première s'inscrivent les situations et les scénarios d'apprentissage avec les contenus, les objectifs spécifiques opérationnels, les modalités de réalisation et l'évaluation. La deuxième souligne chronologiquement et par semaine de l'année scolaire, le temps nécessaire aux élèves pour réussir leurs apprentissages. Cette dernière est représentée par un ruban du temps sur un axe horizontal tout à la suite de la planification à court terme.

#### 2.5.1.1 Contenus

Nous nous inspirons d'Afsin (2009) pour élaborer les contenus (savoirs). Celui-ci inscrit dans les contenus les éléments de cognition musicale que les élèves doivent maîtriser et le développement des habiletés motrices nécessaires à l'intégration de ces éléments de cognition.

#### 2.5.1.2 Objectifs

Les séquences pédagogiques sont élaborées sur le modèle de la planification et la réalisation d'une leçon de musique d'Afsin (2009). Ce dernier pense qu'il faut « formuler les objectifs spécifiques opérationnels (cognitifs, affectifs et psychomoteurs) en se référant à des contenus de formation [savoirs], puis élaborer les modalités de réalisation (stratégies) et réguler les apprentissages en se référant de préférence à l'évaluation formative » (Afsin, 2009, p123). Nous incluons dans les objectifs spécifiques opérationnels du domaine affectif, le développement des capacités transversales mentionnées plus haut.

La planification générale a été élaborée au début du cycle. Cela a été indispensable pour réussir les objectifs généraux de la musique à la fin du cycle et pour mener à bien le projet de spectacle.

Les objectifs généraux se basent sur le réseau des *Objectifs d'apprentissage* qui découlent des *Visées prioritaires* du PER :

**Visées prioritaires :**

*Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.*

**Objectifs d'apprentissage :**

- *Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques...*
- *Développer et enrichir ses perceptions sensorielles*
- *Expérimenter diverses techniques musicales*
- *S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques*

Le but du projet de spectacle, c'est la « *musicalisation* » de l'enfant tout en visant à son développement artistique global (musique, instrument, chant, danse, théâtre, décor).

Ces objectifs généraux manifestent un changement de comportement à la fin du cycle. Pour arriver à ces changements, des objectifs spécifiques opérationnels sont élaborés à partir des contenus choisis par l'enseignante. Ces objectifs, selon Afsin (2009), visent le développement des attitudes et aptitudes des élèves, observables à la fin de la séquence d'apprentissage.

Les formulations d'objectifs du PER donnent des indications générales et ne sont pas formulées en terme de capacité à développer. Nous allons exemplifier la transformation des objectifs du PER pour le besoin de la planification de ce projet.

Dans l'axe thématique *Acquisition de techniques*, nous observons l'aspect général de l'énonciation :

*Expérimenter diverses techniques musicales... en accompagnant rythmiquement une chanson ou une musique.*

Pour que cette visée prenne la forme d'une capacité à développer, elle sera énoncée de la manière suivante : après l'apprentissage du motif rythmique croche-croche noire au djembé :

l'élève sera capable de reproduire sur le djembé le rythme d'accompagnement de la chanson *Yamika*.