

UNIVERSITÉ DE NANTES
FACULTE DES LETTRES et SCIENCES HUMAINES

ÉCOLE DOCTORALE « COGNITION, EDUCATION, INTERACTIONS »

Année 2010

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Education musicale et créativité
*Une expérience pédagogique
en grande section maternelle
et cours préparatoire*

THÈSE DE DOCTORAT
Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée
et soutenue publiquement par

Marie-Renée GUILLORET

Le 22 octobre 2010, devant le jury ci-dessous

Constantin Xypas, Professeur, UCO Angers : *Directeur de thèse*
Michel Fabre, Professeur des Universités, Nantes : *Co-directeur de thèse*
Renaud Hétier, Maître de Conférences, UCO Angers : *Co-encadrant de thèse*

Charles Hadji, Professeur des Universités, Grenoble 2 (rapporteur)
Ourania Kalouri, Professeur, ASPETE, Athènes (rapporteur)
Alain Kerlan, Professeur des Universités, Lyon 2

*Mes remerciements et ma reconnaissance
à Constantin Xypas et à Renaud Hétier,
pour leur accompagnement et leur soutien tout au long de ce cheminement.*

*Merci à Ourana Kalouri, Michel Fabre, Charles Hadj, et Alain Kerlan,
qui ont accepté de participer au jury de thèse.*

*Merci également aux professeurs qui ont co-animé les séminaires de doctorat
du département de Sciences de l'éducation de l'Université Catholique d'Angers.
Je remercie mes collègues doctorants avec qui j'échange depuis plusieurs
années, et qui ont suivi très attentivement l'avancée de ce travail.
Merci à mes collègues de l'ISFEC Bretagne, site de Vannes,
pour leur accueil et leurs encouragements.*

Un grand merci

... aux musiciens, Aline et Didier

*... aux collègues de l'école où s'est déroulée cette expérience, en particulier
Annick, Marie-Thérèse, Marie-Dolorès, Claudine*

... aux ASEM de l'école maternelle, Denise, Nathalie, Catherine, Josette, Guiomar

... à Joëlle, la directrice de l'établissement

*... à chacun des enfants dont je présente ici les créations musicales,
ainsi qu'à leurs parents :*

Alexandre, Hugo, Brice, Alexis,
Guillaume, Matthieu, Armand,
Nicolas, Luana, Amandine,
Elodie, Chloé, Johanna,
Romain, Margaux, Victoire,
Albane, Clémence, Louna,
Antoine, Joffrey, Thomas,
Cédric, Louise, Charlotte

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	1
-------------------	---

PARTIE 1 : L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE

Chapitre I - EVOLUTION DES PROGRAMMES – EVOLUTION DES PARADIGMES DE L'EDUCATION ARTISTIQUE	7
1. L'éducation artistique.....	8
A- Orientations de 1995 pour l'école maternelle : imaginer, sentir, créer.....	8
B- Programmes de 1995 pour le cycle des apprentissages fondamentaux.....	9
C- Programmes de 2002 pour l'école maternelle : sensibilité, imagination, création.....	10
D- Programmes de 2002 pour l'école élémentaire.....	11
2. L'éducation artistique et culturelle.....	12
A- Objectifs pour l'éducation artistique et culturelle.....	13
B- Connaissances et compétences.....	14
a) 2005 : Orientations sur la politique de l'éducation artistique et culturelle.....	14
b) 2006 : le Socle Commun des Compétences et des connaissances.....	15
C- Pratiques artistiques et culturelles.....	16
a) Divers partenariats.....	16
b) Classes à Projet d'Action Culturelle.....	17
c) Pratique du chant dans les premier et second degrés.....	19
3. Enseigner l'histoire des arts.....	20
Conclusion.....	21
Chapitre II- LES EFFETS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE : REVUE DE LITTTERATURE	22
1. Recherche des effets de l'ordre du transfert.....	23
A- Projet REAP : reviewing education and the arts project.....	23
a) Des effets notables.....	23
b) Sans effets notables.....	24
c) Conclusion de l'étude.....	25
B- Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section maternelle.....	25
C- Les effets de l'apprentissage de la musique sur la cognition.....	27
2. Ce que les arts nous enseignent.....	29
A- ARTS PROPEL.....	29
B- Initiation aux arts visuels.....	30

a) Huit habitudes intellectuelles.....	31
b) Trois structures de travail en atelier.....	32
C- MISC-MUSIC.....	33
a) Un environnement d'apprentissage médiatisé.....	33
b) Une sélection de fonctions cognitives.....	34
c) Des activités musicales diverses.....	34
3. Des artistes à l'école.....	36
A- Le Triangle d'Apprentissage Mutuel.....	37
a) Effets reportés par les acteurs du dispositif.....	37
b) Facteurs positifs.....	38
c) Effets concernant la créativité.....	39
B- Apprentissage du langage et de la lecture dans les projets de création artistique.....	41
a) Travail en atelier.....	41
b) Parole, récit, écriture.....	42
C- Des artistes à la maternelle.....	43
a) Effets de la résidence pour les enfants.....	43
b) Effets de la résidence pour les enseignants.....	44
c) Effets de la résidence pour les artistes.....	45
Conclusion.....	46

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

Chapitre III - CONDITIONS/ANCRAGES DE L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE	49
1. Le contexte d'une école primaire.....	50
A- Le contexte de l'école maternelle.....	50
B- Le contexte de l'école élémentaire.....	52
C- Un projet sur deux années scolaires.....	54
2. Les acteurs.....	56
A- Les élèves : quelques caractéristiques.....	56
a) Caractéristiques individuelles et sociales.....	56
b) Pratiques musicales en famille.....	58
c) Résultats scolaires.....	59
B- Le partenariat enseignant/musiciens.....	60

3. Description du dispositif musical.....	61
A- Les apports des musiciens.....	61
a) Le langage musical.....	62
b) Des processus de créations musicales.....	62
c) Découvrir les instruments de musique.....	62
B- Moments musicaux.....	63
a) Moment informel : à l'atelier musique.....	63
b) Moment public : le moment « maître de musique ».....	66
c) Un moment de finalisation avec le musicien.....	67
C-Travail en transdisciplinarité.....	68
a) En Grande section, recherches collectives.....	68
b) En Cours Préparatoire, musique et écriture.....	70
c) En Cours Préparatoire, musique et lecture.....	71
Conclusion.....	72
 Chapitre IV - MODES DE RECUEIL ET NATURE DES DONNEES	 72
1. Documents vidéo.....	73
A- Moments formels, moments informels.....	73
a) A l'atelier musique.....	73
b) Les séances en groupe-classe.....	73
c) Moment d'interprétation et d'appréciation.....	74
d) Moment de finalisation d'une création.....	74
B- Les créations sonores.....	74
2. Documents écrits.....	76
A- Les partitions.....	76
B- Le journal de bord et l'inédit.....	78
C-Le questionnaire sur les pratiques musicales en famille.....	78
3. Entretiens.....	79
A- Entretiens avec les parents.....	79
a) Réponses et réactions des familles à la demande d'entretien.....	80
b) Mener les entretiens en tant qu'enseignant.....	81
c) Tonalité des entretiens.....	81
d) Grille de conduite des entretiens.....	82
B- Les entretiens avec les enfants.....	83
a) Le but de l'entretien.....	83
b) Le contexte.....	83

c) Mener l'entretien en tant qu'enseignant.....	84
C- Entretien avec un musicien.....	84
Conclusion.....	85
Chapitre V - Choix méthodologiques	86
1. Qualifier la recherche.....	88
A- Recherche en éducation.....	88
B- Recherche pour l'éducation.....	89
C- Recherche sur l'éducation.....	90
2. Observateur participant / Participant observateur.....	91
A- Observer de jeunes enfants.....	92
B- Observateur participant / Participant observateur.....	93
C- Quand l'enseignant collecte des données.....	94
a) Quand l'enseignant filme.....	94
c) Quand l'enseignant garde des traces écrites.....	95
3. Analyse interprétative et théorisation ancrée.....	95
A- Le statut des données.....	96
B- L'échantillonnage théorique.....	97
C- Découvrir la catégorie centrale.....	98
a) Conditions / conséquences.....	99
b) Actions / interactions.....	99
c) Processus.....	100
Conclusion	102
 PARTIE 3 : OUVERTURE SUR LA CREATIVITE PAR UNE APPROCHE MULTIVARIEE	
Chapitre VI - UNE APPROCHE MULTIVARIEE DE LA CREATIVITE	105
1. Facteurs cognitifs.....	108
A- Les huit dimensions de la créativité, selon Guilford.....	108
B- La conception associationniste, selon Mednik.....	110
C- Les capacités intellectuelles mobilisées, selon Todd Lubart.....	111
2. Facteurs conatifs.....	112
A- Les traits de personnalité.....	112
B- Les styles cognitifs.....	113
C- Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque.....	115

3. Facteurs émotionnels.....	117
4. Facteurs environnementaux.....	118
A- Facilitation sociale.....	119
B- Conduites de modelage.....	121
C- L'inhibition sociale.....	121
Conclusion.....	122
 Chapitre VII - L'ENFANT ET LA CREATIVITE DANS UNE SITUATION EDUCATIVE	125
1. Créativité, développement, compréhension.....	127
A- Valeur heuristique du concept de créativité.....	127
B- Le développement, un processus créatif ?.....	128
C- La compréhension, un processus créatif ?.....	129
2. L'apprentissage créatif.....	130
3. Premier échantillonnage théorique.....	134
A- Facteurs cognitifs.....	136
a) Identifier, définir ou redéfinir le problème / Poser des questions.....	137
b) Relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème /	138
Mise en œuvre d'un mode de recours aux ressources.....	
c) Observer des similitudes / Mettre en relation et tisser des liens.....	138
d) Explorer de nouvelles pistes / Appliquer ce qui a été appris dans	
de nouveaux contextes.....	141
B- Facteurs conatifs et émotionnels.....	144
a) Les traits de personnalité.....	141
b) Les styles cognitifs.....	144
c) Motivation.....	145
d) L'émotion comme variable fonctionnelle : créer la surprise	146
C- Facteurs environnementaux.....	148
a) Facilitation sociale.....	148
b) Inhibition sociale : incident critique et « negative case ».....	151
Conclusion.....	155
Synthèse	157

Chapitre VIII- L'ENFANT ET LA CREATIVITE MUSICALE 159

1. Facteurs cognitifs.....	160
A- L'improvisation musicale : un processus séquentiel.....	160
B- Les schèmes temporels et l'exploration instrumentale.....	162
C- Processus d'improvisation : assimilation et accommodation.....	164
2. Facteurs conatifs et émotionnels.....	166
A- L'émotion esthétique.....	166
B- L'expressivité musicale et le geste.....	168
C- Deux dimensions stylistiques.....	169
3. Facteurs environnementaux.....	171
A- Le comportement parental intuitif.....	172
B- L'éducation musicale.....	174
C- Un environnement musical « suffisamment bon ».....	175
4. Second échantillonnage théorique.....	177
A- Facteurs cognitifs.....	178
a) Activer un niveau de vigilance minimal : perception et attention.....	178
b) Structurer un schème temporel : pivot et colmatage.....	183
c) Conduire un processus séquentiel : discernement.....	184
B- Facteurs conatifs et émotionnels.....	187
a) Processus gestuel.....	187
b) Dimension stylistique : exploratoire.....	187
Conclusion.....	188

PARTIE 4 : APPROCHE PAR L'EXPERIENCE

Chapitre IX- EXPERIENCE ESTHETIQUE / EXPERIENCE ARTISTIQUE / EXPERIENCE EDUCATIVE 190

1. Expérience esthétique.....	191
A- Relation esthétique et intentionnalité.....	192
B- Activité esthétique.....	193
C- Attention esthétique.....	194
D- Appréciation esthétique, jugement esthétique.....	195
2. Expérience artistique : le jeu, le symbole, la fête.....	196
A- Le jeu.....	196
B- Le symbole.....	198

C- La fête.....	199
3. Expérience éducative.....	200
A- Interaction et continuité.....	200
B- Le risque du prétexte pédagogique.....	202
C- Deux temporalités.....	203
a) Le travail pédagogique quotidien.....	204
b) Surprise et prises de risque.....	205
4. Deux cas extraits de nos données.....	207
A- Du jeu au duo.....	207
a) Jeu de cache-cache.....	207
b) Le jeu en duo.....	208
c) Le moment appréciatif.....	209
B- Cas critique : une remarque « qui marche à tous les coups ».....	211
Conclusion.....	216
 Chapitre X- PENETRER DANS UN MONDE DE SYMBOLES : LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT	 213
1. De l'apprentissage au développement.....	215
A- Des temps différenciés et articulés.....	216
B- De la performance à la compétence.....	218
C- De l'intermental à l'intramental.....	219
2. Des instruments psychologiques.....	222
A- Outils, instruments, signes.....	223
a) Outils et instruments.....	223
b) Outils et signes.....	224
c) Un double mouvement.....	226
B- Des systèmes de signes.....	228
a) Signes : des instruments d'interaction.....	228
b) Signes culturels : des systèmes de transmission.....	229
c) Signes normés : des systèmes contraignants.....	230
C- La fonction symbolique.....	232
a) Apparition et développement de la fonction symbolique.....	232
b) Trois aspects des systèmes symboliques.....	233
c) Conflits entre systèmes symboliques.....	235

3. Pénétrer un monde de symboles.....	236
A- L'intelligence comme medium	237
a) Intelligences Multiples et systèmes symboliques.....	237
b) L'Intelligence Musicale.....	238
B- L'intelligence distribuée.....	239
C- Le moment du jeu.....	241
a) L'aire du jeu : une ZPD.....	241
b) Le jeu : une trame pour l'expérience culturelle.....	243
c) Jeu et personne « réfléchissante ».....	245
Conclusion.....	246
 Chapitre XI - INTERAGIR DANS UN MONDE DE SYMBOLES	 248
1. Les formats.....	249
A- De la praxis au nomos.....	250
B- Ajustement de systèmes.....	252
2. L'étayage : quatre caractéristiques pour un processus.....	252
3. Emprunts dans la Zone Proximale de Développement.....	255
A- ZPD : un espace pour la collaboration et l'imitation.....	256
B- Modelage de coping.....	256
C- Emprunts fonctionnels.....	258
D- Ensemencement, migration et appropriation d'idées.....	259
4. Troisième échantillonnage théorique :	
ressources et modes de recours aux ressources.....	261
A- Emprunts fonctionnels.....	262
a) Le répertoire musical.....	262
b) Les techniques découvertes avec le musicien.....	263
c) Le répertoire de codages graphiques.....	263
d) Les langages symboliques : écriture / récit / dessin.....	266
B- Appropriation mutuelle.....	267
a) Les papillons.....	267
b) Une phrase-titre.....	269
c) Des codes gestuels ou sonores pour diriger.....	270
Synthèse	271
Conclusion.....	272

PARTIE 5 : THEORISATION DE L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Chapitre XII – UNE CATEGORIE CENTRALE : L'AJUSTEMENT	275
1. Contingence et ajustement.....	276
A- Contingence : une caractéristique de l'activité.....	277
B- Un mode d'adaptation : l'ajustement.....	278
C- Le cas de la pratique artistique : réajustements critiques et créatifs.....	279
2. Décalages et ajustements.....	280
A- Quatre grands types de décalages.....	280
B- Ajustements opérés par l'enseignant.....	281
C- Ajustements opérés par les élèves.....	282
3. De l'ajustement inter-individuel à l'ajustement de soi à soi.....	283
A- L'imitation : un ajustement inter-individuel.....	283
B- Ajustement et « motivation par le but ».....	285
C- Lecture d'une vignette avec le concept d'ajustement.....	287
Synthèse.....	289
Conclusion.....	290
Chapitre XIII – LES MODES D'AJUSTEMENT MIS EN ŒUVRE PAR LES ELEVES	292
1. Ajustement par évacuation de la difficulté.....	293
A- La mélodie.....	293
a) Chloé : « Sous la pluie ».....	294
b) Chloé : « Adagio de l'hiver ».....	294
c) Luana et Victoire : jouer « en guirlandes ».....	295
B- Pour repérer les lames sur un clavier.....	296
a) Johanna : « jouer sur une partie du clavier ».....	296
b) Luana : « les lames qu'il faut ».....	297
c) Joffrey : « les lames qui restent ».....	299
C- Pour respecter le tempo.....	299
a) Matthieu et Alexandre : jouer en duo.....	300
b) Albane : question-réponse.....	301
D- Recours aux paires.....	301
a) Luana : « Le renard et la girafe ».....	302
b) Guillaume : confier le thème à un pair.....	303
c) Préparation des partitions.....	304
2. Ajustement par retraitement de la difficulté : la substitution.....	305
A- Substituer le mode « parler » au mode « chanter ».....	305

B-	Substituer à la mélodie la discrimination sons aigus/sons graves.....	306
C-	Substituer aigu/grave à fort/faible.....	307
D-	Divers modes de substitution.....	308
a)	Sur un même rythme : Alexis, « Doucement ».....	308
b)	Sur un même ostinato : Chloé, « Un bouquet de fleurs ».....	309
c)	Sur une phrase-titre : Johanna et Victoire.....	310
d)	Sur une phrase-titre : Chloé, « J'aime ma maman ».....	311
3.	Ajustement et choix des priorités.....	312
A-	Priorité au rythme.....	312
a)	Chloé : « Arlequin ».....	312
b)	Victoire : « Mon petit chat ».....	313
c)	Luana : « Doucement ».....	313
B-	Priorité à la partition.....	314
a)	Armand : « La fée dragée ».....	314
b)	Nicolas : écrire le numéro des lames ou le nom des notes.....	315
C-	Priorité au jeu avec les pairs.....	316
a)	Chloé : un exemple de codage visuel.....	316
b)	Johanna : les paris comme accompagnateurs.....	317
c)	Joffrey : « bien se tenir » pour obtenir un beau son.....	317
D-	Priorité : rendre l'intention lisible.....	318
a)	Antoine : « Les dragons ».....	319
b)	Cédric : « Les petites souris ».....	320
c)	Romain : « Eteindre le feu ».....	321
E-	Priorité au jeu collectif.....	323
a)	Guillaume : laisser le temps de la réponse.....	323
b)	Jouer en alternance.....	324
c)	S'arrêter en même temps.....	326
d)	Chanter en faux canon.....	327
F-	Un cas négatif : Amandine et la partition.....	329
	Conclusion.....	331
	Conclusion générale	332
	Bibliographie.....	336

Sommaire des annexes

Annexes sur dossier et CD Rom joint

ADMINISTRATIF

- <u>Annexe 1</u>	
Liste des élèves.....	355
- <u>Annexe 2</u>	
Liste des élèves avec dates de naissance.....	356
- <u>Annexe 3</u>	
Informations aux parents.....	357
- <u>Annexe 4</u>	
Autorisation d'utilisation d'image.....	358

DONNEES FAMILIALES

- <u>Annexe 5</u>	
Questionnaire sur les données familiales et les pratiques musicales.....	359
- <u>Annexe 6</u>	
Dépouillement du questionnaire sur les données familiales et les pratiques musicales.....	CDRom

ENTRETIENS

- <u>Annexe 7</u>	
Invitation destinée aux parents d'élèves.....	360
- <u>Annexe 8</u>	
Synthèse des entretiens avec les parents d'élèves.....	361
- <u>Annexe 9</u>	
Guide d'entretien avec le musicien.....	378
- <u>Annexe 10</u>	
Transcription de l'entretien avec le musicien.....	CDRom

TRAVAUX DES ELEVES

- <u>Annexe 11</u>	
Liste des créations musicales des élèves.....	379
- <u>Annexe 12</u>	
Liste des créations musicales avec accompagnateurs – avec instruments.....	384

- <u>Annexe 13</u>	
Liste des créations musicales avec références des montages sur DVD.....	393
- <u>Annexe 14</u>	401
Transcriptions DVD1 Grande Section montage 1	
Transcriptions DVD2 Grande Section montage 2	
Transcriptions DVD3 Grande Section montage 3	
Transcriptions DVD1 CP Préparer le spectacle	
Transcriptions DVD2 CP Préparer le spectacle	
Transcriptions DVD CP Salle Odile	
Transcriptions DVD 1 et 2 CP, Finalisation avec le musicien.....	CDRom
- <u>Annexe 15</u>	
Tableau de repérage des compétences musicales :	
composer / arranger / diriger / interpréter.....	402
- <u>Annexe 16</u>	
Analyse des créations musicales :	
compétences « composer, arranger, diriger, interpréter »	
Un dossier par élève / un dossier-synthèse par compétence.....	CDRom

RESSOURCES

- <u>Annexe 17</u>	
Instrumentarium.....	403
- <u>Annexe 18</u>	404
Diaporama des codages de Grande Section.....	CDRom
- <u>Annexe 19</u>	
Diaporama des partitions affichées en classe	CDRom
- <u>Annexe 20</u>	
Répertoire de codes visuels ou sonores.....	405
- <u>Annexe 21</u>	
Répertoire d'accompagnement.....	406

TABLEAUX RECAPITULATIFS

- <u>Annexe 22</u>	
Tableaux récapitulatifs.....	407

MONTAGES VIDEO SUR DVD

- Annexe 23

Liste des contenus des DVD..... 420

- DVD 1 Grande Section
- DVD 2 Grande Section
- DVD 3 Grande Section
- DVD 1 CP
- DVD 2 CP
- DVD 3 CP Salle Odile
- DVD 4 CP Finalisation
- DVD 5 CP Regroupements

INTRODUCTION

Notre recherche trouve son ancrage dans un dispositif d'éducation musicale mis en place dans un établissement d'enseignement primaire. Les élèves y participent à des activités musicales animées par des intervenants qualifiés. Entre ces temps forts, en tant qu'enseignante de l'une des classes de grande section, nous nous référons régulièrement aux apports des musiciens. Nous reprenons les contenus proposés et les approfondissons.

Au fil des années, nous avons travaillé sur plusieurs projets musicaux. L'un d'eux a d'ailleurs fait l'objet d'une recherche-action¹. Nous avons tenté d'articuler musique et arts plastiques. Les élèves ayant découvert l'œuvre du peintre Claude Monet, nous avons transposé en musique soit les thèmes des tableaux (la tempête), soit les gestes du peintre (« frotter » la toile devenait « frotter la peau du tambourin »...).

Les élèves avaient composé leur musique, l'avaient jouée ou fait jouer par un groupe de pairs. Peu à peu, ils s'étaient approprié quelques concepts du langage musical : timbre, intensité, hauteur des sons... Ils s'étaient familiarisés avec l'improvisation, la composition, l'arrangement, l'interprétation.

¹ BARTH Britt-Mari, GUILLORET Marie-Renée, « Créations musicales en Grande Section Maternelle comme moyen de formation esthétique et intellectuelle ». Recherche sous la direction de Britt-Mari BARTH ; rapport (105p.) remis à l'UNAPEC, Paris, Juillet 2004.

Nous appuyant sur cette expérience ainsi que sur les précédentes, nous avons entrepris de mettre en place un nouveau dispositif. Cette fois, nous n'avons pas choisi de thème, afin de porter notre attention sur les processus individuels. Nous avons demandé aux musiciens « d'outiller » les élèves musicalement. Ce qui n'excluait pas l'apport d'un répertoire musical, mais sans focaliser sur une restitution à l'identique. Autre point important : le travail s'est déroulé sur deux années scolaires. Nous avons travaillé avec un même groupe d'élèves en grande section maternelle puis en cours préparatoire.

Les musiciens ont accepté ce qui pourtant représentait une prise de risque, ainsi que l'un d'eux l'explicitera par la suite : « *Ce que je redoutais, c'est que le résultat laisse à penser 'mais qu'ont-ils fait pendant ces deux années puisqu'ils ne sont pas capables de jouer quelque chose qui tienne debout ?' ».*

Cette proposition n'était pas non plus d'emblée familière pour un enseignant : il s'agissait de « laisser faire », et d'éventuellement de « perdre du temps ».

Au fil des semaines, le doute et l'inquiétude ont fait place à l'étonnement. La dynamique de classe était telle que nous avons dû adapter le dispositif : nous avons consacré plus de temps que prévu à filmer et à enregistrer les élèves. Ce qui a permis aux auditeurs présents de reprendre des idées de leurs camarades pour leur propre compte. De ce fait, les productions doivent autant à ces emprunts qu'aux apports des musiciens. Certaines initiatives nous ont surpris : un élève « rejoue » le thème de *l'adagio de l'hiver* (les quatre saisons, Vivaldi) sur un métallophone, en suivant au plus près la mélodie et le rythme. Un autre démonte les lames d'un instrument et ne garde que « les lames qu'il faut ». D'autres encore cherchent à étouffer le son du xylophone alors que le musicien leur a expliqué comment le faire résonner ...

Les parents ont également exprimé leur étonnement : « *je vois bien qu'il s'intéresse* », « *je pensais qu'à cet âge-là, on ne pouvait pas rester concentré longtemps* ».

L'un des musiciens est intervenu, non plus pour apporter des notions nouvelles et un répertoire nouveau, mais pour donner son avis, aider les élèves à finaliser leur composition : « *quand j'ai fait ce travail-là, je les considérais à ma hauteur. On était à égalité* ».

Ce que Chloé, en fin de cours préparatoire, a formulé ainsi : « *nous, on fait de la musique. Les autres, ils apprennent des chansons* ».

Nous allons rendre compte de l'expérience pédagogique menée ainsi que du processus de recherche permettant de « réveiller » les données recueillies : nous disposons de quelques heures d'enregistrement vidéo, ainsi que de traces écrites telles que des dessins et des codages.

Lorsque nous avons repris ces données, des éléments sont apparus que nous n'avions pas décelés quand nous avions à gérer le groupe-classe. Nous avons tenté de saisir ce qui dans l'environnement a permis de susciter une dynamique créative. Peu à peu, notre attention s'est portée sur les productions des élèves, et en amont sur les processus qui leur ont permis de cheminer depuis l'intention de « préparer une musique » jusqu'au moment de l'interprétation devant le public-classe, puis devant le public de parents.

Constituer un outillage conceptuel permettant une compréhension des processus observés dans le contexte de notre expérience pédagogique, c'est la finalité de notre recherche.

Nous restituerons notre cheminement dans un texte composé de cinq parties :

1. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à ce qu'il en est de l'éducation artistique à l'école. Nous ferons le point sur l'évolution des programmes et des paradigmes, depuis les orientations de 1995 jusqu'aux programmes de 2008. Nous verrons comment nous passons peu à peu d'une logique d'éveil à une logique à dominante transmissive. Puis nous recenserons les recherches conduites afin d'évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle.

2. Nous décrirons le contexte et la mise en œuvre de notre expérience d'éducation musicale à l'école. Pour les tenants de la théorie ancrée (*grounded theory*) à laquelle nous allons nous référer, s'il est important de présenter les conditions dans lesquelles sont recueillies les données, c'est parce qu'elles « *forment la structure ou l'ensemble des circonstances ou des situations dans lesquelles les phénomènes sont ancrés* »².

Ce qui nous conduira à préciser le statut du dispositif mis en place. Il ne fait pas l'objet de notre analyse. Cependant il sera important de pointer en quoi il permet aux élèves d'investir le langage musical au cours de pratiques socialisées.

Nous aurons à repérer les données pouvant orienter notre exploration théorique. En particulier, certaines vignettes feront figure en tant que cas critiques. D'autres permettront l'émergence de nouvelles catégories. Elles feront l'objet de nouvelles grilles de lecture dont nous pourrions tester la pertinence plus largement. Nous aurons

² STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press Fribourg, Editions Saint Paul, Fribourg, 2004, p.163.

également à mettre en avant les phénomènes pouvant prendre statut de processus. Ce que nous expliciterons dans un chapitre méthodologique.

3. Nous tenterons d'élucider ce qu'il en est de la dynamique créative dans notre expérience pédagogique. Nous proposerons une *approche multivariée de la créativité* (Todd Lubart, Teresa Amabile) faisant appel à différentes composantes : cognitives, affectives et conatives, environnementales. Puis nous considérerons plus spécifiquement la créativité musicale, en référence aux travaux de Jean-Pierre Mialaret, de Michel Imberty, et d'Arlette Zenatti.

Selon les tenants de *l'approche multivariée*, l'enfant serait créatif du fait même d'être en apprentissage et en développement. Nous verrons comment le courant de *l'apprentissage créatif* tient compte de ce postulat, avant de proposer une première lecture de nos données à l'aide des concepts dégagés.

4. A cette étape de notre travail, nous nous recentrerons sur une approche par l'expérience, et nous poserons la question suivante : quelle qualité d'expérience se trouve suscitée par l'éducation musicale telle que nous la proposons dans notre contexte pédagogique ?

En référence à Jean-Marie Schaeffer et à Alain Kerlan, nous considérerons l'expérience esthétique. Avec Hans-Georg Gadamer, nous retiendrons l'expérience de l'art. Enfin, avec John Dewey, nous rappellerons les attributs d'une expérience dite éducative.

Dans les entretiens, musicien et parents soulignent combien ils sont surpris par la qualité d'attention, de perception et de discernement manifestée par les élèves. Cette qualité d'expérience serait celle de l'artiste, ce qui a conduit Alain Kerlan à formuler l'hypothèse suivante : la présence de l'artiste dans un cadre scolaire permettrait aux élèves d'entrer dans des Zones de Développement Proximal singulières.

Pour appréhender la qualité des expériences générées par une action d'éducation artistique, il nous semble effectivement pertinent de faire appel à la conception vygotkienne, selon laquelle la culture serait le foyer de zones de développement, permettant à un apprenant d'interagir avec un autre plus expert.

Nous considérerons la Zone Proximale de Développement comme un monde de symboles et le fait de « pénétrer ce monde de symboles » comme une expérience culturelle, source d'apprentissage et de développement.

Nous ferons le lien avec notre posture de participant-observateur, qui nous engage à être attentifs à ce que les élèves « saisissent » dans leur environnement/classe, et à ce que nous nommerons « processus de recours aux ressources ».

Nous retiendrons les travaux de Pablo de Rio et d'Amelia Alvarez sur « les emprunts fonctionnels », ainsi que ceux d'Ann Brown sur « l'ensemencement, la migration et l'appropriation d'idées ». L'ensemble de ces travaux est situé dans le courant de la théorie sociocognitive de l'apprentissage.

5. Nous avons à expliciter les processus mis en œuvre par les élèves qui seraient marqueurs d'une dynamique créative et singulière, les engageant dans des performances situées au-delà des attendus.

Nous repérerons le décalage entre l'intention de départ, les ressources identifiées, les modes de recours aux dites ressources... et la production finalisée. Ce qui nous guidera vers le concept d'ajustement tel que le présentent Marguerite Altet et une équipe de chercheurs du CREN. Nous travaillerons à rendre ce concept opératoire pour repérer les modes d'ajustement accessibles aux élèves dans notre contexte.

Nous en viendrons à articuler processus de recours aux ressources et processus d'ajustement. Ce dernier deviendra notre catégorie centrale et nous permettra de procéder à une analyse des travaux des élèves tout en tenant compte du mouvement opéré depuis l'intention jusqu'à la finalisation.

Nous conclurons en présentant le processus d'ajustement comme ancré dans un dispositif, lui-même entendu comme « contenant de ressources » et comme « palette de ressources ». Ce qui permettrait aux élèves, aux musiciens et à l'enseignant de partager des expériences qualifiées d'esthétique, d'artistique et d'éducative.

Partie 1

L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE

Chapitre 1

Evolution des programmes /
Evolution des paradigmes de l'éducation artistique

Chapitre 2

Les effets de l'éducation artistique à l'école :
revue de littérature

Chapitre I

EVOLUTION DES PROGRAMMES EVOLUTION DES PARADIGMES DE L'EDUCATION ARTISTIQUE

Les programmes de 1985 pour l'école élémentaire avaient explicitement ouvert l'éventail des enseignements artistiques, jusque là dominés par l'éducation musicale et les arts plastiques : « *L'éducation artistique est faite d'un ensemble de disciplines : l'éducation musicale, les arts plastiques, le théâtre et l'expression dramatique, le cinéma et la photographie, l'architecture* ». ¹

Depuis, programmes, plan, rapports se sont succédés. De la maternelle à l'Université, on parle désormais d'éducation « artistique et culturelle ». Les deux termes sont associés, tant et si bien que les pratiques artistiques sont l'objet des Classes à Projet d'Action Culturelle.

En 2001, l'enjeu d'équité est clairement explicité, avec le « Plan d'Action en cinq ans de l'éducation artistique et culturelle pour tous ». Cet enjeu prend tant de place que dans le Socle Commun des compétences et des connaissances, l'éducation artistique et culturelle n'apparaît qu'en filigrane dans les piliers « culture humaniste », « compétences sociales et civiques », « autonomie et initiative ». Autant dire que ce sont les

¹*Programme et instructions pour l'école élémentaire*, Loi n°85-563 du 10 juin 1985, Introduction au chapitre « L'éducation artistique », p.22.

compétences transversales qui permettent à l'éducation artistique de figurer dans ce Socle.

Est-ce en réaction que les programmes de 2008 pour l'enseignement primaire attribuent une heure hebdomadaire à l'histoire de l'art ? L'accent semble porter sur l'éducation culturelle, au sens où il s'agirait d'acquérir un « socle culturel commun », en apprenant des rudiments d'histoire de l'art. Nous entrons dans une logique transmissive, avec comme finalité le partage d'un patrimoine commun.

Voyons à travers les documents officiels de l'Education Nationale ce qu'il en est, depuis les programmes de 1995, de l'Education Artistique à l'école, puis de l'Education Artistique et Culturelle.

1. L'EDUCATION ARTISTIQUE

Avec les orientations de 1995 pour l'école maternelle et les programmes de la même année pour l'enseignement élémentaire, nous prenons connaissance des activités que les enseignants sont tenus de mettre en œuvre dans leurs classes. Elles sont très détaillées en ce qui concerne l'école maternelle, qui traditionnellement favorise la découverte et l'exploration sensorielle.

A l'école élémentaire, l'éducation artistique prend peu à peu une place à part dans les horaires. Même si elle a toujours été encouragée, elle n'a bénéficié d'un horaire spécifique qu'avec les programmes de 2002.

A- ORIENTATIONS DE 1995 POUR L'ECOLE MATERNELLE :

IMAGINER, SENTIR, CREER

Les contenus artistiques sont intégrés dans le domaine d'activité intitulé « imaginer, sentir, créer ».

On y mentionne explicitement le « monde du sensible », source de plaisir esthétique :

« L'école maternelle est enfin le lieu où l'enfant apprend à orienter ses actions et ses jeux vers le plaisir esthétique. En affinant ses capacités sensorielles, en mettant en œuvre ses capacités motrices pour transformer les objets qui l'entourent, en développant son imagination au-delà de la seule activité ludique, l'enfant découvre qu'imaginer, sentir, créer sont des moyens de donner un sens à ses actions et d'entrer dans le monde du sensible »².

Plusieurs domaines artistiques sont évoqués, comme le théâtre et la danse.

Cependant, les contenus ne sont détaillés que pour les domaines obligatoirement présents : la musique et les arts plastiques. Les textes mettent à nouveau l'accent sur les

² Programmes de l'école primaire 1995, arrêté du 22 février 1995, Journal Officiel du 2-3-1995, p.9.

perceptions sensorielles, l'imagination créatrice. On insiste également sur l'aspect socialisant qui serait commun aux activités d'écoute, aux activités vocales et corporelles :

« ...chanter ensemble, danser en groupe, écouter les autres, respecter l'écoute des autres, ressentir ensemble des émotions ».

Citons quelques unes des activités musicales répertoriées dans les programmes de 1995 :

- Activités vocales :
 - Répertoire vocal simple : comptines et chansons de la tradition orale enfantine; phrases musicales courtes et motifs simples ;
 - Jeux vocaux à partir de chansons, comptines ou poèmes ; sonorisation de contes, dialogue de marionnettes, invention de chansons.
- Activités instrumentales :
 - Exploration gestuelle d'objets sonores, d'instruments simples ;
 - Actions corporelles en relation avec des musiques variées : approche de notions musicales simples (rythmes, nuances...).
- Activités d'écoute
 - Écoute du monde sonore : identification, comparaison, reproduction des bruits et des sons de l'environnement familial, paysages sonores divers ;
 - Écoute de musiques différentes : pays, époques, styles... ;
 - Affinement de l'écoute : durée d'un bruit, d'un son, intensité, hauteur, mouvements sonores, fragments de chansons ;
 - Perception et reproduction de formules rythmiques et mélodiques.

Les pratiques liées aux arts plastiques sont également très détaillées, en référence à ce qui est décrit comme « *le grand pouvoir d'imagination et de création de l'enfant* ».

B-PROGRAMMES DE 1995 POUR LE CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Le lien avec l'école maternelle est souligné. Les concepts de sensibilité, création, imagination sont clairement mentionnés :

« Dans la continuité de l'action conduite à l'école maternelle, l'éducation artistique a pour but d'amener les élèves à développer leur sensibilité, leurs capacités de création, à découvrir des œuvres d'art, à saisir des démarches d'artistes »³.

³ Programmes de l'école primaire 1995, arrêté du 22 février 1995, Journal Officiel du 2-3-1995, p.30 à 32.

On parle d'éducation musicale, et les activités vocales sont encouragées :

« L'éducation musicale sollicite l'imagination créatrice des élèves. Elle les prépare à mieux maîtriser leur voix pour interpréter des chansons simples. Elle leur permet d'apprendre à écouter avec attention, à affiner leur perception auditive, à développer des moyens d'expression et d'interprétation, grâce à des activités vocales, gestuelles et instrumentales ».

Les activités instrumentales sont classées dans le champ des « activités corporelles et gestuelles ».

En ce qui concerne la « pratique des arts plastiques », il s'agit d'encourager les enfants « à improviser, à expérimenter, à se documenter, à créer ». C'est dans ce domaine que l'on trouve explicitement mention de l'apport culturel, avec par exemple la visite de musées.

Notons également que dans le programme des classes à Projet d'Action Culturelle, il est recommandé de valoriser les réalisations lors d'expositions.

L'enseignant pourra favoriser *« l'analyse des effets produits, l'explicitation par les élèves de leurs jugements personnels »*.

Toutes ces activités seront reprises dans les programmes de 2002. Cependant elles ne seront plus listées, mais associées à des capacités et à des compétences.

C- PROGRAMMES DE 2002 POUR L'ECOLE MATERNELLE :

SENSIBILITE, IMAGINATION, CREATION

Les documents d'application des programmes sont regroupés sous le titre « la sensibilité, l'imagination, la création ». Ces textes reprennent ceux de 1995, en remplaçant les verbes « imaginer, sentir, créer » par des substantifs. Ce changement dans les termes marque une évolution d'une logique d'éveil global vers une incitation à développer des compétences et à les évaluer.

C'est ainsi qu'à la maternelle, on s'intéresse au « regard et au geste », avec l'intention d'insister *« ...sur l'importance du développement des capacités de l'enfant, au plus près du corporel et du sensible »*⁴.

Nous limitons l'énumération aux compétences⁵ liées au domaine musical, celles auxquelles nous nous sommes référées pour préparer notre projet :

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons ;
- interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe ;

⁴ « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire », Inspection Générale de l'Education Nationale, Rapport n°2007-047, mai 2007, p.11.

- jouer de sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance ;
- marquer la pulsation corporellement ou à l'aide d'un objet sonore, jouer sur le tempo en situation d'imitation ;
- repérer et reproduire des formules rythmiques simples corporellement ou avec des instruments ;
- coordonner un texte parlé ou chanté et un accompagnement corporel ou instrumental ;
- tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste ;
- écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions ;
- utiliser quelques moyens graphiques simples pour représenter et coder le déroulement d'une phrase musicale ;
- utiliser le corps et l'espace de façon variée et originale en fonction des caractéristiques temporelles et musicales des supports utilisés ;
- faire des propositions lors des phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

Ces compétences sont à nouveau explicitées dans les programmes de l'école élémentaire. Elles sont liées à des enjeux de développement personnel et culturel.

D-PROGRAMMES DE 2002 POUR L'ECOLE ELEMENTAIRE

Une place explicite est attribuée à l'éducation artistique dans les horaires. De 1977 à 1985, sept heures étaient consacrées aux activités d'éveil, qui incluaient les enseignements artistiques. Puis, de 1985 à 2002, six heures étaient dévolues conjointement à l'EPS et aux enseignements artistiques. Avec les programmes de 2002, les horaires sont dissociés : trois heures pour l'EPS et trois heures pour les arts.

Deux enjeux sont spécifiés en ce qui concerne « *l'éducation artistique* »⁶ :

- une culture de la sensibilité : « *chaque enfant doit pouvoir y mener la découverte de territoires sensoriels et sensibles, lieux d'ancrage et de ressources mais aussi voies vers la connaissance* »⁷.
- la formation de la personne et la citoyenneté : « *L'éducation artistique s'organise autour de la singularité dépassée de chacun pour viser à l'élaboration du lien avec autrui et avec le monde* »⁸.

⁵ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002, p.153.

⁶ *Document d'application des programmes, applicable à la rentrée 2002*, CNDP, juin 2003.

⁷ Ibid., p.8.

⁸ Ibid., p.9.

Les « arts plastiques » sont inclus dans le domaine des « arts visuels ». Ce domaine fait l'objet d'une large liste : l'architecture civile, le cinéma, le dessin, la peinture et les compositions plastiques, la photographie, la sculpture, le vitrail.

Dans le domaine musical, les documents d'application retiennent le chant et l'écoute musicale : *« La pratique du chant s'établit comme colonne vertébrale de toutes les autres activités d'éducation musicale, qui s'y relie en allers et retours multiples »*⁹.

C'est ainsi que les pratiques instrumentales *« sont toujours intégrées au travail d'apprentissage des chants, d'écoute, ou aux projets en construction »*¹⁰.

Quant aux projets musicaux : *« ils sont plus particulièrement l'occasion d'articuler les ressources inventives des élèves avec la mise en jeu des savoir-faire exercés »*¹¹.

Connaissances et compétences sont donc clairement énoncées, en lien étroit avec les pratiques artistiques. Dans les programmes du 25 janvier 2002, les mentions de la culture et du culturel se font fréquentes. Peu après, en 2003, on propose d'associer « enseignements artistiques » et « action culturelle » : *« L'expression 'enseignements artistiques et action culturelle'... veut marquer clairement la hiérarchie et la corrélation entre ce qui est central, fondateur et propre à l'éducation nationale : les enseignements et ce qui vient les compléter : l'action culturelle... Il est donc souhaitable qu'elle soit définitivement adoptée par tous les acteurs du système éducatif »*¹².

Ceci semble annoncer le changement de dénomination : l'éducation artistique se voit adjoindre la mention « culturelle ».

2. L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Dans le rapport sur « la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'école primaire »¹³, on revient sur ce qui a suscité cette nouvelle orientation : *«... les problèmes de fracture sociale qui se sont amplifiés rendent alors plus pressante l'exigence d'une culture commune dont l'école primaire est considérée comme le premier vecteur »*.

Dès lors, l'égalité des chances sera un argument de poids pour assurer la place de l'éducation artistique et culturelle à l'école. En 2007, il est souligné que : *« ...l'égalité*

⁹ Ibid., p.19.

¹⁰ Programmes 2002 école élémentaire, Arrêté du 25-1-2002, Journal Officiel du 10-2-2002.

¹¹ Ibid.

¹² « Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle », encart du B.O. n° 40 du 30 octobre 2003, circulaire n°2003-173 du 22 octobre 2003.

¹³ « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire », Inspection Générale de l'Education Nationale, Rapport n°2007-047, mai 2007, p.9.

des chances culturelles passe par la mise en place d'une éducation artistique de qualité pour tous les élèves »¹⁴.

A- OBJECTIFS POUR L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Dans le « plan de développement des arts et de la culture »¹⁵, adopté en décembre 2000 par les ministères de l'Education Nationale et de la Culture, il est préconisé de prendre en compte quatre objectifs :

- *la correction des inégalités, sociales, culturelles géographiques... avec son corollaire, la généralisation ;*
- *l'équilibre entre héritage culturel et démarches de création ;*
- *la diversité des domaines artistiques comme valeurs d'ouverture et d'enrichissement ;*
- *la continuité de l'éducation artistique de la maternelle au lycée.*

L'éducation artistique n'est plus cantonnée au développement de l'imagination, de la sensibilité et de la création. Son intérêt est aussi d'apporter des « *modalités d'apprentissage particulières qui lient sensibilité et approches rationnelles, qui stimulent une forme d'attention esthétique et qui engagent dans des productions pouvant être appréciées sans qu'interviennent, comme dans d'autres disciplines, des critères d'évaluation normatifs* »¹⁶.

On n'évoque pas ici le plaisir esthétique mais « l'attention esthétique ». Certains qualifieraient d'utilitariste cette perspective : l'éducation artistique donnerait des outils pour engager les élèves dans des productions, d'autant que c'est le seul domaine où ils peuvent s'exprimer sans trop craindre d'être évalués.

Dans cette même approche, on prête à l'éducation artistique le pouvoir de contrebalancer une « rationalité excessive », d'éveiller diverses formes d'intelligence, jusqu'à faire de l'art « une discipline d'appropriation des savoirs » :

« L'enfant ne peut connaître un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité. Il faut que l'enseignement prenne en compte chaque enfant dans son intégralité. Une rationalité excessive a pour effet de cantonner l'éducation artistique à la marge du système. Or, l'éveil de la sensibilité est la condition de la maîtrise de la langue. Elle est un sésame pour les autres formes d'intelligence. L'éducation artistique et culturelle développe une pensée mobile et souple pour faire face de manière inventive à

¹⁴ « Préparation de la rentrée 2007 », circulaire n°2007-011 du 9 janvier 2007, publiée dans le B.O. n°3 du 18 janvier 2007.

¹⁵ « Plan pour les arts et la culture à l'école », Direction de l'Enseignement scolaire, document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle et la direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, 3e trimestre 2000.

¹⁶ Ibid.

des situations inédites. L'art est une discipline d'appropriation des savoirs qui fait appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : l'apprentissage modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et aux autres, il donne confiance en soi »¹⁷.

Pour ce faire, les enseignants se doivent de veiller à développer les points suivants :

- *« La rencontre avec l'art et la culture ;*
- *une réalisation à hauteur d'élève ;*
- *l'analyse critique ;*
- *garder la trace ;*
- *un réinvestissement pédagogique dans les différentes matières enseignées ;*
- *une priorité donnée à l'expression des élèves et aux démarches actives »¹⁸.*

Ces préconisations, exprimées en objectifs, vont devoir se traduire en dispositifs évaluable. L'étape suivante consistera à expliciter quelles sont les connaissances de base dans le domaine artistique, et à quels domaines de compétences elles se rattachent.

B- CONNAISSANCES ET COMPETENCES

La dénomination « éducation artistique et culturelle » est adoptée clairement dans la circulaire du 3 janvier 2005, qui définit les « *Orientations sur la politique de l'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication* »¹⁹. Ces orientations concernent les enseignements artistiques définis dans les programmes, mais également les activités artistiques et culturelles facultatives. Dans le Socle Commun, les compétences seront déclinées en connaissances, capacités et attitudes.

a) 2005 : Orientations sur la politique de l'éducation artistique et culturelle

Dans cette circulaire, il est précisé que l'éducation artistique et culturelle « *s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste* »²⁰. Ceci fait référence au Socle Commun de connaissances et de compétences, publié la même année.

¹⁷ Ibid., p.7.

¹⁸ Ibid., p.11 et12.

¹⁹ « Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication », 3 janvier 2005, publié au B.O. du 3 février 2005.

²⁰ Ibid.

La prise en compte du culturel aura des conséquences au niveau pédagogique puisqu'elle introduit une dimension transversale : l'éducation artistique et culturelle « ...permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale »²¹.

Nous verrons que les recherches visant à évaluer les effets de l'éducation artistique ne présentent pas comme une évidence de tels résultats. A tout le moins, il s'agira de distinguer entre les domaines artistiques... au risque de valoriser certains au détriment des autres.

b) 2006 : le Socle Commun des compétences et des connaissances

Les connaissances et capacités liées aux enseignements artistiques et culturels sont plus spécifiquement en rapport avec la cinquième 'grande compétence', celle de la culture humaniste. Les attitudes relèvent plutôt des « compétences sociales et civiques », ainsi que de « l'autonomie et de l'initiative ».

En ce qui concerne la culture humaniste, elle « contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques... Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle »²².

Parmi les attitudes préconisées, on peut retenir « la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique », dont le but est de « cultiver une attitude de curiosité ».

La pratique artistique serait en lien avec les 'compétences sociales et civiques', puisqu'elle s'organise autour de « la singularité dépassée de chacun pour viser à l'élaboration du lien avec autrui et avec le monde ».

En ce qui concerne l'autonomie et l'initiative, on indique ceci : « il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels et collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques ».

Chaque élève serait alors en mesure d'avoir accès à un éventail de ressources artistiques. Arrive la question de la qualification des personnes qui engagent les élèves dans de tels projets.

²¹ Ibid.

²² « Socle commun de connaissances et de compétences », B.O. n°29 du 20 juillet 2006, p.7.

C-PRATIQUES ARTISTIQUES ET CULTURELLES

L'éventail des pratiques proposées nécessite l'implication d'intervenants qualifiés, d'où l'établissement de partenariats avec des institutions diverses. Les classes à Projet Artistique et Culturel constituent un exemple de ce partenariat, qui a rencontré un franc succès chez les enseignants. Plus récemment, le chant choral a fait l'objet de beaucoup d'attention, avec un dispositif départemental qui permet le financement de l'intervention de partenaires qualifiés.

a) Divers partenariats

Actuellement, au niveau du premier degré, les intervenants interviennent dans les dispositifs suivants :

- les Classes culturelles, qui se déroulent dans un lieu extérieur à l'école (classes patrimoine, classes d'initiation artistique),
- les Ateliers artistiques (Ateliers de Pratique Artistique et Ateliers d'Enseignement Artistique) ;
- les Contrats Educatifs Locaux ;
- les Classes à Projet Artistique et Culturel.

C'est en 1983 que la collaboration avec des intervenants a été encouragée, pour aider à la création des projets d'actions éducatives²³ :

« Ces intervenants extérieurs apporteront, dans un échange réciproque d'expériences et de réflexions avec les enseignants, la spécificité de leurs approches et de leurs techniques. Les instituteurs trouveront dans ces contacts de nouvelles possibilités pour élargir leur formation personnelle et diversifier leurs méthodes pédagogiques ».

Dès 1987, on préconisait le développement des classes d'initiation artistique²⁴, qui permettaient aux élèves de fréquenter pendant une semaine un musée, un atelier d'artiste, un centre d'art dramatique.

En 1988, cette préconisation est toujours d'actualité, avec des exigences de *« qualité des intervenants extérieurs qui devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique »*²⁵.

En 1989 : les Ateliers de Pratiques Artistiques²⁶ se déroulent dans les locaux de l'école. Ils sont animés conjointement par un maître et un intervenant, à raison de

²³ Circulaire du 6 janvier 1983.

²⁴ Circulaire 87-268 du 04-09-1987.

²⁵ Loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques.

²⁶ Circulaire 89-279 du 08-09-1989.

deux à trois heures par semaine pendant quatre mois. On insiste sur l'importance de rencontrer des artistes, et si possible sur leur lieu de travail.

En 1998, c'est aussi la création d'espaces spécifiques, de locaux adaptés dans les établissements, qui est encouragée²⁷.

En 2001, dans le cadre du « plan d'actions à cinq ans en faveur de l'éducation artistique et culturelle pour tous », des établissements d'enseignements artistiques sont sollicités pour assurer la formation des artistes et des médiateurs culturels²⁸.

Pour la musique, il s'agit des conservatoires nationaux, des CEFEDM (Centres de formation à l'enseignement de la danse et de la musique), des CFMI (Centre de Formation de Musiciens Intervenant à l'école élémentaire et pré-élémentaire).

En 2007, tous les dispositifs existants sont intégrés au projet d'école, lui-même articulé au Socle Commun des Connaissances et des Compétences :

« Fruit d'un travail concerté de la communauté éducative, le projet ainsi construit doit alors l'engager solidairement sur plusieurs années mais également devenir une référence indispensable permettant de développer les collaborations éducatives avec les partenaires qui l'entourent »²⁹.

b) Classes à Projet d'Action Culturelle

Ces classes PAC, instituées en 2001 par le « Plan d'action en 5 ans en faveur de l'éducation artistique et culturelle pour tous »³⁰, se voyaient attribuées un budget de fonctionnement. Ce point est fort important : on constatera que les classes à PAC seront nombreuses tant que des budgets conséquents leur seront attribués. La baisse des budgets s'accompagnera d'une forte diminution du nombre de projets.

La classe PAC sollicite enseignants et artistes autour d'un même projet :

« Une classe à projet, qu'est-ce que c'est ? C'est une situation d'enseignement dans laquelle le maître ou le professeur, dans le souci d'inscrire un savoir dans un contexte concret propre à enrichir la compréhension et à donner une illustration, des références, et donc du sens aux disciplines enseignées, insuffle au programme une dimension artistique et culturelle. Il le fait avec ses compétences et le concours d'un artiste ou d'un professionnel de la culture dans le cadre d'un projet construit en commun. Dans le même esprit, il peut s'appuyer sur des outils pédagogiques conçus à cet effet et sur les savoirs développés dans les services éducatifs

²⁷ « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université », Circulaire n°98-153 du 22 Juillet 1998.

²⁸ Circulaire n°2001/010 du 23 mars 2001 relative à la mise en œuvre du plan d'actions à cinq ans en faveur de « l'éducation artistique et culturelle pour tous ».

²⁹ « Dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement », circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007, publiée au BOEN du 1^{er} février 2007.

³⁰ Bulletin Officiel n°104, textes émis en mars et avril 2001, http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/bo/bo_pdf/bo124.pdf.

des institutions culturelles. Le projet constitue le fil rouge du traitement des programmes; autour de lui s'articulent plusieurs des matières enseignées »³¹.

Enseignants et artistes s'appuient sur leurs expériences de terrain. Les projets qui ont une dimension transversale sont privilégiés :

« ...un moyen de généralisation appuyé sur la pédagogie de projet et inspiré des expériences de terrain. Les classes à PAC se déploient sur les différents domaines artistiques et culturels que les projets de terrain traversent, croisent ou articulent »³².

Ces projets sont intégrés au programme et se déroulent pendant les horaires de classe :

« La spécificité pédagogique des classes à projet artistique et culturel tient à ce que la réalisation du projet est à la fois l'axe autour duquel s'articulent des acquisitions relevant d'une ou, de préférence, de plusieurs disciplines, et l'occasion d'une production artistique et / ou culturelle dépassant le cadre des enseignements dispensés »³³.

Le projet en question *« ...constitue un prolongement et un enrichissement des enseignements : il s'appuie sur les programmes et s'inscrit dans les horaires habituels de la classe »³⁴.*

La classe PAC...« est construite sur trois principes d'action :

- *établir des passerelles entre un domaine artistique et culturel et d'autres domaines de connaissance,*
- *associer des enseignants et des praticiens d'un art (artistes, gens de métier) ou d'un domaine culturel (conservateurs, chercheurs, etc.), dans une approche culturelle commune,*
- *donner lieu, dans toute la mesure du possible, à une restitution, qui pourra prendre des formes extrêmement diverses, devant les autres élèves, devant des experts, des parents d'élèves ou d'autres publics, le cas échéant »³⁵.*

Dans chaque domaine artistique, des approches variées sont encouragées.

³¹ *Plan pour les arts et la culture à l'école*, Direction de l'Enseignement scolaire, document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle et la direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, 3e trimestre 2000, p.13.

³² Ibid., p.9.

³³ « Les classes à projet artistique et culturel », circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001, publiée au BOEN n°24 du 14 juin 2001.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

Ainsi, dans le domaine musical :

« ...on peut faire vivre une chorale, affiner certaines pratiques créatives ou approfondir la dimension culturelle de cet art, en travaillant avec des orchestres divers ou des institutions musicales variées (ensemble baroque, jazz band, théâtre lyrique...) »³⁶.

Nous avons expérimenté à plusieurs reprises ce dispositif. Il nous a permis de travailler avec des musiciens, des intervenants en arts plastiques. Une partie du budget a été affectée à la constitution d'un instrumentarium. Ces expériences sont à l'origine de la présente recherche, dont le dispositif se fonde sur le même type de partenariat.

c) Pratique du chant dans les premier et second degrés

Le plan pour l'éducation artistique et culturelle encourageait la pratique chorale. En 2002, des chartes départementales visent la *« généralisation de la pratique vocale et chorale de l'enfant dès le premier degré »³⁷.*

L'ambition est de *« donner la possibilité à chaque enfant de France d'avoir une pratique vocale et chorale de qualité ».*

Les partenaires sont les mêmes que pour les projets précédemment cités. Cette fois, *« un encouragement à la pratique personnelle chorale des enseignants sera recherché ».* L'implication de l'enseignant est considérée comme un facteur de réussite du projet, bien qu'il ne semble pas que les enseignants ayant une pratique amateur soient plus enclins que les autres à consacrer du temps au chant choral en classe.

La dimension interdisciplinaire est soulignée : *« par exemple dans la relation du travail musical avec l'apprentissage de la langue »³⁸.*

Devenue « artistique et culturelle », l'éducation intègre l'action, y compris hors des murs de l'école. Pour reprendre les catégories du Socle Commun, compétences, connaissances et attitudes sont sollicitées. Avec l'arrivée d'une nouvelle discipline, à savoir l'enseignement de l'histoire des arts, ce sont les connaissances qui sont mises en avant. Compétences et attitudes devraient s'y articuler.

³⁶ « Les classes à projet artistique et culturel », circulaire n°2001-104 du 14-6-2001.

³⁷ « Chartes départementales de développement de la pratique vocale et chorale », circulaire 2002-139 du 14-06-2002.

³⁸ MAIZIERES Philippe, VILATTE Jean-Christophe, DUPUIS Pierre-André, *Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique*, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Frederic_MAIZIERES_329.pdf.

3. ENSEIGNER L'HISTOIRE DES ARTS

Depuis la rentrée 2008, l'histoire des arts est incluse dans les programmes de l'école primaire. Il s'agit « d'éduquer aux arts et à la culture », dans l'objectif « ...de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde »³⁹.

Les œuvres étudiées appartiennent à six grands domaines artistiques :

- « Les « arts de l'espace » : architecture, arts des jardins, paysage aménagé, etc.
- Les « arts du langage » : littérature écrite et orale...
- Les « arts du quotidien » : arts appliqués, design, métiers d'art ; arts populaires, etc.
- Les « arts du son » : musique vocale, musique instrumentale, musique de film et bruitage...
- Les « arts du spectacle vivant » : théâtre, musique, danse, mime, arts du cirque, arts de la rue, marionnettes...
- Les « arts du visuel » : Arts plastiques ... illustration, bande dessinée. Cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images⁴⁰ ».

Les ateliers artistiques et autres dispositifs sont considérés comme complémentaires aux enseignements dans la mesure où ils permettent « d'approfondir certaines thématiques abordées ».

Les objectifs ne diffèrent pas de ceux convoqués pour l'éducation artistique et culturelle. On y ajoute la maîtrise « des repères essentiels dans le temps et l'espace »⁴¹.

Les enseignants sont cependant invités à travailler en interdisciplinarité, et à faire des liens avec « les champs de savoir que sont la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux »⁴².

Les enseignants se réfèrent à une liste qui rappelle « la périodisation historique et les différents domaines artistiques »⁴³. Des « listes d'exemples d'œuvres » sont disponibles, à titre de ressources⁴⁴.

³⁹ « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts », Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

En ce qui concerne la musique, les enseignants sont invités à présenter :

- Une musique religieuse (chant grégorien) et profane (chanson de troubadour) ;
- une musique instrumentale et vocale du répertoire baroque et classique (musique de chambre ; œuvre polyphonique religieuse) ;
- des extraits musicaux de l'époque romantique (symphonie, opéra) ;
- des musiques du 20^e siècle (jazz, musiques de film, chansons).

L'étude des œuvres, qui constitue l'essentiel du contenu de ce nouvel enseignement, doit comprendre au moins quatre critères : formes, techniques, significations, usages.

En cohérence avec le Socle Commun, les acquis consistent en connaissances, capacités et attitudes :

- Les connaissances portent sur les œuvres, les méthodes d'analyse, les mouvements artistiques, les dispositifs de création et de diffusion...
- Quant aux capacités, il s'agit d'écouter, d'observer, d'identifier les caractéristiques des œuvres avant de les situer dans le temps et l'espace.
- Les attitudes ont à voir avec la sensibilité et la créativité artistiques, la curiosité et l'ouverture d'esprit, la concentration et la motivation, l'esprit critique.

Le suivi consiste à garder mémoire de son parcours dans un « *cahier personnel d'histoire des arts* ». Enfin, cet enseignement fera l'objet d'une validation.

EN CONCLUSION

L'éducation artistique et culturelle fait l'objet de beaucoup d'études et de propositions. Au fil des Orientations et des Programmes, elle est déclinée en objectifs ou encore en compétences et capacités. Le passage de « l'éducation artistique » à « l'éducation artistique et culturelle » n'est pas neutre. Présenté au départ comme une ouverture à de multiples champs artistiques, il conduit de fait à envisager un « Socle Commun de connaissances » du patrimoine artistique. En toute logique, l'enseignement de l'histoire de l'art prend place dans les programmes de l'école primaire, éventuellement au détriment des pratiques artistiques.

Il ne semble pas évident d'évaluer les actions menées selon les critères propres aux décideurs. On peut évoquer les compétences développées, l'intérêt de travailler en interdisciplinarité. Cependant, des recherches ont été conduites afin d'évaluer l'impact de l'éducation artistique et culturelle. Leur perspective n'est pas tant de défendre à tout prix la place des arts à l'école, que de percevoir ce qui est en jeu lorsque tous les acteurs des projets s'engagent dans une démarche artistique.

CHAPITRE I EVOLUTION DES PROGRAMMES **7**

EVOLUTION DES PARADIGMES DE L'EDUCATION ARTISTIQUE **7**

1. L'EDUCATION ARTISTIQUE	8
A- ORIENTATIONS DE 1995 POUR L'ECOLE MATERNELLE : IMAGINER, SENTIR, CREER....	8
B- PROGRAMMES DE 1995 POUR LE CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX	9
C- PROGRAMMES DE 2002 POUR L'ECOLE MATERNELLE : SENSIBILITE, IMAGINATION, CREATION.....	10
D- PROGRAMMES DE 2002 POUR L'ECOLE ELEMENTAIRE.....	11
2. L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	12
A- OBJECTIFS POUR L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	13
B- CONNAISSANCES ET COMPETENCES	14
a) 2005 : Orientations sur la politique de l'éducation artistique et culturelle	14
b) 2006 : le Socle Commun des compétences et des connaissances	15
C- PRATIQUES ARTISTIQUES ET CULTURELLES	16
a) Divers partenariats	16
b) Classes à Projet d'Action Culturelle	17
c) Pratique du chant dans les premier et second degrés	19
3. ENSEIGNER L'HISTOIRE DES ARTS	20
EN CONCLUSION	21

Chapitre II

LES EFFETS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE : REVUE DE LITTERATURE

En synthèse d'un symposium intitulé « Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », Jean-Marc Lauret fait la remarque suivante :

« L'éducation artistique et culturelle n'est pas en soi une bonne chose. Elle peut se référer à des valeurs différentes : transmission d'un héritage ou développement des capacités créatrices des enfants, conformité à un modèle ou créativité »¹.

En ce qui concerne l'évaluation de cette éducation, il note que :

« L'objectif des démarches d'évaluation n'est pas seulement de noter des corrélations mais de mettre en évidence les processus d'apprentissage des compétences, des attitudes et des valeurs... Evaluer l'efficacité et l'efficience d'une action d'éducation artistique c'est estimer les conditions qui permettent au processus engagé de déployer tous ses possibles »².

¹ LAURET Jean-Marc, « Les principales conclusions du symposium », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.493.

² Ibid., p.499.

Dans les recherches que nous avons retenues, les conditions sont effectivement décrites et questionnées, les effets recherchés.

Nous citerons dans un premier temps des recherches qui s'attachent à repérer et à catégoriser les effets de l'ordre du transfert.

Dans un autre mouvement, nous nous intéresserons à des recherches qui pointent « *ce que les arts nous enseignent* ».

Enfin, le dernier groupe de recherches concerne les effets de la présence du partenariat avec des artistes, toujours dans le cadre scolaire.

1. RECHERCHE DES EFFETS DE L'ORDRE DU TRANSFERT

Ellen Winner, chercheur associé du Project Zero, à l'Université de Harvard, a conduit le projet REAP (Reviewing Education and the Arts Project). Elle a recensé les recherches basées sur l'hypothèse que l'enseignement artistique pouvait avoir des effets positifs sur les résultats d'autres disciplines académiques. Ces travaux ont été réalisés aux Etats-Unis entre 1950 et 1999.

La recherche menée en France par Alain Mingat et Bruno Suchaut tend à mesurer l'impact d'une expérimentation musicale menée en Grande Section sur les autres domaines d'apprentissage.

Puis nous rendrons compte du travail de Frances Rauscher, qui a entrepris des recherches longitudinales « *pour étudier les effets de l'éducation musicale sur le raisonnement spatio-temporel* »³.

A- PROJET REAP: REVIEWING EDUCATION AND THE ARTS PROJECT

L'étude recense donc les effets dégagés par un panel de recherches. Cent quatre-vingt-huit rapports ont été retenus, car ils explorent explicitement les effets d'au moins un domaine artistique sur au moins un domaine académique.

Des nuances sont apportées : par exemple, il aurait été intéressant de distinguer ce qui relève d'innovations pédagogiques, et ce qui relève des apports artistiques.

a) Des effets notables

Des effets ont été reconnus dans trois domaines :

- **En ce qui concerne la relation entre écoute musicale et raisonnement spatio-temporel**

Une relation a été prouvée entre l'écoute musicale et une progression temporaire dans le raisonnement spatial. Cependant, les effets ne sont pas spectaculaires,

³ RAUSCHER Frances H., « Une investigation empirique : les effets de l'apprentissage de la musique sur la cognition », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit. p.315.

et sont très inégaux selon les recherches. De plus, celles-ci n'explicitent pas la cause de cet effet.

Il faudrait donc affiner la nature du lien (psychologique ou neurologique).

- **En ce qui concerne la relation entre apprentissage d'un instrument et raisonnement spatio-temporel**

Les effets sont cette fois très nets, surtout quand l'apprentissage d'un instrument est accompagné d'un apprentissage du code de notation musicale.

Encore faut-il, pour profiter de ces effets, que les enseignements académiques (mathématiques, géographiques...) soient enseignés en mettant en jeu le raisonnement spatio-temporel, ce qui n'est pas une évidence.

- **En ce qui concerne la relation entre activité théâtrale et compétences langagières**

Les compétences développées par les enfants en jouant une pièce théâtrale sont transférables à d'autres situations : s'ils ont à lire ou à jouer d'autres textes, ils mettent en œuvre ces mêmes compétences.

Les effets sont notables pour la compréhension d'un écrit, pour la mémorisation de récits, pour la vitesse de lecture.

b) Sans effets notables

Dans les domaines suivants, aucun lien n'a été mis en évidence. Ellen Winner modère ces résultats : « *dans certains cas un lien a été relevé, mais n'a pas été considéré comme assez important pour être généralisé ; dans d'autres cas, le fait de n'avoir rien retenu peut être dû au manque de données et au nombre limité de recherches sur la question retenue* »⁴.

Les chercheurs se basent sur des tests de créativité langagière pour conclure qu'il n'y aurait aucun effet notable :

- entre l'éducation artistique et les résultats en expression orale et en mathématiques ;
- entre l'éducation artistique et la pensée créative (creative thinking) ;
- entre la pratique instrumentale et les mathématiques.

Les recherches donnent des résultats divers, de moyens à nuls :

- entre la pratique des arts visuels et la lecture : le résultat est à relativiser, car les tests visaient la vitesse de lecture et non la compréhension ;

⁴ WINNER Ellen, HETLAND Lois, *The Arts and Academic Achievement : what the evidence shows*, The Journal of Aesthetic Education, Volume 34, n°3/4, Fall / Winter, 2000.

- entre danse et lecture ;
- entre la pratique de la danse et le raisonnement non-verbal : dans ce domaine, un progrès dans la coordination spatio-visuelle était attendu.

c) Conclusions de l'étude

Les auteurs sont confortés dans le fait que rechercher les effets de l'enseignement artistique sur d'autres domaines académiques n'est pas la bonne piste pour valoriser cet enseignement à l'école. D'ailleurs, on ne demande pas par exemple à l'éducation physique d'avoir des effets en sciences.

Cependant, dans les établissements qui accordent de l'importance aux arts, les résultats académiques sont meilleurs. Ellen Winner préconise de rechercher ce qui, dans ces établissements, est facteur d'excellence. Peut-être y favorise-t-on les projets, peut-être les enseignants sont-ils plus centrés sur les processus d'apprentissage ?

Quand les enseignants font des liens entre les arts et leur propre domaine d'enseignement (par exemple arts plastiques et histoire), on peut supposer qu'ils offrent à leurs élèves des ressources qui suscitent leur intérêt et les motivent.

B- EVALUATION D'UNE EXPERIMENTATION D'ACTIVITES MUSICALES EN GRANDE SECTION MATERNELLE

Alain Mingat et Bruno Suchaut ont publié cette étude en 1994. Il s'agissait d'évaluer les « effets transversaux sur les acquisitions scolaires en lecture et en mathématiques au Cours Préparatoire »⁵.

On y notait que « *l'expérimentation des activités de musique développées dans la classe de grande section maternelle se révèle présenter un impact positif notable sur les acquisitions en lecture (aussi en mathématiques) des élèves au cours préparatoire* ».

Le dispositif prévoyait quatre heures de musique hebdomadaires dans quinze classes de grande section, deux heures dans quinze autres classes, et un temps non spécifié dans seize classes-témoin. Les enseignants assuraient ces quatre heures, en se référant à un programme musical préparé par des conseillers pédagogiques. Ces conseillers ont également accompagné les enseignants pour harmoniser et ajuster les actions.

Pendant l'année de Cours Préparatoire, aucun dispositif musical particulier n'était en place. Il s'agissait pour les chercheurs d'évaluer l'impact de l'action menée en Grande Section, un an après.

⁵ MINGAT Alain, SUCHAUT Bruno, *Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en Grande Section maternelle*, Cahier de l'IREU n°56, décembre 1994.

Des épreuves d'acquisition ont été proposées au début et à la fin de l'année de Grande Section. En fin de Cours Préparatoire, une épreuve est proposée dans les classes accueillant un nombre minimal d'enfants de l'année précédente.

Une hypothèse de départ consistait à supposer que les activités musicales « *peuvent aider les élèves à se repérer dans l'espace et le temps* »⁶.

Une seconde hypothèse envisageait la musique « *comme une activité qui facilite, par des phénomènes de transferts de compétences, l'apprentissage de la lecture* ».

Dans une première étape, il s'agissait de « *vérifier si le programme proposé aux classes expérimentales exerce en lui-même une influence sur les compétences des élèves dans le domaine musical* »⁷. Les résultats indiquent des performances nettement supérieures pour les élèves de ces classes, en fin de Grande Section maternelle. Un an après l'expérimentation, en fin de Cours Préparatoire, les différences sont atténuées mais encore marquées.

Concernant les autres acquisitions, les bénéfices sont nets pour les enfants ayant abordé la Grande Section avec des performances faibles. Ce qui permet aux chercheurs d'avancer que « *la présence des activités musicales dans les classes réduit la différence entre les élèves* »⁸.

Les résultats montrent que les élèves ayant bénéficié des activités musicales ont développé de manière significative « *leurs capacités à discriminer des structures sonores et graphiques... leurs compétences en matière de rythme* »⁹.

Notons que ces capacités se sont avérées les plus prédictives pour les acquisitions en français évaluées en fin de Cours Préparatoire.

Egalement en fin de Cours Préparatoire, on note que « *les écarts en mathématiques sont forts* »¹⁰.

En se référant aux items des épreuves, les chercheurs tirent la conclusion suivante :

« *Les élèves qui ont bénéficié de l'expérimentation musicale ont développé davantage que leurs homologues des classes 'ordinaires' des compétences transversales qui concernent des notions telles que la capacité de rythme, de succession et d'ordre* »¹¹.

⁶ Ibid., p.9.

⁷ Ibid., p.96.

⁸ Ibid., p.110.

⁹ Ibid., p.113.

¹⁰ Ibid., p.120.

¹¹ Ibid., p.124.

Dans cette étude, les activités musicales ont été menées par les enseignants, avec des contenus orientés vers ce qui pouvait aider les enfants dans leurs apprentissages de CP. Les résultats attendus ont été vérifiés.

C- LES EFFETS DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE SUR LA COGNITION

Les premiers résultats des recherches de Frances Rauscher, dans les années 90, attestent que *« les jeunes enfants qui étudiaient le piano obtenaient des résultats sensiblement plus élevés aux exercices de mesure des capacités spatio-temporelles que ceux qui suivaient des cours dans d'autres domaines (en informatique par exemple) ou qui ne recevaient aucun enseignement »*¹².

Ces résultats ont été confirmés dans une nouvelle étude, en 2000, avec la précision que *« les résultats aux tests spatio-temporels des enfants qui avaient étudié le piano uniquement à l'école maternelle avaient baissé un an après la fin de ces leçons »*¹³.

Cependant, *« les scores des enfants qui ont étudié le piano en maternelle et en CE1, mais pas en CP, se sont améliorés de manière significative lorsqu'ils ont recommencé la musique en CE1 »*.

La conclusion est la suivante :

*« Les enfants qui ont étudié le piano pendant quatre années consécutives (jusqu'au CE2) ont obtenu des résultats 30% supérieurs à ceux qui l'ont étudié en maternelle, CE1, CE2, et 52% à ceux qui n'ont commencé qu'en CE2 »*¹⁴.

Frances Rauscher a ensuite différencié les types d'éducation musicale. Les enfants ont suivi soit des cours de piano, soit des cours de chant, soit des cours de rythme, soit pas de cours du tout. La primauté du rythme, anticipée, a été vérifiée :

*« ...les résultats du groupe des rythmiciens étaient significativement plus élevés que ceux des autres groupes aux tests de raisonnement temporel et arithmétique. Les résultats aux tests d'expression n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes »*¹⁵.

Pour une autre étude, « Mozart and the Mind », Frances Rauscher a eu recours à des encéphalogrammes. Les sujets ont écouté une œuvre de Mozart puis ont réalisé un

¹² RAUSCHER Frances H., op.cit. p.316.

¹³ Ibid., p.317.

¹⁴ Ibid., p.318.

¹⁵ Ibid., p.319.

exercice de raisonnement spatio-temporel. On a alors remarqué « *un accroissement de la cohérence temporo-pariétale et de l'amplitude préfrontale aussi bien pendant l'exécution de la tâche de raisonnement spatio-temporel que durant l'écoute de la musique* »¹⁶.

Cependant, l'effet concernant le raisonnement temporel est limité au temps qui suit immédiatement l'écoute musicale¹⁷.

Ces résultats engagent les membres de l'équipe de Frances Rauscher à approfondir leur travail : il se pourrait que « *the cortex's response to music is the 'Rosetta Stone' for the 'code' or internal language of higher brain function* »¹⁸.

Frances Rauscher se garde de conclure à un transfert entre compétences musicales et compétences spatio-temporelles, puisque le transfert « *est toujours fonction de la relation entre ce qui est su et ce qui est expérimenté* »¹⁹.

Ellen Winner et Howard Gardner détaillent la démarche nécessaire pour conclure à un transfert :

« *Nous avons besoin d'évaluer jusqu'où chaque schème a été maîtrisé dans le domaine parent, puis de déterminer si le niveau de maîtrise atteint dans le domaine artistique permet de prévoir dans quelle mesure il sera bien réemployé en dehors des arts* »²⁰.

Ellen Winner critique l'approche qui consisterait à justifier l'enseignement artistique à l'école en vertu des bénéfices supposément attendus dans les matières plus communément valorisées. Ce serait un argument à double-tranchant : on ne peut prétendre que l'art soit un moyen plus efficace qu'un enseignement direct de la matière (littérature, mathématiques...). On doit pouvoir justifier la présence des arts par leur valeur intrinsèque, par ce qu'ils apportent que nulle autre matière ne peut apporter.

Ce qu'Howard Gardner explicite ainsi :

« *...même si la musique peut favoriser le raisonnement spatial et le théâtre l'écriture, pour apprendre à quelqu'un à mieux écrire, il faut lui apprendre à écrire* »²¹.

¹⁶ Ibid., p.321.

¹⁷ RAUSCHER Frances H., SHAW G.L., & KY, K.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611. Disponible sur : <http://www.uwosh.edu/psychology/rauscher/Nature93.pdf>.

¹⁸ RAUSCHER Frances H., SHAW G.L., & KY, K.N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis *Neuroscience Letters*, 185, 44-47. Disponible sur : <http://www.uwosh.edu/psychology/rauscher/NeuroLet95.pdf>.

¹⁹ RAUSCHER Frances H., Une investigation empirique : les effets de l'apprentissage de la musique sur la cognition, op.cit. p.322.

²⁰ GARDNER Howard, WINNER Ellen, « 'Harvard Project Zero' Les quarante premières années », in Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, op.cit., p.152.

2. CE QUE LES ARTS NOUS ENSEIGNENT

Les recherches précédentes sont orientées vers les effets et les impacts de l'enseignement artistique. Cette préoccupation est présente dans les travaux et réflexions suivants. Cependant, le regard des chercheurs se porte en amont : comment les enfants sont-ils mobilisés, en particulier dans les domaines cognitif et affectif ?

Avec « Arts Propel » et le « Harvard Project Zero », Howard Gardner nous engage dans une approche cognitive des performances artistiques.

Dans un travail mené avec Lois Hetland, Ellen Winner analyse ce qui se passe effectivement dans un cours d'arts visuels. Les auteurs dégagent huit « habitudes intellectuelles » et trois « structures de travail en atelier ».

Adena Portowitz expose les premiers résultats d'une recherche longitudinale, pilotée par l'Institut Yehuda Amir de l'université de Bar-Ilan. Elle recherche « *pourquoi et comment les fonctions cognitives et la sociabilité peuvent être améliorées grâce à la musique* ».

A- ARTS PROPEL

Howard Gardner présente Arts Propel comme une « *méthode d'évaluation de l'éducation artistique* », qu'il a mise au point avec ses collègues de Project Zero, à Harvard, en collaboration avec un service privé de tests.

Rappelons que Project Zero a été créé par Nelson Goodman, qui affirmait que « *Sans art, l'éducation est infirme* »²² et qui a initié une réflexion « *sur le mode de pensée artistique, les apprentissages et l'éducation* »²³.

Howard Gardner nous explique que « *Propel* est un acronyme qui signifie perception, production, réflexion »²⁴. Ces trois capacités cognitives sont considérées comme nécessaires à l'éducation artistique, et sont définies ainsi :

« *La perception consiste à observer, à remarquer, à distinguer, en particulier les petites différences et les subtilités...*

...La création ou la production peuvent relever d'un genre établi, traditionnel, ou bien appartenir à un genre nouveau ou encore 'en devenir'...

*...la réflexion, l'esprit critique, l'analyse, la prise de distance et la tentative d'interprétation de notre perception ou de notre production. La réflexion se fait par le biais du langage, mais elle n'en a pas nécessairement besoin »*²⁵.

²¹ GARDNER Howard, « Le 'Project Zero' de Harvard : trois leçons », in Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, op.cit., p.72.

²² Ibid., p.73.

²³ GARDNER Howard, WINNER Ellen, « 'Harvard Project Zero' Les quarante premières années », op.cit. p.145.

²⁴ GARDNER Howard, « Le 'Project Zero' de Harvard : trois leçons », op.cit., p.71.

²⁵ Ibid., p.71.

L'équipe de Project Zero a choisi d'étudier « *les performances publiques de la compréhension : on est capable de montrer aux autres et à soi-même le type d'analyses que l'on peut faire, le type de productions que l'on peut réaliser et le type de réflexions dont on est capable* ».

Ces différents aspects sont contextualisés au moyen de questions comme celles qui suivent :

« *Est-on capable de distinguer les œuvres les unes des autres ?*

- *Est-on capable de mettre en lumière des différences et des analogies intéressantes ?*
- *Est-on capable de produire certains effets ? (expressifs, métaphoriques, etc.) dans une œuvre ?*
- *Est-on capable d'écrire un dialogue efficace pour la scène d'ouverture d'une pièce ?*
- *Est-on capable de dessiner sa propre chambre afin d'exprimer sa personnalité individuelle ?*
- *Est-on capable de participer à la répétition d'une œuvre musicale et de réfléchir à ce que cette répétition nous a appris ? »²⁶.*

Ces questions guident l'analyse de projets thématiques, mis en place de la maternelle au lycée. La recherche suivante, concernant l'initiation aux arts visuels, fait partie du programme 'Arts Propel'.

B- INITIATION AUX ARTS VISUELS

Ellen Winner et ses collègues²⁷ se sont intéressés au « vrai programme » de l'éducation artistique : ce sur quoi les enseignants insistent réellement, au-delà des compétences proprement disciplinaires. Dans le cadre d'une initiation aux arts visuels, le questionnement porte sur les habitudes intellectuelles sollicitées, ainsi que sur les modes de travail qui les suscitent.

a) Huit habitudes intellectuelles

Afin de cerner « what the arts teach », ce que nous enseignent les arts, les chercheurs ont identifié huit « Studio Habits of Mind »²⁸, ou habitudes intellectuelles propres au travail en atelier :

- Développer la technique :
apprendre à utiliser les outils ; apprendre les conventions artistiques

²⁶ Ibid.

²⁷ WINNER Ellen, HETLAND Lois, VEENEMA Shirley, SHERIDAN Kimberly M., *The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 2007.

²⁸ Ibid. p.6.

(perspective, mélange des couleurs) ; apprendre à entretenir les outils, le matériel, l'espace.

- *S'engager dans l'activité et persévérer :*
relever un challenge ; se concentrer, persévérer.
- *Imaginer :*
se faire une représentation mentale de ce qui n'est pas observable directement ; anticiper les étapes menant à la production finale.
- *S'exprimer :*
apprendre à exprimer une idée, un sentiment, une intention.
- *Observer :*
apprendre à « voir autrement ».
- *Faire preuve de réflexivité :*
questionner et élucider ; évaluer.
- *Elargir son questionnement, explorer.*
- *Comprendre le monde de l'art :*
apprendre l'histoire de l'art, pratiquer dans le domaine particulier (domaine artistique) ; interagir en tant qu'artiste, avec d'autres artistes (communauté artistique).

Les chercheurs classifient ces huit « habitudes intellectuelles ».

Quatre de ces habitudes peuvent être qualifiées de « compétences cognitives », potentiellement généralisables :

- Observer
- Imaginer
- S'exprimer
- Faire preuve de réflexivité

Deux autres sont plutôt des « styles de travail », également potentiellement généralisables :

- S'engager dans un projet et persévérer
- Elargir son champ de travail et explorer

Les deux « habitudes intellectuelles » suivantes concernent la « construction de compétences artistiques » :

- Développer la technique
- Comprendre le monde de l'art

Tout en recherchant « ce que nous enseignent les arts », l'équipe de chercheurs s'est intéressée à l'enseignement dans le cadre spécifique des ateliers artistiques.

b) Trois structures de travail en atelier

En observant les enseignants, les chercheurs ont retenu trois « Studio Structures »²⁹ ou « structures de travail en atelier » :

- Démonstration et apport d'informations :
Les informations portent sur les processus, les productions, et les consignes de travail.
Les informations sont immédiatement réinvesties dans le travail en atelier ou dans le travail du soir.
L'information est apportée de façon efficace et rapide, de façon à laisser du temps pour la pratique et la réflexion.
- Critique :
Les élèves se rassemblent pour observer, échanger, réfléchir à partir de leurs productions.
Les expositions sont temporaires et informelles.
- Elèves en action :
Les élèves travaillent à partir des consignes des enseignants.
Les consignes incluent aussi bien le maniement des outils que des challenges à relever.
Les enseignants observent et échangent avec les élèves, individuellement ou en petits groupes.

La combinaison des habitudes intellectuelles et des structures de travail a abouti à déterminer le « Studio Thinking Framework » ou un canevas pour penser l'enseignement artistique. Le but « *n'est pas de donner des recettes pour l'enseignement dans le cadre d'un atelier artistique, mais bien de procurer un ensemble de 'lentilles' pour penser l'enseignement et l'apprentissage des arts visuels* »³⁰.

Les chercheurs proposent d'élargir le champ de recherche aux autres arts, ainsi qu'aux disciplines non-artistiques. En ce qui concerne la musique, l'habitude « observer » devient « écouter et observer ». « Développer la technique » devient « répétition, travail d'ensemble ».

²⁹ Ibid. p.5.

³⁰ Ibid. p.109.

C'est précisément la musique qui est au centre de la recherche présentée par Adena Portowitz.

C- MISC- MUSIC

Le programme MISC-MUSIC³¹ (More Intelligent and Sensitive, or Socially Compliant Children) s'adresse à de jeunes enfants (entre quatre et dix ans) présentant de graves troubles d'apprentissage.

Cette fois, les apports sont clairement explicités. Ils ne concernent pas uniquement les enfants puisque les professeurs de musique, qui sont également des instrumentistes professionnels, étudient « *la théorie de la modifiabilité cognitive structurale* » (Feuerstein et al., 1980) qu'ils mettent en lien avec le domaine musical.

a) Un environnement d'apprentissage médiatisé

Cet environnement, dans lequel le professeur de musique adopte une posture de médiateur, « repose sur :

1. *La concentration : intentionnalité et réciprocité. L'enseignant entre en communication avec l'apprenant en lui manifestant son intention d'enseigner et l'incite à réagir, verbalement ou par d'autres moyens...*
2. *L'extension : dépasser l'immédiateté...*
3. *La médiation du sens et du plaisir d'apprendre...*
4. *La récompense : médiatiser les compétences. L'enseignant dit sa satisfaction devant les réalisations de l'enfant, tout en détaillant les éléments spécifiques qui contribuent à la réussite »³².*

b) Une sélection de fonctions cognitives

En cohérence avec cette théorie, chercheurs et enseignants font l'hypothèse que, lorsqu'ils jouent de la musique, les enfants « *font appel aux fonctions cognitives suivantes :*

1. *Capacité à réagir simultanément à de multiples stimuli et à les intégrer...*
2. *Mémorisation d'un motif...*

³¹ PORTOWITZ Adena, KLEIN Pnina S., «MISC-MUSIC : a music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties, International journal of music education», vol. 25(3) 259-271 [(200712)25:3] 10.1177/0255761407087263 <http://ijm.sagepub.com> (consulté le 3 décembre 2008).

³² PORTOWITZ Adena, « Apprentissage de la musique et modifications cognitives », in Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, op.cit., p.328.

3. *Perception holistique : la perception holistique comprend l'analyse et la synthèse, qui sont les processus fondamentaux de la compréhension des structures musicales...*
4. *Modes de représentation divers : ...Certains enfants expriment leur pensée par le langage et réagissent à des explications verbales, tandis que d'autres se repèrent mieux dans les sphères kinesthésique ou visuelle...*
5. *Aurorégulation : ...*
6. *Précision et exactitude... »³³.*

Par exemple, lors des temps d'écoute, les enfants développent :

1. La capacité à différencier puis à coordonner des données musicales : rythmes, attaques, modulations, expression...
2. La capacité à repérer des motifs... à identifier des variations (de mélodie, de rythme, de tonalité...)
3. La capacité à comprendre une structure musicale (ils décodent des événements rythmiques ou mélodiques)
4. La capacité à s'auto-réguler (par exemple en jouant dans des ensembles)
5. La capacité à s'engager dans divers modes de communication : chanter, jouer d'un instrument, dessiner, coder...

c) Des activités musicales diverses

Les enfants participent à trois heures de musique par semaine : des temps d'écoute, l'apprentissage d'un instrument, des temps d'improvisation et de composition.

1. *L'écoute : « Les enfants apprennent à écouter de la musique au travers de multiples représentations telles que mouvement, visuels, pantomime, explications verbales, dramatisation...*
2. *Des cours d'instrument individuels et formation d'ensembles (vocaux ou instrumentaux)...*
3. *...Pendant ces cours, les enfants se familiarisent avec l'improvisation et écrivent de courtes compositions »³⁴.*

³³ Ibid. p.327.

³⁴ Ibid. p.331.

Les premiers résultats ont été obtenus après deux ans de recueil de données :

- Les enfants aiment la musique, et leur intérêt se manifeste en-dehors de l'école, ce qui est attesté par les parents.
- Ils font des associations avec d'autres domaines : « *As the music provided for focused stimulation, the children asked more questions, and shared their feelings, preferences, and ideas, all reflecting a growing curiosity and interest in connecting with the people and events around them* »³⁵.
- Ils codent la musique : représentations graphiques de contours mélodiques, d'événements musicaux... : « *the children learned how to deal with the necessity of considering several sources of information at the same time, especially when considering the emotional content of the music... Through improvisation, the children internalized the defining features of patterns as they transposed short melodic motives on different degrees of a scale, or performed short rhythmic patterns on a variety of instrument...* ».
- Ils développent des compétences sociales : « *Social skills developed markedly within group activities that included the child, parent, sibling, and teacher, enabling the children to maintain longer chains of communication* »³⁶.

Des progrès sensibles ont été notés :

« *Beaucoup d'enfants étaient désormais capables de se concentrer plus longtemps, de participer chacun à son tour, de participer à des activités de groupe* »³⁷.

D'autres effets sont escomptés, à partir des résultats des tests en cours, qui sont comparés à ceux d'un groupe-témoin :

- « *des résultats sensiblement meilleurs aux tests de fonctions cognitives ;*
- *Une amélioration du comportement social ;*
- *Une meilleure compréhension de la musique ;*
- *Une plus grande capacité à transférer des compétences acquises pendant les cours de musique à d'autres domaines ;*
- *Des résultats scolaires plus satisfaisants* »³⁸.

La recherche conclut d'ores et déjà à des apports consistants dans le domaine cognitif, mais également affectif et social. Le programme se révèle particulièrement adapté à des enfants présentant des difficultés d'apprentissage.

³⁵ PORTOWITZ Adena, KLEIN Pnina S., « MISC-MUSIC: a music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties », op.cit.

³⁶ Ibid.

³⁷ PORTOWITZ Adena , « Apprentissage de la musique et modifications cognitives », op.cit. p.330.

Le projet mobilise les enseignants et les professeurs de musique, qui partagent la même culture pédagogique.

Les recherches suivantes ont des données bien différentes, puisqu'il s'agit d'accueillir des artistes au sein des établissements scolaires. C'est à l'artiste qu'il revient d'engager les élèves, et éventuellement leurs enseignants, dans un projet mobilisateur.

3. DES ARTISTES A L'ECOLE

La recherche menée en Grande-Bretagne par Pippa Lord et ses collègues aboutit à articuler les effets notés par les artistes, les enseignants et les élèves, jusqu'à élaborer le concept de « *triangle d'apprentissage mutuel* ».

Toujours en Grande Bretagne, Kimberly Safford et Myra Barrs présentent une recherche autour de l'apprentissage du langage et de la lecture dans les projets de création artistiques.

Enfin, nous nous intéresserons à l'expérience lyonnaise menée à l'initiative de la ville et du centre « *Enfance Art et Langages* ». Cette fois, des artistes sont en résidence dans les écoles, parfois pendant plusieurs années scolaires consécutives.

A- LE TRIANGLE D'APPRENTISSAGE MUTUEL

Les chercheurs impliqués dans le programme « *The Arts-Education Interface* »³⁹ se réfèrent au Rapport Robinson, qui distingue « éducation créative » et « éducation culturelle » :

« *Nous désignons par 'éducation créative' les formes d'éducation qui tendent à développer les capacités des enfants à exprimer des idées originales et à innover; par 'éducation culturelle', nous désignons les formes d'éducation qui engagent à considérer positivement la diversité des valeurs sociales et des façons de vivre* »⁴⁰.

Les axes suivants ont été retenus :

- examiner les résultats des interventions sur les enfants, les enseignants, les artistes ;
- explorer les facteurs qui affectent l'éventail et la qualité des effets ;

³⁸ Ibid.

³⁹ HARLAND J., LORD P., STOTT A., KINDER K., LAMONT E. and ASHWORTH M., *The Arts-Education Interface: a Mutual Learning Triangle?* Slough, NFER, 2005.

⁴⁰ *Robinson Report, Department for education and employment; department for culture, media and sport; national advisory committee on creative and cultural education. All our Futures : Creativity, Culture & Education.* London: DfEE, 1999.

- tirer des directives pour les pratiques pédagogiques⁴¹.

Quinze animations artistiques ont été étudiées dans des environnements variés. Dix se déroulent dans des écoles situées en zones dites défavorisées. Dans quatre cas, plusieurs artistes de différentes disciplines se sont succédés.

Ces interventions « *couvraient toute une palette de formes artistiques (arts visuels, théâtre, musique, danse, ainsi que des éléments de photographie, de radio et de technologie)* »⁴².

Les chercheurs ont conduit des entretiens et des observations. Ils nous font part des effets notés par les acteurs eux-mêmes.

a) Effets reportés par les acteurs du dispositif

Les chercheurs ont classé les effets selon qu'ils concernent les élèves, les enseignants, ou les artistes.

Effets reportés par les élèves

Les effets reportés le plus fréquemment et avec le plus de force sont classés ainsi⁴³ :

- effets d'ordre affectif : fierté, plaisir ;
- effets dans le domaine artistique : connaissances, habiletés et techniques ;
- effets sur le développement personnel : estime de soi, confiance en soi ;
- effets sur le développement de la sociabilité : capacité à travailler en équipe, capacité à être attentif aux autres.

Les effets les moins reportés par les élèves concernent les capacités à penser, à communiquer et à s'exprimer.

Effets reportés par les enseignants

Certains enseignants ont suivi une formation préalable avec les artistes.

Les effets sont cités sans faire la distinction entre ces enseignants et les autres⁴⁴ :

- nouvelles connaissances et capacités concernant le domaine artistique, l'animation de séquences dans ce même domaine ;
- évolution de la pratique pédagogique de l'enseignant, du à un « effet modélisant » du mode d'intervention de l'artiste ;

⁴¹ Ibid. p.VII.

⁴² LORD Pippa, « Le projet 'Arts and Education Interface', Effets sur les élèves et les jeunes », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit. p.82.

⁴³ HARLAND J., LORD P., STOTT, A., KINDER K., LAMONT E. and ASHWORTH M. *The Arts-Education Interface: a Mutual Learning Triangle?*, op.cit. p.viii.

⁴⁴ Ibid. p.x.

- des effets sur l'institution, au niveau organisationnel, dans le cas où des interventions de différents artistes ont été planifiées.

Effets reportés par les artistes

Les effets le plus souvent mentionnés par les artistes concernent⁴⁵ :

- une sensibilisation à un mode alternatif d'enseignement et d'animation d'un groupe-classe ;
- au niveau affectif : des sentiments d'accomplissement, de satisfaction, de plaisir, mais aussi des déceptions et des frustrations ;
- une meilleure capacité à prendre en compte les différences entre les élèves.

Les chercheurs observent que peu d'interventions ont eu un impact sur l'ensemble des acteurs.

Les élèves mentionnent des effets plus marquants que les enseignants. A leur tour, les enseignants mentionnent des effets plus marquants que les artistes.

b) Facteurs positifs

Les chercheurs ont proposé une grille comportant vingt facteurs perçus comme ayant affecté positivement les résultats. Les plus significatifs sont les suivants :

- la pédagogie de l'artiste ;
- le type de contenu ;
- le rythme des animations ;
- la qualité de la production finale ;
- les facteurs individuels (expérience préalable dans le domaine artistique, capacités des élèves) ;
- l'adéquation avec les intérêts des élèves et leurs projets ;
- la relation établie entre l'artiste et les élèves ;
- l'inscription dans le temps des interventions, la progression proposée.

Quatre critères caractérisent les interventions les plus plébiscitées :

- le déroulement de l'animation ;
- l'organisation des animations dans le temps ;
- la relation artiste-enseignant ;
- le nombre d'animations et leur répartition dans le temps⁴⁶.

⁴⁵ Ibid. p.x.

⁴⁶ Ibid., p.xii.

Détaillons les points plébiscités concernant la pédagogie de l'artiste, car considérés comme « ayant eu des effets sur la créativité, le développement personnel et les résultats concernant l'affectivité chez les jeunes » :

- *« la qualité d'explication et d'exploitation des réactions, l'établissement de modèles, la répétition, la démonstration ;*
- *la souplesse à l'égard des besoins des élèves, une approche sans a priori, la possibilité d'appropriation par les élèves »*⁴⁷.

Les chercheurs ont constaté un impact plus important lorsque les animations sont réparties sur un temps plus long, valorisant la collaboration avec les enseignants en amont du projet. La qualité de la relation artiste-enseignant a des effets soulignés, ainsi que l'inscription de leur collaboration dans la durée.

c) Effets concernant la créativité

Les dominantes notées sont les suivantes :

« Les arts visuels ont, plus que toute autre forme artistique, suscité un développement de la créativité, de l'émission de jugements esthétiques et des compétences interprétatives.

- La danse a particulièrement favorisé le travail en équipe et le bien-être physique.

*- Le théâtre a révélé le plus fort potentiel de production d'un large éventail d'effets, ainsi que d'effets 'marqués' »*⁴⁸.

En ce qui concerne la musique, les effets ne sont notables que dans deux domaines. Cependant, ils le sont de façon très significative. Il s'agit de la socialisation et de la connaissance du domaine musical⁴⁹.

Dans le domaine de la créativité musicale, les chercheurs soulignent que l'effet semble minime : *« la musique est le seul domaine artistique dans lequel aucun impact (important ou modéré) n'a été noté pour la majorité des élèves, et ce quelle que soit la phase de l'intervention »*⁵⁰.

Les capacités liées à la créativité ont été hiérarchisées à partir de l'observation des élèves dans les activités théâtrales :

- capacité à prendre des risques ;

⁴⁷ LORD Pippa, « Le projet 'Arts and Education Interface', Effets sur les élèves et les jeunes », op.cit. p.85.

⁴⁸ Ibid. p.85.

⁴⁹ HARLAND J., LORD P., STOTT A., KINDER K., LAMONT E. and ASHWORTH M. *The Arts-Education Interface: a Mutual Learning Triangle?*, op.cit., p.ix.

- capacité à s'ajuster et à expérimenter (par exemple, ajuster ses propres idées à celles des autres) ;
- capacité à explorer (par exemple, explorer à partir des apports des artistes) ;
- capacité à imaginer et à inventer⁵¹.

Les chercheurs insistent sur les effets concernant le développement personnel des jeunes et plus spécifiquement sur ce qu'ils nomment "emotional health". L'éducation artistique aide à l'insertion sociale des jeunes. Ils sont plus conscients de l'unicité de chaque personne.

Ils soulignent l'importance de l'engagement de chaque groupe constituant le « Triangle d'Apprentissage Mutuel », à savoir les apprenants, les enseignants et les artistes. Chacun des groupes engagés dans un programme artistique retire beaucoup de bénéfices des différentes interactions.

La recherche démontre que lorsque l'un des groupes du triangle n'est pas impliqué, l'impact des interventions n'est pas du même ordre : « *Le message essentiel, c'est qu'une animation artistique n'a d'effet notable que sous forme de triangle d'apprentissage mutuel, une symbiose dont les effets sont optimisés quand les trois pôles ont une posture à la fois d'apprenant et d'enseignant* »⁵².

Les chercheurs sont cependant conscients que la majorité des données ne concerne que ce qu'ils ont pu anticiper. Remarquons à nouveau que les données qui nous sont communiquées n'incluent que rarement une connaissance des processus engagés. L'action, l'intervention... confiées à l'artiste sont opaques. La recherche suivante tente d'affiner ce que le travail avec l'artiste apporterait de singulier, toujours dans le cadre scolaire.

B- APPRENTISSAGE DU LANGAGE ET DE LA LECTURE DANS LES PROJETS DE CREATION ARTISTIQUE

Kimberly Safford et Myra Barrs ont choisi une approche narrative et descriptive pour mener leur recherche : élèves, enseignants et artistes ont raconté leur expérience, après cinq trimestres de partenariat.

Les questions des chercheurs sont les suivantes :

« *Quels sont les contextes favorables et les processus efficaces pour l'apprentissage du langage et de la lecture dans les projets scolaires de création artistique ?*

⁵⁰ Ibid. p.58.

⁵¹ Ibid. p.82.

⁵² Ibid. p.169-170.

Comment le travail de création artistique influe-t-il sur l'apprentissage du langage et de la lecture des élèves ? »⁵³

Sont retenus comme essentiels le travail en atelier, ainsi que la trilogie parole-récit-écriture.

a) Travailler en atelier

Le partenariat artistique a impliqué un travail en atelier :

« Les partenariats artistiques peuvent se concentrer sur un processus ou sur un produit, ou encore associer les deux ; mais tous les partenariats efficaces favorisent le travail d'atelier, dans lequel chaque élève est actif, participe et travaille »⁵⁴.

Des attentes différentes sont notées de la part de l'artiste et de l'enseignant. Plutôt que de viser à tout prix un objectif d'apprentissage, l'artiste observe l'engagement des élèves dans leur tâche, qui nécessite persévérance et concentration :

« Enseignants et partenaires artistiques ont parfois des attentes différentes de la part des élèves, ainsi que des modèles d'apprentissage et des progressions différents et, souvent, implicites. Tandis que l'enseignant vise un résultat tangible d'apprentissage, le partenaire artistique s'intéresse plutôt au plaisir, au jeu et à la pratique comme moyens d'apprentissage différents et signifiants pour l'individu... A l'inverse, le partenaire artistique peut exiger un niveau élevé de concentration et établir des critères et des objectifs qui, pour l'enseignant, peuvent paraître inatteignables »⁵⁵.

Les enseignants observent que les enfants ne comprennent pas toujours le langage des artistes, ni leurs objectifs. Ils servent alors de médiateurs.

Il n'empêche que c'est la structure du travail en atelier, mise en place en partenariat avec l'artiste, qui permet l'échange par la parole, le jeu, l'exploration, ainsi que le recours au récit et à l'écriture.

b) Parole, récit, écriture

L'expression des élèves est constamment sollicitée, et les auteurs insistent sur le rapport réel / imaginaire qui s'instaure alors :

« Lors du travail de création artistique, les enfants tournent leur regard à la fois vers l'intérieur et vers l'extérieur : vers l'intérieur pour explorer des mondes

⁵³ SAFFORD Kimberly, BARRS Myra, « Divers itinéraires vers la signification : apprentissage du langage et de la lecture dans les projets de création artistique », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit. p.223.

⁵⁴ Ibid. p.224.

⁵⁵ Ibid. p.224.

imaginaires et vers l'extérieur pour se situer dans les mondes réels, ceux du dehors »⁵⁶.

Les phases d'exploration, de jeu, puis d'évaluation, sont autant de moments d'échanges verbaux :

« La parole est la clé de voûte de l'apprentissage des élèves dans les projets de création artistique, où elle est fortement encouragée selon un vaste éventail de situations pédagogiques : théâtre et jeu de rôles, réflexion exploratoire, travail de groupe, discussion d'évaluation »⁵⁷.

Le temps d'écrit surgit « spontanément » après les temps de travail avec les artistes :

« Les enseignants observent que les élèves écrivent et dessinent spontanément et simultanément, après des activités comme le conte, le théâtre, la danse, la musique ou le cinéma... »⁵⁸.

C'est en atelier, et sous des formes variées que les élèves ont recours à l'écrit : storyboards, dialogues... Il s'agit d'ébauches qu'ils peuvent reprendre et approfondir.

Cette facilité, les chercheurs la mettent au compte de l'anticipation : les enfants ont mis en scène, ou en images, un monde imaginaire. Ils le transcrivent ensuite par écrit :

« Les élèves font preuve d'un niveau élevé de confiance en eux lorsque les projets mettent en œuvre le récit, la littérature ou la poésie. Lorsque les élèves ont une histoire, un livre ou un poème 'dans la tête', ils savent à quoi ressemble ce monde imaginaire et ont des idées sur ce qu'ils y feront, ou ce qu'ils écriront de ces mondes imaginaires qui existent entre le lecteur et le texte »⁵⁹.

Au terme de la recherche, les auteurs ont noté une évolution dans la prise de parole des élèves, ainsi que dans leur capacité à écouter et à se concentrer. Des progrès sont également relevés en lecture et en écriture.

⁵⁶ Ibid. p.227.

⁵⁷ Ibid. p.225.

⁵⁸ Ibid. p.226.

⁵⁹ Ibid. p.225.

C- DES ARTISTES A LA MATERNELLE

A Lyon, une dizaine d'écoles maternelles accueille des artistes pour des résidences de longue durée. Il s'agit de mettre l'art et l'artiste « au centre des apprentissages ».

Alain Kerlan a assuré le suivi et l'analyse du dispositif. Il pose la question suivante :

*« ...quels sont les bénéfices éducatifs du travail de l'artiste dans l'école ? Quels sont ses apports spécifiques ? »*⁶⁰

Des enquêtes sont régulièrement menées auprès des participants. Elles portent sur plusieurs registres : les effets de la résidence pour les enfants, pour les enseignants et leur école, et enfin pour les artistes.

a) Effets de la résidence pour les enfants

Jean-Paul Filiod, responsable scientifique de l'équipe de recherche, fait une synthèse des compétences développées par les enfants :

*« Des compétences plus spécifiquement artistiques se donnent à voir, à la fois sur le plan technique (savoir se servir d'un instrument, d'un outil) et sur le plan imaginaire conceptuel (créer un univers singulier). L'étude met également en évidence les compétences acquises par les élèves en matière d'espace au sens matériel (repérage et connaissance de l'espace école, liberté de circulation, échelles de grandeur), mais aussi au sens symbolique, à travers le langage d'évocation, par rapport aux structures de phrases (volumes, limites, liens entre les objets). Le langage des élèves témoigne d'un enrichissement de vocabulaire, d'expressions, d'une importante capacité de participation, d'argumentation ou de réinterprétation. On constate enfin une capacité accrue à communiquer avec autrui et une confiance acquise dans son corps »*⁶¹.

La capacité d'attention et de concentration des enfants est soulignée, notamment dans le travail en atelier. Alain Kerlan en déduit que :

*« ...l'art à l'école peut être un puissant vecteur d'éducation de l'attention. Parce qu'il ouvre à une autre expérience du temps. Pas le temps de l'affairement, qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient (Gadamer, 1992) »*⁶².

Les enfants semblent également aptes à faire part de leur expérience, comme le constate Sylvie Cèbe :

⁶⁰ KERLAN Alain, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit. p.242.

⁶¹ FILIOD Jean-Paul, « La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle. L'exemple de l'expérience lyonnaise », rapport de recherche. Rapport EAL 2006, p.2-3.

⁶² KERLAN Alain, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence », op.cit. p.243.

« A de rares exceptions près, leurs récits étaient suffisamment bien construits et élaborés pour nous permettre de comprendre l'ensemble du dispositif et, partant, les activités dont ils nous faisaient le récit »⁶³.

Il semble que le projet artistique suscite de multiples temps d'échanges verbaux pour anticiper, faire le point, se souvenir... Les enfants bénéficient alors d'un véritable entraînement au langage d'évocation.

b) Effets de la résidence pour les enseignants

Les enseignants mesurent combien leurs attentes diffèrent de celles des artistes : alors que les enseignants « *font en sorte que les élèves atteignent le bon résultat* », l'artiste « *intègre l'imprévisibilité du processus de création, chez lui comme chez les autres, ici les enfants. Laisser advenir, ne pas avoir d'objectif spécifique fait partie, d'une certaine manière, du métier d'artiste* »⁶⁴.

L'étonnement est manifeste devant les compétences développées par les enfants, qui « *réussissent des tâches que la psychopédagogie pourrait estimer 'hors de leur portée'* », nous dit Alain Kerlan. Il émet l'hypothèse suivante :

« Le travail de l'artiste *en tant qu'artiste* avec les enfants ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles, installerait une '*zone proximale de développement*' spécifique singulière. Un espace d'accompagnement fait à la fois de proximité et de distance, que l'artiste déploie autour de l'enfant, pour l'inciter à aller plus loin et le lui permettre »⁶⁵.

Nous ferons référence à cette hypothèse lorsque nous centrerons notre analyse sur les processus mis en œuvre par nos élèves pour mener à bien leur création musicale.

c) Effets de la résidence pour les artistes

Certains artistes reconnaissent que la conduite du groupe peut constituer une difficulté : il faut parfois « *parer aux situations difficiles par la présence d'une 'doublure disciplinaire'* »⁶⁶.

Cette 'doublure' est alors assurée par l'enseignant ou l'ATSEM.

D'autres artistes mettent peu à peu en place des stratégies pour cadrer le groupe.

⁶³ CEBE Sylvie, « Analyse du projet lyonnais Enfance art et langages », in KERLAN Alain (sous la direction de), *Des artistes à la maternelle*, CRDP de l'Académie de Lyon, Ville de Lyon, 2005, p.161.

⁶⁴ FILIOD Jean-Paul (responsabilité scientifique), « Quand l'éducation artistique ne va pas de soi », Rapport sur la recherche réalisée pendant l'année 2006-2007 par l'équipe de l'IUFM de Lyon – Université de Lyon 1, Décembre 2007, p.26.

⁶⁵ KERLAN Alain, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence », op.cit. p.243.

⁶⁶ Ibid. p.38.

L'artiste doit parfois expliciter son rapport aux consignes :

« Il y a différentes manières de ne pas respecter la consigne. Si c'est clairement une attitude contre la consigne, je suis pas content. Mais si c'est un détournement de ma consigne, là, d'accord »⁶⁷.

Ce qui expliciterait pourquoi, alors que l'enseignant va « vers le faire et le laisser faire », l'artiste va vers le « dire et le faire dire »⁶⁸.

Qu'y a-t-il de spécifique dans la relation enfant-artiste, qui susciterait ce nouvel espace ? Alain Kerlan pointe l'individualisation, la relation que l'artiste instaure avec l'enfant :

« En quoi cette individualisation diffère-t-elle de l'individualisation que pratique l'enseignant ? Peut-être en raison d'une sorte de suspension de la norme collective : l'individualisation enseignante renvoie toujours l'élève en dernier ressort à une norme commune d'apprentissage déjà posée, l'individualisation 'artiste' ne renverrait à nulle autre norme que celle, singulière et immanente, de l'œuvre elle-même, du travail de l'enfant »⁶⁹.

Alain Kerlan considère que l'artiste engage l'enfant dans une « expérience esthétique », définie comme « une expérience qui sollicite la conduite esthétique comme conduite de base »⁷⁰. Ceci nous invite à considérer la qualité des expériences générées par l'éducation artistique, et plus spécifiquement par l'éducation musicale.

EN CONCLUSION

Alain Kerlan dégage « quatre cadres théoriques pour penser et étudier le champ de l'éducation artistique et culturelle :

« le modèle cognitiviste...

le modèle des compétences...

le modèle d'inspiration pragmatique et 'postmoderne' ... combinant approches quantitative et qualitative...

⁶⁷ Ibid. p.46.

⁶⁸ FILIOD Jean-Paul (responsabilité scientifique), « Quand l'éducation artistique ne va pas de soi », op.cit. p.28.

⁶⁹ KERLAN Alain, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence », op.cit. p.244.

⁷⁰ Ibid. p.245.

le modèle de l'expérience esthétique... ».⁷¹

Dans la recherche sur le « Triangle d'Apprentissage Mutuel », les effets sur les élèves, les enseignants et les artistes sont recensés et catégorisés. Nous serions plutôt dans le modèle des compétences. Ceci n'exclut pas la prise en compte de l'environnement culturel et pédagogique proposé et développé par les adultes, dans une dynamique que permet la triangulation.

La recherche d'Ellen Winner et Lois Hetland sur l'initiation aux arts visuels prend en compte les fonctions cognitives sollicitées, comme la méthode « Arts Propel » le permet. Les auteurs décrivent également l'impact du « travail en atelier », qui à la fois structure et façonne l'environnement, sans compter qu'il permet une entrée active dans le monde artistique. Nous sommes alors dans le modèle des compétences.

Avec « Misc-Music », les fonctions cognitives sollicitées sont nommées, et les résultats sont exprimés en termes de capacités développées chez les enfants. Le modèle cognitiviste y serait plutôt dominant. Là encore, le dispositif est minutieusement décrit : non seulement les apports de l'enseignement musical sont détaillés, mais également l'approche pédagogique, fondée sur les travaux de Feuerstein.

Lorsque l'artiste s'inscrit dans un partenariat avec les élèves et les enseignants, l'environnement pédagogique se tisse autrement, la présence de l'artiste interrogeant ce qu'il en est de l'apprentissage, de la médiation, et de la créativité. Les élèves ont recours à la parole, au récit, à l'écrit... tant dans la phase d'exploration que dans celle de finalisation. Un autre espace s'ouvre : un espace pour l'expérience esthétique, propose Alain Kerlan.

Dans les recherches considérées, l'art n'est pas prétexte pédagogique. Il entre à l'école par la médiation des artistes et des enseignants, qui engagent les élèves dans des expériences de qualité.

Nous allons retenir ce critère pour approcher les processus mobilisés par les élèves : il s'agira pour nous, non pas de mesurer les effets de l'éducation musicale, mais bien d'apprécier ce que les processus révèlent de la qualité des expériences, avec leurs composantes éducative, esthétique et artistique.

⁷¹ KERLAN Alain, « L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit. p.168.

Il nous faut à présent décrire l'ancrage de notre travail, à savoir le dispositif pédagogique qui nous a permis de recueillir les données pour l'analyse.

Afin d'articuler expérience et recherche, nous expliciterons la méthodologie qui s'est imposée peu à peu, du fait du va-et-vient que nous avons constamment opéré entre travail de terrain, apports théoriques, choix et analyse des données.

CHAPITRE II **22**

LES EFFETS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE : **22**

REVUE DE LITTERATURE **22**

1. RECHERCHE DES EFFETS DE L'ORDRE DU TRANSFERT **23**

- A- PROJET REAP: REVIEWING EDUCATION AND THE ARTS PROJECT 23
 - a) Des effets notables 23
 - b) Sans effets notables 24
 - c) Conclusions de l'étude 25
- B- EVALUATION D'UNE EXPERIMENTATION D'ACTIVITES MUSICALES EN GRANDE SECTION MATERNELLE..... 25
- C- LES EFFETS DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE SUR LA COGNITION 27

2. CE QUE LES ARTS NOUS ENSEIGNENT **29**

- A- ARTS PROPEL..... 29
- B- INITIATION AUX ARTS VISUELS 30
 - a) Huit habitudes intellectuelles 30
 - b) Trois structures de travail en atelier..... 32
- C- MISC- MUSIC..... 33
 - a) Un environnement d'apprentissage médiatisé..... 33
 - b) Une sélection de fonctions cognitives..... 33
 - c) Des activités musicales diverses 34

3. DES ARTISTES A L'ECOLE **36**

- A- LE TRIANGLE D'APPRENTISSAGE MUTUEL 36
 - a) Effets reportés par les acteurs du dispositif 37
 - b) Facteurs positifs 38
 - c) Effets concernant la créativité..... 39
- B- APPRENTISSAGE DU LANGAGE ET DE LA LECTURE DANS LES PROJETS DE CREATION ARTISTIQUE 40
 - a) Travailler en atelier 41
 - b) Parole, récit, écriture 41
- C- DES ARTISTES A LA MATERNELLE 43
 - a) Effets de la résidence pour les enfants 43
 - a) Effets de la résidence pour les enseignants 44
 - b) Effets de la résidence pour les artistes 44

EN CONCLUSION **45**

Partie 2

METHODOLOGIE

Chapitre 3

Conditions / Ancrages de l'expérience pédagogique

Chapitre 4

Mode de recueil et nature des données

Chapitre 5

Choix méthodologiques

Chapitre III

CONDITIONS/ANCRAGES DE L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Au fil de l'analyse, nous allons nous centrer sur les processus mis en œuvre par les élèves dans le contexte d'un projet de créations musicales. Nous allons approcher ces processus comme des phénomènes qui émergent et essaient dans le groupe-classe. Ils sont tributaires des ressources disponibles dans le dispositif : l'école en tant que lieu de découverte des langages symboliques, dont le langage musical ; musiciens, enseignant et pairs, dans la mesure où ils sont sollicités en tant que personnes-ressources ; et enfin les moments d'apprentissage destinés à outiller les élèves afin qu'ils puissent préparer et présenter leur création musicale.

Dans un premier temps, nous allons considérer les conditions de la mise en œuvre de notre expérience dans le contexte d'une école primaire. Puis nous présenterons les acteurs du projet, élèves et musiciens.

Nous décrirons ensuite comment le dispositif musical a évolué pendant les deux années du travail : quels ont été les apports des musiciens, comment trois moments

musicaux ont peu à peu constitué le cœur du projet, et comment nous avons privilégié un travail en transdisciplinarité.

1. LE CONTEXTE D'UNE ECOLE PRIMAIRE

L'école primaire dans laquelle nous avons mené cette expérience fait partie d'un établissement de l'enseignement catholique qui comprend également un collège, un lycée d'enseignement général et technologique, et plusieurs sections BTS. Un internat accueille des élèves du collège et du lycée.

Plus de deux mille élèves fréquentent l'établissement. La demande pour les inscriptions est très forte : lors de la rentrée 2006, la directrice de l'école primaire a refusé 272 inscriptions.

L'année de Grande Section et celle du Cours Préparatoire se déroulent bien sûr dans des lieux différents. La particularité de l'établissement réside dans la différence de capacité d'accueil. Alors que la maternelle comprend deux classes de Grande Section, l'école élémentaire comprend quatre classes de Cours Préparatoire. La majorité de l'effectif est alors constituée d'élèves arrivant d'autres écoles. Habituellement, quand ils arrivent en Cours Préparatoire, les élèves sont répartis entre les quatre classes. La directrice de l'établissement a accepté un autre mode de répartition pour que notre projet soit possible à réaliser.

Nous allons décrire les conditions qui nous ont permis de conduire le projet sur deux années scolaires, avec un même groupe d'élèves et la participation de deux musiciens intervenants.

A- LE CONTEXTE DE L'ECOLE MATERNELLE

Cinq classes composent l'école maternelle : une petite section, deux classes à deux niveaux (petite et moyenne sections) et deux grandes sections. Chaque classe accueille entre trente-deux et trente-cinq élèves.

Dans les classes de petite et moyenne sections, les enseignantes sont assistées par une ATSEM. En grande section, une ATSEM est affectée à chaque classe sur un mi-temps.

Les locaux sont neufs. Entre les deux classes de grande section, on trouve une petite salle réservée aux arts plastiques.

Pour nos activités musicales, nous disposons parfois de la salle de jeu. Nous réservons de temps en temps une autre salle, à usages multiples, de taille suffisante pour qu'un demi-groupe y évolue sans problème.

Lorsque ces locaux sont occupés par d'autres groupes d'élèves, les musiciens investissent la classe. Les élèves deviennent peu à peu experts pour réaménager l'espace : ils poussent tables et chaises pour libérer un maximum de place.

Le coin regroupement de la classe se transforme en atelier musique hors des temps d'accueil et de travail en grand groupe.

Dans le tableau suivant, nous récapitulons les lieux et les temps dédiés à nos activités musicales, ainsi que les acteurs impliqués. Précisons que l'emploi du temps en maternelle est souvent bousculé par des événements divers, et que les variations font partie de la gestion du quotidien.

Moment musical	Lieu	Gestion du groupe	Plage horaire
Séances musicales animées par les musiciens	En salle de jeu ou en salle à usage multiples, ou en classe	Demi-groupe classe	40 heures, soit 20 heures pour chacun des deux musiciens, réparties en demi-journées : 10 demi-journées pour chaque musicien.
Séances musicales animées par l'enseignante	En salle de jeu	Grand groupe classe	Une heure par semaine
Moments informels, en alternance avec les autres « activités libres »	Atelier musique en classe	Cinq élèves, parfois plus...	Environ 20 minutes le matin, environ 20 minutes l'après-midi.
Moment pour jouer sa composition devant le groupe-classe	En classe	Grand groupe classe	A partir du second trimestre : environ 10 minutes le matin. Plus, au troisième trimestre : environ 10 minutes l'après-midi.

Le fait que nous soyons également l'enseignante de la classe nous permet d'aménager des espaces pour des moments informels. Cette condition sera relevée lorsque nous identifierons les facteurs de créativité : il est essentiel que les élèves disposent du temps nécessaire pour le jeu et l'exploration.

D'autre part, les consignes d'évolution dans cet espace (nombre d'élèves, rangement...) sont les mêmes que dans les autres ateliers de la classe. Ainsi l'activité n'est pas présentée comme bénéficiant d'un statut particulier. Par contre, nous expliciterons comment le fait de filmer et d'enregistrer n'est pas sans incidence sur l'intérêt porté par les élèves au domaine musical.

B- LE CONTEXTE DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

L'école élémentaire accueille vingt classes, soit quatre classes par niveau. L'effectif de chaque classe varie entre vingt-cinq et trente-deux élèves.

Certaines classes étant assurées par deux enseignantes intervenant à mi-temps, et deux enseignantes spécialisées travaillant dans l'équipe, l'effectif des enseignants s'élève à vingt-quatre personnes.

La directrice a bien sûr une décharge complète. Elle est assistée d'une adjointe, une enseignante qui bénéficie d'un mi-temps de décharge, et d'une secrétaire. Deux éducatrices assurent des tâches diverses, dont la surveillance et les remplacements éventuels.

Un professeur de sport travaille avec toutes les classes de l'école élémentaire. Des animateurs sportifs de la ville interviennent pour des activités comme le judo, le patin à roulettes. Une salle de sport a été aménagée dans les sous-sols de l'école, ainsi qu'une salle informatique et une salle de musique.

Des intervenants sont sollicités pour les activités artistiques : théâtre, arts plastiques, musique, ainsi que pour l'enseignement des langues étrangères et pour la pastorale.

Les bâtiments sont anciens. L'espace réservé aux classes de Cours Préparatoire est peu fonctionnel. En particulier, l'isolation sonore est minimale. Nous ne pouvons ouvrir l'atelier musique que pendant des temps limités. Nos collègues de Cours Préparatoire « supportent » cependant nos moments musicaux du matin, les cloisons laissant filtrer tous les sons.

Par contre, pendant un semestre, nous disposons de la salle de musique deux heures par semaine. Les élèves s'y rendent en demi-groupe. Elle est spacieuse et parfaitement insonorisée.

Pendant l'autre semestre, nous réservons une salle habituellement dédiée à la garderie ou aux animations organisées pendant la pause du midi. Chaque demi-groupe en dispose pendant une heure par semaine. Les élèves prennent l'habitude de transporter les instruments, les partitions, les cassettes audio...

Pour compenser le peu de temps accordé à la musique pendant la classe, les élèves utilisent cette heure comme ils l'entendent : certains jouent sur les instruments, d'autres écrivent les partitions ou les illustrent.

Pour notre spectacle de fin d'année, nous avons bénéficié d'excellentes conditions puisque nous avons pu réserver la salle de spectacle de la ville. Le matin, les techniciens étaient présents pour la répétition.

Nous avons donc réussi à travailler dans des lieux adaptés et agréables, en sollicitant régulièrement collègues et responsables pour pouvoir mener à bien notre projet.

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous l'organisation des activités musicales pendant l'année de CP :

Moment musical	Lieu	Gestion du groupe	Plage horaire
Séances musicales animées par les musiciens	En salle de musique En salle de garderie	Demi-groupe classe	40 heures, soit 20 heures pour chacun des deux musiciens, réparties en demi-journées : 10 demi-journées pour chaque musicien.
Séances musicales animées par l'enseignante	En salle de sport	Grand groupe classe	Une heure par semaine pendant le premier trimestre.
Moments informels, en alternance avec les autres « activités libres »	Atelier musique en classe	Cinq élèves, parfois plus...	Plage horaire : environ 10 minutes par jour le premier trimestre. Très limité par la suite.
Moment informel	Atelier musique en salle de garderie	Demi-groupe classe	Pendant le deuxième et le troisième trimestres, 1 heure par semaine.
Moment « Maître de musique » : jouer sa composition ou apprécier celle des autres	En classe	Grand groupe classe	A partir du second trimestre : entre 10 et 15 minutes le matin.

C- UN PROJET SUR DEUX ANNEES SCOLAIRES

Ce projet s'est déroulé sur deux années consécutives. Travailler sur la durée a représenté un facteur important : les élèves avaient le temps de se familiariser avec le langage musical et de s'approprier quelques-uns de ses concepts. Nous pouvions faire évoluer le dispositif en fonction de l'investissement des élèves et de leurs besoins. Ainsi, ce n'est qu'au deuxième trimestre de Cours Préparatoire que nous leur avons demandé de finaliser une composition.

L'école comprend deux classes de Grande Section. Les élèves ont été inscrits dans l'une ou l'autre classe sur d'autres critères que sur celui du projet musical, d'autant que les musiciens sont intervenus dans les deux classes de grande section.

C'est lors de la réunion de parents, en septembre, que nous avons annoncé la venue de musiciens à plusieurs reprises au cours de l'année. Ceci a été bien accueilli. Il est vrai que ce type d'intervention fait partie de la vie de l'école : à chaque niveau, les élèves bénéficient d'activités musicales, théâtrales, sportives.

Depuis plusieurs années, des projets musicaux sont menés en Grande Section. Les élèves qui fréquentent l'école depuis la Petite Section ont déjà rencontré les musiciens. Certains ont assisté aux spectacles de leurs grands frères et sœurs. Ils sont dans l'attente de faire de la musique, eux aussi.

Dans notre classe, nous avons informé les parents que nous menions une recherche pour tenter de comprendre l'impact de notre projet de créations musicales. Tous ont donné leur autorisation pour que leur enfant soit enregistré, filmé, dans le cadre de cette recherche¹.

Nous n'avons pas annoncé d'emblée que le travail pouvait se prolonger sur deux ans. Nous avons préféré attendre d'avoir l'assurance qu'un poste se libère en Cours Préparatoire. Cette possibilité s'est concrétisée lors des demandes de mouvement interne, en mars. Deux enseignantes de Cours Préparatoire étaient prêtes à travailler en maternelle. L'attribution définitive des postes a été confirmée au mois de juin.

Nous avons alors contacté les parents, par courrier, pour leur indiquer que nous aurions l'année suivante une classe de Cours Préparatoire, et que nous souhaitions avancer dans notre projet musical avec leurs enfants².

Il nous fallait résoudre une difficulté : trente trois élèves étaient inscrits en Grande Section. La classe de Cours Préparatoire allait en accueillir vingt-sept.

Un enfant de grande section a déménagé et changé d'école.

¹ En annexe, autorisation à filmer.

² En annexe, information aux parents.

Une enfant bénéficiant de suivis spécifiques aurait du dans un autre contexte être maintenue en maternelle pour suivre à nouveau une Grande Section. En réunion d'équipe éducative, nous avons proposé qu'elle intègre le Cours Préparatoire, avec un aménagement de temps. Les différentes personnes travaillant avec l'enfant (orthophoniste, psychomotricienne, psychologue) ont accepté cette proposition. L'enfant se sentait bien dans le groupe, s'impliquait dans le projet musical, et intégrer « la grande école » pouvait lui être profitable. L'enfant a suivi le Cours Préparatoire, puis a intégré une classe spécialisée.

Sept autres familles ont contacté la directrice pour demander que leur enfant soit inscrit dans un autre Cours Préparatoire (l'école comprend quatre classes par niveau). Certains parents n'ont pas donné de raison. D'autres ont demandé à ce que leur enfant aille avec la même enseignante qu'un aîné. Une famille a écrit pour expliquer que leur fille « s'était ennuyée en Grande Section », que la grand-mère institutrice avait du la faire travailler le soir pour répondre à ses demandes, et qu'ils souhaitaient « une autre approche pédagogique en Cours Préparatoire ».

Une famille a expliqué que le projet convenait très bien pour la Grande Section, mais que nous allions perdre du temps en Cours Préparatoire.

Nous avons rencontré les autres parents pour nous assurer qu'ils étaient bien informés du projet. Certains ont pris rendez-vous pour faire le bilan du travail de leur enfant et nous avons alors évoqué ce travail sur deux années. D'autres ont écrit une note sur le cahier de liaison pour signifier leur approbation. Les autres contacts ont eu lieu de façon informelle, aux moments de l'accueil du matin ou des sorties.

Les familles « pour » la continuité ont évoqué soit l'intérêt de leur enfant pour le projet musical mené en Grande Section, soit leur propre intérêt pour la musique. D'autres parents ont mentionné que leur enfant était bien intégré dans le groupe, et ne voulaient pas qu'il soit séparé de ses amis.

En fin de Grande Section, les élèves savaient donc s'ils allaient être inscrits ou non dans notre classe en Cours Préparatoire.

La répartition des élèves est explicitée dans le tableau suivant :

Grande Section	En fin de Grande Section	Cours Préparatoire
33 élèves	1 élève change d'établissement	25 élèves qui faisaient partie de la classe de Grande Section
	7 familles demandent à ce que leurs enfants soient inscrits dans un autre Cours Préparatoire de la même école.	2 élèves qui arrivent d'une autre école.
17 filles 16 garçons		14 filles 13 garçons

2. LES ACTEURS

Nous avons recueilli quelques indications permettant de donner une image de la situation familiale des élèves, ainsi que des pratiques musicales en famille. Nous présentons également quelques éléments concernant leurs résultats scolaires.

Quant aux musiciens, leur participation à la vie de l'école est effective depuis plusieurs années. Cependant, c'est la première fois que le projet se déroule sur deux années scolaires.

A- LES ELEVES : QUELQUES CARACTERISTIQUES

Nous retenons les renseignements concernant les vingt-cinq élèves ayant fait partie du groupe pendant les deux années de Grande Section et de Cours Préparatoire.

a) Caractéristiques individuelles et sociales

Cinq des élèves sont enfants uniques, vingt élèves ont entre un et trois frères et sœurs :

Enfant unique	5
Un frère ou une sœur	5
Deux frères ou sœurs	13
Trois frères ou sœurs	2

Pour les vingt élèves ayant des frères et sœurs, voici leur rang dans la famille :

Premier	6
Deuxième	9
Troisième	3
Quatrième	2

Tous les élèves sont de nationalité française.

Vingt-trois élèves ont suivi les trois sections de l'école maternelle avant d'être inscrits en Cours Préparatoire, à l'exception de deux qui ont bénéficié d'un passage anticipé. Il s'agit de deux filles qui ont suivi la petite et la moyenne section dans une classe à double niveau, et sont entrées en grande section dès leur deuxième année de maternelle.

Élèves étant dans l'année de leurs six ans au début du Cours Préparatoire	23
Élèves étant dans l'année de leurs cinq ans au début du Cours Préparatoire	2

La plupart des parents vont travailler à Paris, facilement accessible par train. De ce fait, certains élèves ont de longues journées, ainsi que le confirment les données suivantes :

	Minimum (selon les jours de la semaine)	Maximum (selon les jours de la semaine)
Garderie du matin de 8h à 8h30	5	8
Garderie du soir ou étude de 16h45 à 18h	6	10
Cantine	18	24

Les élèves sont issus d'un milieu socioculturel que l'on peut dire privilégié :

	Profession du père	Profession de la mère
Artisan, commerçant	2	1
Employé qualifié	3	4
Enseignant	1	0
Profession libérale, cadre moyen ou supérieur	19	15

Les professions des deux mères en congé parental ont été prises en compte dans le tableau ci-dessus.

Parmi les quatre mères sans emploi extérieur, trois ont mentionné lors d'un entretien avoir fait des études supérieures.

Sans emploi extérieur		4
En congé parental		2

b) Pratiques musicales en famille

Nous avons adressé aux parents un questionnaire afin d'avoir quelques données sur les pratiques musicales en famille³.

Nous avons également mené des entretiens avec les élèves, avec des questions concernant une éventuelle pratique de la musique extérieure à l'école⁴. Vint-trois élèves ont participé à ces entretiens : un enfant a été absent pendant les dix derniers jours de classe, un autre a refusé d'y participer.

Nous avons ensuite fait la synthèse de ces différentes données⁵, et considéré ce qui a été confirmé par les parents.

³ Questionnaire sur les pratiques musicales en famille

⁴ Guide entretien individuel avec les élèves

⁵ Synthèse du questionnaire sur les pratiques musicales

Vingt élèves, sur les vingt-trois qui se sont exprimés, disent jouer d'un instrument à la maison. Cela va du piano à la flûte à bec d'un aîné, beaucoup mentionnent des percussions comme des petits métalphones ou des claves :

	n°entretien	n°dialogue	
Jade	2	4	Un peu de flûte.
Albane	12	6 19	De la flûte, du xylophone Je joue du piano dans ma chambre.
Amandine	11	2	Du piano, en jouet.
Antoine	22	2	Ben non parce que j'ai pas d'instrument à la maison.
Armand	8	4	Oui, de l'harmonica, du djembé, du piano. C'est tout.
Brice	4	2	Je fais de la guitare électrique, et un peu de maracas, un peu de piano.
Charlotte	27	3	Oui, je joue du violon.
Chloé	13	2	En fait, j'ai une batterie.
Elodie	12	4 6	Du xylophone. Une flûte.
Hugo	3	2 4	Je joue des fois. Mon copain fait de la musique, et moi aussi. Une guitare.
Johanna	14	5	Maman elle m'a acheté un petit piano.
Matthieu	7	2	Je joue du piano.
Nicolas	8	2 4 16	Un peu, avec les instruments de ma petite sœur. Des claves, des maracas Un xylophone qu'on peut faire rouler.
Luana	10	8	C'est à mon frère. La flûte.
Margaux	17	18	Oui, le djembé.
Nina	15	4	Avec un xylophone.
Louna	21	2 6	Sur un piano et une flûte. Sur la flûte je joue « au clair de la lune ».
Thomas	24	4	De l'harmonica Une flûte, une guitare
Louise	26	2	Du piano, il est à Clara. J'en fais un petit peu.
Victoire	17	4	De la musique sur un piano.

Treize élèves écoutent de la musique à la maison : la radio, sur Internet, sur des lecteurs CD ou DVD. La cassette réalisée pendant l'année de grande section est mentionnée trois fois, dont une par les parents.

Neuf élèves le mentionnent lors des entretiens :

Jade	2	6	Oui. Que sur les disques.
Charlotte	27	21	Mozart.
Chloé	13	4	Moi la musique, ça m'impressionne. Ce que j'aime, je reconnais beaucoup le tempo. Mon père, il me dit c'est du reggae. Si ça va vite, c'est du reggae. Si c'est lent, c'est du blues.
Hugo	3	20	Des fois on met de la musique sur l'ordinateur.
Johanna	14	30	Des disques.
Luana	10	2	J'écoute beaucoup la cassette de maternelle.
Luana	10	18	Les CD, de papa et maman.
Romain	16	22	J'écoute les reportages. Aussi j'écoute des trucs rigolos. J'écoute les cassettes qu'on avait faites (cassette de maternelle).
Margaux	17	24	Les CD, j'ai une radio, avec de la musique.
Louise	26	16	Oui, Tokyo Hôtel.

Quatre élèves fréquentent l'école de musique : deux apprennent le piano, un autre le violon, et le dernier suit des cours d'éveil musical.

Deux l'ont explicité lors des entretiens :

Hugo	3	Oui, j'y vais. En plus je vais apprendre le piano.
Victoire	17	Tous les jeudis je prends un cours de piano.

c) Résultats scolaires

Pendant l'année de Cours Préparatoire, sur les vingt-cinq élèves considérés, quatre vont deux fois par semaine en classe d'adaptation ouverte. Au premier trimestre, ils bénéficient d'un soutien en lecture. Les deux trimestres suivants, l'accent est porté sur les acquisitions en mathématiques.

Deux d'entre eux auront également un suivi en psychomotricité pendant deux trimestres.

Un élève commencera un travail avec une orthophoniste en mars.

Une élève a des difficultés identifiées depuis la moyenne section maternelle : dyspraxie et problèmes de santé exigeant un traitement lourd. Elle se rend deux demi-journées par semaine dans un centre où elle travaille avec une psychomotricienne, une orthophoniste, et une psychologue.

Cette élève intégrera une structure spécialisée après le Cours Préparatoire. Les trois élèves mentionnés iront en CE1 l'année suivante, avec des suivis adaptés.

Deux élèves ont bénéficié d'un passage anticipé et suivent normalement le Cours Préparatoire.

Trois autres élèves ont été suivis en orthophonie pendant les deux années de Grande Section et de Cours Préparatoire. Leurs résultats scolaires sont satisfaisants.

Les évaluations de CP comportent les mentions A (très bien), B (bien), C (moyen), D (insuffisant). Les résultats sont récapitulés dans le tableau suivant :

Nombre d'élèves avec des difficultés nécessitant des prises en charge (Evaluations adaptées)	Nombre d'élèves ayant des résultats satisfaisants Moyenne des résultats : B – C	Nombre d'élèves ayant de très bons résultats scolaires Moyenne des résultats : A
4	16	5

B- LE PARTENARIAT ENSEIGNANT / MUSICIENS

Les deux musiciens avec qui nous avons élaboré le projet font partie d'une association qui a pour objectif de promouvoir la pratique musicale aussi bien hors école (milieu associatif, centres de vacances) que dans le milieu scolaire.

L'un des musiciens est à l'origine de plusieurs projets musicaux menés pendant les années précédentes.

Le mois de juin précédant l'année de Grande Section, nous avons organisé une réunion pour préciser le projet. Au cours des deux années, lorsque les deux musiciens intervenaient le même jour, nous nous réunissions pour faire le bilan de notre projet. Nous y évoquions les contenus, les adaptations à apporter.

Nous rendions compte aux musiciens de nos observations dans l'atelier musique. Nous leur demandions parfois de reprendre un aspect technique. Nous leur faisions part de l'intérêt des élèves pour une chanson, une écoute musicale, un instrument...

En Cours Préparatoire, au second semestre, il s'agissait plutôt de préparer et de planifier le spectacle de fin d'année. La spécificité de ce moment a été évoquée au départ du projet. Nous ne souhaitons pas un spectacle avec des productions exclusivement collectives. Il s'agissait d'offrir aux élèves un moment privilégié pour jouer en public leurs compositions.

Dès le départ de notre collaboration, six ans en amont du projet actuel, nous avons convenu avec les musiciens que les enseignants seraient présents lors de leurs interventions. Dans leur esprit, ce dispositif avait fonction de formation continue : ils nous faisaient part de leurs techniques, de leur répertoire et de leur mise en œuvre d'une pédagogie musicale.

Les musiciens tentaient également de s'ajuster aux contenus que nous abordions en classe. Ainsi sont nés des projets et des contes musicaux reposant sur des liens entre musique et couleurs, entre musique et formes.

Lorsque les deux musiciens venaient le même jour, nous allions d'un groupe à l'autre. La plupart du temps, ils intervenaient à des dates différentes. Nous pouvions alors confier un demi-groupe d'élèves à l'ATSEM, pendant l'année de maternelle, ou à l'animatrice de l'atelier bibliothèque, pendant l'année de Cours Préparatoire.

Cette organisation constituait la clé du projet : il nous fallait connaître les processus dans lesquels les musiciens engageaient les élèves, et pas seulement les résultats et productions. Nous pouvions alors observer si les élèves réinvestissaient ou non les apports des musiciens.

3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF MUSICAL

Dans les précédentes mises en œuvre de projets musicaux, nous avons été sensibilisés à l'importance d'instaurer des lieux et des temps spécifiques pour les différents temps de musique. L'organisation de l'école maternelle se prête facilement à cette démarche, et nous n'avons fait qu'enrichir l'environnement pour répondre aux besoins des élèves.

En Cours Préparatoire, il nous a fallu « penser » l'organisation : aménager des espaces temporairement, tirer parti de chaque interstice dans l'emploi du temps... Ces contraintes ont aussi donné de la valeur aux « moments réservés », qui se sont ritualisés.

Les séances animées par les musiciens ou par l'enseignante font partie du projet initial. D'autres moments se sont imposés en cours d'année, que nous allons évoquer. Nous présenterons également les apports des musiciens, sans que cela soit exhaustif. Puis nous donnerons quelques exemples du travail en transdisciplinarité suscités par le projet.

Nous ne nous livrerons pas à l'analyse de chaque temps du dispositif. L'objet de cette présentation est de livrer une image des différents moments qui ont pu susciter une dynamique chez les élèves, afin que chacun puisse s'engager dans la composition d'une création sonore.

A- LES APPORTS DES MUSICIENS

Les musiciens veillent à ce que les concepts du langage musical soient réinvestis dans des situations complexes : chants, rejoués d'œuvres du patrimoine... Ils initient les élèves à des processus de création. Ils mettent à leur disposition des instruments afin qu'ils en explorent les possibilités sonores.

a) Le langage musical

- *Les paramètres du son* : timbre, intensité, hauteur
- *Les rythmes*

Les élèves distinguent différents rythmes. Ils combinent les sons courts et les sons longs pour en inventer de nouveaux et nous les codons.

- Le *phrasé musical* (lié, détaché, piqué) et la *punctuation musicale* (respiration, arrêt).
- *Les modalités pour « organiser les sons »*
 - *énumérer* (jouer les sons l'un après l'autre),
 - *accumuler* (un enfant produit un son, deux enfants produisent le son, etc.),

- jouer « *de temps en temps* » (de façon aléatoire),
- jouer « *en fondu* » (un musicien joue, un second commence, joue un moment avec le premier, qui s'arrête...).

b) Des processus de créations musicales

- *Du geste à la musique*

Par exemple, les élèves se déplacent en balançant leurs bras. Ils inventent une musique qui accompagne le balancement.

- *Traduire une intention*

Lorsqu'ils chantent, les élèves s'exercent à « changer d'humeur » : ils sont tour à tour tristes, gais, lourds, légers...

- *A partir d'une image*

Les élèves observent une image de manège. Ils se promènent en annonçant un mot associé à l'image. Au signal, ils se mettent en mouvement comme un cheval de bois, un manège, une balançoire... Enfin, ils ajoutent la voix de leur personnage, objet...

c) Découvrir les instruments de musique

Les élèves ont à leur disposition des petites percussions : claves, maracas, triangles...

Ils travaillent le « geste instrumental », c'est-à-dire « *l'attitude de l'instrumentiste dans l'action : équilibre, centrage, gestion de l'énergie, respiration, concentration, communication...* »⁶.

Ils explorent l'éventail des sons, gestes, postures, mouvements, avec un même instrument. Ainsi, avec un tambourin, ils pourront frapper, gratter, frotter, ou même y égrener des perles.

Chacun des gestes est codé, ou bien nous prenons des photographies que nous affichons dans l'atelier.

Jouer sur les instruments à lames demande plus de technique. Apprendre à tenir la baguette et à la faire rebondir sans étouffer le son, cela demande du temps et des tâtonnements. Il faut également choisir les baguettes après avoir comparé les sons produits par les boules de feutre, de caoutchouc...

⁶ Conseil des CFMI, *Musiques à l'école, Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant*, Editions J.M. Fuzeau, France, 2000, p.23.

Dans les moments musicaux que nous allons maintenant décrire, les élèves peuvent à nouveau explorer les sonorités des instruments, puis ils choisissent celui dont le timbre convient à leur intention : le xylophone pour la forêt sombre, le métallophone pour la clairière...

B- MOMENTS MUSICAUX

Nous retenons ici les moments informels, pendant lesquels les élèves investissent l'atelier musique, ainsi que deux moments formels : lorsque les élèves jouent leur composition devant le groupe classe ; lorsqu'ils jouent devant le musicien, afin de finaliser la composition qu'ils joueront pendant le spectacle de fin d'année de Cours Préparatoire.

a) Moment informel : à l'atelier musique

Le projet ne pouvait évoluer que si les élèves avaient la possibilité d'explorer librement les possibilités des instruments, sans consignes spécifiques et sans obligation de produire à tout prix. L'aménagement d'un atelier musique a par conséquent constitué une priorité.

En Grande Section

En Grande Section, les élèves se rendent dans l'espace regroupement pour les temps d'accueil et de travail collectif. L'espace est limité par des bancs et par des étagères dans lesquelles sont rangés la plupart des instruments. C'est donc tout naturellement que cet espace se trouve transformé en atelier musique dès que le groupe classe n'y est pas réuni.

L'atelier a été organisé sur le même mode que les autres : atelier bibliothèque, garage, dînette, jeux de construction... Il s'agissait de limiter le nombre de participants et de veiller à ne pas abîmer le matériel.

Nous avons au départ limité à cinq le nombre d'élèves, pour limiter l'ambiance sonore. Cette règle a été peu respectée. Il arrivait que d'autres élèves s'installent « juste pour écouter ». Bien vite, ils s'intégraient au jeu et l'effectif de l'atelier augmentait rapidement !

Une règle « non négociable » consistait à ranger l'atelier avant de le quitter. On ne pouvait laisser un instrument traîner. Certains, fragiles, devaient être posés sur un tapis de feutre. Sur les tiroirs du meuble destiné au rangement des instruments, des images ou des codages indiquaient la place de chacun.

Les « gros instruments », comme les xylophones et métalphones basse, étaient posés sur les étagères de la classe. Les plus grands apportaient ces instruments dans l'atelier puis les rangeaient.

Quelques incidents nous ont fait réfléchir collectivement à la gestion de l'atelier : des lames égarées, un tambourin abîmé... Nous avons alors désigné, pour chaque journée, un responsable du rangement de l'atelier.

En Cours Préparatoire

En début de Cours Préparatoire, nous aménageons un petit coin rassemblement. Nous y affichons les codages et les partitions de maternelle. Les élèves viennent y jouer après avoir fini leur travail. Les temps libres sont limités, surtout pour les élèves les moins rapides. De plus, le bruit peut gêner nos voisins.

Ces contraintes nous obligeront à innover. C'est dans l'atelier que le « maître de musique » s'installera chaque matin, à condition d'avoir préparé et « presque » finalisé une composition à jouer devant la classe.

Tout en maintenant ce lieu, nous réservons une salle que nous transformons en atelier musique deux heures par semaine. Les élèves s'y rendent en demi-groupe, en alternance avec un atelier bibliothèque.

Que trouve-t-on dans l'atelier ?

L'aménagement de l'atelier ainsi que son contenu ont évolué tout au long de l'année scolaire. On pouvait y trouver :

Du matériel audiovisuel

- Un lecteur de cassettes audio, que les élèves ont peu à peu appris à manipuler ;
- des cassettes avec les extraits musicaux découverts avec les musiciens (morceaux du répertoire classique) ;
- des cassettes avec l'enregistrement des musiques que les élèves jouaient avec les musiciens (morceaux composés par un des musiciens pour la classe) ;
- une cassette audio pour chaque enfant, marquée à son nom, sur laquelle nous avons enregistré ses compositions. Chacun a emporté sa cassette en fin d'année scolaire.

Des documents écrits

- Les codages gestuels, utilisés pour diriger une composition ;
- les codages des rythmes ;
- des photos d'instruments, avec leur codage et l'écriture de leurs noms ;
- des partitions (musiques et chansons proposées par les musiciens) ;
- les partitions des élèves sont notées sur des petits cartons, que l'on accroche dans le « sapin de Noël » : un cône en bambou que nous avons garni de guirlandes et décorations diverses au moment des fêtes. Il sera ensuite « habité » par un carillon. Les enfants « agiteront le sapin » pour le faire résonner...
- chaque élève, en grande section, dispose d'un « livre blanc cartonné », un beau support réservé aux partitions et aux photos prises lorsque les élèves jouent devant le groupe-classe.

Des instruments

Notre instrumentarium⁷, nous l'avons constitué au fil des ans et à l'aide des budgets « Projet Artistiques et culturels ».

Lors de notre passage en Cours Préparatoire, nous avons du laisser en maternelle bon nombre d'instruments. Nous avons négocié l'emprunt de quelques instruments particuliers, comme les appeaux et quelques percussions. Les élèves en ont fait la demande à la directrice lors de l'une de ses visites.

Nous avons également bénéficié d'une aide conséquente de l'Association de Parents d'élèves. En début d'année, devant le manque d'instruments, nous avons communiqué les grandes lignes de notre projet à la responsable. Le fait d'avoir travaillé depuis longtemps dans l'école, et d'avoir mené différents projets du même type a agi en notre faveur. Nous avons pu commander des instruments qui sont restés toute l'année dans notre classe exclusivement : des petites percussions, un métallophone chromatique, un métallophone diatonique, et douze carillons soprano chromatiques appelés « pianotes ».

Des collègues compréhensifs nous ont également prêté, pour l'année entière, des instruments de bonne qualité, comme par exemple deux xylophones basse.

⁷ En annexe : instrumentarium

b) Moment public : le moment « maître de musique »

En Grande Section

Ce moment n'avait pas été prévu au départ du projet. Il est né de notre posture d'observateur et du fait que nous filmions les élèves dans l'atelier musique.

Nous avons à « faire des pauses » pour regarder, repérer ce qui nous semblait pertinent lorsque les élèves investissaient l'atelier musique. Quand un moment nous semble « remarquable », nous demandons aux élèves de faire silence et nous filmons ou enregistrons un élève ou un groupe d'élèves.

Il arrive aussi que des élèves nous interpellent : « tu viens nous écouter ? Tu nous filmes ? Je voudrais avoir la musique sur ma cassette ! ». Nous empruntons alors à un rituel institué pour d'autres moments de travaux en atelier : l'élève qui se sent prêt à jouer pour la classe agite une clochette, et nous faisons silence. Quand il a terminé, chacun reprend son activité.

Les propositions se multipliant, nous instaurons un temps collectif, après le rangement des ateliers et avant la récréation. Ce temps est la plupart du temps filmé.

Après quelques semaines, devant l'inflation des propositions, nous réservons également le début de la récréation pour quelques élèves voulant absolument être filmés.

En Cours Préparatoire, les journées sont chargées, et nous avons du mal à réserver du temps pour l'écoute des créations.

Nous proposons donc un moment musical en tout début de journée.

Un jour que nous désignons qui jouera le lendemain, nous baptisons le musicien « maître de musique ». Cela semble convenir aux élèves, peut-être parce que le « maître de musique » décide s'il organise un jeu musical, fait écouter un CD, joue sa composition, fait appel à des élèves pour l'accompagner...

Un rituel s'instaure : le nom du « maître de musique » est coché sur une liste. Il s'installe devant le groupe, le matin, après le temps d'accueil. Puis les spectateurs sont invités à réagir, à critiquer, à donner des suggestions. Ce moment a été régulièrement filmé.

c) Un moment de finalisation avec le musicien

A l'approche du spectacle, en fin de Cours Préparatoire, nous faisons appel à l'un des musiciens. Les moments de composition se sont déroulés hors de sa présence et il n'a jamais entendu les élèves jouer leurs créations. Nous avons

régulièrement suggéré qu'un temps d'intervention pouvait être remplacé par un temps d'accompagnement des enfants, mais sans succès.

Cette réticence, le musicien s'en est expliqué lors d'un entretien :

« Nous adultes... On se sent tellement redevable d'une obligation de résultat, qu'en les laissant aller dans l'expérimentation sans savoir ce qui allait en ressortir au niveau du visible... c'est pas facile parce que ... consciemment et inconsciemment, à travers ce qu'on montre, on est jugé soi-même. »⁸.

Ce n'est que juste avant le spectacle que le musicien a écouté les propositions des élèves, et leur a fait des suggestions. Il a également préparé un duo avec une élève : suite à l'éclatement d'un duo, elle n'avait plus rien à proposer.

Le musicien nous a également aidé à préparer un mot d'introduction à l'intention des parents, pour « préparer leur écoute » :

« Ce que je redoutais, c'est que tout ce chemin ne se convertisse en un moment qui aurait laissé à penser 'mais qu'ont-ils fait pendant ces deux années puisqu'ils ne sont pas capables de jouer quelque chose qui tienne debout ?' »⁹.

L'aisance des élèves, et l'accueil positif des parents, perceptible dans la salle, l'ont donc surpris :

« Ils maîtrisaient suffisamment pour être dans le plaisir. Quand bien même il y aurait eu un raté, et il y en a eu probablement, il y avait un élan et un plaisir qui faisaient que de toute façon l'essentiel était là »¹⁰.

C'est pendant les moments avec les musiciens que les élèves se sont familiarisés avec le langage musical et qu'ils ont travaillé un répertoire qui deviendra leur culture commune.

Ces acquis sont repris en classe, et sont mobilisés dans d'autres domaines que la musique, en particulier dans celui du lire/écrire.

⁸ En annexe : entretien avec le musicien.

⁹ En annexe : entretien avec le musicien.

¹⁰ En annexe : transcription de l'entretien avec le musicien.

C- TRAVAIL EN TRANSDISCIPLINARITE

Les deux premiers exemples ont surgi dans l'improvisation, comme bien souvent en maternelle. La recherche menée à Lyon sur les résidences d'artistes avait mentionné ce point :

« Improviser est-il spécifiquement une compétence artistique ou une compétence soumise à tout professionnel (y compris enseignant, ATSEM, EVS) confronté à des imprévus, des incertitudes, des événements inattendus ? »¹¹.

Il s'agit d'un travail sur les codages et d'un autre sur la numération. Le dernier exemple, en Cours Préparatoire, concerne l'écriture.

a) En Grande Section, recherches collectives

Nous demandions parfois à un élève de faire décoder sa partition par le groupe. Dans le premier exemple, nous relevons un manque : rien n'indique comment les élèves vont jouer sur les xylophones. Dans le second, nous relevons un problème : les lames 8 et 9 n'existent pas !

Recherche de codages¹²

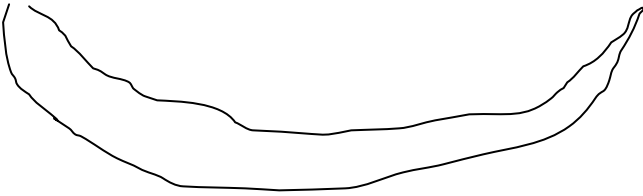
Au mois de Janvier, en Grande Section, les élèves commencent à coder leurs créations musicales. Ils passent beaucoup de temps à écrire le nom des enfants qui les accompagnent. Nous les sollicitons pour qu'ils codent également les gestes musicaux.

Lors du moment transcrit ci-dessous, nous partons du geste pour aboutir à un codage.

Albane (en montrant son codage)	J'ai fait 1 2 4 5 7 1 6. J'ai écrit « première partition : Albane, Alexis ». Ensuite Emmanuel et Maxence ils nous rejoignent.
Enseignante	<i>Qu'est-ce qui va montrer que tu fais la mélodie, et les autres les glissandi ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire comme codage ?</i>
Alexis	La baguette en dessous.
Enseignante	Oui, mais quelle différence entre glissandi et taper au niveau du codage ?
Albane	Quand on glisse ?
Chloé	Quand on monte et on descend.
(Nous demandons à Albane de faire des glissandi sur le xylophone)	
Enseignante	<i>Regardez sa tête, ses épaules, ses yeux. On fait comme elle (nous faisons avec le bras de longs et lents balancements). Cédric, je vois ses yeux qui bougent (nous suivons le mouvement</i>

¹¹ *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi*, EAL, 2^{ème} phase – Synthèse du rapport de recherche 2007 – IUFM de Lyon, p.3.

¹² Recherche de codages, DVD n°3 GS, vignette n°1, Janvier 2006.

	avec le regard). <i>Qui pourrait nous dessiner le mouvement, peut-être sur le papier de soie ?</i> <i>On va voir, on va peut-être inventer un codage.</i>
(Victoria, sur le papier de soie, dessine deux courbes, en un aller-retour du crayon)	
	
Enseignante	<i>Qui peut aller faire rebondir les lames ?</i> <i>Tu fais rebondir (à Elodie).</i> <i>On fait pareil avec notre doigt.</i> <i>Les yeux vont de bas en haut, de haut en bas.</i> <i>Les yeux travaillent.</i> <i>Hugo, viens le faire sur le tableau.</i>
(Ilona a grimpé sur une chaise, et fait le mouvement consciencieusement)	
Hugo dessine :	
	

Ce codage est ajouté à notre répertoire. D'autres codages ont été créés par les élèves, selon leurs besoins. Certains seront adoptés par le groupe, d'autres ne serviront qu'occasionnellement.

Le numéro des lames¹³

Un problème se pose : les élèves écrivent des partitions en indiquant le numéro marqué au feutre sur les lames des xylophones et métalphones. Beaucoup se laissent emporter, et les numéros vont jusqu'à 9, 10...

Enseignante (en montrant le codage d'Amandine)	Il y a des 8 et des 9. Est-ce qu'il y a des 8 et des 9 sur les lames ? Ca s'arrête à quel chiffre ?
Elève	A 7.
Enseignante	<i>Et après, qu'est-ce qu'on fait ?</i>
Elève	On retourne à 1.
M-R	<i>Et quelle est la différence entre le 1 qui est à gauche (on va le faire sonner), et on monte, 2 3 4 5 6 7, et ensuite l'autre 1.</i>
Elève	Plus aigu.

¹³ Numéro des lames, DVD n°3 GS, vignette n°2, Janvier 2006.

Enseignante	<i>Et on imagine que le xylophone est plus long ? Qu'est-ce qu'il y aurait après ?</i>
Elève	8.
Enseignante	<i>Non.</i>
Elève	1

Le jeu sur les instruments à lame, très présents dans les créations sonores, donnera aux élèves l'occasion de travailler de multiples façons les notions d'ordre et de séquences de nombres.

b) En Cours Préparatoire, musique et écriture

En Grande Section, nous avons appris qu'une lettre se trace en respectant le sens de l'écriture.

Nous improvisons ensemble, comme en musique : quelle est notre intention ?

Nous voulons tracer la lettre correctement, bien arrondie, et dans le bon sens.

Quelle musique va traduire notre intention ?

Nous nous levons, nous traçons le geste dans l'espace, nous accompagnons le geste de la voix :

- nous plaçons le doigt sur le 2 de l'horloge, avec une voix « medium » ;
- le doigt monte, la voix devient aigue ;
- le doigt redescend en tournant, et la voix passe de l'aigu au grave ;
- le doigt remonte jusqu'au 2 de l'horloge, et la voix passe du grave au medium : les élèves écrivent alors sur l'ardoise, sur le papier, et chantent pour accompagner leur geste.

c) En Cours Préparatoire, musique et lecture

Chaque jour, les élèves s'entraînent à lire des suites d'assemblage : ma / mi / mo...

Cela devient fastidieux.

Nous distribuons des œufs maracas, et nous rythmons les assemblages.

Nous nous accordons sur un tempo lent, puis nous accélérons. Enfin, chacun recherche le tempo adapté : celui qui lui permettra de lire tous les assemblages, sans ralentir ni accélérer.

Puis nous faisons appel à nos connaissances musicales et cherchons des variations : la voix se module, du fort au faible ; nous intégrons des rythmes différents ; nous inventons des mélodies sur deux, trois notes, que nous accompagnons avec nos instruments à lames.

Les concepts travaillés en musique, nous les reprenons donc lors de temps de lecture, d'écriture ou de mathématiques.

Il peut s'agir de moments improvisés, ou bien de séances plus construites, comme le fait de travailler en musique les sons que nous apprenons lors de temps de lecture.

EN CONCLUSION

Comme les points précédents l'ont suggéré, le fait de conduire un projet implique d'être en lien avec les différents acteurs (collègues, parents, musiciens...).

Les interventions des musiciens étant ponctuelles, il s'agit aussi de reprendre les contenus des séances pour s'entraîner, expliciter, approfondir...

Nous avons également été pris soin d'aménager un espace-temps pour l'informel, l'exploration... En cela, nous rejoignons Jean-Pierre Astolfi pour qui « *Tout dispositif d'apprentissage efficace doit en réalité expliquer de quelle manière il parvient à gérer la tension entre auto et hétérostructuration* »¹⁴.

Le projet a également été porteur de travail en transdisciplinarité.

Nous recourons au dispositif entendu selon l'acception systémique explicitée par Christiane Montandon :

« *(un) système de médiations de médiations, (qui) est là pour optimiser et favoriser des interactions stimulantes et structurantes pour le développement cognitif, et indispensable à l'appropriation de contenus disciplinaires* »¹⁵.

L'accent est porté sur «... la présence de « zones d'incertitudes, sur un choix entre des possibles laissant du champ à l'irruption de l'imprévisible et à l'improvisation des acteurs »¹⁶.

Notons l'intérêt de notre posture d'enseignant, qui nous permet de travailler en permanence avec les élèves, et d'aménager le temps de façon à pouvoir collecter des traces. Certaines de ces traces constitueront les données à analyser.

Nous allons maintenant expliciter la nature et le mode de recueil des données retenues. Au fil de notre analyse, certaines prendront plus de relief et nous engageront vers de nouveaux approfondissements théoriques.

¹⁴ ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, 1995, p.118.

¹⁵ MONTANDON Christiane, *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques, Enjeux et méthodes*, L'Harmattan, 2002, p.33.

¹⁶ Ibid. p.29.

CHAPITRE III **49**

CONDITIONS/ANCRAGES DE L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE **49**

1. LE CONTEXTE D'UNE ECOLE PRIMAIRE	50
A- LE CONTEXTE DE L'ECOLE MATERNELLE	50
B- LE CONTEXTE DE L'ECOLE ELEMENTAIRE	52
C- UN PROJET SUR DEUX ANNEES SCOLAIRES	54
2. LES ACTEURS	56
A- LES ELEVES : QUELQUES CARACTERISTIQUES.....	56
a) Caractéristiques individuelles et sociales	56
b) Pratiques musicales en famille.....	57
c) Résultats scolaires.....	59
B- LE PARTENARIAT ENSEIGNANT / MUSICIENS	60
3. DESCRIPTION DU DISPOSITIF MUSICAL	61
A- LES APPORTS DES MUSICIENS	61
a) Le langage musical.....	61
b) Des processus de créations musicales.....	62
c) Découvrir les instruments de musique	62
B- MOMENTS MUSICAUX.....	63
a) Moment informel : à l'atelier musique	63
b) Moment public : le moment « maître de musique ».....	66
c) Un moment de finalisation avec le musicien	66
C- TRAVAIL EN TRANSDISCIPLINARITE	68
a) En Grande Section, recherches collectives	68
b) En Cours Préparatoire, musique et écriture	70
c) En Cours Préparatoire, musique et lecture.....	70
EN CONCLUSION	71

Chapitre IV

MODES DE RECUEIL ET NATURE DES DONNEES

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit l'ancrage du dispositif dans l'école. Nous exposons ici les modes de recueil ainsi que l'éventail des données ancrées dans ce dispositif. Au fil du texte, nous repérerons celles qui se révèlent pertinentes au regard des catégories dégagées lors des approfondissements théoriques.

L'essentiel de nos données est constitué d'enregistrement vidéo.

Ces vidéos restituent principalement les créations sonores des élèves, mais également les différents échanges entre pairs ou entre adultes et élèves, ainsi que les entretiens menés avec les parents et avec un musicien.

Nous mentionnerons différents écrits, principalement les partitions des enfants.

Nous concluons en indiquant comment les données ont orienté notre exploration théorique. En particulier, certaines vignettes feront figure en tant que cas critiques. D'autres permettront l'émergence de nouvelles catégories. Elles feront l'objet de nouvelles grilles de lecture dont nous pourrions tester la pertinence plus largement.

1. DOCUMENTS VIDEO

Nous présentons les moments pendant lesquels nous utilisons la vidéo, qui ne se limitent pas aux temps pendant lesquels les élèves jouent ou font jouer leur musique. Puis nous listerons les « créations sonores » auxquelles nous allons faire référence tout au long de cet écrit. Les montages sur DVD ont été réalisés à la fin de l'année de Grande Section, puis à la fin de l'année de Cours Préparatoire. Pour plus de lisibilité, nous y avons regroupé les créations de chaque élève¹.

A- MOMENTS FORMELS, MOMENTS INFORMELS

Nous pouvons distinguer les moments formels et les moments informels. A l'atelier musique, il s'agit d'un moment informel, les élèves évoluant librement. Parmi les moments formels, nous distinguerons les séances musicales, un temps de finalisation avec le musicien, et un temps ritualisé : celui du « maître de musique ».

a) A l'atelier musique

Dans l'atelier musique : nous filmons les élèves dans les phases d'exploration, de tâtonnement, de finalisation.

Pendant l'année de Cours Préparatoire, nous interagissons parfois avec eux, afin qu'ils explicitent leur travail.

Nous observons la formation ou l'éclatement de duos, trios, quatuors...

Nous notons également ce que nous nommerons le « recours aux langages symboliques », car les élèves écrivent, dessinent, inventent des récits...

C'est un moment essentiel à un autre titre que celui du recueil de données, puisque ces observations nous guident pour penser l'évolution du dispositif pédagogique.

b) Les séances en groupe-classe

Parmi les séances filmées, nous avons retenu les suivantes :

- Raconter un moment de musique
- Comment faire pour 'jouer en guirlandes' ?
(deux groupes jouent en alternance)
- Elaboration de codages

La première séance nous permettra de recueillir quelques éléments sur la manière dont les élèves vivent le dispositif.

¹ Les DVD, ainsi que les listings de leurs contenus, sont joints en annexe.

La seconde sera féconde pour faire émerger la catégorie « ajustement », alors que nous visions pour notre part un partage des stratégies.

Nous avons fait référence à la dernière dans le chapitre précédent, pour illustrer l'aspect transversal des apprentissages.

c) Moment d'interprétation et d'appréciation

Lors du moment « maître de musique », nous filmons les élèves qui jouent leur création, puis le temps d'échange avec les auditeurs (enseignante et élèves). Notre intention première, lorsque nous transcrivons les échanges, était de relever les critères d'appréciation ainsi que l'emploi du langage musical.

En fait, ce moment se révélera intéressant lorsque notre observation portera sur les ressources que mobilisent les élèves : par exemple, ils explicitent ce que nous qualifierons « d'emprunt musical ». Plus largement, ce temps permet « l'appropriation et l'ensemencement d'idées », selon les termes d'Ann Brown.

d) Moment de finalisation d'une création

Nous avons filmé le moment où chaque élève échange avec le musicien afin de finaliser sa création sonore. Nous avons transcrit ces échanges.

Là encore, notre idée première était de relever les critères d'appréciation du musicien, d'observer le comportement de l'élève, de noter s'il adoptait ou rejetait les propositions du musicien.

En fait, ces échanges s'avèreront pertinents de bien d'autres manières, révélées au fil de l'émergence de catégories. En particulier, nous nous attarderons sur un cas critique : l'échange entre le musicien et Charlotte, qui « *a tout oublié* ».

Notons que ces moments n'ont pas été conçus à des fins d'expérimentation. Ils font partie du dispositif pédagogique. Il n'empêche que nous allons largement puiser dans les données recueillies pendant les temps cités ici, en particulier lorsque nous nous intéresserons aux facteurs conatifs et environnementaux décrits dans l'approche multivariée de la créativité.

B- LES CREATIONS SONORES

Nous avons retenu les créations sonores (cent trente sept) des vingt-cinq élèves ayant participé au projet sur les deux années consécutives.

Un élève, Thomas, n'a pas proposé de création « signée ». Il a par contre participé à plusieurs duos ou trios.

Les élèves qui ont été inscrits dans la classe une seule année, soit en grande section, soit en CP, sont mentionnés en tant qu'accompagnateurs, ou dans d'autres catégories d'analyse.

La liste jointe en annexe² ne comprend pas tous les travaux des élèves : ils étaient filmés à leur demande, et il se peut que certains aient finalisé une composition sans que nous en ayons gardé trace.

Lorsque les élèves n'ont pas mentionné explicitement un titre, nous retenons le nom des premières notes, ou celui d'un instrument, ou encore nous détaillons l'objet du moment filmé.

Les créations sonores, enregistrées lors de ces différents moments sont dans un premier temps décryptées avec les entrées suivantes : qu'en est-il de la composition, de l'arrangement, de l'interprétation ?

Nous avons alors utilisé la grille suivante :

Titre :				Instruments du compositeur :	
Compositeur () :				Instruments de l'accompagnateur :	
Accompagnateur :					
Classe :					
Date :					
COMPOSER					
Procédé :					
Structure :					
Forme		Tempo	Organisation rythmique	Organisation mélodique	
Nouvelle forme :					
ARRANGER					
Procédé :					
Structure :					
Forme		Tempo	Organisation rythmique	Organisation mélodique	
Nouvelle forme :					
DIRIGER					
Indications sonores et visuelles :				Mise en place :	
Début	Fin	Nuances	Tempo	Instruments	Musiciens
Déroulement :					
Nouvelle forme :					
INTERPRETER					
Geste instrumental :			Justesse :		
Technique	Posture		Tempo	Rythme	Son
Concentration :					
Avant			Pendant		
Nouvelle forme :					
Difficultés :			Remédiation :		

² Liste des créations musicales

Expressions	Appréciation

Nous verrons qu'au fil des explorations théoriques, des catégories plus pertinentes vont apparaître. En particulier, nous avons recherché les liens entre les propositions des élèves et les ressources disponibles en classe : œuvres du patrimoine, compositions du musicien, créations sonores des autres élèves ...

Cette grille aura en fait guidé un premier décryptage des créations sonores des élèves. Elle ne permet pas un échantillonnage théorique tel que nous le présenterons dans le chapitre suivant.

Voici un tableau récapitulatif indiquant les différentes phases ayant donné lieu à des traces sonores ou écrites :

CREATIONS SONORES		
	Moments pour l'enregistrement vidéo	Support écrit
Phase de tâtonnement	- Atelier musique	X
Phase de codage	- Atelier musique et classe	X
Phase d'interprétation	- Atelier musique - Moment « maître de musique »	
Phase d'appréciation	- Moment « maître de musique »	
Phase de finalisation	- Moment de finalisation avec le musicien	

2. DOCUMENTS ECRITS

Nous allons donner un exemple de ce que nous nommons partition. Nous citerons quels types de notes nous avons consigné dans un journal de bord. Enfin, un écrit d'un ordre différent consiste en un questionnaire distribué aux familles. Nous en avons extrait quelques éléments dans le chapitre précédent.

A- LES PARTITIONS

Le musicien compose chansons, musiques... spécifiquement pour la classe. Il montre aux élèves ses partitions.

Lorsque nous travaillons sur les codages (rythmes, instruments, mélodie, gestes musicaux...), c'est à partir de ce que nous nommons « nos partitions » et pour enrichir celles-ci.

Elles sont conservées dans un « livre blanc ». Nous y joignons des photos des élèves jouant leurs créations.

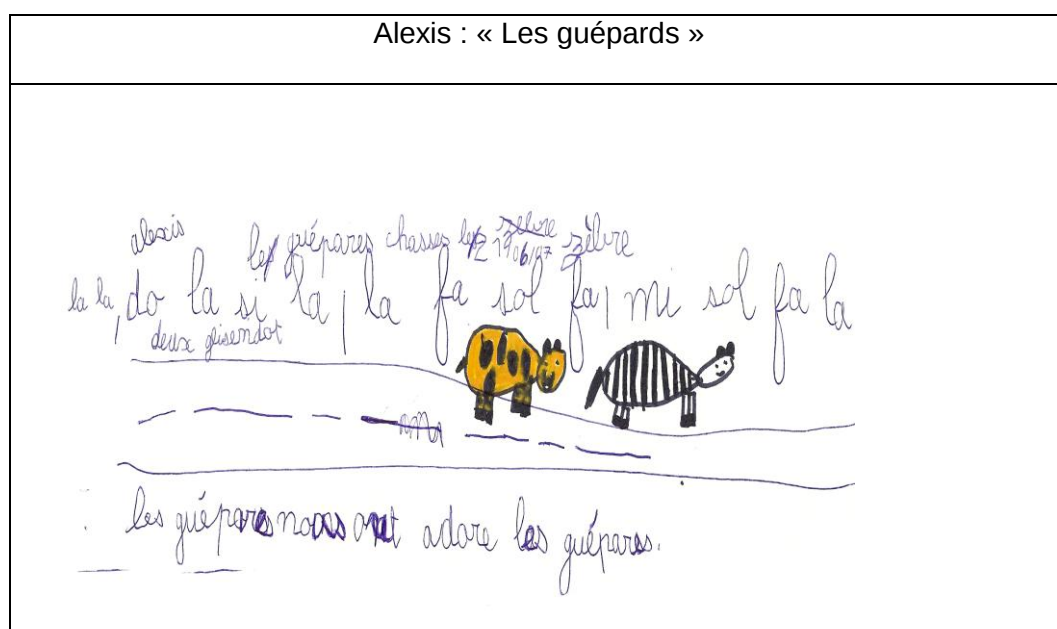
Les élèves disposent également d'un « dossier musique » pour y ranger les différents écrits en rapport avec la finalisation d'une composition.

Paradoxalement, nous disposons de moins d'écrits en Cours Préparatoire qu'en Grande Section.

En Cours Préparatoire, le temps était majoritairement consacré à des travaux plus dirigés. Les écrits conservés pour notre projet concernent la création musicale que les élèves ont finalisée pour le spectacle de fin d'année.

Comme nous le verrons au cours de l'analyse, beaucoup d'élèves ont recours au récit et au dessin.

Voici un exemple-type des documents dont nous disposons :



Alexis écrit le texte : « Les guépards chassent les zèbres. Les guépards nous on adore les guépards ».

Il légende les deux traits continus : « deux glissendot (glissendi) ».

Il écrit les notes de musique, et le rythme sur lequel les jouer : un son court (tiret) / un son long (trait long).

B- LE JOURNAL DE BORD ET L'INEDIT

Nous avons mis par écrit des épisodes qui nous semblaient marquants, voire inédits :

- un nouveau processus de création, un nouveau codage, un élève qui s'implique dans le projet pour la première fois...
- l'inédit dans les relations entre les acteurs du projet : altercation entre élèves, collaboration entre élèves, mode de relation enseignante / parents et enseignante / musiciens.
- l'aménagement de l'espace et du temps : comment créer des conditions facilitantes ?
- les partenariats suscités par notre projet : le prêt d'instruments par des collègues, l'achat d'instruments par l'association de parents d'élèves, la réservation du théâtre de la ville...
- le lien Grande Section / Cours Préparatoire : ce qu'il a généré comme ouverture et confiance entre les différents partenaires, ce qu'il a généré comme difficultés, ce qu'il a impliqué au niveau pédagogique.
- les « ponts » entre le domaine de la musique et celui du lire / écrire : il peut s'agir d'improvisations qui, lorsqu'elles se révèlent pertinentes, se ritualisent et font partie intégrante des séances d'apprentissage suivantes.

Cependant, bien des éléments qui s'avèreront essentiels n'ont pas été relevés pendant les deux années de l'expérience. Nous ne les avons distingués qu'après avoir effectué de nombreux va-et-vient entre le visionnage des vidéos et les approfondissements théoriques. Ce sont ces éléments que nous expliciterons au fil du texte.

Parmi les apports ayant fait l'objet de mémos ou de notes de lecture, les plus déterminants sont les suivants : les séminaires de doctorat, le symposium tenu à Beaubourg sur les effets de l'éducation artistique et culturelle, ainsi qu'une journée organisée à Lyon par le centre de ressources Enfance Arts et Langages.

C- LE QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES MUSICALES EN FAMILLE

Il s'agit d'un questionnaire d'enquête³.

Avec cet outil, nous recherchons si la musique était un domaine privilégié dans la famille avant la mise en œuvre de notre projet, ou si celui-ci a suscité une demande de la part des enfants. Les parents renseignent également les rubriques « profession », « nombre d'enfants », « rang de l'enfant dans la famille ».

³ En annexe, questionnaire sur les pratiques musicales en famille.

Le questionnaire a été remis aux familles par l'intermédiaire des enfants, ou lors de l'entretien avec les parents.

Nous avons également croisé les informations avec ce que les élèves avaient restitué de leurs pratiques musicales lors d'un entretien.

3. ENTRETIENS

Ces entretiens ont été filmés, et les propos retranscrits. Nous les avons menés avec les différents partenaires du projet : les parents, les musiciens et les élèves. Ces entretiens sont semi-dirigés, selon l'acception de Jean-Marie de Ketele :

« un entretien semi-dirigé est identifié par la présence de deux caractéristiques :

- il produit de la part de l'interviewé un discours qui n'est pas linéaire, ce qui signifie que l'interviewer réoriente l'entretien à certains moments ;

- les interventions de l'interviewer ne sont pas toutes prévues à l'avance. Tout au plus, celui-ci prévoit-il quelques questions importantes, ou quelques points de repère »⁴.

A- ENTRETIENS AVEC LES PARENTS

Les entretiens se sont déroulés tout à la fin de l'année de Cours Préparatoire, entre le 20 et le 29 Juin, juste après le spectacle musical. Le fait que les parents puissent se référer au spectacle était intéressant. Cependant, à cette époque de l'année, les emplois du temps des uns et des autres sont chargés. Les parents auraient sans doute été plus disponibles un peu plus tôt dans le trimestre.

Nous avons d'abord envisagé de recevoir à chaque entretien le père, la mère ou le couple de parents d'un enfant.

Au troisième trimestre, deux mamans se sont présentées ensemble pour un rendez-vous « bilan » du travail de leurs enfants. Nous avons adhéré à cette forme de rendez-vous après nous être assurée que cela n'était gênant ni pour les mamans ni pour nous-mêmes : nous avions à évaluer les deux élèves dans leur travail et leur comportement.

Ce rendez-vous s'était révélé très intéressant, les questions s'enrichissant par le partage des expériences.

Nous avons alors repensé l'organisation et la finalité des entretiens prévus en fin d'année scolaire. Des entretiens individuels étaient possibles, mais nous avons également proposé aux parents d'échanger en petits groupes.

Le premier entretien a réuni les deux mêmes mamans qui avaient demandé un rendez-vous commun pour faire le bilan de l'année scolaire de leurs filles. Nous

⁴ DE KETELE Jean-Marie, ROEGIERs Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1993, p.171.

n'en étions donc pas à notre premier échange, et nous sommes vite rentrés dans le vif du sujet. C'est ainsi que nous avons pu « rôder » notre guide d'entretien.

Nous avons souhaité recueillir ce que les parents ont pu saisir de l'investissement des enfants dans leur projet, sur les liens possibles qu'ils ont pu établir avec d'autres domaines d'apprentissage.

Nous avons perçu la nécessité de « contextualiser » les questions, en explicitant les activités proposées en classe. Par exemple, nous avons raconté le processus suivi par les enfants pour préparer « leur musique » pour le spectacle.

Il leur a fallu :

- passer d'une idée à un projet ;
- se concentrer sur un projet qui éventuellement ne prendra forme qu'au bout de plusieurs jours, voire de plusieurs semaines ;
- supporter les ratés, les difficultés ;
- montrer leurs partitions, jouer leur musique.

Au fil des entretiens, nous avons apporté de plus en plus d'éléments, nécessaires aux parents pour faire des liens avec ce qu'ils avaient pu observer à la maison.

Les entretiens ont eu lieu après la journée de classe. Nous les avons filmés. Pour l'un d'entre eux, nous n'avons pu exploiter la vidéo, inaudible. Nous nous sommes référés aux notes prises pendant l'entretien.

a) Réponses et réactions des familles à la demande d'entretien

Douze familles ont participé aux entretiens.

Une maman a préféré témoigner par écrit.

Six autres familles s'étaient inscrites, mais ont eu des contretemps : par exemple, deux mamans étaient à la maternité à l'époque des entretiens !

Cinq familles n'ont pas répondu à la proposition. L'une de ces familles n'a jamais pris contact au cours de l'année, soit pour faire le bilan du travail, soit pour participer à la vie de la classe. Les enfants de quatre familles étaient bien intégrés en classe et n'étaient pas en difficulté scolaire. Nous ne pouvons donc faire de lien entre cette non-réponse et des difficultés éventuelles.

Pour l'autre famille, le père a expliqué que son enfant ne parlait pas de ce qu'il faisait à l'école, et qu'il n'avait donc rien à reporter. Nous l'avons reçu à plusieurs reprises pour préconiser et organiser un suivi adapté aux difficultés de l'enfant.

Une maman, bien occupée en cette fin d'année par les démarches pour l'orientation de son enfant en classe spécialisée, nous a confié : « je n'ai pas le temps de venir, mais l'école ici, c'était très bien pour ma fille ».

Pour les douze enfants dont les parents ont participé aux entretiens, trois étaient représentés par le couple parental, Deux enfants étaient représentés par leur père, et sept par leur mère. Pour un enfant, les parents sont séparés mais sont cependant venus ensemble.

Parmi ces parents, cinq n'avaient jamais pris rendez-vous pendant l'année pour faire le bilan du travail de leur enfant : deux couples de parents et un père.

Une maman déclarera après l'entretien, de façon informelle : « *C'était bien de venir pour parler musique. J'aurais eu plus d'appréhension s'il s'était agi de parler lecture ou maths* ».

Ceci n'était cependant pas lié aux résultats scolaires de son fils, excellents tant en lecture qu'en mathématique.

b) Mener les entretiens en tant qu'enseignant

Même si nous avons bien précisé qu'il ne s'agissait pas d'un rendez-vous enseignant / parents dans le registre habituel, il est vrai que « rencontrer l'enseignant » renvoie toujours à une évaluation possible.

Nous avons voulu marquer symboliquement la particularité de la rencontre : en fin d'entretien, nous avons remis aux parents une carte avec notre numéro de téléphone personnel et notre adresse e-mail. Ils pouvaient ainsi nous contacter pour apporter des éléments dont ils se souviendraient ultérieurement, ou qu'ils noteraient après l'entretien.

Nous qualifions cette initiative de symbolique car, alors que les parents semblaient avoir apprécié ce geste, aucun n'a pris contact. Malgré nos propositions, les parents qui avaient eu des contretemps ne se sont pas manifestés en Juillet.

Ceci peut aussi être attribué au contexte scolaire : fin juin, parents et enfants se projettent vers l'année scolaire suivante.

Plusieurs parents ont exprimé leur intérêt pour la recherche elle-même.

Une maman s'est exprimée ainsi :

« *C'est vrai que ces échanges-là... J'aime bien comprendre pourquoi on fait ça. Dans tous les métiers, il y a une part d'intuitif et d'essai* ».

c) Tonalité des entretiens

Les parents ont effectivement restitué ce qui avait pu filtrer à la maison. Pourtant, certains annonçaient que leurs enfants ne racontaient rien, comme la maman d'Armand : « *Armand ne me dit pas ce qui se passe dans la journée. Si je lui demande il me dit 'non, ça y est, c'est fini'* ».

Une maman a fait la différence entre l'année de grande section et celle de CP :
« L'an dernier, beaucoup, et avec la cassette de grande section. Y'a beaucoup de choses qui filtraient en grande section. Cette année, rien du tout ».

Puis, au fil de l'entretien, ces parents se surprenaient avoir beaucoup à partager. En fait, il ne s'agissait pas de répéter ce que l'enfant avait pu dire, mais plutôt de témoigner de qu'ils avaient pu observer. Cette nuance n'était pas évidente à saisir d'emblée.

Au fil des entretiens, la formulation des questions intégrait de plus en plus d'informations sur la mise en œuvre du projet, afin que les parents puissent repérer des liens possibles.

Certains parents ont partagé comment le vécu de leur enfant les a interrogés sur leur propre rapport à l'apprentissage, et particulièrement leur apprentissage de la musique. Leur discours est fortement teinté par la surprise : « on peut apprendre autrement ! ».

Lorsque plusieurs familles participaient au même entretien, les parents ont apprécié d'échanger sur « autre chose que du scolaire ».

Les parents étaient soucieux de ne pas « comparer leurs enfants ». Lorsqu'ils évoquaient un enfant de la classe en difficulté, c'était avec beaucoup de précaution et sans jugement. La tonalité n'était donc ni évaluative ni scolaire.

d) Grille de conduite des entretiens

Au départ de notre questionnement, nous avons postulé que la mise en œuvre du projet de créations musicales aurait un impact sur les autres apprentissages, et principalement dans le domaine du lire / écrire.

A l'époque des entretiens, nous avons fait le constat que nos données ne nous permettraient pas de conclure clairement à un transfert. Nous avons beaucoup d'éléments dans le domaine de la musique, mais peu dans celui du lire/écrire. Cependant, pour élaborer le guide de l'entretien⁵, nous avons conservé l'idée de transfert que nous avons traduit par « faire des liens», ou encore « rechercher l'impact ».

Nous nous sommes exprimés en ces termes :

- Nous souhaitons recueillir des éléments qui permettront de comprendre l'impact de ce que nous avons fait en musique l'an dernier en grande section maternelle, et cette année en CP.

⁵ En annexe, guide d'entretien avec les parents.

Nous avons précisé dans quels domaines nous souhaitions porter notre attention :

- Les pratiques d'écriture, de lecture, de créations musicales.
- Le rapport à l'école de l'enfant, son rapport avec les autres enfants, avec les autres adultes de l'école.

Dans le cas où plusieurs parents étaient présents, nous avons ajouté :

- Nous souhaitons également vous donner l'opportunité d'échanger entre parents à propos de ces deux années de grande section et de cours préparatoire.

B- LES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES

En fin d'année de Cours Préparatoire, nous avons mené des entretiens individuels⁶ avec les élèves, afin qu'ils explicitent comment ils avaient investi le projet.

a) Le but de l'entretien

Il s'agissait de repérer des indicateurs de ce que le projet avait pu apporter aux élèves.

- ⇒ leur intérêt pour la musique ;
- ⇒ leur investissement « hors école » : écouter, créer, jouer d'un instrument ;
- ⇒ les liens que les élèves auraient pu faire entre le domaine de la musique et celui du lire/écrire ;
- ⇒ les connaissances, capacités, attitudes qu'ils avaient pu acquérir et mettre en œuvre au cours des deux années.

b) Le contexte

Ces entretiens ont été menés à la fin de l'année de Cours Préparatoire, après le spectacle.

Ils ont eu lieu dans la salle qui nous était réservé pour notre atelier musique hebdomadaire.

Un élève a été absent pendant les dix derniers jours de l'année scolaire, et nous n'avons pas pu mener d'entretien avec lui.

Un élève a refusé le principe de l'entretien. C'est son papa qui n'avait pas non plus répondu à l'invitation car son fils « ne racontait rien à la maison ». Le travail particulier que nous avons mené avec cet enfant pendant deux ans portait sur son comportement dans le groupe, et sa panique dès qu'une personne étrangère à la classe intervenait, ou dès qu'un apprentissage nouveau était proposé.

⁶ En annexe, guide d'entretien avec les élèves.

c) Mener l'entretien en tant qu'enseignant

Les élèves se prêtent volontiers à l'entretien. Ceux qui attendent leur tour s'inquiètent : « et moi, ce sera quand ? Tu vas me filmer aussi ? »

Nous aurions pu imaginer d'autres entretiens, pendant lesquels nous aurions visionné des séquences de travail que les élèves auraient pu commenter. Il aurait fallu avoir déjà analysé ces séquences. Ce type d'entretiens aurait aussi demandé plus de temps. Il aurait alors fallu qu'une tierce personne se charge des analyses et des entretiens. Nous ne disposions pas de ces moyens.

Les entretiens se sont déroulés sur le temps scolaire, ce qui est discutable, et nous avons fait en sorte qu'ils n'excèdent pas deux heures pour l'ensemble.

Autre limite : le bruit environnant (les autres élèves étaient en activité libre)... qui nuit à la qualité des enregistrements, et donc à leur transcription.

Et le fait d'avoir à mener un entretien et de gérer en même temps le reste de la classe est une gageure en soi.

Une option avait été envisagée, et qui aurait pu se dérouler en plusieurs phases sur les deux années : nous avons pensé montrer aux parents des séances filmées en classe. Ils auraient pu comprendre dans quel contexte la dynamique de création avait pris naissance, ainsi que le travail que nous menions conjointement avec les musiciens.

Une autre personne aurait pu se charger de ce mode d'entretiens. Là encore, cela aurait exigé plus de rapidité dans le traitement des vidéos, plus de temps demandé aux parents, et plus de publicité pour le projet dans l'établissement.

C- ENTRETIEN AVEC UN MUSICIEN

Quelques mois après la fin de l'année de Cours Préparatoire, nous avons conduit un entretien⁷ avec l'un des musiciens, afin de recueillir son témoignage sur le partenariat enseignant / musicien, sur la spécificité éventuelle de son implication dans le projet, sur l'impact du projet dans sa pratique pédagogique.

Cet entretien a été remis plusieurs fois, pour des problèmes d'emploi du temps du musicien. Il a eu lieu un an après la fin du projet.

Le musicien⁸ a surtout évoqué le spectacle, ainsi que le moment de finalisation qui a précédé. Ce qui répondait également à la première question : « Qu'est-ce qui vous a paru marquant dans ce projet où les élèves composaient leur musique ? ».

⁷ En annexe, guide d'entretien avec le musicien.

⁸ En annexe, transcription de l'entretien avec le musicien.

Ce projet était inhabituel dans sa pratique :

« ... c'est une démarche que je n'avais quasiment jamais vécue. Je l'avais vécue plus à travers l'expérience de création de chansons. Sur la musique en général, plus particulièrement la musique instrumentale, oui c'était nouveau. J'ai essayé de me mettre plus ou moins à leur place, et de me dire « comment j'aurais voulu qu'on me guide dans cet univers-là ? » »

Nous citerons des extraits de ces entretiens dans les chapitres qui suivent, en particulier lorsque nous nous intéresserons aux facteurs conatifs et environnementaux propres à l'approche multivariée de la créativité.

EN CONCLUSION

Récapitulons ici la nature des données dont nous disposons ainsi que leur mode de recueil :

MODES DE RECUEIL DE DONNEES				
Observations en classe (filmées)	Travaux écrits des élèves	Questionnaire	Journal de bord	Entretiens
- Atelier musique - Moment d'interprétation - Moment d'appréciation - Séances collectives	- Partition - Cahier de « comment on apprend »	A propos des pratiques musicales en famille	Les « inédits »	- Parents - Elèves - Musicien

La plupart de ces données ont été recueillies pendant le temps de classe, ce que permettait notre posture d'enseignant menant la recherche.

Notons que, pendant les deux années de l'expérience, notre attention portait sur le fait d'outiller les élèves afin qu'ils finalisent une création musicale. Le recueil de données s'est fait de la manière la plus large possible, sans présumer de celles qui se révéleraient les plus pertinentes. Nous n'avons en aucune façon formalisé les processus mis en œuvre par les élèves en terme de recours aux ressources, ou d'ajustement, comme nous le ferons pendant le temps d'analyse qui suivra.

Nous allons maintenant, dans un chapitre méthodologie, expliciter le type de recherche que nous avons mené, ainsi que les choix effectués, dictés bien souvent par les conditions mêmes de l'expérience.

CHAPITRE IV **72**

MODES DE RECUEIL ET NATURE DES DONNEES **72**

1. DOCUMENTS VIDEO	73
A- MOMENTS FORMELS, MOMENTS INFORMELS	73
a) A l'atelier musique	73
b) Les séances en groupe-classe.....	73
c) Moment d'interprétation et d'appréciation	74
d) Moment de finalisation d'une création	74
B- LES CREATIONS SONORES.....	74
2. DOCUMENTS ECRITS	76
A- LES PARTITIONS	76
B- LE JOURNAL DE BORD ET L'INEDIT	78
C- LE QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES MUSICALES EN FAMILLE	78
3. ENTRETIENS	79
A- ENTRETIENS AVEC LES PARENTS.....	79
a) Réponses et réactions des familles à la demande d'entretien	80
b) Mener les entretiens en tant qu'enseignant.....	81
c) Tonalité des entretiens	81
d) Grille de conduite des entretiens.....	82
B- LES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES	83
a) Le but de l'entretien	83
b) Le contexte.....	83
c) Mener l'entretien en tant qu'enseignant	84
C- ENTRETIEN AVEC UN MUSICIEN	84
EN CONCLUSION	85

Chapitre V

CHOIX METHODOLOGIQUES

Nous allons chercher à expliciter par quels processus les élèves entrent dans une dynamique créative et singulière, les engageant dans des performances situées au-delà des attendus. Ceci en prenant en compte les conditions de l'expérience : sa durée, les ressources à disposition dans le dispositif, y compris les personnes-ressources.

Il va donc nous falloir choisir une méthodologie pour explorer et analyser les données décrites précédemment.

Dans un premier temps, reprenons les caractéristiques d'une recherche dite qualitative. Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc présentent ainsi les données d'une telle recherche :

« (Les données)... sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative »¹.

Il s'agit, selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli, d'une interprétation...
« ... en 'compréhension' de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en inter-relation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal) »².

¹ KARSENTI, Thierry, SAVOIE-ZAJC Lorraine, *La recherche en éducation, étapes et approches*, Université de Sherbrooke, Editions du CRP, 2004, p.126.

² PAILLE Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2005, p.13.

Une recherche qualitative relève donc d'une approche compréhensive, qui elle-même s'appuie sur la phénoménologie :

« Le premier principe de toute méthode phénoménologique est ce que Husserl appelle « l'épochè » ou acte de suspension du jugement fondé sur des connaissances acquises... L'attitude phénoménologique se caractérise donc par le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif... La phénoménologie cherche à appréhender intuitivement les phénomènes de conscience vécus »³.

Ceci posé, Pierre Paillé reconnaît comme recherche qualitative un travail respectant les critères suivants :

- « (1) La recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens, et une sensibilité à leur point de vue...*
- (2) La construction de la problématique demeure large et ouverte ;*
- (3) Le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu, etc. ;*
- (4) Les étapes de collecte et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois...*
- (5) Le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même...*
- (6) L'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de 'résultats'.*
- (7) La thèse... s'insère dans un rapport dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de la preuve »⁴.*

Si nous nous inscrivons clairement dans une recherche qualitative, nous avons à la qualifier plus précisément. Nous avons à tenir compte du contexte éducatif (l'expérience se déroule dans une école primaire), ainsi que de notre statut d'enseignante de la classe.

D'autre part, le travail sur nos données a lieu après le déroulement de l'expérience. Les catégories nous permettant de les interpréter apparaissent lors de va-et-vient entre l'immersion dans les enregistrements vidéo, les approfondissements théoriques, les séminaires de travail... Le processus analytique le plus pertinent au vu des conditions

³ Ibid., p.14.

⁴ PAILLE Pierre, article « recherche qualitative », in MUCCHIELLI Alex (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, p.197-198.

décrites nous semble être celui développé en « grounded theory », ou « théorie ancrée », et nous allons présenter cette approche.

1. QUALIFIER LA RECHERCHE

Pour situer plus précisément la dynamique de notre travail, nous nous référons à la différenciation explicitée par Van der Maren entre recherche *pour* l'éducation, *en* éducation, *sur* l'éducation.

A- RECHERCHE EN EDUCATION

La recherche en éducation est une recherche pédagogique, dans le sens où « *elle vise l'explication des possibilités d'action dans le champ des contraintes d'une situation particulière afin d'y catalyser l'interaction ; elle est la clinique de l'acteur (enseignant, formateur ou cadre) et débouche sur une praxis ou théorisation des actions pédagogiques* »⁵.

On peut aussi parler de « recherche-action en éducation », définie ainsi par André Dolbec et Jacques Clément :

« *La recherche-action en éducation est donc un processus unique qui comprend deux sous-processus ou deux pratiques qui sont menées simultanément : la pratique de la recherche ou de la compréhension de l'action et la pratique de l'action éducative* »⁶.

En ce qui concerne la recherche-action en milieu scolaire, Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers retiennent les travaux d'Elliott (1978) :

« *La recherche-action en milieu scolaire prend comme champ d'investigation les actions humaines et les situations sociales qui sont perçues ('expérenciées') par les enseignants comme :*

- *inacceptables sous certains aspects ;*
- *susceptibles de changement ;*
- *requérant une réponse pratique* »⁷.

René Barbier propose une autre approche de la recherche-action. Il s'agirait d'une « *science de la praxis exercée par des praticiens au sein de leur lieu d'investissement* ».

L'auteur précise le sens de la notion de praxis, en référence à Jürgen Habermas :

⁵ VAN DER MAREN Jean-Marie, « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », in PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel, De KETELE Jean-Marie, *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p.68.

⁶ DOLBEC André, CLEMENT Jacques, « La recherche-action », in KARSENTI Thierry, SAVOIE-ZAJC Lorraine, *La recherche en éducation, étapes et approches*, op.cit. p.183.

« *Il s'agit d'une action informée par une théorie et associée à une stratégie* »⁸.

L'objet de la recherche est alors « *l'élaboration de la dialectique de l'action dans un processus personnel et unique de reconstruction rationnelle par l'acteur social* »⁹.

Pour notre part, nous aurons à décrire les conditions qui permettent aux élèves de mettre en œuvre et de mener à terme un processus créatif. Nous présenterons certaines en termes de ressources pour les élèves. Nous sommes alors dans le domaine pédagogique et notre travail aurait pu prendre la forme d'une recherche-action. Cependant, l'essentiel de notre analyse se centrera peu à peu sur les processus émergeant des élèves eux-mêmes, ainsi que sur la manière dont ces processus interfèrent entre eux. Ce qui nous éloigne des formes de recherche dites « en éducation », ou encore « recherche-action ».

B- RECHERCHE POUR L'EDUCATION

Selon Van der Maren, la recherche pour l'éducation est une recherche appliquée, qui vise...

« ... à *instrumenter les acteurs à partir des connaissances acquises ; elle réalise l'ingénierie de l'éducation* ».

Il s'agit de « *résoudre des problèmes en proposant des pistes de solutions* »¹⁰.

Notre questionnement de départ ne repose pas sur un problème à résoudre, ou encore sur un dispositif à éprouver ou à valider.

Cependant, si nos résultats nous permettent de dégager des axes d'observation de processus d'apprentissage et de développement, ainsi que les conditions permettant leur émergence, nous pourrions alors formaliser les conséquences pour une certaine forme d'action pédagogique.

La pédagogie peut être entendue, ainsi que le propose Michel Fabre, comme « *expérience du changement* », qui « *produit un savoir du changement, une intelligibilité des continuités et des ruptures, des résistances* »¹¹.

Le travail pédagogique est alors susceptible de faire l'objet d'une recherche, sous certaines conditions : « *Le travail pédagogique ne peut devenir recherche que lorsqu'il ne*

⁷ DE KETELE Jean-Marie, ROEGIERS Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993, p.99-100.

⁸ BARBIER René, *La Recherche-Action*, Anthropos, Ed. Economica, 1996, p.39.

⁹ Ibid. p.39.

¹⁰ VAN DER MAREN Jean-Marie, « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », op.cit. p.68-69.

se laisse pas totalement entraîner dans la quête des solutions mais prend le temps de formuler sa problématique, d'expliciter ses présupposés théoriques et accepte de les voir discuter, critiquer dans une logique autre que militante »¹².

Pour notre part, les expériences pédagogiques préalables à celle qui donne lieu à cette recherche nous ont conduit à adopter une posture minimisant un étayage langagier (reformuler, verbaliser, guider... par le langage) et maximisant un étayage consistant à aménager le dispositif de façon à laisser de l'espace et du temps pour jouer, explorer, mutualiser. Dans ce mouvement, nous avons observé que les productions des élèves se situaient bien au-delà des attendus, et que c'est une dynamique créative qui se trouvait ainsi générée.

C- RECHERCHE SUR L'EDUCATION

Van der Maren qualifie la recherche sur l'éducation de nomothétique, car elle vise à ...

« ...décrire, comprendre, expliquer la situation éducative, ses tenants et aboutissants ; elle conduit à la théorisation de l'éducation »¹³.

Elle peut prendre la forme d'une recherche *confirmatoire* ou *vérificatoire*. Elle peut également être qualifiée d'*inductive*, ou d'*exploratoire*. La recherche conduit alors à l'élaboration *« d'énoncés hypothétiques provisoires, conditionnels, relatifs et conjecturaux »¹⁴.*

Léopold Paquay précise que la visée nomothétique *« consiste à expliquer les phénomènes, à mettre à jour les déterminants et à développer des modèles prédictifs »*, tandis que la visée herméneutique *« consiste pour l'essentiel à donner sens aux phénomènes, à fournir des grilles d'interprétation »¹⁵.*

Dans les deux cas, comme le préconisaient Miles et Huberman, *« il s'agit de rendre la réalité intelligible, à travers des modèles par lesquels on tente d'exprimer la nature des relations existant entre les éléments constitutifs du réel pris en compte »¹⁶.*

¹¹ FABRE Michel, « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? » in *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002, p.114.

¹² Ibid. p.116.

¹³ VAN DER MAREN Jean-Marie, « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », op.cit. p.68.

¹⁴ Ibid. p.80.

¹⁵ PAQUAY Léopold, *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p.17.

¹⁶ Ibid.

Toujours en référence à ces mêmes chercheurs, Jean-Marie De Ketele et Christian Maroy reprennent le terme d' « entreprise scientifique », caractérisée entre autres par sa fonction et ses produits :

« La fonction de l'entreprise scientifique est de faire progresser la connaissance du monde et la possibilité d'agir sur lui ; les produits sont de nouvelles connaissances établies sur la base d'une observation et d'une action sur le réel pour faire émerger des relations entre les phénomènes et donner du sens à des phénomènes particuliers »¹⁷.

« L'action sur le réel », dans nos conditions, repose sur une observation « in situ » qui nous conduit à faire évoluer le dispositif. Il s'agit de ménager des espaces-temps informels, pour le jeu et l'exploration ; d'autres pour verbaliser, échanger et mutualiser outils et stratégies. Nous sommes alors dans une posture réflexive, ancrée à un dispositif.

L'observation hors temps de classe (essentiellement des moments filmés) va nous conduire à faire des liens entre les événements dont nous avons gardé trace et nos apports théoriques de référence. Nous prenons le risque de lâcher la posture réflexive pour nous intéresser aux productions mêmes des élèves. Nous entrons alors peu à peu dans le temps d'une analyse inductive et exploratoire portant sur les processus mis en œuvre par les élèves, ce qui serait de l'ordre de la recherche « sur l'éducation ».

Considérer le dispositif pédagogique non pas comme l'objet de la recherche, mais comme un outil méthodologique, c'est ce que nous permet notre statut d'enseignant menant une recherche. C'est pourquoi nous allons tenter d'élucider ce qu'il en est de la posture « d'observateur participant », voire de « participant observateur ».

2. OBSERVATEUR PARTICIPANT / PARTICIPANT OBSERVATEUR

Jean-Marie de Ketele rappelle la signification du mot « observer » :

« A l'origine, observer signifiait 'se conformer à ce qui est prescrit' (se mettre en position de serf devant la loi) : observer les dix commandements, observer la loi »¹⁸.

Dans le cadre d'une recherche : *« l'observation sera la phase exploratoire qui débouche sur l'émission d'une hypothèse »¹⁹.*

¹⁷ DE KETELE Jean-Marie, MAROY Christian, « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation », in PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel, DE KETELE Jean-Marie, *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p.223.

¹⁸ DE KETELE Jean-Marie, ROEGIERIS Xavier, op.cit. p.22.

¹⁹ Ibid. p.23.

Marguerite Altet définit ainsi l'observation :

« L'observation, comme mode de connaissance et recueil d'informations, est un processus complexe d'investigation qui mobilise l'attention, se focalise sur un objet précis, le sélectionne en fonction d'un objectif et permet la structuration, la reconstruction des données d'une situation. Par rapport à la perception, l'observation est un construit »²⁰.

Pour nous, il va s'agir d'observer de jeunes enfants, dans une posture d'enseignant attentif à collecter des données. Nous allons considérer ces conditions de la recherche.

A- OBSERVER DE JEUNES ENFANTS

Nous nous référons ici aux travaux de Vayer et Roncin pour qui l'observation, avant d'être un mode de recueil des données, constitue « ...un certain mode de relation à l'enfant ».

Il en est ainsi du seul fait de la présence de l'adulte, y compris lorsqu'il n'intervient pas dans les activités des enfants :

« Il y a toujours relation malgré les apparences car l'adulte intervient par sa présence, autrement dit par son attitude générale. Plus cette présence sera perçue comme sécurisante, plus l'enfant sera lui-même et plus l'observation sera pertinente »²¹.

Lorsqu'il s'agit d'observer de jeunes enfants, Vayer et Roncin s'attachent au « regard porté sur l'activité de tel ou tel enfant ou de tel groupe d'enfants. C'est également la considération de ce qu'ils réalisent : dessins, figurations, constructions..., c'est-à-dire leurs productions »²².

Dans le premier cas, l'observation est donc directe, et dans le second, indirecte.

Vayer et Roncin indiquent qu'avec « l'observation directe sans a priori et sans désir de modifier la relation enfant-monde... l'adulte voit se dessiner les explorations et les expériences, s'élaborer et se développer les stratégies, se nouer et se dénouer les relations avec les autres... »²³.

Ce qui n'empêche pas de demander aux enfants de commenter par la suite leurs actions ou leurs productions. Les auteurs sont nuancés quant à l'intérêt de cette deuxième phase : « ... quand on passe de l'action à la parole, il faut penser qu'on change de langage, donc de registre. Nous savons, en effet, que si le langage de l'action a une

²⁰ ALTET Marguerite, « Observation des situations pédagogiques en classe », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, Paris, 1994, p.699.

²¹ VAYER Pierre, RONCIN Charles, *L'observation des jeunes enfants, éthique, théorie et pratique*, Editions ESF, Paris, 1990, p.27.

²² Ibid. p.24.

²³ Ibid. p.159-160.

signification sémantique, cette signification n'est pas toujours intégrée au niveau du langage verbal chez les jeunes enfants »²⁴.

Quant à l'observation indirecte, Vayer et Roncin l'envisagent comme moyen de faire évoluer un dispositif. Dans ce cas, l'éducateur doit prendre en compte que « *ce n'est pas (l'enfant) qu'il évalue, c'est lui-même*, c'est-à-dire sa propre capacité à concevoir l'environnement matériel et relationnel, à proposer des activités judicieuses, à s'effacer ou à ne pas intervenir dans l'activité de l'enfant »²⁵.

L'attention aux résultats ou aux productions est alors connotée par l'aspect évaluatif. L'observateur participant, et plus encore le « participant observateur », auront à prendre distance par rapport à cet aspect, puisqu'ils visent la connaissance et non le changement dans le dispositif.

B- OBSERVATEUR-PARTICIPANT / PARTICIPANT-OBSERVATEUR

Georges Lapassade oppose ainsi les finalités de l'observation participante et de la recherche-action : « *...l'observation participante se présente plutôt comme une variante de la sociologie en tant que sa finalité est la pure connaissance et non le changement social, qui est au contraire la finalité initiale et ultime de toute recherche-action »²⁶.*

Lorraine Savoie-Zajc et Thierry Karsanti s'intéressent au cas où l'enseignant est impliqué dans une recherche :

« On peut aussi penser à une observation participante effectuée par un enseignant dans sa classe. Il participe à la vie du groupe, mais, en même temps, il se donne des outils systématiques pour mieux comprendre certains comportements qui, chez ses élèves, suscitent son intérêt et sa curiosité »²⁷.

L'équipe de recherche de l'IUFM de Lyon, chargée d'une recherche-développement pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*, propose de distinguer « observateur participant » et « participant observant » : « *Dans le cas de l'observateur participant, le chercheur s'installe dans un milieu qu'il ne connaît pas. Dans le cas du participant*

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid. p.44.

²⁶ LAPASSADE Georges, « Recherche-action externe et recherche-action interne », in *Recherche-action et formation, le travail de terrain*, Pratiques de formation n°18, Décembre 1989, Formation Permanente Université de Paris VIII, p.33.

²⁷ KARSENTI, Thierry, SAVOIE-ZAJC Lorraine, *La recherche en éducation, étapes et approches*, op.cit. p.136.

observant, le professionnel, déjà installé dans son milieu, choisit d'en faire un objet d'étude »²⁸.

En tant qu'enseignant, nous observons habituellement les élèves avec l'intention d'évaluer leur travail. Le déplacement consiste à ne plus évaluer avec des critères de réussite, mais à détecter ce qui pourrait faire sens pour notre recherche. Nous adoptons bien une posture de « participant observant ».

Cependant, nous sommes à l'origine du dispositif et nous travaillons à son évolution. L'observation nous permet de faire évoluer ce dispositif, ou encore de choisir les apports musicaux qui pourraient enrichir les productions des élèves.

Nous avons également à recueillir nos données. Notons dès à présent ce que semble induire le fait de recueillir des documents vidéo ou des traces écrites.

C- QUAND L'ENSEIGNANT COLLECTE DES DONNEES

A l'exception des entretiens avec les parents et le musicien, les données sont recueillies pendant le temps de classe, et parfois pendant des moments non anticipés. Nous avons donc à filmer, photographier, repérer les écrits à conserver. Ceci n'est pas sans conséquence sur la conception et l'animation du dispositif. Nous relatons ici l'aspect valorisant de ces conditions : que l'enseignant garde des traces de leur travail peut signifier pour les élèves qu'il revêt un intérêt particulier.

a) Quand l'enseignant filme

Prendre la caméra rend explicite la posture d'observation : lorsque les élèves sont dans l'atelier musique et que l'enseignant les filme, cela induit « il se passe quelque chose d'intéressant », ou « il pourrait se passer quelque chose d'intéressant ».

Tant et si bien que les élèves « utilisent » à leur façon la caméra. Lorsqu'ils ont préparé une composition, ils proposent : « on peut filmer si tu veux ».

Les élèves aussi veulent garder des traces : sur les vidéos, on voit les cassettes individuelles posées près des instruments. L'enregistrement vidéo est doublé d'un enregistrement audio, plus facile à manipuler. Les élèves disposent ainsi d'un matériel personnel : une cassette audio qu'ils rangent dans leur casier et qu'ils vont chercher quand ils souhaitent un temps d'enregistrement.

Le fait d'être l'enseignant, et de « faire des pauses » pour prendre la caméra et filmer peut avoir des conséquences sur la conduite de la classe, entre autres au niveau « discipline ». L'enseignant filme, mais doit aussi veiller à ce que les élèves qui ne sont pas sous l'œil de la caméra restent concentrés sur leurs activités !

²⁸ *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi. EAL, 2eme phase – Synthèse du rapport de*

Il se trouve que les élèves « hors cadre » restent calmes, même si parfois ils continuent à évoluer dans la classe, à parler entre eux. Ils ont tout de même conscience qu'il se passe quelque chose qui vaut la peine de prendre la caméra, qui vaut la peine d'être conservé sous forme de trace.

En quelque sorte, le fait de filmer « contient » ce qui se passe dans le cadre, et aussi hors du cadre.

b) Quand l'enseignant garde des traces écrites

Nous photographions les élèves lorsqu'ils jouent devant le public-classe. Nous photocopions les documents écrits : partitions, décorations, illustrations.

Chaque élève regroupe photographies et travaux écrits dans un livre blanc. Il ajoute parfois un titre, une signature, le prénom des éventuels accompagnateurs. Il illustre ou décore sa partition.

Les élèves apportent du soin à ce recueil : que nous gardions des traces de leur travail renforce peut-être l'intérêt qu'ils y portent.

Le fait que l'enseignant, en posture de participant-observant, ménage des temps de recueil de données semble inciter les élèves à faire de même : eux aussi décident quand ce qu'ils expérimentent est important.

3. ANALYSE INTERPRETATIVE ET THEORISATION ANCRÉE

Parmi les modes d'analyse de corpus recensés par Van der Maren, nous retenons d'une part les analyses mixtes, d'autre part les analyses interprétatives et la théorisation ancrée :

- « - les analyses mixtes, à partir d'une grille ou d'un cadre (conceptuel) de référence de base, mais ouvertes aux compléments par ajout de codes afin de rendre en compte l'information non prévue mais accessible et fournie...
- les analyses interprétatives et la théorisation ancrée dans lesquelles l'analyste procède en repérant, dans le texte, des exemples ou 'instances' de concepts théoriques cachés dans les moments anecdotiques des événements, ce repérage impliquant la possibilité d'une double lecture, celle du contenu manifeste et latent des événements »²⁹.

Nous allons nous intéresser à la théorie ancrée, ou encore « enracinée », deux traductions possibles de l'expression « grounded theory ».

recherche 2007 – IUFM de Lyon, p.8.

²⁹ VAN DER MAREN Jean-Marie, « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », op.cit. p.78.

Il s'agit en fait de découvrir la théorie en tant que processus, ainsi que le proposent Barney Glaser et Anselm Strauss : « *discovering theory as a process* »³⁰.

Selon cette fois Anselm Strauss et Juliet Corbin, la théorie enracinée désigne « *une théorie qui dérive des données systématiquement récoltées et analysées à travers le processus de recherche* »³¹.

Voyons ce qu'il en est de trois aspects essentiels de la grounded theory, à savoir le statut des données, l'échantillonnage théorique et la découverte de la catégorie centrale.

A- LE STATUT DES DONNEES

Tout au long du processus de recherche, la théorisation surgit des données et renvoie à celles-ci :

« *Generating a theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research* »³².

Les chercheurs n'utilisent pas les données dans le seul but de vérifier leurs hypothèses.

Les données changent alors de statut :

« *We believe that each form of data is useful for both verification and generation of theory* »³³.

C'est le principal aspect pour distinguer la théorie enracinée des autres approches, y compris les approches qualitatives :

« *Some analysts focus on verifying the new theory that emerges in their data. Thus, in their work, theory is generated, but its emergence is taken for granted; what is intentionally worked for is the verification of this emergent theory* »³⁴.

Le challenge consiste à concevoir dans le même mouvement le recueil des données, leur codage et leur analyse : « *Joint collection, coding, and analysis of data is the underlying operation. The generation of theory, coupled with the notion of theory as process, requires that all three operations be done together as much as possible* »³⁵.

Pour répondre à ce challenge, un des outils proposés est l'échantillonnage théorique.

³⁰ GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *The discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, New York, 1967, p.9.

³¹ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.30.

³² GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *The discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, New York, 1967, p.6.

³³ Ibid. p.18.

³⁴ Ibid., p.27.

³⁵ Ibid. p.43.

B- L'ECHANTILLONNAGE THEORIQUE

Alex Mucchielli le présente ainsi :

« De façon de prime abord déroutante, l'expression ne renvoie pas à une méthode de sélection de sujets pour une recherche, mais plutôt à une stratégie de développement et de consolidation d'une théorisation. La référence à la notion d'échantillonnage demeure toutefois appropriée puisqu'il s'agit de sélectionner un certain nombre d'événements considérés comme représentatifs d'une situation ou d'un phénomène »³⁶.

C'est en partant de la définition de l'échantillonnage théorique que Juliet Corbin explicite le processus analytique propre à la *grounded theory* :

«Theoretical sampling is the process of letting the research guide the data collection. The basis for sampling is concepts, not persons. Relevant concepts are elaborated upon and refined through purposeful gathering of data pertaining to these concepts. It is through theoretical sampling that concepts are elaborated and as such it forms the basis for thick rich description and theory construction. Theoretical sampling continues until all categories are saturated; that is, no new or significant data emerge and each category is well developed in terms of its properties and dimensions»³⁷.

Le processus a pour finalité l'émergence d'une théorie. Parmi les opérations nécessaires, les auteurs citent:

« ... the discovery of important categories and their properties, their conditions and consequences ; the development of such categories at different levels of conceptualization ; the formulation of hypotheses of varying scope and generality ; and above all the integration of the total theoretical framework »³⁸.

Une fois l'intégration réalisée, la théorie n'est pas considérée comme figée. Elle reste constamment à interroger, donc les données peuvent être à nouveau questionnées, éventuellement avec des approches différentes :

«The person who applies theory becomes, in effect, a generator of theory, and in this instance the theory is clearly seen as process: an ever-developing entity»³⁹.

³⁶ MUCCHIELLI Alex (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, p.54.

³⁷ CORBIN Juliet, STRAUSS Anselm, *Basics of qualitative research, 3rd ed., Techniques and procedures for developing Grounded Theory*, Sage Publications, California, 2008, p.157.

³⁸ GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *The discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, New York, 1967, p.169.

³⁹ Ibid. p.242.

Glaser et Strauss préviennent cependant, et en cela mettent l'accent sur la complexité du processus :

« *(The analyst) is not looking for the 'facts' of a description or verification. He must think developmentally by remembering that only the data is static or cross-sectional – not his mind!* »⁴⁰.

De ces données vont émerger les catégories, que l'analyste mettra en rapport jusqu'à faire figurer celle qui deviendra centrale.

C- DECOUVRIR LA CATEGORIE CENTRALE

Dans un premier temps, il s'agit de repérer les catégories, définies ainsi :

« Une catégorie représente un *phénomène*, c'est-à-dire un problème, un enjeu, un événement ou fait défini comme étant significatif pour les répondants »⁴¹.

Puis chaque catégorie est nommée, son niveau conceptuel n'étant pas à poser trop tôt :

« *In deciding upon the conceptual level of his categories, the sociologist generating theory should be guided by the criteria that the categories should not be so abstract as to lose their sensitizing aspect, but yet must be abstract enough to make his theory a general guide to multi-conditional, ever-changing daily situations* »⁴².

L'émergence de la catégorie centrale sera déterminante pour structurer la recherche :

« *Une catégorie centrale possède une puissance analytique. Elle fonde ce pouvoir sur sa capacité de lier les autres catégories pour former une explication globale. Aussi, une catégorie centrale doit pouvoir justifier une variation ample à l'intérieur des catégories* »⁴³.

Etablir des liens entre catégories de différents niveaux sera l'objet du codage axial, présenté comme... :

...« *Le processus de mise en rapport des catégories avec leurs sous-catégories, appelé 'axial' parce que le codage se produit autour de l'axe d'une catégorie, liant ainsi les catégories en fonction de leurs propriétés et de leurs dimensions* »⁴⁴.

⁴⁰ Ibid. p.209.

⁴¹ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.158.

⁴² GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *The discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, New York, 1967, p.242.

⁴³ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.183.

⁴⁴ Ibid. p.157.

Un moyen d'attribuer un statut aux catégories serait de se poser la question suivante : représentent-elles une condition, une action/interaction, ou une conséquence ?

a) Conditions / conséquences

Toutes les conditions n'ont pas le même statut. Il faudrait pouvoir expliciter leur pertinence par rapport à l'objet de recherche. Ainsi les analystes...

«... ne doivent jamais présumer qu'ils découvriront toutes les conditions ou que l'une des conditions ou qu'un ensemble de conditions est pertinent avant que cela ne soit prouvé en le liant au phénomène de façon explicative »⁴⁵.

Ainsi lorsque nous nous intéresserons à « l'apprentissage créatif », nous verrons que les élèves mettent en œuvre toute une gamme de comportements : poser des questions, innover, imaginer... Lorsque nous leur donnerons le rang de « catégories » afin d'échantillonner nos données, il s'agira bien de catégories/conditions : la présence de ces comportements permet de les situer dans ce qui relèverait de l'apprentissage créatif. Et, plus important, nous pourrions inférer que les élèves sont dans une dynamique créative.

Quant aux conséquences, elles sont considérées, non seulement par rapport aux conditions, mais également par rapport au couple action/interaction :

« Les conditions/conséquences ne sont pas isolées. Elles sont toujours intégrées dans le texte et sont liées à l'action/interaction au cours de son évolution et de sa modification dans le temps (processus) »⁴⁶.

Intéressons-nous aux actions/interactions, en tant que catégories possibles à retenir.

b) Actions/interactions

Les actions / interactions sont clairement considérées en fonction des conditions inhérentes au contexte : « Les *actions-interactions* sont des réponses de routine ou des stratégies d'individus ou de groupes en jeux, des problèmes, des faits ou des événements qui surviennent dans ces conditions »⁴⁷.

Nous avons à considérer ceci puisque que notre posture d'enseignante menant la recherche nous donne la possibilité d'influer sur les conditions. Avoir à collecter les données fait également partie des conditions : nous avons déjà évoqué comment le

⁴⁵ Ibid. p.164.

⁴⁶ Ibid. p.223.

fait de filmer ménage un espace-temps qui protège d'une intervention éventuellement trop rapide, et de ce fait laisse le temps aux élèves d'agir et d'interagir.

Un autre aspect retient notre attention, puisque nous serons attentifs aux processus mis en œuvre par les élèves, processus ancrés dans les conditions qui sont les nôtres, en même temps qu'articulés à la finalité du travail proposé :

« L'action/interaction peut être prise plutôt comme une réponse aux questions multiples, dont certaines se sont produites dans le passé, certaines se produisent dans le présent, et/ou certaines sont une anticipation de l'avenir »⁴⁸.

Prendre en compte les catégories de l'ordre des conditions/conséquences conduit à isoler d'autres catégories potentielles que constituent les séquences d'action/interaction, puis à inscrire le tout dans un processus plus complexe.

Dans notre travail, les catégories/conditions de l'émergence d'un processus créatif nous conduiront à repérer des catégories relevant de l'action/interaction : demander un feed-back, recueillir et intégrer des suggestions...

c) Processus

Le processus est une notion à élucider, d'autant qu'il est susceptible de faire figure en tant que catégorie centrale, ce qu'explicitent Strauss et Corbin :

« Le processus peut être le fil organisateur ou la catégorie centrale d'une théorie ou peut prendre un rôle moins proéminent. Quel que soit le rôle qu'il joue, le processus peut être pensé comme la différence entre une photo et une image en mouvement. Chaque forme d'image présente une perspective différente et chacune apporte une modalité de compréhension, mais si on veut voir ce qui se passe ou la manière dont les choses évoluent, alors on doit se tourner vers l'image en mouvement. La théorie sans le processus manque une partie vitale de son histoire – la manière dont évolue l'action/interaction »⁴⁹.

Les auteurs donnent plusieurs définitions du processus, qui toutes se rapportent au couple action/interaction et à une composante dynamique inscrite dans le

⁴⁷ Ibid. p.163.

⁴⁸ Ibid. p.223.

⁴⁹ Ibid. p.219.

temps : « *Processus : Les séquences d'action/interaction se rapportant à un phénomène en liaison à son évolution dans le temps* »⁵⁰.

« *Processus : Les séquences d'action/interaction qui évoluent, et dont les changements peuvent être associés aux changements des conditions structurelles* »⁵¹.

« *Le processus représente la nature dynamique et évolutive d'une action /interaction* »⁵².

C'est éventuellement en comparant les séquences d'action/interaction relevant du même processus que l'on peut identifier des similarités susceptibles de prendre le statut de « patterns » ou de « modèles » :

« *...process can lead to the identification of patterns as one looks for similarities in the way persons define situations and handle them* »⁵³.

Au cours de notre travail, nous relèverons des processus qui s'articuleront les uns aux autres. Avec l'approche par la créativité, et plus explicitement par la créativité musicale, nous dégagerons des catégories pour un premier échantillonnage théorique. Elles s'articuleront à nos données lorsque de celles-ci émergera le processus de recours aux ressources.

Avec notre approche par l'expérience, nous isolerons des cas critiques qui nous conduiront à pointer un autre processus, l'ajustement. Celui-ci fera figure de catégorie centrale et le recours aux ressources prendra sa place dans un cadre plus complexe.

⁵⁰ Ibid. p.157.

⁵¹ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.201.

⁵² Ibid. p.219.

⁵³ Ibid. p.100.

En conclusion

Nous avons ici posé le cadre méthodologique de la recherche à mener. Les conditions mêmes (contexte d'une école, posture d'enseignant conduisant une recherche) nous orientent vers une recherche qualitative.

Nous ne sommes pas dans une recherche « en » éducation, telle que l'entend Van der Maren, ni dans une recherche-action, puisque nous ne prenons pas pour objet de recherche le dispositif, ni l'action de l'enseignant dans ce dispositif. Nous avons précisé que le dispositif avait le statut d'outil méthodologique, nous permettant la mise en œuvre d'un projet et le recueil de données à analyser.

Il ne s'agit pas d'une recherche « pour » l'éducation, dans le sens où l'objet de la recherche n'est pas un problème que nous chercherions à résoudre.

Du fait que le questionnement porte sur les processus mis en œuvre par les élèves, il s'agit plutôt d'une recherche « sur » l'éducation. Nous cherchons, à travers des modélisations, à affiner notre compréhension des phénomènes observés.

Ce propos est à nuancer car les résultats pourraient avoir des répercussions dans un registre proprement pédagogique, et la pédagogie est bien notre champ d'action et de recherche.

Si une méthodologie apparentée à celle de la théorie ancrée nous paraît pertinente, c'est que notre travail s'est déroulé en deux temps :

- pendant les deux années en classe, avec les élèves, nous avons à les outiller pour qu'ils puissent entrer dans une dynamique créative et finaliser une composition musicale.
- lors de la phase suivante, nous avons travaillé avec nos données, sans retour possible sur le terrain. Le dispositif n'est plus central dans nos préoccupations. Il fait partie du contexte, des conditions. Le questionnement de recherche prend une autre résonance : en décortiquant les productions des élèves, la singularité de leurs expériences apparaît peu à peu. Ce sont bien les processus mobilisés par les élèves qui constitueront l'objet de la recherche.

Nous avons commencé à restituer ce cheminement, en décrivant la mise en œuvre du dispositif et la nature des données recueillies. Nous allons maintenant tenter d'élucider ce

qu'il en est de la dynamique créative dans notre expérience pédagogique. Nous choisissons une approche multivariée de la créativité, avec comme références essentielles les travaux de Todd Lubart et de Teresa Amabile. Les auteurs ne se polarisent pas sur la valeur artistique d'une création. Ils explicitent plutôt quels sont les facteurs susceptibles de favoriser ou d'inhiber une conduite dite créative. Ces facteurs sont déclinés en catégories qui nous conduiront vers un premier échantillonnage de nos données, guidé par l'interrogation : peut-on prétendre qu'un enfant est créatif ?

CHAPITRE V	CHOIX METHODOLOGIQUES	86
1.	QUALIFIER LA RECHERCHE	88
A-	RECHERCHE EN EDUCATION.....	88
B-	RECHERCHE POUR L'EDUCATION	89
C-	RECHERCHE SUR L'EDUCATION.....	90
2.	OBSERVATEUR PARTICIPANT / PARTICIPANT OBSERVATEUR	91
A-	OBSERVER DE JEUNES ENFANTS.....	92
B-	OBSERVATEUR-PARTICIPANT / PARTICIPANT-OBSERVATEUR	93
C-	QUAND L'ENSEIGNANT COLLECTE DES DONNEES	94
a)	Quand l'enseignant filme	94
b)	Quand l'enseignant garde des traces écrites	95
3.	ANALYSE INTERPRETATIVE ET THEORISATION ANCREE	95
A-	LE STATUT DES DONNEES	96
B-	L'ECHANTILLONNAGE THEORIQUE.....	97
C-	DECOUVRIR LA CATEGORIE CENTRALE.....	98
a)	Conditions / conséquences	99
b)	Actions/interactions	99
c)	Processus	100
	EN CONCLUSION	102

Partie 3

OUVERTURE SUR LA CREATIVITE PAR UNE APPROCHE MULTIVARIEE

Chapitre 6

Une approche multivariée de la créativité

Chapitre 7

L'enfant et la créativité dans une situation éducative

Chapitre 8

L'enfant et la créativité musicale

Chapitre VI

UNE APPROCHE MULTIVARIEE DE LA CREATIVITE

Le mot « créativité » peut avoir des résonances très diverses qu'il nous faut nommer avant de citer les choix que nous avons fait, en fonction de leur pertinence dans le champ de la pédagogie.

Pour Michel-Louis Rouquette, la créativité est « *une notion 'commune' et le problème essentiel est précisément d'en faire une notion de spécialiste* »¹.

Il considère d'abord le cas où « *...le rapport du découvreur à son objet est (ici) celui de l'archéologue ou du voyageur, non celui de l'ingénieur. Découvrir ou créer, ce n'est pas alors produire mais rencontrer, ce n'est pas construire mais dévoiler* »².

Puis, se référant aux diverses techniques créatives comme le brainstorming, il présente le modèle économique « *...où l'objet de la recherche n'est pas dévoilé par un aventurier mais engendré par un travailleur... Le créateur est devenu un producteur* ».

¹ ROUQUETTE Michel-Louis, *La créativité*, sixième édition, PUF, 1977, p.8.

² ROUQUETTE Michel-Louis, *La créativité*, op.cit. p.9.

Georges Jan rappelle que le terme « créativité » a intéressé en premier lieu les psychologues :

« Le mot 'créativité' est d'origine anglo-saxonne et ce sont surtout les psychologues américains et japonais qui l'ont employé en analysant expérimentalement une démarche de l'esprit leur paraissant différente de l'intelligence et des facultés cognitives ; démarche liée, selon eux, beaucoup plus à l'imagination et à l'imaginaire qu'à la raison »³.

Présentant les travaux de Jean-Pierre Mialaret, Arlette Zenatti distingue « acte créateur » et « créativité ». Dans notre contexte, c'est effectivement la dimension psychologique et dynamique de la créativité qui retiendra notre attention :

« L'acte créateur d'un artiste est une conduite psychologique difficile à cerner en raison de la complexité des variables mises en jeu, dont beaucoup se prêtent mal à un contrôle rigoureux... Une étude de la créativité s'inscrit dans d'autres perspectives. Jean-Pierre Mialaret examine la notion de créativité et les dimensions de celle-ci, dimension psychologique spécifique qui existe non seulement chez l'artiste mais chez tout individu, dimension dynamique qui est non moins importante »⁴.

C'est une psychologie de la créativité que nous allons considérer, en nous référant principalement aux travaux de Todd Lubart et de Teresa Amabile. Nous détaillerons les facteurs susceptibles de favoriser ou d'inhiber une conduite dite créative.

Ne pouvant se référer à la créativité comme à un concept clairement établi, Teresa Amabile, tout comme Todd Lubart, en donnent deux définitions. La première, dite consensuelle, synthétise les données susceptibles d'apporter une base commune aux travaux s'intéressant à la question. La seconde, dite conceptuelle, rassemble les éléments qui vont guider les recherches.

Considérant que les données actuelles concernant le processus créatif ou la personnalité créative sont insuffisantes, Teresa Amabile centre sa définition sur la création elle-même :

« A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the

³ JAN Georges, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, article « créativité », Nathan Université, Paris, 1994, p.212.

⁴ ZENATTI Arlette, *Psychologie de la musique*, PUF, Paris, 1994, p.23.

quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced »⁵.

C'est donc à partir de la création que les observateurs dégagent des critères de qualité. Lorsque de tels critères attestent de la créativité d'une production, on peut s'intéresser aux composantes du processus qui s'est développé en amont.

La seconde définition de Teresa Amabile, dite conceptuelle, guidera la méthodologie de l'analyse :

« A product or response will be judged as creative to the extent that (a) it is both a novel and appropriate, useful, correct or valuable response to the task at hand, and (b) the task is heuristic rather than algorithmic »⁶.

Il s'agira de mesurer la créativité à partir de jugements opérés par des observateurs familiers avec le domaine. De plus, la nature du processus est prise en compte. L'auteur justifie ainsi la focalisation sur les tâches heuristiques :

« ...in many cases, heuristic tasks do not have clearly defined solutions or goals, and it is part of the problem-solver's task to identify them »⁷.

La définition de Todd Lubart, dite consensuelle, se réfère à une capacité :

« La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste »⁸.

La définition conceptuelle est centrée sur les processus que mobiliserait la personne dite « créative » :

« La créativité naît de la rencontre entre des capacités cognitives, certaines caractéristiques émotionnelles et des facteurs environnementaux »⁹.

Cette approche est dite multivariée : elle fait appel à différentes composantes, et à leur interaction. On déterminera l'aptitude de la personne à s'engager dans un processus créatif en s'attachant à la présence des dites composantes, que nous

⁵ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, Harvard University, Westview Press Inc., 1997, p.33.

⁶ Ibid. p.35.

⁷ Ibid. p.36.

⁸ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, Paris, 2003, p.10.

⁹ PACTEAU Chantal, LUBART Todd, « Le développement de la créativité », in *L'enfant et ses intelligences*, Sciences Humaines n°164, Octobre 2005.

allons détailler :

« L'hypothèse centrale en est que la créativité n'est pas simplement une caractéristique cognitive mais le produit de l'interaction entre des composantes cognitives (connaissances, intelligence, styles cognitifs), des composantes conatives (caractéristiques de personnalité, motivation) et des composantes relatives au contexte et à l'environnement »¹⁰.

1. Facteurs cognitifs

Les recherches sur la créativité oscillent entre le repérage des caractéristiques d'une personnalité dite « créative » et le décryptage des processus qu'elle élabore.

Joy Guilford (1950), dont les travaux ont guidé les recherches ultérieures sur la créativité, s'est intéressé en premier chef à la personnalité créative, même si les aspects souvent retenus concernent les processus cognitifs mobilisés :

« In its narrow sense, creativity refers to the abilities that are most characteristic of creative people... In other words, the psychologist's problem is that of creative personality... (1950, p.444) »¹¹.

Nous nous intéresserons également à la conception associationniste de Mednik, centrée sur les processus.

Avec l'approche multivariée, nous verrons comment Todd Lubart prend en compte ces travaux pour présenter les capacités cognitives repérables dans un processus créatif.

A- LES HUIT DIMENSIONS DE LA CREATIVITE, SELON GUILFORD

A l'issue d'analyses de biographies et d'autobiographies, Guilford a distingué huit dimensions qui sous-tendraient les processus de création :

- 1) *« La sensibilité aux problèmes qui se caractérise par la conscience d'une nécessité de changement impliquant soit une reconnaissance de l'inadéquation des méthodes, soit une réorientation des contenus. Ce trait essentiellement perceptif se manifesterait par une vigilance plus grande à l'égard de l'inusité, du bizarre, de l'absurde.*
- 2) *La fluidité : facteur de production.*
- 3) *La flexibilité, définie de trois façons : adaptation au changement de consignes imposées lors d'une expérience, possibilité d'échapper à l'intégrité mentale, catégorisation variée.*

¹⁰ Ibid.

- 4) *L'originalité caractérisée à la fois par la rareté de la réponse, l'éloignement de l'association, l'astuce de la solution.*
- 5) *L'analyse qui permet de décomposer les choses en leurs éléments essentiels.*
- 6) *La synthèse : organisation des éléments en un tout.*
- 7) *La redéfinition par laquelle s'effectue la réorganisation des percepts de façon telle que soient modifiés les usages possibles des objets qu'ils figurent...*
- 8) *La pénétration : Guilford désigne ainsi l'attention plus vive que les sujets créatifs sont susceptibles d'accorder à leurs expériences personnelles »¹².*

Ces dimensions, en particulier celles de fluidité, flexibilité et originalité, sont devenues des critères pour mesurer la créativité, ainsi que l'indiquent Todd Lubart et Jacques Lautret : « Certains psychologues ont élaboré des tests de créativité. Les plus connus sont ceux de Joy Guilford et de E. Paul Torrance où l'on demande au sujet de produire le maximum de solutions différentes à un problème. Il s'agit, par exemple, de dire en un temps limité toutes les utilisations possibles d'une boîte en carton. Dans les épreuves de ce genre, la créativité est évaluée par la fluidité des réponses (le nombre de réponses différentes données), leur flexibilité (le nombre de catégories différentes dans lesquelles ces réponses peuvent être classées) et leur degré d'originalité (qui est fonction inverse de leur fréquence dans la population de référence). Ces tests mettent l'accent sur la variété de solutions, la pensée « divergente »¹³.

Il s'avère cependant que de hauts scores dans ces différentes dimensions ne garantissent pas qu'une réponse, une production, soient jugées créatives. Il faut bien à certains moments procéder à des choix et faire en sorte que les différentes données convergent. D'où l'intérêt de se polariser sur les processus afin de répondre à la question : « comment se constituent les solutions ? »

Michel-Louis Rouquette y répond par la conception associationniste, développée par Mednik (1962).

¹¹ Cité par AMABILE Teresa, in *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, Harvard University, Westview Press Inc., 1997, p.21.

¹² CARLIER Michèle, *Etude différentielle d'une modalité de la créativité : la flexibilité*, Monographies françaises de psychologie, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1973, p.21.

¹³ LAUTRET Jacques, LUBART Todd, article « créativité », in *Vocabulaire de sciences cognitives*, sous la direction de HOUDE Olivier, PUF, collection « Quadrige », 1998, 462 pages.

B- LA CONCEPTION ASSOCIATIONNISTE, SELON MEDNIK

Michel-Louis Rouquette précise que cette conception se trouve présente en amont « *dans l'œuvre des philosophes empiristes anglais (Locke, Essay concerning the human understanding, 1690) aux néo-behavioristes modernes* »¹⁴.

Les assumptions de cette conception sont les suivantes :

- « a) *Le processus de la pensée traite toujours des éléments discrets. Ce sont les composantes de l'association, que l'on peut repérer en général par leur étiquette verbale ;*
- b) *Ces éléments sont engrammés par apprentissage et procèdent tous en dernière analyse de l'expérience sensorielle de l'individu ;*
- c) *Ces éléments sont interreliés de multiples façons...*
- d) *L'exploration et le traitement d'un tel matériel par le processus de pensée se distribuent selon ces relations et selon les mêmes opérations logiques* »¹⁵.

Toujours selon cette conception, il existerait trois façons principales d'atteindre une solution créative :

- « 1° *Le hasard. – Deux ou plusieurs éléments se trouvent associés par suite d'une circonstance accidentelle...*
- 2° *La similarité. – Les éléments de la solution ou de l'énoncé créatif sont réunis par suite de leur similarité ou par suite de la similarité des stimuli qui les évoquent...*
- 3° *La médiation. – L'évocation des éléments nécessaires se fait ici par la médiation d'éléments communs* »¹⁶.

Teresa Amabile rappelle que pour les psychologues gestaltistes, dont Wertheimer (1945), il s'est effectivement agi de saisir et d'associer différents aspects d'un problème, avant de construire le processus :

« *Gestalt psychologists (e.g., Wertheimer, 1945) suggested that creativity and insight arise when the thinker grasps the essential features of a problem and their relation to a final solution* »¹⁷.

Quand au behavioriste Koestler (1964), il se centre sur l'association de deux « matrices de pensée », jamais connectées auparavant. Il décrit ainsi le processus :

« *the displacement of attention to something not previously noted, which was irrelevant in the old and is relevant in the new context ; the discovery of hidden analogies as a result* »¹⁸.

¹⁴ ROUQUETTE Michel-Louis, *La créativité*, op.cit. p.19.

¹⁵ Ibid. p.19.

¹⁶ Ibid. p.20.

¹⁷ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit.p.20.

La conception associationniste conduit ainsi à prendre en compte les moments d'insight, la construction d'analogies et plus généralement les processus cognitifs.

C'est ce dernier aspect que détaille Todd Lubart, qui recense les « capacités intellectuelles » nécessaires à une pensée créative.

C- LES CAPACITES INTELLECTUELLES MOBILISEES

Que ce soit pour mobiliser les dimensions définies par Guilford, ou encore pour procéder par associations, certaines catégories de capacités intellectuelles sont importantes. Todd Lubart les présente ainsi :

« ...les capacités intellectuelles considérées comme essentielles dans l'acte créatif sont celles qui servent :

- *à identifier, à définir, et à redéfinir le problème (ou la tâche) ;*
- *à relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème (encodage sélectif) ;*
- *à observer des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème (analogie, métaphore, comparaison sélective) ;*
- *à regrouper des éléments divers d'information qui, réunis, vont former une nouvelle idée (combinaison sélective) ;*
- *à générer plusieurs possibilités (pensée divergente) ;*
- *à auto-évaluer sa progression vers la solution du problème ;*
- *enfin, à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes (flexibilité) »¹⁹.*

Si ces capacités sont effectivement mises en jeu, il devrait être possible de les détecter précisément puis de les mesurer. Il s'agit alors de développer un panel de tests afin... *« ... de mesurer les processus de base de la pensée qui conduisent à la production créative »²⁰ :*

- Les tests de pensée divergente mesurent la fluidité, la flexibilité, et l'originalité.
- Les tâches d'insight impliquent *« ... des capacités d'encodage sélectif, de comparaison sélective et de combinaison sélective »²¹.*
- Le test d'associations lointaines (Mednick, Remote Associate Test) est construit sur le postulat que *« plus l'individu parvient à former des associations lointaines, plus il est créatif »²².*

¹⁸ Ibid.

¹⁹ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, Paris, 2003, p.15.

²⁰ Ibid. p.152.

²¹ Ibid. p.155.

²² Ibid. p.156.

Si Todd Lubart se réfère à Guilford, il relève cependant une possible confusion entre créativité et originalité. Définir des critères de créativité revient souvent à définir des critères d'originalité. Ainsi, on considère qu'une réponse est d'autant plus originale...:

- « 1° ... qu'elle est plus rare dans la population considérée ;
- 2° ... qu'elle est plus ingénieuse selon un groupe de juges ;
- 3° ... qu'elle associe des éléments de savoir ou d'expérience plus éloignée »²³.

Si l'originalité est à prendre en compte, elle n'est pas nécessairement en rapport avec la fluidité et la flexibilité des réponses. Elle ne garantit pas non plus la reconnaissance des experts dans le domaine. Todd Lubart soulève donc la difficulté à mesurer scientifiquement la créativité.

Les autres facteurs, conatifs, émotionnels et environnementaux vont encore complexifier la donne.

2. FACTEURS CONATIFS

Todd Lubart présente ainsi les facteurs conatifs :

« Les facteurs conatifs... réfèrent à des façons préférentielles et / ou habituelles de se comporter. Ils se déclinent en trois catégories distinctes : les traits de personnalité, les styles cognitifs et la motivation »²⁴.

Reprenons chacune de ces catégories.

A- LES TRAITS DE PERSONNALITE

Les traits de personnalité « font référence à des patrons de comportement constants dans le temps et peu variables dans l'espace »²⁵.

Todd Lubart retient ceux qui auraient à voir avec la créativité :

- La persévérance... « car il faut réussir à surmonter les difficultés pour parvenir à une solution créative » ;
- La tolérance à l'ambiguïté, qui « permet au sujet créateur de mieux percevoir et résoudre les problèmes » ;
- L'ouverture à de nouvelles expériences. Il a été vérifié que « le trait d'ouverture interagit avec le processus de pensée divergente pour rendre la production créative possible » ;
- L'individualisme, couplé avec « l'indépendance du jugement » ;
- La prise de risque, à apprécier selon l'activité donnée ;

²³ ROUQUETTE Michel-Louis, *La créativité*, op.cit. p.16.

²⁴ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.31.

- Le psychotisme, une corrélation significative ayant été relevée « *entre le trait psychotique et la fluidité d'idées* ».

Le psychotique manifeste également la capacité à développer des associations lointaines qui se révèlent « *lorsqu'elles sont maîtrisées, importantes pour la pensée créative* »²⁶.

Teresa Amabile insiste sur l'importance de l'un de ces traits :

« *this trait is independence, an absence of conformity in thinking and dependence on social approval* »²⁷.

Elle fait le lien entre ce trait et la motivation intrinsèque, qui serait indispensable à un développement significatif de la créativité, et qui constitue une composante de base du modèle tripartite que nous présenterons.

B- LES STYLES COGNITIFS

Dans un cadre général, les styles cognitifs correspondent aux manières adoptées plus volontiers pour réaliser une action mentale.

Dans le cadre des recherches sur la créativité, les styles cognitifs réfèrent...

« *...à la manière par laquelle la personne créative génère des idées ; on parle alors de style de créativité* »²⁸.

Todd Lubart retient deux styles en lien étroit avec la créativité : le style intuitif et le style sensitif. L'intuition...

« *...sert à guider la recherche d'idées en indiquant une direction 'prometteuse'... elle est une façon probablement plus individualisée de penser que la pensée logique* ».

Le style sensitif...

« *...se nourrit des perceptions orientées vers le monde extérieur et des informations recueillies par les sens* »²⁹.

Dans une optique différente, Teresa Amabile décrit les caractéristiques d'un style cognitif qui irait de pair avec une personnalité créative : « *a facility in understanding complexities and an ability to break set during problem-solving* »³⁰.

²⁵ Ibid. p.32.

²⁶ Ibid. p.33 à 38.

²⁷ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit.p.90.

²⁸ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.39.

²⁹ Ibid. p.39.

³⁰ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit.p.88.

Elle détaille ainsi la mise en œuvre de ces caractéristiques, dont certaines ont été englobées précédemment sous le terme « traits de personnalité »:

« A. *Breaking perceptual set ... (those who could see a thumbtack box as a platform for a candle, rather than as just a container.*

B. *Breaking cognitive set (or exploring new cognitive pathways)...*

C. *Understanding complexities...*

D. *Keeping response options open as long as possible...*

E. *Suspending judgment...*

F. *Using 'wide' categories*

G. *Remembering accurately...*

H. *Breaking out performance 'scripts'... It may be important for creativity to be able to break out of well-used scripts occasionally...*

I. *Perceiving creatively...»³¹.*

L'auteur donne également toute son importance au jeu, qui favoriserait le style « briser les règles » :

« *Task motivation, if it is intrinsic rather than extrinsic, can add to the existing repertoire of skills a willingness to 'play' with this particular task – to take risks, and to attend to aspects of the environment that might not be obviously relevant to attainment of a solution »³².*

Teresa Amabile fait l'hypothèse que cette qualité d'engagement dans la tâche a des effets sur les capacités relevant de l'action ainsi que sur les capacités impliquées dans un processus créatif :

« *The intrinsically motivated state, which I propose as the task motivation more conducive to creative performance, is typically characterized as one in which the individual adopts an attitude of intellectual playfulness and total absorption in the activity at hand. It is reasonable to suppose that this state would be most conducive to the seat-breaking cognitive flexibility, the risk-taking that appears to be essential for high level of creativity»³³.*

Ces styles, ces traits de personnalité ont été notés comme des caractéristiques stables chez les individus. Il n'en va pas de même pour la motivation, liée à la nature de l'activité.

³¹ Ibid. p.88-89.

³² Ibid. p.96.

³³ Ibid. p.98.

C- MOTIVATION INTRINSÈQUE, MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Teresa Amabile cite tout d'abord Carl Rogers (1954) :

«... who believed that creativity was motivated by people's self-actualizing tendencies, the drive to fulfil their potential »³⁴.

Quant à Koestler (1964), il prenait particulièrement en compte l'importance de s'affranchir du contrôle :

Koestler «...believed such freedom necessary for a person to achieve the unconscious, playful forms of thought that he argued produced creative insights »³⁵.

En cohérence avec ces postulats, Maslow a développé le concept de 'self-actualized creativity' :

Maslow... « ...described self-actualized creativity as the spontaneous expression of the person whose more basic needs have been satisfied. Maslow did acknowledge, however, that not all creativity is self-actualized. He believed that people who possess a special talent may be creative without having achieved self-actualization »³⁶.

Une autre approche, moins égocentrique, considère que c'est l'intérêt pour la tâche qui domine, indépendamment des bénéfices personnels. Les auteurs citent Henle (1962), qui considère que la créativité ne va pas sans « detached devotion » :

« The forces responsible for carrying on the work derive to a large extent from the perceived demands of the task itself rather than from the personal needs of the individual »³⁷.

Ceci va dans le sens de la distinction qu'apportera Crutchfield (1962) entre motivation intrinsèque et extrinsèque.

Avec la motivation extrinsèque :

« the achievement of a creative solution is a mean to an ulterior end, rather than the end in itself ».

Avec la motivation intrinsèque:

« the person is driven by the intrinsic value in the attaining of the creative solution itself »³⁸.

³⁴ AMABILE Teresa M., COLLINS Mary Ann, « Motivation and creativity », in *Handbook of creativity*, edited by Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, 1999, p.298.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid, p.299.

³⁸ Ibid.

Un test a permis d'inventorier si les personnes étaient guidées par une motivation de type intrinsèque ou extrinsèque.

Pour la première, les critères étaient les suivants : détermination, compétence, engagement dans la tâche, curiosité, plaisir, et intérêt.

Pour la seconde, on sondait si la personne était concernée par les notions de compétence, d'évaluation, de reconnaissance, d'argent ou autre modes de récompense, ainsi que par les contraintes environnementales.

Il se trouve que les personnes mobilisées de façon intrinsèque présentaient une production considérée comme nettement plus créative que les personnes de l'autre groupe.

A la suite de Todd Lubart et Robert Sternberg, Teresa Amabile reconnaît cependant que des facteurs extrinsèques peuvent influencer sur l'intérêt et la concentration sur la tâche.

Elle intègre également la conception de Csikszentmihalyi pour qui :

« ...*High levels of intrinsic motivation, accompanied by relatively low levels of extrinsic motivation, may help creative individuals to be more independent of their field because they are less susceptible to pressures to conform* »³⁹.

Nous sommes proches du concept de « flow », développé par Csikszentmihalyi :

« *The consequences of seeking challenges that match one's skill have been described extensively by Csikszentmihalyi. He proposed that a highly intrinsically motivated state is achieved when people are engaged in an activity where the challenges match their level of skill (1988)* »⁴⁰.

Teresa Amabile considère toujours valable l'hypothèse selon laquelle la motivation extrinsèque a pour effet de réduire l'intérêt intrinsèque et conduit à des résultats de moindre valeur créative.

Cependant, dans certains cas, particulièrement quand les apports extrinsèques ne sont pas associés à un contrôle, ils peuvent se révéler positifs.

Le Principe de Motivation Intrinsèque (Intrinsic Motivation Principle) est formulé ainsi :

« *Intrinsic motivation is conducive to creativity; controlling extrinsic motivation is detrimental to creativity, but informational or enabling extrinsic motivation can be conducive, particularly if initial levels of intrinsic motivation are high* »⁴¹.

³⁹ Ibid. p.300.

⁴⁰ Ibid. p.301.

⁴¹ Ibid. p.304.

Les facteurs de motivation, que celle-ci soit de nature intrinsèque ou extrinsèque, ne peuvent se considérer indépendamment des facteurs émotionnels. On aura à prendre en compte l'état émotionnel de la personne dans un contexte donné. De façon plus globale, les traits émotionnels et capacités émotionnelles d'une personne interagiront avec les facteurs cognitifs et conatifs.

3. FACTEURS EMOTIONNELS

Todd Lubart attribue trois statuts distincts à l'émotion :

- « *l'émotion comme variable motivationnelle* ;
- *l'émotion comme variable contextuelle* ;
- *l'émotion comme variable fonctionnelle...*

Dans le premier cas, l'émotion est un facteur motivant la créativité : la créativité est un moyen d'exprimer les expériences affectives et les caractéristiques émotionnelles individuelles.

Dans le deuxième cas, l'émotion est un facteur qui positionne les individus dans un état spécifique (physiologique, comportemental et cognitif) et permet de favoriser ou d'inhiber les performances créatives.

Dans le troisième cas, l'émotion est une variable fonctionnelle : elle peut stimuler des concepts spécifiques qui, par leur activité idiosyncrasique, peuvent améliorer la créativité des individus »⁴².

L'état émotionnel, positif ou négatif, a été étudié par Abele (1992) :

« L'état émotionnel positif favoriserait la créativité, quel que soit l'intérêt de la tâche, en provoquant une certaine décontraction des individus... l'état émotionnel négatif favorise en partie la créativité, puisque les individus produisent plus d'idées positives dans les tâches leur permettant de réguler leur humeur »⁴³.

Les variables individuelles pourraient être liées à ce qui est nommé « intelligence émotionnelle », définie comme « *la capacité à percevoir, à comprendre, et à réagir d'une manière adaptée aux émotions* »⁴⁴.

Les émotions peuvent avoir soit un effet transitoire, soit un effet de résonance.

Todd Lubart s'est intéressé à la résonance émotionnelle, et plus particulièrement aux traces émotionnelles appelées endocepts (Arieti 1976, Averill et Nunley, 1992).

⁴² LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.65.

⁴³ Ibid. p.55.

La résonance émotionnelle suivrait le processus suivant :

« Un endocept est activé lorsque le concept et/ou l'image auxquels il est lié est également activé. L'activation d'un endocept propage la tonalité émotionnelle de ce dernier comme une vague à travers la mémoire, suivant des itinéraires distincts des réseaux associatifs cognitifs. Si le profil d'un autre endocept est proche du profil propagé, les deux endocepts vont entrer en résonance »⁴⁵.

L'intérêt est donc de différencier des associations de type cognitif et des associations de type émotionnel. Ces dernières pourraient conduire à l'élaboration de métaphores :

« Le modèle de résonance émotionnelle conduit à la création d'une association entre un concept source (activé au cours d'une tâche) et un autre concept qui lui est lié de façon endoceptuelle. A partir de ce noyau, il est possible de développer des formes d'associations souvent élaborées en métaphore »⁴⁶.

Des études ont confirmé que la résonance émotionnelle est bien à l'origine de ces associations :

« ...les résultats confortent le modèle de résonance émotionnelle qui propose, d'une part que la richesse des représentations émotionnelles (endocepts) joue un rôle essentiel dans la pensée créative, en particulier la forme de pensée associative liée à l'originalité, et que, d'autre part ce rôle ne peut pas être attribué aux voies cognitives d'association »⁴⁷.

L'approche multivariée conduit ainsi à affiner la compréhension des processus en jeu dans une pensée créative. On voit ici, avec l'exemple de l'association, qu'il ne s'agit pas exclusivement d'un processus cognitif.

L'approche contextuelle des facteurs émotionnels élargit également la perception des conduites créatives. L'environnement est pris en compte, et ce tout au long du processus, depuis la naissance d'une intention jusqu'à l'appréciation d'une solution, d'une création.

4. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Ces facteurs peuvent s'étudier à l'échelle de la multiculturalité. Par exemple, Todd Lubart distingue le modèle occidental et le modèle oriental. Le premier serait centré sur le produit, et le second sur « l'authenticité du processus de découverte »⁴⁸.

⁴⁴ Ibid. p.64.

⁴⁵ Ibid. p.59.

⁴⁶ Ibid. p.60.

⁴⁷ Ibid. p.64.

⁴⁸ Ibid. p.76.

Le premier mesure le potentiel créatif selon le principe de la pensée divergente : il détermine un indice de fluidité, un indice de flexibilité et un indice d'originalité.

Pour le second...

« ... la créativité correspond à un état de plénitude, à l'établissement d'un lien avec le modèle originel ou encore à l'expression d'un soi profond, d'une réalité ultime »⁴⁹.

Nous allons nous centrer sur un modèle culturel dit « occidental », de manière à y repérer les facteurs qui encouragent ou inhibent la créativité.

Teresa Amabile présente trois facteurs environnementaux qui affectent la conduite créative : « Social Facilitation, Modeling, Motivation ».

La motivation, déjà mentionnée, est ici envisagée comme un facteur social, dans la mesure où...

« ...motivational orientations toward work can be learned through the normal process of socialization »⁵⁰.

En ce qui concerne la « social facilitation » et le « modeling », Teresa Amabile les distingue ainsi :

« With social facilitation or social inhibition, the mere presence of others (as an audience or as cofactors) is the source of influence; with modeling, the observed behavior of others can affect performance, even when those others are unaware that they are a source of influence »⁵¹.

Nous allons repérer ce qui, dans le développement de la créativité chez l'enfant, serait de l'ordre de la « social facilitation », du « modeling », et enfin de la « social inhibition ».

A- FACILITATION SOCIALE

Avant d'apprécier l'impact de l'environnement sur la créativité des enfants, Todd Lubart considère son impact sur le développement cognitif. Il constate ceci :

« ...les environnements les plus contraignants comme les environnements les plus laxistes ne sont pas favorables au développement cognitif. L'environnement le plus stimulant s'avère être celui qui fournit à la fois des régularités (donc des contraintes) et des perturbations introduisant de la souplesse dans les règles de vie et les habitudes »⁵².

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit. p.179.

⁵¹ Ibid.

⁵² LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, Paris, 2003, p.68.

Todd Lubart fait l'hypothèse qu'il en est de même pour le développement de la créativité. Il se réfère également à une étude (Mumford & Gustafson, 1988) pour qui...

« ...l'environnement le plus favorable à la créativité est celui où les enfants peuvent apprendre à la fois qu'il existe une certaine stabilité, et que des modifications sont parfois possibles en raison de leur propre action »⁵³.

Agir dans l'environnement, pour le jeune enfant, englobe le fait d'y jouer. Teresa Amabile souligne l'importance du jeu pour la créativité :

« For children, at least, playful and fantasy-oriented activities prior to task engagement can lead to higher levels of creativity »⁵⁴.

Dans un contexte scolaire, Teresa Amabile note l'intérêt de temps d'apprentissage informels, afin de promouvoir l'indépendance nécessaire à l'action réfléchie :

« ...classrooms that include some relatively unstructured instructional time, with individualized and self-directed learning in an informal atmosphere, are more likely to promote creativity than strictly traditional classrooms »⁵⁵.

En ce qui concerne les encouragements, Teresa Amabile considère qu'ils seraient à doser : elle parle de "détachement interpersonnel" :

« Although encouragement from important individuals can bolster creativity, a certain interpersonal detachment between parents and their children, or between teachers and their students, may also be helpful. This phenomenon might result from the increased independence and relative lack of external control that accompany such relationship »⁵⁶.

Si l'on s'intéresse maintenant à l'action des enseignants, il s'avère que certains favoriseraient la créativité. Todd Lubart cite l'étude de Cropley, qui a identifié certaines caractéristiques communes à ces enseignants :

« Ils encouragent l'apprentissage indépendant, ils développent un apprentissage en coopération, ils motivent les étudiants pour apprendre les faits afin d'acquérir des bases solides pour la pensée divergente, ils encouragent la pensée flexible, ils évitent de juger les idées des étudiants avant qu'elles n'aient été considérées, ils favorisent l'auto-évaluation des idées, ils prennent au sérieux les questions et les suggestions des étudiants, ils offrent des opportunités de travailler avec une grande diversité de matériel

⁵³ Ibid.

⁵⁴ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit. p.250.

⁵⁵ Ibid. p.253.

⁵⁶ Ibid. p.250.

et dans des conditions variées, et ils aident les étudiants à dépasser la frustration et l'échec pour qu'ils aient le courage de poursuivre de nouvelles idées »⁵⁷.

« Facilitation » ne signifie donc pas « absence de contraintes ». Un élément facilitateur peut être la présence d'une personne faisant « figure de modèle », dans le sens où elle participe au développement de ce que Bandura a nommé « sentiment d'auto-efficacité ».

B- CONDUITES DE MODELAGE

Teresa Amabile restreint sa recherche à un modelage favorisant la créativité. Ainsi, elle s'intéresse à des étudiants ayant travaillé avec des scientifiques renommés. Ils décrivent ainsi les facteurs les ayant le plus marqués :

« ...modeling a 'creative' style of thinking, a productive style of working, an esthetic sensibility capable of sensing the important problems that were ripe for research, a sense of self-confidence, and a set of high performance standards for one's own work »⁵⁸.

La présence d'une figure modèle pendant l'enfance est relevée :

« These researchers (Bloom and Sosniak, 1981) found strong evidence that most of these talented individuals had at least one model of achievement in the domain (often a parent) during childhood »⁵⁹.

Ceci met l'accent sur l'importance pour les jeunes enfants d'être en relation avec des personnes-ressources, engagées dans des démarches créatives. Le modelage peut donc se révéler opérant bien plus tard dans leur cursus.

Nous nous intéresserons à nouveau au « modelage de coping » lorsque nous détaillerons divers modes possibles de recours aux ressources.

C- L'INHIBITION SOCIALE

L'impact de la présence d'autrui dépendrait de la maîtrise qu'a la personne de la tâche à accomplir :

« In sum, social facilitation research has shown that the mere presence of others –either as cofactors or as an audience – can impair performance on poorly learned or complex tasks, but enhance performance on well-learned or simple tasks »⁶⁰.

L'âge influe également. A un moment de leur scolarité, les élèves évitent de se distinguer de leurs pairs : *« Torrance pointed to evidence of increased tendencies for children to conform with their peers at about the fourth grade... this increased pressure would be*

⁵⁷ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.72.

⁵⁸ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit. p.188.

⁵⁹ Ibid. p.186.

⁶⁰ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op. cit. p.181.

expected to reduce children's willingness to take risks in exploring new paths to solution»⁶¹.

Teresa Amabile va jusqu'à identifier les dangers de l'éducation. Elle reprend l'hypothèse de l'importance des procédures heuristiques, que l'école délaisserait au profit des procédures algorithmiques :

« Although formal education is essential for high levels of creativity in most domains, an excessively extended formal education might be detrimental. This phenomenon could occur if continued formal exposure to organized knowledge in a domain leads to an over-reliance on established algorithms, or if it leads to a slavish imitation of models»⁶².

En conclusion

Au terme d'une exploration des facteurs convoqués pour approcher le concept de créativité, nous constatons l'intérêt d'approfondir chacun d'eux et de considérer comment ils interagissent.

Teresa Amabile intègre ces facteurs dans un modèle componentiel, car tripartite. Trois composantes sont présentées comme essentielles à la créativité :

*« - intrinsic task motivation,
- domain-relevant skills (expertise and talent in the task domain),
- creativity-relevant processes (cognitive skills and work styles conducive to the production of novelty) »⁶³.*

Ces composantes interagissent et leur combinaison peut conduire à de plus hauts degrés de créativité :

« Imagine that the components are represented as three partially overlapping circles. Our multiplicative model suggests that creativity will be highest in that area where the three components share their greatest overlap »⁶⁴.

Ces trois composantes sont interdépendantes : la motivation ne suffit pas, être capable de s'exprimer dans un domaine ne signifie pas que l'on va s'y engager, et le processus ne peut s'enclencher hors d'un domaine et sans dynamique interne.

Ce modèle tripartite, ainsi que l'approche multivariée, nous permettent d'approcher une dynamique créative qui ne se focalise pas sur une création originale. Nous pouvons également dégager et objectiver un certain nombre de catégories ainsi que leurs composantes.

Nous les récapitulons dans le tableau ci-après.

⁶¹ Ibid. p.204.

⁶² Ibid. p.251.

⁶³ AMABILE Teresa, M., COLLINS Mary Ann, *Motivation and creativity*, op. cit. p.299.

⁶⁴ AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, op.cit. p.260.

Tableau n°1/ Chapitre 6 Approche multivariée de la créativité

FACTEURS COGNITIFS	<i>Catégories</i>	
	Capacités intellectuelles : Capacité à...	...identifier, définir, et redéfinir le problème (ou la tâche)
		... relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème (encodage sélectif)
		... observer des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème (analogie, métaphore, comparaison sélective)
		... regrouper des éléments divers d'information qui, réunis, vont former une nouvelle idée (combinaison sélective)
		...générer plusieurs possibilités (pensée divergente)
		...auto-évaluer sa progression vers la solution du problème
		...se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes (flexibilité)
FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	<i>Catégories</i>	
	Traits de personnalité	Persévérance
		Tolérance à l'ambiguïté
		Ouverture à de nouvelles expériences
		Individualisme et indépendance du jugement
		Prise de risque
	Styles cognitifs	Style intuitif (C'est l'intuition qui guide vers une direction prometteuse)
		Style sensitif (Informations recueillies par les sens)
	Motivation	Motivation intrinsèque
		Motivation extrinsèque
	Emotion comme variable émotionnelle	Capacité à percevoir, comprendre, réagir... d'une manière adaptée aux émotions.
FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	<i>Catégories</i>	
	Facilitation sociale	Conduites de modelage
		Motivation
	Inhibition sociale	Conduites de modelage

Une question reste en filigrane : la question du développement de l'enfant semble ici considérée comme le développement de son potentiel de créativité, tributaire des facteurs relevés dans une approche multivariée. Cependant, peut-on considérer les processus de développement et d'apprentissage comme des processus créatifs ? Peut-on dire que l'enfant est créatif ?

Nous allons explorer cette question, puis procéder à une première lecture de nos données. Pour cela, nous nous appuierons sur les catégories dégagées dans ce chapitre. La question deviendra : dans les conditions inhérentes à notre contexte, et en fonction des approches retenues, les enfants ont-ils mis en œuvre des conduites créatives ?

CHAPITRE VI UNE APPROCHE MULTIVARIEE DE LA CREATIVITE **105**

1. FACTEURS COGNITIFS	108
A- LES HUIT DIMENSIONS DE LA CREATIVITE, SELON GUILFORD	108
B- LA CONCEPTION ASSOCIATIONNISTE, SELON MEDNIK.....	110
C- LES CAPACITES INTELLECTUELLES MOBILISEES	111
2. FACTEURS CONATIFS	112
A- LES TRAITS DE PERSONNALITE	112
B- LES STYLES COGNITIFS	113
C- MOTIVATION INTRINSEQUE, MOTIVATION EXTRINSEQUE.....	115
3. FACTEURS EMOTIONNELS	117
4. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	118
A- FACILITATION SOCIALE.....	119
B- CONDUITES DE MODELAGE	121
C- L'INHIBITION SOCIALE	121
EN CONCLUSION	122

Chapitre VII

L'ENFANT ET LA CREATIVITE DANS UNE SITUATION EDUCATIVE

Si l'on observe un enfant évoluant dans un atelier artistique, on notera éventuellement la qualité de son implication, de sa réflexion. Bien souvent, on le trouvera imaginatif, voire créatif.

Le débat est plus vif lorsque l'on s'intéresse au résultat du processus. Peut-on parler de création, s'il s'agit de la production (l'œuvre ?) d'un enfant ?

Mihaly Csikszentmihalyi est catégorique :

« Aussi talentueux que se montrent les enfants, ils ne peuvent pas être créatifs, car la créativité implique une modification des façons de faire ou de penser et présuppose une maîtrise des anciennes façons de faire ou de penser dont ils sont incapables »¹.

Il justifie sa position en exposant sa conception de la créativité :

« ...la créativité résulte des interactions d'un système composé de trois éléments : une culture dotée de règles symboliques, une personne qui introduit une nouveauté dans ce domaine symbolique et des experts qui reconnaissent et valident l'innovation ».

¹ CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *La créativité, Psychologie de la découverte et de l'invention*, Paris, Robert Laffont, 2006. Titre original : *Creativity*, Harper Collins Publishers, New York, 1996, p.149.

On ne pourrait donc être reconnu créatif dans un environnement familial, voire scolaire. La reconnaissance est celle de l'expert, qui prend en compte ce que la proposition a d'innovant :

« C'est pourquoi la créativité ne naît pas d'un cerveau mais d'une interaction entre des idées et un contexte socioculturel. Plus que d'un phénomène individuel, il s'agit d'un phénomène systémique »².

Todd Lubart, à l'opposé, considère que l'enfant fait preuve de créativité :

« Si l'on s'appuie sur la définition consensuelle de la créativité... force est de constater que les conduites à la fois originales et adaptées ne sont pas uniquement du ressort de l'adulte »³.

Ce qui ne l'empêche pas de moduler ses critères lorsqu'il s'intéresse à ce même adulte :

« Outre les processus intellectuels, une contribution véritablement créative nécessite une connaissance approfondie du champ d'expression »⁴.

Lorsque nous avons détaillé les facteurs impliqués dans les conduites créatives (cognitifs, conatifs, émotionnels, environnementaux), nous avons constaté que certains sont considérés comme stables (traits de personnalité, styles cognitifs). D'autres sont dépendants de la tâche (motivation). L'environnement, au sens large, a été décrit comme facilitant ou inhibant. De plus, selon son âge, la personne n'est pas affectée de la même manière.

En tant que psychologue du développement, Todd Lubart reformule le questionnement :

« Concevoir la créativité dans une perspective développementale implique en premier lieu de poser la question de la valeur heuristique de ce concept au cours de la vie entière »⁵.

Nous allons considérer cette valeur heuristique, ce qui nous conduira à une première articulation des concepts de créativité, développement et compréhension. Pour décliner cette articulation en catégories, nous ferons appel aux travaux autour de « l'apprentissage créatif ».

Puis nous reprendrons facteurs et catégories précédemment relevés. Nous disposerons alors d'un outil nous permettant de procéder à un premier échantillonnage théorique. Ceci

² Ibid. p.27.

³ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.101.

⁴ Ibid. p.112.

⁵ Ibid. p.101.

afin d'explorer en quoi, dans les conditions inhérentes à notre contexte, et en fonction des approches retenues, les élèves sont éventuellement entrés dans une dynamique créative.

1. CREATIVITE, DEVELOPPEMENT, COMPREHENSION

Si l'on admet qu'une personne est en mesure de faire preuve de créativité tout au long de sa vie, on peut imaginer qu'elle connaisse des phases riches suivies de phases de déclin. Il devient intéressant de considérer la valeur heuristique du concept.

Un pas de plus nous conduira à considérer que chacun, au cours de son développement, met en œuvre des conduites d'ajustement et des modes de compréhension singuliers. Nous pourrions alors articuler les concepts de créativité, développement et compréhension.

A- VALEUR HEURISTIQUE DU CONCEPT DE CREATIVITE

Différentes études présentent comme une période de déclin l'âge de cinq, six ans, lorsque l'enfant entre dans les apprentissages scolaires. Un facteur environnemental est donc mis en cause, indépendamment des processus de développement.

La première étude citée est celle de Torrance :

« Torrance... observe trois périodes de déclin dans la créativité des enfants. La première se situe vers l'âge de cinq ans, la seconde vers neuf-dix ans, la dernière vers treize ans. L'interprétation de Torrance concernant la première phase d'affaiblissement de la créativité relève de facteurs environnementaux :

Selon lui, puisque cette période correspond à l'entrée de l'enfant dans le système scolaire, la chute de créativité s'expliquerait par les effets normatifs de l'environnement à l'école. Ainsi, l'enfant s'orienterait de préférence vers l'apprentissage et le respect des règles de vie scolaire, au détriment de son expression créative »⁶.

La seconde étude a été dirigée par Daugherty (1993), qui a utilisé des tests pour mesurer la pensée divergente des enfants (Thinking Creatively in Action and Movement). Il a constaté...

« ...un déclin de l'originalité et de la fluidité entre trois et cinq ans, suivi par un accroissement minime entre cinq et six ans. Cet auteur attribue également la chute globale de créativité à la pression exercée par l'environnement scolaire sur l'enfant »⁷.

Urban (1991) a évalué la créativité figurative des enfants âgés de quatre à huit ans, à l'aide du « Test for Creative Thinking-Drawing production » : les enfants « doivent

⁶ Ibid. p.102.

⁷ Ibid.

produire un dessin à partir de six éléments simples, dont cinq se trouvent à l'intérieur d'un cadre ».

Urban observe si les enfants établissent des connexions entre les éléments, s'ils les utilisent à l'intérieur ou hors du cadre, s'ils produisent un dessin non-conventionnel. Il note alors...

« ...une chute de créativité à six ans, précédée de scores moyens entre quatre et cinq ans. Après six ans, la créativité semble à nouveau suivre une courbe ascendante »⁸.

Toutes les recherches ne concluent pas à incriminer la pression scolaire. Une autre hypothèse met en exergue le développement de la pensée logique, plus vraisemblablement à partir de l'âge de neuf ans :

« Les enfants vers 9 ans sont en phase de développement de leur pensée logique, et maîtrisent ainsi peu à peu l'usage de nouveaux outils cognitifs, tels que la capacité d'organiser en mémoire des associations d'idées, sous la forme par exemple de structures en catégories d'associations. Cette capacité peut leur donner accès à des réponses selon des procédures plus structurées que les réponses fondées sur des associations libres de l'enfant prélogique »⁹.

En ce qui concerne les critères retenus, à savoir l'originalité et la fluidité, on observe donc des fluctuations selon l'âge des enfants. Ce qui conduit à la conclusion que l'usage de ces critères serait aussi probant chez les enfants que chez les adultes.

Un pas de plus consiste à associer développement et processus créatif. C'est ce que propose Todd Lubart.

B- LE DEVELOPPEMENT, UN PROCESSUS CREATIF ?

Selon Todd Lubart, prendre en compte les facteurs environnementaux dans le développement implique de s'intéresser aux processus d'adaptation, voire d'ajustement :

« Pourquoi ne pas considérer, après tout, le développement lui-même comme un processus créatif ? Dès la naissance, l'enfant doit comprendre son environnement et se comporter de façon adaptée. Il va donc construire des représentations du monde, et des solutions nouvelles pour lui, à partir de son programme comportemental de petit homme. Si certaines conduites ne nécessitent que de l'exercice et des ajustements limités, d'autres peuvent être plus inventives et personnelles. Et même si elles ne sont nouvelles que pour lui, on peut considérer que l'enfant s'est engagé dans un processus

⁸ Ibid. p.103.

⁹ Ibid. p.106.

créatif à un niveau personnel. La créativité se trouverait ainsi au centre du développement et de ses variations »¹⁰.

Il s'agit d'intégrer les informations disponibles dans l'environnement culturel, de les réorganiser jusqu'à ce qu'elles deviennent des connaissances acquises de manière singulière... David Feldman explicite les implications de cette conception, tant pour les recherches sur la créativité que pour les recherches sur le développement :

« Studying how development works may help to guide our understanding of creativity as a qualitative transformation of a valued domain, while studying creativity may further our understanding of what we mean by development »¹¹.

Cette proposition nécessite de s'intéresser au cheminement exploratoire de chacun. Il n'est pas question ici de rechercher l'approbation d'experts. David Feldman partage cette conception :

« Creative accomplishment, after all, is nothing if not a developmental shift, a significant reorganization of knowledge and understanding, which can lead to changes in products, ideas, beliefs, and technologies. Creativity is quintessentially a developmental matter »¹².

Si nous admettons que chacun organise à sa manière ses connaissances, et donc active un mode de compréhension singulier, pouvons-nous dire que comprendre serait un processus créatif ?

C- LA COMPREHENSION, UN PROCESSUS CRÉATIF ?

Étymologiquement, le mot comprendre est issu du latin « comprehendere », qui signifie « saisir ». Comprendre nécessite qu'il y ait à la fois prise de sens et création de sens, ainsi que l'expose Jean Ladrière dans une note de lecture de l'ouvrage signé par Britt-Mari Barth, « *Le savoir en construction* » :

« La compréhension, qui est la saisie du sens... est un processus essentiellement d'ordre événementiel... Bien loin d'être l'enregistrement passif d'une donnée extérieure, elle est l'opération complexe par laquelle un existant, à un moment précis de son devenir, assume pour lui-même et inscrit dans sa propre histoire ce qui lui est suggéré par la forme qu'il perçoit... Le sens concret est fait de la manière dont ce potentiel est inséré

¹⁰ LUBART Todd, PACTEAU Chantal, « Le développement de la créativité », Sciences Humaines n°164, Octobre 2005, L'enfant et ses intelligences.

¹¹ FELDMAN David Henry, « Documenting creative learning, changing the word », in *Creative learning 3-11 and how we document it*, edited by Anna Craft, Teresa Cremin and Pamela Burnard, Trentham Books, 2008, p.xvi.

¹² FELDMAN David Henry, « The Development of Creativity », in *Handbook of creativity*, edited by Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, 1999, p.170.

dans une histoire singulière... D'une certaine manière, tout acte de compréhension comporte ainsi un aspect créatif »¹³.

Nous ne sommes plus dans le « sens commun ». Au contraire, nous sommes invités à nous laisser transformer en saisissant le nouveau, de manière plus fine et plus complexe. Le philosophe Nelson Goodman a exprimé une conception similaire : « *Compréhension et création vont ensemble* »¹⁴, nous dit-il :

« Des façons réellement nouvelles de voir, d'entendre ou de ressentir, aussi bien que des conceptions et théories scientifiques réellement nouvelles sont des aspects d'un développement dans la fabrication et la saisie de nos mondes... la philosophie des sciences et la philosophie de l'art appartiennent à l'épistémologie conçue comme philosophie de la compréhension »¹⁵.

Le processus de compréhension mobilise des modes d'attention, de perception et de discernement, que nous identifierons dans le chapitre suivant comme composantes d'une expérience esthétique :

« ...la compréhension et la création qui ont cours dans le domaine artistique n'appartiennent pas à la contemplation passive ou à la pure inspiration ; elles impliquent des processus actifs et constructifs de discrimination, d'interrelation et d'organisation »¹⁶.

Pour mieux approcher en quoi l'enfant qui apprend entrerait dans une dynamique créative, nous allons nous intéresser aux travaux sur « l'apprentissage créatif » présentés ici par Pamela Burnard.

2. L'APPRENTISSAGE CRÉATIF

Présentant des travaux relatifs aux partenariats avec des artistes, menés au Royaume Uni, Pamela Burnard mentionne la définition de « l'apprentissage créatif » (*creative learning*), sur laquelle son équipe de recherche tend à s'accorder :

« ...un travail d'imagination significatif, attesté, par exemple, lors de la création de connaissances nouvelles, déterminée par la compréhension du mode imaginaire de la personne, ou des personnes responsables, et jugé par des observateurs compétents

¹³ LADRIERE, Jean, « Le savoir en construction », note de lecture, in Revue de l'Institut Catholique de Paris, n°52, Octobre - Décembre 1994, p.123.

¹⁴ GOODMAN Nelson, *Manières de faire des mondes*, Folio essais, Gallimard, 2006. Titre original « *Ways of Worldmaking* », Hackett Publishing Company, 1978, p.43.

¹⁵ GOODMAN Nelson, *L'art en théorie et en action*, Folio essais, Gallimard, 2009, p.72.

¹⁶ Ibid. p.86.

comme étant à la fois original et de qualité car situé dans différents contextes disciplinaires »¹⁷.

Nous avons fait part des réserves émises par d'autres chercheurs sur le caractère original et de qualité des productions enfantines. Pour notre part, nous retiendrons plutôt le terme de 'performance', située au-delà des attendus, ce que nous expliciterons en référence à Vygotski.

Ici, les auteurs mettent l'accent sur une dimension de l'apprentissage créatif qu'ils nomment 'possibility thinking' :

« ...a significant dimension is around 'possibility thinking' and engagement with problems»¹⁸.

Les auteurs explicitent ainsi l'expression "possibility thinking":

« ...it involves the shift from 'what is this and what does it do ?' to 'What can I do with this?'... It involves finding and honing problems as well as solving them...»¹⁹.

Six éléments ont été reconnus comme opérationnels pour qualifier l'interaction entre adultes et enfants dans une pédagogie prenant en compte cette notion de « possibility thinking » :

- « **Posing questions** - ... questions were treated with interest and respect. Posing questions often involved imaginative playful thinking with children in an 'as if' space.
- **Play** – children were encouraged to play over extended periods, allowing ideas to develop and combine...
- **Immersion** - ... the provision of a caring, positive, benign environment was notable.
- **Innovation** – children making strong and playful connections between ideas.
- **Being imaginative** – children engaged extensively in imagining what might be, inventing imaginary worlds...
- **Self-determination and risk-taking** - ... they were expected to exercise independence in making decisions and their contributions were valued »²⁰.

¹⁷ BURNARD Pamela, « Les apprentissages créatifs et la progression dans les arts », in Symposium européen et international de recherche, op.cit., p.168.

¹⁸ CRAFT Ann, CREMIN Teresa, BURNARD Pamela, CHAPPELL Kerry, « Possibility thinking with children in England aged 3-7 », in *Creative learning 3-11 and how we document it*, Trentham Books, USA, 2008, p.65.

¹⁹ Ibid. p.66.

²⁰ Ibid. p.68.

Lors de sa présentation de l'apprentissage créatif au symposium de Beaubourg, Pamela Burnard a qualifié ces éléments de critères attestant qu'il s'agit bien de séquences d'apprentissage créatif. Ses propos ont été traduits ainsi :

« Le QCA²¹ se base sur les résultats d'un programme de recherche et de développement de quatre ans, impliquant 120 écoles, dans le but d'identifier cinq éléments présents au cours des séquences d'apprentissage créatif :

- poser des questions ;
- mettre en relation ;
- imaginer ce qui pourrait arriver ;
- explorer les différentes options ;
- mener une réflexion critique.

Il se concentre également sur les différentes formes d'approches pédagogiques qui, selon lui, favorisent la créativité. Parmi elles :

- établir les critères du succès ;
- valoriser l'imprévu sans perdre de vue l'objectif du départ ;
- poser des questions ouvertes ;
- encourager l'ouverture d'esprit et la réflexion critique ;
- procéder à un examen critique du travail en cours »²².

Les éléments attestant qu'une séquence relèverait de l'apprentissage créatif sont donc dépendants de l'approche pédagogique observée. Cette approche peut être présentée comme...

« ... the middle ground between creative teaching and teaching for creativity »²³.

Les critères proposés par Pamela Burnard et ses co-auteurs dans l'ouvrage « *Creative learning 3-11 and how we document it* », et ceux qu'elle présente dans les actes du symposium de Beaubourg, référés à un programme de recherche²⁴ sont catégorisés comme « comportements ». En croisant les deux sources, nous obtenons la grille présentée ci-après.

²¹ QCA : Qualitative Comparative Analysis, mis au point par Cape IK, 2006.

²² BURNARD Pamela, « Les apprentissages créatifs et la progression dans les arts », in *Symposium européen et international de recherche*, op.cit. p.168.

²³ CRAFT Ann, CREMIN Teresa, BURNARD Pamela, *Creative learning 3-11 and how we document it*, Trentham Books, USA, 2008, p.xxi.

²⁴ *Creativity : Find it, promote it ! – Promoting pupil's creative thinking and behavior across the curriculum at key stages 1, 2, and 3 – Practical materials for schools*, Qualifications and Curriculum Authority, Londres, 2005.

Tableau n°2 / Chapitre 7 « L'apprentissage créatif »

UNE GAMME DE COMPORTEMENTS	Poser des questions	<i>Demander pourquoi, comment, et si ?</i>
	Jouer / Explorer	<i>Jouer avec des idées, expérimenter. Répondre de manière intuitive</i>
	Innover	<i>Mettre en relation et tisser des liens Réinterpréter et appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes.</i>
	Imaginer	<i>Et qu'arriverait-il si...?</i>
	Prendre des risques	<i>Mettre à l'épreuve les conventions et les présupposés. Réfléchir de manière indépendante</i>

Le concept d'apprentissage créatif reste en construction. Il nous permet ici de porter notre attention sur les comportements que nous avons pu appréhender lors de nos échanges avec les élèves ainsi que lors des temps d'observation. Les apports tant des musiciens que de l'enseignant ne semblent pertinents que lorsqu'ils les prennent en compte. La conjonction des termes « apprentissage » et « créatif » prend alors tout son sens :

«...where learning is understood as construction of meaning, the distinctions between creativity and learning are very fine »²⁵.

Le fait que les éléments privilégiés par l'apprentissage créatif sont d'une part, de l'ordre du comportement et, d'autre part, ont été relevés dans un contexte pédagogique... va nous permettre d'objectiver les catégories de l'approche multivariée.

Ce que nous faisons en croisant cette grille (issue de notre lecture des travaux sur l'apprentissage créatif) avec la précédente (issue de notre exploration de l'approche multivariée de la créativité).

Nous privilégions à cette étape une organisation structurée autour des facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels, environnementaux.

Rappelons la distinction explicitée dans notre chapitre méthodologique entre les catégories de l'ordre des conditions, ou bien des conséquences, ou encore de l'action/interaction.

²⁵ CRAFT Ann, CREMIN Teresa, BURNARD Pamela, *Creative learning 3-11 and how we document it*, Trentham Books, USA, 2008, p.xxi.

Selon Strauss et Corbin, « *Les conditions/conséquences ne sont pas isolées. Elles sont toujours intégrées dans le texte et sont liées à l'action/interaction au cours de son évolution et de sa modification dans le temps (processus)* »²⁶.

Les catégories de l'approche multivariée (comme « identifier le problème », « générer plusieurs possibilités ») sont plutôt de l'ordre des conditions d'émergence de conduites créatives, qui sont alors de l'ordre des conséquences.

Les catégories de l'apprentissage créatif engagent des modes de comportement, de l'ordre de l'action/interaction.

Nous lions les conditions/conséquences identifiées dans l'approche multivariée aux actions/interactions identifiées par le courant de l'apprentissage créatif.

Nous obtenons une nouvelle grille, un outil nous permettant un premier échantillonnage de nos données. Si cette grille s'avère pertinente, si les critères nous permettent bien un début de catégorisation de nos données, nous aurons confirmation de l'intérêt d'explorer les processus créatifs mis en œuvre par les élèves dans le contexte de notre dispositif pédagogique.

3. PREMIER ECHANTILLONNAGE THEORIQUE

Rappelons ce que l'on entend par catégorie dans la méthodologie de la *grounded theory* : « Une catégorie représente un *phénomène*, c'est-à-dire un problème, un enjeu, un événement ou fait défini comme étant significatif pour les répondants »²⁷.

Avec cette définition, nous postulons que les critères retenus ont bien pour nous le statut de catégorie : ils sont susceptibles de nous outiller pour catégoriser nos données, voire pour mettre en évidence des incidents critiques (« negative case » en *grounded theory*).

Ce que nous allons vérifier en nous livrant à une première exploration de nos données avec comme clés ces dites catégories.

²⁶ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.223.

²⁷ Ibid. p.158.

Tableau n°3 / Chapitre 7 / Catégories de l'approche multivariée de la créativité
et de l'apprentissage créatif

FACTEURS COGNITIFS	Catégories « conditions » « Approche multivariée de la créativité »		Catégories « action/interaction » « Apprentissage créatif »	
	Capacités intellectuelles Capacité à...	...	GAMME DE COMPORTEMENTS	...
FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	Capacités intellectuelles Capacité à...	... identifier, définir, et redéfinir le problème (ou la tâche)	GAMME DE COMPORTEMENTS	Poser des questions (demander pourquoi, comment, et si ?)
		... relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème (encodage sélectif)		
		... observer des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème (analogie, métaphore, comparaison sélective)		Innover Mettre en relation et tisser des liens
		... regrouper des éléments divers d'information qui, réunis, vont former une nouvelle idée (combinaison sélective)		Innover Réinterpréter et appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes.
		... générer plusieurs possibilités (pensée divergente)		Imaginer (Et qu'arriverait-il si... ?)
		... auto-évaluer sa progression vers la solution du problème		
		... se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes (flexibilité)		
	Traits de personnalité	Persévérance	GAMME DE COMPORTEMENTS	
		Tolérance à l'ambiguïté		
		Ouverture à de nouvelles expériences		Jouer, explorer Jouer avec des idées, expérimenter.
	Styles cognitifs	Individualisme et indépendance du jugement		Prendre des risques Mettre à l'épreuve les conventions et les présupposés. Réfléchir de manière indépendante
		Style intuitif (C'est l'intuition qui guide vers une direction prometteuse)		Jouer, explorer Répondre de manière intuitive
	Motivation	Style sensitif (Informations recueillies par les sens)		
		Motivation intrinsèque		
		Motivation extrinsèque		

	Emotion comme variable émotionnelle	Capacité à percevoir, comprendre, réagir... d'une manière adaptée aux émotions.		
FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	Catégories « Approche multivariée de la créativité »		Catégories « Apprentissage créatif »	
	Facilitation sociale	Conduites de modelage Motivation		
	Inhibition sociale	Conduites de modelage		

Nous colorons les cases de la grille qui dénotent un vide : dans ces espaces, à cette étape de notre travail, nous n'établissons pas encore de lien entre les catégories de l'approche multivariée de la créativité et celles de l'apprentissage créatif.

De façon intéressante, ce sont certains de ces espaces que nous reprendrons ultérieurement : ils semblent pertinents pour positionner les catégories qui vont peu à peu émerger de l'exploration de nos données, dont l'une deviendra centrale.

Ces nouvelles catégories seraient donc susceptibles d'apporter des éléments permettant de repérer une dynamique créative inhérente à l'apprentissage.

A cette étape, nous présentons quelques vignettes qui nous semblent les plus significatives.

A. FACTEURS COGNITIFS

Nous reprenons les catégories de notre tableau. Le second point retenu ici « relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème »... prendra une place importante dans notre échantillonnage, surtout lorsque nous prendrons en compte les catégories de la créativité musicale. Nous créerons la catégorie : « mettre en œuvre un mode de recours aux ressources ».

a) Identifier, définir ou redéfinir le problème / Poser des questions

Hugo joue sa partition et échange avec le musicien. Il n'est pas satisfait du son qu'il obtient en frappant sur le tambourin.

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégorie Apprentissage créatif</i>
Identifier, définir ou redéfinir le problème (ou la tâche)	Poser des questions
DVD n°2 finalisation avec le musicien n°10 / 18 Juin 2007	
Hugo	<i>Pourquoi j'ai pas un bon son ?</i>
Musicien	Parce que tu rebondis pas assez. Voilà, là tu rebondis bien. Et ça finit toujours sur cette note là.

Armand, en fin de Cours Préparatoire, redéfinit ce que signifie « faire de la musique » dans notre contexte : “pour faire sa musique”, “il faut inventer avec des instruments” :

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Identifier, définir et redéfinir le problème ou la tâche	
<i>comand japonaise a fer de la musique</i> <i>18 juin 2007</i> <i>il faut inventé avec des s'instruments</i>  <i>pour faire sa musique</i> ARMAND	

b) Relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème / Mise en œuvre d'un mode de recours aux ressources

Les élèves reprennent intégralement ou partiellement des propositions musicales des musiciens et de leurs pairs. Ils explicitent ce qui relève de cet emprunt. Ce qui nous conduira à nous intéresser aux travaux sur les « emprunts fonctionnels » ou « la migration d'idées ».

Cette catégorie n'apparaissant pas dans la grille de l'apprentissage créatif, nous la proposons ici.

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème	Mise en œuvre d'un mode de recours aux ressources : emprunts musicaux
DVD n°1 CP Préparer le spectacle, n°14	
Chloé	Le début, ça représente un petit peu à la partition de Matthieu et de Johanna. Parce qu'en fait... (chantonne).
DVD n°1 CP, n°3 et n°15	
Johanna et Matthieu	La deuxième partie, do ré mi, mi ré do. C'était pareil que la musique de Chloé.

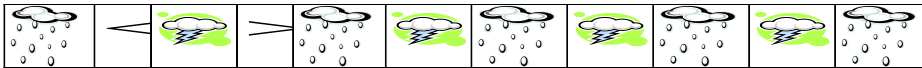
c) Observer des similitudes / Mettre en relation et tisser des liens

Les auteurs évoquent comment les enfants tissent des liens entre différentes idées. Nous ajouterions « entre différentes activités », ou plus exactement entre différents langages symboliques : sons, dessins, récits. Nous aurons à approfondir ce recours aux outils culturels dans un prochain chapitre.

Nous pouvons l'exemplifier avec le dessin de Jade. Après une audition musicale (un extrait de « Don Quichotte », de Richard Strauss) qui évoque pour elle la tempête, elle trace de grands éclairs pour figurer les coups de cymbales, dans un paysage évocateur.

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Observer des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème	INNOVATION Mettre en relation et tisser des liens
	

Quant à Antoine, il transpose un travail vocal, à partir d'un codage imagé, en un travail avec un instrument. Le titre, « peurage », résulte de la condensation de deux mots référencés aux images :

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Regrouper des éléments divers d'information qui, réunis, vont former une nouvelle idée.	INNOVATION Réinterpréter et appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes.
Codage : à partir d'un codage réalisé pour un paysage sonore, avec un musicien. 	
DVD n°2 CP – Antoine : « Peurage » n°22 / 1^{er} juin 2007.	
Enseignant	Et « peurage », c'est pour quoi ?
Antoine	Peur c'est pour ça (montre le codage de la pluie) Rage c'est pour ça (montre le codage de l'éclair)

Enseignant	<i>C'est pour l'orage. Tu as mélangé « peur » et « orage ». On t'écoute.</i>
	(Antoine joue à nouveau)
Enseignant	<i>Ca fait un peu peur, c'est vrai.</i>
Antoine	Par moments je me suis trompé. J'ai recommencé plus joli.

d) Explorer de nouvelles pistes / Appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes

Nous allons citer des témoignages extraits des entretiens. Puis nous proposerons un des récits sonores composés par Victoire, sur le modèle des paysages sonores travaillés avec les musiciens.

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Explorer de nouvelles pistes (flexibilité)	INNOVATION Réinterpréter et appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes
n°1 / 38 Maman d'Albane	Elle fait toujours des spectacles, Albane. Elle ramène tout le monde... Elle raconte des histoires, elle chante des chansons, surtout elle chante des chansons. Elle fait des parcours de gymnastique, en chantant ses chansons.
n°1 / 37 Maman de Victoire	Toutes ses peluches ont un numéro, sont spectateurs. Son lapin fait du piano. Elle dit « c'est moi qui l'ai inventé ». Elle fait des dessins.

Ici Victoire raconte son histoire, tout en la ponctuant ou en l'illustrant musicalement sur le xylophone alto, soit avec une seule baguette, soit avec deux.

Commentaires de Victoire ²⁸	Jeu sur les lames
D'abord, c'est les bébés qui galopent.	<i>Alterne les baguettes sur les lames aiguës.</i>
Le chef dit « attention aux serpents »	<i>Marque chaque syllabe sur la lame du « si ».</i>
Souvent les papas ils protègent les bébés, ils donnent des coups de sabot aux serpents.	<i>Alternent les baguettes à la fois sur toutes les lames.</i>
Les petits sont en train de s'arrêter. Ils mangent de l'herbe.	<i>Alterne les baguettes sur les lames aiguës.</i>
Le chef	<i>Marque chaque syllabe sur lame du « si ».</i>
Maman poney...	<i>Victoire chante en frappant chaque syllabe. (mots inaudibles à l'exception de « maman poney », « bébé poney ».</i>

²⁸ DVD n°1 GS, vignette n°45, Mai 2006.

B. FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS

Rappelons que « *Les facteurs conatifs... réfèrent à des façons préférentielles et / ou habituelles de se comporter. Ils se déclinent en trois catégories distinctes : les traits de personnalité, les styles cognitifs et la motivation* »²⁹.

Nous considérons dans le même temps les facteurs émotionnels, lorsqu'ils engagent la capacité à « percevoir, comprendre, réagir... d'une manière adaptée aux émotions ». Nous enrichirons la gamme de comportements avec une nouvelle catégorie : « créer la surprise ».

Dans chacune des catégories, nous reprendrons les éléments en rapport avec une dynamique créative.

a) Les traits de personnalité

Les traits de personnalité « *font référence à des patrons de comportement constants dans le temps et peu variables dans l'espace* »³⁰.

Todd Lubart retient ceux qui auraient à voir avec la créativité :

- La persévérance... « *car il faut réussir à surmonter les difficultés pour parvenir à une solution créative* » ;
- L'ouverture à de nouvelles expériences ;
- L'individualisme et l'indépendance de jugement ;
- La prise de risque ;
- La tolérance à l'ambiguïté, qui « *permet au sujet créateur de mieux percevoir et résoudre les problèmes* »³¹.

Nous donnerons sa place dans notre analyse à la tolérance, en particulier quand l'enfant aura à ajuster intention et ressources. Ceci sera manifeste en particulier lorsqu'il choisira ses pairs comme personnes-ressources.

• Persévérance

Pour ce qui relève de la persévérance, nous retenons comme indicateur la fatigue : certains moments requièrent beaucoup d'attention et les signes de fatigue sont alors perceptibles.

Les élèves font également preuve de persévérance en reprenant le même thème musical pendant plusieurs mois, ou encore en prenant l'initiative de répéter et de s'entraîner.

²⁹ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.31.

³⁰ Ibid. p.32.

³¹ Ibid. p.33 à 38.

FACTEURS CONATIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Traits de personnalité : Persévérance	
n°2 CP / 22	
Antoine	Par moments je me suis trompé. J'ai recommencé plus joli.
n°1 CP / 9	
Guillaume	J'essaie de m'améliorer dans les guirlandes. J'arrive à faire la 2. Maintenant j'essaie de faire la 1.

Certains jouent à la maison ce qu'ils apprennent à l'école :

n°16 / 2	
Romain	Je joue Arlequin. Je joue la musique d'Arlequin.
n°5 / 6	
Alexis	Comme en maternelle. Sauf que maintenant je m'entraîne à la maison. Pour ma partition, avec le djembé. Je m'entraîne à jouer en guirlandes.
n°21 / 10	
Louna	On faisait des guirlandes. Aussi mon petit frère il faisait... Ma mère elle donne le casque, comme ça elle entend pas ce que je joue.

D'autres relèvent des challenges. Ainsi Guillaume qui multiplie les improvisations avec flûtes et appeaux. Lors d'un entretien, sa maman relie cet intérêt au fait qu'il souffre d'asthme :

n°2 / 108	
Maman de Guillaume	Je me suis dit tiens, le spectacle, c'est peut-être lié. Pour lui le souffle c'est très difficile. Il fait de l'asthme. Réguler son souffle, apprendre à se calmer. Apprendre à négocier avec ça.

Rappelons qu'Ellen Winner a défini comme « style de travail » le fait de s'engager dans un projet et d'y persévérer. Elle le relie également à une compétence cognitive, potentiellement généralisable.

- **Prise de risque**

Lorsqu'un élève de la classe se sent prêt, il peut annoncer : « j'ai quelque chose à faire entendre, quelque chose que l'on peut enregistrer, filmer, qui pourra faire partie de notre répertoire ».

Ce qui signifie à un autre niveau : « je fais partie du groupe, je prends le risque de le donner à faire entendre, de le mettre en jeu ».

Les élèves expérimentent que lorsqu'ils explorent, observent, imitent, transforment... ils aboutissent à une création sonore unique qui intéresse la maîtresse, mais aussi les camarades, les parents, éventuellement les professeurs de l'école de musique...

Pour arriver à ce résultat, « faut se concentrer, faut se débrouiller », résume Thomas :

FACTEURS CONATIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Trait de personnalité : Prise de risque	Prendre des risques
	

- **Ouverture à de nouvelles expériences**

Ici, Joffrey fait pour la première fois l'expérience de jouer en solo.

FACTEURS CONATIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Trait de personnalité : Ouverture à de nouvelles expériences	Jouer, explorer
DVD n°2 GS – Joffrey, transformation d'un instrument n°39 / Mai 2006	
Joffrey, à l'atelier musique, enlève du métallophone basse toutes les lames « inutiles ». Il joue ce qu'il a écrit sur sa partition, en choisissant le mode vibrato de l'instrument. Enfin il conclue : « et puis c'est tout seul ».	

b) Les styles cognitifs

Todd Lubart a retenu deux styles en lien étroit avec la créativité : le style intuitif et le style sensitif. L'intuition...

« ...sert à guider la recherche d'idées en indiquant une direction 'prometteuse'... elle est une façon probablement plus individualisée de penser que la pensée logique ».

Le style sensitif...

«... se nourrit des perceptions orientées vers le monde extérieur et des informations recueillies par les sens »³².

Il est vrai qu'au cours de leurs explorations musicales, certains enfants se concentrent sur les sensations kinesthésiques. Leur plaisir de taper sur un instrument, de gratter, de frotter... est manifeste.

Nous faisons le lien avec la première dimension stylistique dégagée par Jean-Pierre Mialaret, déterminée par la dimension dynamique du geste « *à partir des forces qui produisent le mouvement, déclenchent et dynamisent son déroulement* »³³.

Dans les vignettes choisies, le travail fait suite à une séance avec un musicien. Il a montré aux élèves comment faire rebondir la baguette sur les lames des carillons,

³² Ibid. p.39.

³³ MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, 1997, p.161.

de manière à les faire résonner. Dans l'atelier, plusieurs enfants explorent des façons de « sentir la vibration », ou au contraire « d'étouffer le son ».

Facteurs conatifs	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
<i>Styles cognitifs / Style sensitif</i>	<i>Jouer, explorer</i>
Victoire s'exerce à « sentir » la vibration des lames.	
Victoire ³⁴	En fait, les lames, quand on fait comme ça, ça vibre. Même si on touche pas, ça vibre à la paume. Et si on touche, ça vibre.
Enseignant	<i>C'est-à-dire si tu touches, tu sens la vibration. Et si tu touches pas ?</i>
Victoire	Je sens quand même un peu.

Cette vibration, Elodie cherche à « l'étouffer », ce qui produit un jeu sonore étonnant :

Elodie joue sur le métallophone basse, en mode vibrato ³⁵ . Elodie frappe sur plusieurs lames, puis elle étouffe leur son en écrasant la partie en feutre de la baguette sur le métal. Parfois, elle doit bouger sa baguette jusqu'à trouver la lame qui vibre. Elle est tellement concentrée que nous devons lui demander de s'arrêter.
--

c) Motivation

Nous retenons quelques faits qui pourraient constituer des indicateurs de la motivation des élèves à explorer le domaine musical. Ces faits, nous les retenons comme nouvelles catégories.

- **La recherche dépasse le cadre de la classe**

Les élèves racontent qu'à la maison, ils cherchent à produire des sons :

Facteurs conatifs		
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Motivation intrinsèque	Jouer, explorer, répondre de manière intuitive	La recherche dépasse le cadre de la classe
n°11 / 2 - 6		
Amandine	Sur un verre je tape. Un bol de lait. (fait le geste avec les mains)	

³⁴ DVD n°1GS, vignette n°43, mai 2006.

³⁵ DVD n°2 GS, vignette n°41, Juin 2006.

	J'ai un seau. Je tape. (fait le geste avec les mains). Des fois dans mon lit, je tape dessus des fois.
n°25 / 4	
Cédric	Des fois je prends un bâton en fer, pour faire un triangle. Je prends un cintre, je tape dessus, ça fait comme le bruit du triangle.
n°13 / 2	
Chloé	Quand j'avais pas d'instrument avant, je prenais un bâton et je tapais sur le lit.

- **Les élèves gardent des traces de leur travail**

Les élèves disposent d'un livre blanc et d'une cassette. L'enregistrement sur cassette se fait seulement à leur demande.

Certains prennent des initiatives, ainsi Nicolas qui a l'habitude de coder ses partitions sur des petits papiers qu'il garde dans sa poche.

Facteurs conatifs	
Catégories Approche multivariée	Nouvelle catégorie
Motivation intrinsèque	Les élèves gardent des traces de leur travail
DVD n°2 CP / n°20	
Chloé	On avait changé. On aimerait bien l'avoir sur la cassette.
DVD n°2 GS / n°26	
Nicolas lit sur son tout petit papier posé sur la table du xylophone : 1 3 4 1 5 3 2 1 6 5 Chaque chiffre est souligné. Nicolas regarde sa partition avant de jouer chaque note.	

d) L'émotion comme variable fonctionnelle : créer la surprise

Le critère « surprendre » est perceptible dans les moments d'écoute : alors que certains ponctuent leurs compositions de surprises (son des perles dans la calebasse, variations dans les glissandi...), les auditeurs réagissent en riant, en applaudissant, en se joignant au chant...

Parfois, la qualité musicale est telle que le silence accueille la fin de l'interprétation.

FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Emotion comme variable émotionnelle	Créer la surprise
« Orchestre » ³⁶ Etonnement des enfants quand ils entendent le son du carillon sans le voir : il est caché dans le sapin de Noël !	

Ce critère, « créer la surprise », est mentionné par Brigitte Soulas, musicienne et conseillère pédagogique :

« Le fait de vouloir plaire et surprendre – c'est ainsi que l'on peut définir à ce niveau, le souci esthétique – induit une activité d'anticipation des effets, qui a pour conséquences de nombreuses activités mentales. Entre autres une recherche autour de la notion de contraste, dont fait partie le couple régularité surprise, autour de la notion de nouveauté ou de variation, et sur l'évaluation de l'originalité, car anticiper demande que l'on se représente tout à la fois, l'écoute de l'auditeur, ses réactions, son évaluation »³⁷.

Nous sommes alors dans une modalité émotionnelle : les élèves éprouvent qu'ils vont au-delà de ce que l'on aurait pu envisager pour eux : ils créent l'émerveillement, la surprise (chez l'enseignant, les camarades, les parents...). Cet aspect est également souligné par Brigitte Soulas :

« Les élèves apprennent à travers leurs auditeurs qu'il est indispensable tout à la fois de retenir l'attention par certaines conventions, une certaine régularité, et en même temps de surprendre et de distraire en brisant cette régularité par des éléments étrangers »³⁸.

Si l'on reprend le moment où les élèves jouent devant la classe, et pour la première fois, insèrent dans leur improvisation des frappes sur la table de l'instrument, leur motivation à surprendre est présente. Ils font preuve, par rapport au groupe-classe, de compétences pour jouer sur l'instrument. Ils mettent en œuvre un style sensitif et des compétences cognitives (alternance de sons, discrimination des timbres et de l'intensité...). Ils perçoivent, comprennent,

³⁶ DVD n°2 GS, vignette n°28, Février 2006.

³⁷ SOULAS Brigitte, *Les enfants et l'esthétique musicale, analyses de situations créatives*, éditions EAP, collection Psychologie et Pédagogie de la musique, Issy-les-Moulineaux, 1992, p.133.

³⁸ Ibid. p.140.

réagissent... « d'une manière adaptée aux émotions », ainsi que nous l'avions énoncé en considérant l'émotion comme variable fonctionnelle. Enfin, leur proposition enrichit la culture commune : elle est potentiellement source de conduite de modelage, et par là-même d'apprentissage, voire de développement.

C. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Avec les travaux de Teresa Amabile, nous avons vu que la facilitation sociale joue un rôle important, par exemple quand l'élève repère dans son environnement ce qui a été qualifié de « conduite de modelage ». Nous allons ici apporter quelques catégories propres à l'environnement classe et à la contribution de personnes-ressources.

Nous nous attarderons sur l'inhibition sociale et sur deux vignettes qui peuvent faire figure de cas critiques, ou de « negative case », selon la formulation utilisée en *grounded theory*. La seconde nous conduira à considérer ce qui dans la grille est posé comme « *se dégager d'une situation initiale pour explorer de nouvelles pistes* ». Nous la lirons comme un exemple d'étayage proposant à l'élève un ajustement qui fait sens.

a) Facilitation sociale

Todd Lubart reprend l'étude de Mumford & Gustafson (1988) pour qui...

« ...l'environnement le plus favorable à la créativité est celui où les élèves peuvent apprendre à la fois qu'il existe une certaine stabilité, et que des modifications sont parfois possibles en raison de leur propre action »³⁹.

Une catégorie d'action est le recours aux ressources, déjà mentionné, mais cette fois émergeant des interactions. C'est ce que donnent à voir les vignettes suivantes.

- **Recueil de suggestions**

Prenons l'exemple de Jade et de Louise⁴⁰. Les auditeurs font remarquer qu'elles n'ont pas « soigné la fin » et qu'ils ont été étonnés quand elles se sont arrêtées de jouer. Elles reçoivent quelques idées, de notre part puis de celle d'un élève.

³⁹ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, op.cit. p.68.

⁴⁰ Moment de Jade et Louise, DVD n°2 CP, Préparer le spectacle, vignette n°25.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Facilitation sociale	Recueillir des suggestions
Enseignant	<i>Peut-être les filles, vous pouvez travailler vos glissandi, leur donner vraiment du son...</i>
Jade	Je peux mettre la vibration à la fin.
Enseignant	<i>Eh ben oui, tu peux mettre la vibration à la fin.</i>
Alexis	Elle peut faire très très vite le do. Et après on verrait que c'est fini.

- **Demande de feed-back**

Antoine traduit son histoire en sons : pour chaque personnage, il choisit un instrument et une mélodie spécifiques. Il joue ensuite sa composition devant le groupe-classe, et vérifie si ses choix sont clairs.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Facilitation sociale	Demande de feed-back
DVD n°1 CP Préparer le spectacle - « Les dragons attaquent » n°8 / 3 mai 2007	
Cédric	Moi, ça me fait beaucoup beaucoup penser à des dragons, parce que on dirait que sur les notes graves ils attaquent et en plus il crachent du feu sur les notes graves.
Enseignant	<i>C'est ce qu'il veut faire, hein.</i>
Antoine	<i>Aux glissandi, tu penses qu'ils crachent du feu ?</i>
Enseignant	<i>C'était ton intention, Antoine ? Sur les glissandi ils crachent du feu, et sur les autres notes ?</i>
Antoine	Les notes graves, c'est quand les dragons ils viennent. Aux glissandi, c'est quand ils commencent à cracher du feu. Les notes aiguës, c'est quand les oiseaux ils préviennent les moutons que les dragons vont attaquer.

- **Les élèves font écouter leur musique**

Les élèves se réfèrent ici aux moments vécus en famille. Ce qui signifie qu'ils y bénéficient d'un minimum d'écoute.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX		
<i>Catégories Approche multivariée</i>		<i>Nouvelle catégorie</i>
Facilitation sociale Motivation		Faire écouter sa musique
n°13 / 2	Chloé	Quand il y a des invités, ma sœur et moi on prépare des spectacles.
n°12 / 2	Elodie	C'est bien. Ils viennent ce soir. Je veux lui montrer une musique.
n°12 / 19	Albane	Ils trouvent ça très joli. Ils viennent m'écouter.
n°5 / 10	Alexis	Maman, Papa, Paul, Flore. Ils entendent, ils sont étonnés, ils viennent, ils écoutent.

« Créer la surprise » a également son sens ici, mais cette réaction appartient aux auditeurs. Elle n'a pas été anticipée par Victoire, contrairement à l'exemple précédent.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX		
<i>Catégories Approche multivariée</i>		<i>Nouvelle catégorie</i>
Facilitation sociale Motivation		Créer la surprise
« Œuf de Pâques »⁴¹ 1. Victoire joue le motif toute seule, 3 fois, sur le xylophone, en chantant « Œuf de Pâques ». 2. Elle s'arrête pour sonner la clochette. 3. C'est le signal pour les enfants qui l'accompagnent sur des carillons, et chantent avec elle. (10 fois) 4. Victoire sonne à nouveau la clochette : les enfants arrêtent leur glissandi, et ne chantent plus. 5. Victoire continue à jouer en chantant « Œuf de Pâques », cinq fois, avec en fond sonore toute la classe qui chante avec elle (spontanément).		

⁴¹ DVD n°1 GS, vignette n°37, Mars 2006.

- **Conduite de modelage**

Teresa Amabile a repéré comment les conduites de modelage pouvaient favoriser la créativité. Elle cite par exemple des étudiants ayant travaillé avec des scientifiques renommés, qui explicitent ce que cette expérience leur a apporté. Dans l'exemple que nous reprenons ici, le « modelage » est déclenché par un moment de musique partagé entre une harpiste et une petite fille, que nous avons vu sur une vidéo. Les enfants transposent ce qu'ils ont observé sur les instruments de la classe, ce qui provoque la surprise chez les auditeurs.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Facilitation sociale Conduite de modelage	
Johanna⁴², puis Luana⁴³ se réfèrent à ce qu'elles ont vu et entendu sur une vidéo : une petite fille joue avec une harpiste. La harpiste pince les cordes, la petite fille frappe sur la table de la harpe. Johanna, tout comme Luana, jouent sur les lames du xylophone, puis frappent sur la table de l'instrument.	

b) Inhibition sociale : incident critique et « negative case »

Cette catégorie, l'inhibition sociale, nous l'abordons avec un incident critique : lors d'un échange, Alexis n'accepte pas une remarque de Jade.

Nous nous attarderons ensuite sur un « cas négatif », avec Charlotte qui se trouve exclue d'un duo. L'échange qui s'engage alors avec le musicien nous conduira à considérer attentivement ce qu'il en est de l'étayage sous l'angle des ajustements qu'il permet d'opérer.

- **Jade et Alexis**

Nous sommes en CP, en Juin. Les élèves sont attentifs à plusieurs critères : la synchronisation entre les musiciens, le fait d'entendre tous les instruments, le fait de s'arrêter au bon moment.

Dans l'échange qui suit, nous mettons en couleur les interventions des élèves qui sont entrés en conflit, Jade et Alexis.

⁴² Grande Section, 20 Janvier 2006.

⁴³ DVD n°1 GS, vignette n°82, Mai 2006.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Inhibition sociale	
DVD n°2 CP Préparer le spectacle – Moment Alexis, Albane, Joffrey : « La reine, la princesse, et les deux seigneurs » n°2 / Juin 2007	
Alexis	Joffrey il fait le seigneur, Albane la reine, Luana la princesse, et moi je suis l'autre seigneur.
Guillaume	Il faudrait plus regarder Alexis, parce que Albane en fait elle a continué.
Alexis	Ben non elle devait continuer.
Enseignant	Alexis, tu peux écouter.
Guillaume	Albane elle a continué.
Alexis	Ben, non, c'est ce qu'elle devait faire.
Enseignante	Y'a quelque chose qui n'est pas clair pour nous spectateurs.
Alexis	Mais si.
Enseignant	Tu peux écouter ce que c'est pas clair.
Nicolas	J'ai pas beaucoup entendu Luana avec l'appeau.
Enseignant	T'as pas entendu l'appeau.
Jade	Albane était pas en rythme avec Alexis.
Charlotte	Je trouvais c'était joli Alexis et Joffrey ensemble.
Alexis	Merci Charlotte.
Hugo	Moi je trouvais que c'était très joli la musique.
Alexis	Merci Hugo.
Brice	Joffrey il doit regarder plus Alexis. Moi je regardais Joffrey. Il faisait pas le bon tempo.
Thomas	Je trouvais que c'était joli.
Alexis	Merci Thomas.
Johanna	Je trouvais que c'était joli quand Alexis et Joffrey ils faisaient ensemble.
Alexis	Merci Johanna.

Suite à ce moment, Jade vient nous raconter « *Alexis m'a donné un coup de pied. Il est pas content que je le critique !* ».

Nous appelons Alexis qui reconnaît les faits. Nous lui rappelons la règle « *on se dit ce qui va, ce qui ne va pas... pour améliorer. Si on tape sur ceux qui critiquent, ce n'est pas possible. On ne peut plus travailler dans cette classe !* »

Deux jours après, alors que le groupe est réuni pour un moment « maître de musique », nous interpellons Alexis⁴⁴.

Enseignant	<i>Alexis, rappelle-nous ce que font les spectateurs, s'il-te-plaît.</i>
Alexis	<i>Avant que la personne ait joué avant ou après, on peut dire des choses qui sont soit c'était pas dans le tempo, comme Jade m'avait dit la dernière fois.</i>
Enseignant	<i>Comme Jade t'avait dit la dernière fois.</i>
Alexis	<i>Aussi au niveau du son.</i>
Enseignant	<i>Quoi d'autre, tempo, intensité ? Quand Jade t'avait fait une remarque, c'était au niveau du tempo. Et qu'est-ce qui s'est passé, Jade ?</i>
Jade	<i>Il m'avait donné un coup de pied.</i>
Enseignant	<i>Alexis t'avait donné un coup de pied après le moment où on avait fait</i>

⁴⁴ DVD n°2 CP Préparer le spectacle, vignette n°3 (début de la vignette de Victoire), juin 2007.

	<i>le retour. Alors Alexis raconte-nous ce que tu en penses aujourd'hui.</i>
Alexis	<i>J'ai réfléchi mardi soir. J'ai trouvé c'était pas bien ce que j'avais fait à Jade. Je me suis dit jeudi à la récréation je lui présenterai mes excuses.</i>
Enseignant	<i>Explique-nous pourquoi tu as trouvé c'était pas bien.</i>
Alexis	<i>C'était vrai.</i>
Enseignant	<i>Est-ce que c'était pas bien de la part de Jade de dire à Alexis « le tempo c'était pas ça ».</i>
Guillaume	<i>Si parce qu'on essaie de l'aider pour qu'une fois qu'il arrive à faire bien les choses.</i>
Enseignant	<i>Voilà, si Jade dit à Alexis « c'était bien ton tempo » juste pour lui faire plaisir...</i>
Brice	<i>C'est pas fin de dire « c'est très bien pour faire plaisir ». On est obligé de le dire parce qu'après ses camarades s'améliorent.</i>
Cédric	<i>Je trouve qu'Alexis il avait pas à donner un coup de pied à Jade. Je trouvais Jade elle avait un tout petit peu raison.</i>
Enseignant	<i>Est-ce qu'elle a dit « Alexis, t'es nul, ou ci ou ça » ? Non, elle a dit « ce que tu as fait ce jour-là, c'était pas dans le tempo. Tu peux t'améliorer ». C'est différent, hein.</i>
Alexis	<i>En fait, je me rendais pas compte parce qu'on jouait un petit peu trop fort.</i>

Alexis ne conteste pas les faits : « il a réfléchi ». Il cherche tout de même à justifier « *je me rendais pas compte parce qu'on jouait un petit peu trop fort* ».

Les autres élèves le remettent clairement en cause : « c'est pas fin de dire... », « Alexis il avait pas à... ».

Cet épisode représente un exemple un peu décalé, mais bien ancré dans la réalité du dispositif : dans le moment « maître de musique », les élèves explicitent ce qui va, ce qui ne va pas... En-dehors de ce moment, Jade n'a pas hésité à prendre le risque de raconter ce qui s'était passé « en douce ».

• Charlotte

La veille du spectacle, nous réalisons que Charlotte a été exclue d'un duo, et n'a rien à proposer.

Le musicien échange avec elle, et vient l'idée de tenir compte des élèves qui jouent avant, puis après. Ainsi, Charlotte est à nouveau intégrée dans le groupe. Pendant le spectacle elle jouera sur un tambourin, accompagnée du musicien.

Charlotte « Orage » ⁴⁵ CP Juin	Je sais pas trop quoi jouer.
Musicien	<i>Dans ce que vous aviez commencé tout seul, c'était quoi l'idée ?</i>
Charlotte	Je sais plus. En fait je me rappelle de rien.
Musicien	<i>...Tu sais ce qu'on va faire, on va regarder quand tu joues, ce qu'il y a avant, après... Ca va peut-être nous aider. Avant, Cédric fait les petites souris au métal. Et toi tu joues après. Est-ce que tu te rappelles ce qu'il joue au métal ?</i>
Charlotte	Chaque fois que je joue avec quelqu'un, après je me rappelle plus...
Musicien	<i>Après toi, y'a Louna qui joue... (joue sur les lames)</i>

⁴⁵ DVD n°2, Finalisation avec Didier, CP, vignette n°8, Juin 2007.

	<i>Entre Cédric et ça, y'a toi. Qu'est-ce qui pourrait se passer ?</i>
Charlotte	Je sais pas.
Musicien	<i>Tu sais pas ! C'est dur, hein. Les souris elles pourraient être dérangées, par quelqu'un, quelque chose. Tu l'entends la musique de la fée dragée ? Tout va bien. Les petites souris... (frappe du pied très fort) Y'a quelque chose qui dérange ?</i>
Charlotte	Moi ça me faisait penser au tonnerre !
Musicien	<i>Il pourrait faire mauvais.</i>
Charlotte	Ou la foudre !
Musicien	<i>Les petites souris, qu'est-ce qu'elles font ?</i>
Charlotte	Ben elles rentrent chez elles.
Musicien	<i>Donc puisque tu as un tambourin, tu pourrais nous faire, pour annoncer ce que vous allez jouer tous ensemble, que les petites souris vont être dérangées.</i>
Charlotte	Sinon on peut faire la pluie qui tombe...
Musicien	<i>Et qui se transforme...</i>
Charlotte, tout en commentant le jeu du musicien sur le tambourin	En grosses gouttes d'eau. Des petites gouttes, et puis après, de plus en plus fort.
Charlotte	... Avant les petites souris elles étaient tranquilles... ... En fait la petite goutte se transforme en grosse goutte et après le tonnerre nettoie toutes les gouttes !

Nous reprenons ici notre nouvelle catégorie « mettre en œuvre un mode de recours aux ressources », qui émerge après que Charlotte explique ses difficultés.

Le répertoire de la classe que reprend Charlotte constitue un premier type de ressources. Le musicien, en tant que personne-ressource, offre un étayage visant à ce que l'élève retrouve sa place dans le groupe-classe.

Ce que nous traduisons ainsi :

1. Ressources accessibles à Charlotte	- Support et suggestions du musicien - Autres propositions des élèves pour le spectacle - Répertoire commun - Instruments
2. Difficultés	<i>Difficulté pour mémoriser</i> <i>Difficulté à s'intégrer dans le jeu collectif</i> « Chaque fois que je joue avec quelqu'un, après je me rappelle plus... »
3. Modes de recours aux ressources	<i>Recours au répertoire commun</i> Charlotte « accroche » aux suggestions qui font partie du répertoire commun : 'les petites souris', 'la goutte d'eau', le jeu sur le tambourin... <i>Intégrer son histoire dans l'histoire collective</i> « Entre Cédric et ça, y'a toi. Qu'est-ce qui pourrait se passer ? » Qu'est-ce qui peut déranger les souris ? Le tonnerre.
4. Une forme émerge	« En fait la petite goutte se transforme en grosse goutte et après le tonnerre nettoie toutes les gouttes ! »

5. Performance : forme musicale jouée pendant le spectacle	A- Doigts qui « tambourinent », de plus en plus fort. B- Grand coup sur le djembé
---	--

Le travail de Charlotte illustre à nouveau ce que nous nommons performance : une création sonore « publique », dont nous pouvons inférer le cheminement parcouru en amont, et qui se situe au-delà des attendus. Nous pouvons imaginer que, hors de la dynamique inhérente à notre expérience, il aurait été plus rapide d'intégrer l'élève dans un autre groupe, avec une tâche facile à mémoriser et à exécuter.

Ici le résultat, bien que très simple musicalement, résulte d'un processus investi par l'élève et le musicien, dans un environnement qui comporte des ressources accessibles.

EN CONCLUSION

Nous avons recherché si les catégories issues des références retenues (approche multivariée de la créativité, apprentissage créatif), nous permettaient de repérer les conduites créatives mises en œuvre par les élèves.

Avec ce premier échantillonnage, nous avons repéré que notre expérience a suscité chez les élèves des conduites créatives relatives aux facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux décrits. Ces catégories sont de l'ordre des conditions.

Les catégories propres à l'apprentissage créatif se révèlent également pertinentes pour repérer des comportements inhérents à une dynamique créative. Elles sont cette fois de l'ordre des actions/interactions.

Le fait de rapprocher les deux grilles nous permet de repérer des « espaces » pour de nouvelles catégories de l'ordre des actions/interactions. Nous pouvons alors interroger nos données en ce sens.

Parmi les nouvelles catégories mises à jour, et que nous notifions ci-après dans le tableau-synthèse, nous retenons le « recours aux ressources ». Cette catégorie nous semble pouvoir figurer au cœur de la dynamique qui va conduire à la performance finale.

C'est ce que nous avons illustré avec la vignette de Charlotte : les ressources musicales disponibles dans la classe sont clairement mobilisées, qu'il s'agisse des références au répertoire commun, ou encore de l'étayage offert par le musicien...

D'autres nouvelles catégories, liées cette fois aux facteurs conatifs et environnementaux, peuvent faire figure d'indicateurs d'une dynamique suffisamment nourrie : les élèves

gardent-ils des traces de leur travail ? Leur questionnement continue-t-il hors du cadre de la classe ? Demandent-ils à faire écouter leur musique ? Cherchent-ils à créer la surprise ? Est-ce qu'ils intègrent les suggestions des adultes ou des pairs ?

Cette dynamique créative, nous avons à la considérer plus spécifiquement dans le domaine musical.

Quels facteurs d'ordre cognitif l'enfant mobilise-t-il pour entrer dans une dynamique de créativité musicale ? Qu'en est-il de l'émotion esthétique, de l'expressivité ? Comment appréhender un environnement musical « suffisamment bon », et entre autres un environnement éducatif, qui permettrait à l'enfant de mobiliser et de développer des processus créatifs ?

EN SYNTHÈSE

Tableau n°4 / Chapitre 7 « avec nouvelles catégories »

FACTEURS COGNITIFS	Catégories conditions		Catégories action/interaction
	Capacités intellectuelles : capacité à...	...identifier, définir, et redéfinir le problème (ou la tâche)	...poser des questions (demander pourquoi, comment, et si ?)
		... relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème (encodage sélectif)	Mettre en œuvre un mode de recours aux ressources
		... observer des similitudes entre des domaines différents qui éclairent le problème (analogie, métaphore, comparaison sélective)	...innover Mettre en relation et tisser des liens
		... regrouper des éléments divers d'information qui, réunis, vont former une nouvelle idée (combinaison sélective)	...innover Réinterpréter et appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes.
		...générer plusieurs possibilités (pensée divergente)	...imaginer (Et qu'arriverait-il si... ?)
		...auto-évaluer sa progression vers la solution du problème	
		...se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes (flexibilité)	
FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	Catégories conditions		Catégories action/interaction
	Traits de personnalité	Persévérance	
		Tolérance à l'ambiguïté	
		Ouverture à de nouvelles expériences	Jouer, explorer Jouer avec des idées, expérimenter.
		Prise de risque	Prise de risque Mettre à l'épreuve les conventions et les présupposés.
		Individualisme et indépendance du jugement	Réfléchir de manière indépendante

	Motivation	Motivation intrinsèque	Garder des traces de son travail Continuer sa recherche hors du cadre de la classe
		Motivation extrinsèque	Faire écouter sa musique
	Emotion comme variable émotionnelles	Capacité à percevoir, comprendre, réagir... d'une manière adaptée aux émotions	Créer la surprise
	Catégories conditions		Catégories action/interaction
FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	Facilitation sociale	Conduites de modelage Motivation	Créer la surprise Demander un feed-back Recueillir et intégrer des suggestions Interaction sous forme d'étayage
	Inhibition sociale	Conduites de modelage	Recevoir / Donner un feed-back négatif Etre exclu d'un travail collectif (exclure)

CHAPITRE VII	125
L'ENFANT ET LA CREATIVITE DANS UNE SITUATION EDUCATIVE	125
1. CREATIVITE, DEVELOPPEMENT, COMPREHENSION	127
A- VALEUR HEURISTIQUE DU CONCEPT DE CREATIVITE	127
B- LE DEVELOPPEMENT, UN PROCESSUS CREATIF ?	128
C- LA COMPREHENSION, UN PROCESSUS CREATIF ?	129
2. L'APPRENTISSAGE CREATIF	130
3. PREMIER ECHANTILLONNAGE THEORIQUE	134
A. FACTEURS COGNITIFS	136
a) Identifier, définir ou redéfinir le problème / Poser des questions	136
b) Relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème / Mise en œuvre d'un mode de recours aux ressources	138
c) Observer des similitudes / Mettre en relation et tisser des liens	138
d) Explorer de nouvelles pistes / Appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes	140
B. FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	141
a) Les traits de personnalité	141
• Persévérance	141
• Prise de risque	142
• Ouverture à de nouvelles expériences	144
b) Les styles cognitifs	144
c) Motivation	145
• La recherche dépasse le cadre de la classe	145
• Les élèves gardent des traces de leur travail	146
d) L'émotion comme variable fonctionnelle : créer la surprise	146
C. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	148
a) Facilitation sociale	148
• Recueil de suggestions	148
• Les élèves font écouter leur musique	150
• Conduite de modelage	151
b) Inhibition sociale : incident critique et « negative case »	151
• Jade et Alexis	151
• Charlotte	153
EN CONCLUSION	155
EN SYNTHESE	157

Chapitre VIII

L'ENFANT ET LA CREATIVITE MUSICALE

La musique, comme les autres domaines artistiques, ne se conçoit que dans un environnement culturel. C'est la condition pour que le « sonore » soit entendu comme « musical », aussi bien par le compositeur que par l'auditeur.

Jean-Pierre Mialaret présente ainsi le passage du sonore au musical :

« Le musical se constituerait dans le prolongement du sonore mais résultant d'une intentionnalité, de ce dialogue de soi avec soi »¹.

L'expérience musicale est également à appréhender de multiples façons, qui toutes demandent d'avoir été initié à un ensemble de conduites :

« L'intention de produire du musical peut se concrétiser selon différentes conduites : composition, improvisation, interprétation, analyse »².

¹ MIALARET Jean-Pierre, *A propos du jeu sonore et musical de l'enfant*, Documents du CERSE, Université de Caen, Juin 86, p.11.

² MIALARET Jean-Pierre, « La créativité musicale », in *Psychologie de la musique*, sous la direction de Arlette Zenatti, Paris, PUF, 1994, p.248.

Notre première approche des créations sonores des élèves consistait effectivement à repérer ce qui était de l'ordre de la composition, de l'arrangement, de l'interprétation³. Dans le chapitre précédent, nous avons puisé dans ce repérage les vignettes faisant émerger des conduites et des comportements attestant d'une dynamique créative à l'œuvre.

Nous allons ici approcher ce qu'il en est de la créativité des enfants dans le domaine musical. Ce qui nous guidera vers un second échantillonnage théorique de nos données recueillies dans une situation éducative.

1. FACTEURS COGNITIFS

La conduite d'improvisation a donné lieu à des recherches portant plus précisément sur le domaine cognitif. Elle permet de mobiliser fluidité et flexibilité, composantes cognitives de la créativité, ainsi que des processus plus spécifiques que nous allons présenter.

A- L'IMPROVISATION MUSICALE : UN PROCESSUS SEQUENTIEL

D'après Pressing (1984, 1987, 1988), les processus cognitifs impliqués au cours de l'improvisation musicale, nécessairement mobilisés dans l'ordre indiqué, seraient les suivants :

1. *« Codage perceptif des données sensorielles*
2. *Evaluation des potentialités et choix d'une réponse*
3. *Exécution et réglage des actions choisies »*⁴.

Le « codage perceptif » implique le repérage d'une suite de sons qui fait sens. Cette suite, une fois mémorisée, constitue un répertoire, une ressource, un « objet musical ». Elle pourra ensuite être travaillée : soumise à des répétitions, des variations, des combinaisons avec d'autres suites.

Ce travail demande effectivement des choix et des réglages constants, en particulier d'ordre technique. Jean-Pierre Mialaret explique comment ces différentes données sont appelées à s'articuler :

« ...le sujet développe sa pratique de l'improvisation selon deux directions ; la première consiste à réaliser des configurations mélodiques, des arpèges, etc. de manière à constituer une mémoire à long terme d'objets musicaux. La seconde implique l'entraînement aux techniques de variations, combinaisons d'éléments, etc., selon différents contextes et différents référents ; cette pratique permet la mémorisation à long terme de processus musicaux. Au cours du travail de l'improvisation musicale,

³ En annexe

⁴ Cité par MIALARET Jean-Pierre, « La créativité musicale », op. cit. p.251.

l'actualisation et l'articulation de ces deux mémoires permettent aux différentes séquences motrices (ou unités d'actions), élaborées grâce à la mémorisation des objets, d'être organisées, combinées, modifiées, en temps réel, grâce à la mémoire des processus »⁵.

Les nombreuses capacités cognitives mobilisées sont dépendantes des capacités motrices et attentionnelles :

« L'entraînement, grâce à l'automatisation, conduit en effet à éliminer de la conscience les phases intermédiaires ; les actions motrices s'élaborent et s'expriment pendant que l'attention consciente sélectionne et choisit en fonction des informations issues des régulations et des anticipations à court terme. L'absence de planification à long terme spécifie, en effet, la dimension improvisée de l'acte musical et limite l'éventail des possibilités : soit répéter l'unité d'action motrice précédente, soit la varier, soit introduire une unité nouvelle, soit interrompre l'improvisation »⁶.

Lorsque l'improvisation semble se limiter à une répétition, l'intérêt musical n'en est pas moindre. Ce que nous rappelle Michel Imberty :

« Toute musique se définit par rapport à la répétition, repose sur des répétitions de rythmes, de cellules mélodiques, d'accords, de timbre et sans doute de combinaisons variées de ces éléments »⁷.

La répétition est déjà variation. A minima, elle crée l'attente. Puis, éventuellement, elle va donner l'élan vers une nouvelle direction musicale :

« En somme, la répétition musicale, tout comme la répétition des séquences comportementales, engendre le temps, et dans le temps, une directionnalité, un présent qui va vers quelque chose, mais aussi un avant et un après sur lesquels le compositeur invite l'auditeur à jouer, se souvenir et anticiper, avec une marge suffisante d'incertitude pour qu'à chaque fois se glisse le sentiment que la répétition aurait pu ne pas être du tout, que l'avenir peut toujours être inconnu, que le même attendu peut se fondre dans un autre qui peut aussi ne pas être complètement différent »⁸.

Pour appréhender le processus séquentiel (codage perceptif, évaluation des possibilités et choix d'une réponse, exécution et réglage des actions choisies), Michel Imberty privilégie l'organisation d'éléments sonores, et en repère le pivot.

⁵ MIALARET Jean-Pierre, « La créativité musicale », op. cit. p.251-252.

⁶ Ibid. p.252.

⁷ IMBERTY Michel, *Temps, geste et musicalité*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.16.

⁸ Ibid.

B- LES SCHEMES TEMPORELS ET L'EXPLORATION INSTRUMENTALE

Michel Imberty a conçu une 'grammaire musicale évolutive', après analyse de séquences musicales produites par les enfants.

Les règles dégagées vont permettre de prendre en compte les phénomènes dynamiques « *liés au vécu de l'énergie vitale dans le corps du sujet* »⁹.

Si l'essentiel du travail porte sur le repérage de 'schèmes d'ordre simples', puis de 'schèmes d'ordre articulés', il n'empêche que le mouvement initial s'organise autour des deux éléments que sont le pivot et le colmatage. Ces éléments sont l'expression d'une alternance tension/détente, et se retrouvent aussi bien dans les séquences musicales chantées que dans les séquences jouées sur des instruments :

*« Le colmatage, phénomène central de ce que nous avons pu décrire, est d'abord l'extériorisation d'un mouvement qui puise son énergie dans la zone laryngo-pharyngée, dans les tensions et les détentes musculaires qui commandent les cordes vocales. De même, lorsqu'on travaille à partir d'improvisations produites par les enfants sur des instruments quels qu'ils soient (percussions ou autres), on observe que les premières productions sont d'abord l'expression d'un véritable jeu de corps avec l'instrument »*¹⁰.

Laurent Miroudot repère comment la fonction du pivot évolue quand l'enfant atteint environ l'âge de cinq ans :

« Le schème temporel décrit par Imberty est constitué de deux éléments : un pivot et un colmatage. Le pivot est l'élément stable, défini, le colmatage l'élément instable, flou, confus.

*Chez les enfants les plus jeunes, le pivot est un pivot rythmique. Il est constitué de deux notes accentuées situées l'une à la fin de la phrase, l'autre à proximité du début. Vers cinq ans, le pivot devient à la fois rythmique et mélodique. Le pivot mélodique est également constitué de deux notes accentuées – les bornes mélodiques - qui délimitent la phrase sur la dimension des hauteurs »*¹¹.

⁹ IMBERTY Michel, « Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire », in DELIEGE Irène, SLOBODA John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.248.

¹⁰ Ibid. p.248-249.

¹¹ MIROUDOT Laurent, « Les structures musicales de l'enfant, entre acculturation et développement – quelle est la place de l'éducation ? », in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, Actes du séminaire doctoral et post-doctoral, Nov 1999-Mai 2000, Document de recherche O.M.F., Université de Paris-Sorbonne, Série Didactique de la musique, numéro 18, Juin 2001, p.115.

Le colmatage...

« ...est en fait la base dynamique de toutes les structures musicales construites par l'enfant »¹².

« Le colmatage comprend donc une succession dans cet ordre d'une série d'intervalles de hauteur indéterminée ou variable et d'une accentuation à droite qui peut éventuellement être borne d'un intervalle-pivot ».

Entre trois et six ans, l'enfant procède ainsi pour chacune des séquences musicales, sans les articuler entre elles.

Il utilise donc des « schèmes d'ordre », sans avoir accès aux « relations d'ordre ». Michel Imberty définit ainsi la nature de ces schèmes d'ordre :

« ...les schèmes d'ordre constituent l'ensemble des intuitions que le sujet a des successions temporelles sans qu'il ait conscience des éléments constitutifs de ces successions. Il s'agit donc d'intuitions essentiellement de nature sensori-motrice ou représentationnelle dont les contenus sont indissociables des séquences ordonnées elles-mêmes »¹³.

Au-delà de six ans, l'enfant aura accès à des « schèmes d'ordre articulés » :

« ...les schèmes de relation d'ordre organisent la logique de la succession dans un temps contenant indépendant des événements contenus. Chaque événement, chaque note ou accord par exemple, voit sa place définie par rapport à l'ensemble des autres événements, c'est-à-dire au fond par une syntaxe »¹⁴.

Il s'agit donc bien d'une grammaire... L'organisation selon les règles énoncées rend audible l'intention du compositeur.

Jean-Pierre Mialaret analyse également les improvisations des enfants à partir de l'organisation autour d'un pivot. Nous retenons ici comment il relit ces processus à partir de sa référence à Piaget, et plus précisément aux processus d'assimilation et d'accommodation.

¹² IMBERTY Michel, « Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire », op.cit. p.242.

¹³ Ibid. p.243.

¹⁴ Ibid. p.244.

C- PROCESSUS D'IMPROVISATION :

ASSIMILATION ET ACCOMMODATION

Jean-Pierre Mialaret analyse ainsi le processus d'improvisation d'une jeune enfant nommée Florence :

« Au cours de l'activité musicale de Florence, le processus accommodateur consisterait donc à permettre la sélection et la saisie perceptive de certaines qualités sonores, leur différenciation de la constellation sensori-motrice précédente ; cette accommodation permettrait également l'émergence du schème nouveau (mise en relation de certains paramètres sonores et certains paramètres moteurs). Nous retrouvons ici les grandes fonctions du processus d'accommodation : fonction de différenciation et fonction de coordination de schèmes hétérogènes »¹⁵.

Bien sûr, une partie de l'exploration consiste à s'approprier l'instrument et ses possibilités sonores. L'auteur insiste cependant sur la nature de l'exploration, qui en quelque sorte « donne à entendre » le fonctionnement cognitif de l'enfant :

« Le tâtonnement tel que nous l'observons n'est donc pas que l'exploration tâtonnante orientée vers les différentes propriétés de l'objet mais l'expérimentation des modes de fonctionnement des propres schèmes de Florence vis-à-vis des propriétés de ces objets »¹⁶.

Ce tâtonnement constitue en soi une expérience culturelle : l'enfant dispose d'un instrument, conçu dans une culture donnée. L'enfant en redécouvre les codes jusqu'à stabiliser un rythme, une mélodie, un objet musical. Cette rencontre entre le désir d'explorer et les potentialités de l'instrument... serait à la source d'une dynamique qui conduit à s'investir dans le domaine musical :

« La dynamique qui conduirait à l'accumulation des différents tâtonnements, qui permettrait de développer cette activité structurante semble ici constituée par la rencontre, la relation, l'articulation entre d'une part la capacité à appliquer des schèmes connus à des situations nouvelles, schèmes suffisamment structurés mais aussi suffisamment mobiles, fluctuants, capables de généralisations, de transformations au contact de l'objet nouveau, et d'autre part un intérêt pour l'activité musicale, un désir, une intention de faire de la musique, un investissement pour le sonore, le musical »¹⁷.

¹⁵ MIALARET Jean-Pierre, *Improvisation musicale de Florence, étude de cas n°1*, Documents du C.E.R.S.E., Université de Caen, Octobre 89, n°42, p.25.

¹⁶ Ibid. p.28.

¹⁷ Ibid. p.31.

La répétition, nécessaire pour les opérations cognitives de choix et de rétention, est complètement admise dans l'exploration musicale. Elle constitue même une figure musicale :

« La répétition de tel événement ou de tel aspect d'un événement, constitue alors le premier indice d'une organisation de cette activité exploratoire et tâtonnante... »

Lorsqu'il répète un ou plusieurs des éléments de la substance, nous pouvons formuler l'hypothèse que cette répétition résulte d'un processus d'assimilation, soit recognitive, soit répétitive (au sens de J. Piaget) »¹⁸.

Lorsque l'improvisation conduit à isoler un objet musical, fruit de la combinaison d'opérations sensorielles, motrices, cognitives... on peut considérer que l'enfant a mis en œuvre ce que Michel Imberty nomme « compétence tonale », à la suite de Lerhdal et Jackendoff :

« L'hypothèse principale de Lerhdal et Jackendoff est que l'auditeur, pour comprendre et mémoriser une phrase musicale tonale, cherche à repérer les éléments les plus importants de la structure, réduisant la surface musicale à un schéma économique fortement hiérarchisé. L'idée est donc que l'auditeur effectue des opérations mentales de simplification qui lui permettent non seulement de comprendre la complexité de surface, mais surtout, si en outre il est exécutant musicien, de reconstruire cette complexité à partir du schéma simplifié, voire de produire d'autres surfaces musicales, d'autres phases du même type par réactivation de cette structure mémorisée »¹⁹.

Ceci fait écho à notre expérience, dans la mesure où les élèves sont initiés, s'initient les uns les autres... à emprunter les processus de composition de leurs pairs ou du musicien. Ils « captent » ainsi la structure simplifiée, et s'autorisent à la développer, à l'ornementer.

L'intérêt du codage est également à noter, non pas dans l'exactitude de la mise en signes de critères temporels et mélodiques, mais dans le processus de simplification qui active la mise en mémoire et servira l'automatisation future.

D'où l'importance du conatif : il s'agit par exemple de favoriser la liberté de coder à sa manière, de faire des liens entre le narratif et le musical, de prendre en compte les relations avec les élèves qui accompagnent...

¹⁸ MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, 1997, p.98.

¹⁹ IMBERTY Michel, « Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire », op.cit. p.236.

2. FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS

En prenant en compte la sensibilité esthétique, l'émotion esthétique, Arlette Zenatti considère d'emblée la connexion entre affectivité et cognition. Elle va jusqu'à considérer que les composantes de l'acte musical s'assimilent et se convertissent physiologiquement :

« La notion de sensibilité esthétique rend compte de cette 'affinité' qui existe entre certains interprètes (ou auditeurs) et le style de certaines œuvres. Sous réserve que cette notion soit admise dans une large acception du terme, elle recouvre une interaction entre affectivité et cognition. Participant à l'évolution du goût et de la sensibilité esthétique, l'assimilation musicale possède, au sens figuré, la signification physiologique qui est de permettre à des êtres vivants de convertir en leur propre substance les substances dont ils se nourrissent »²⁰.

Nous nous référons également à John Sloboda et Jane Davidson, pour qui l'expressivité musicale est liée à une certaine qualité du geste. Nous avons là un autre exemple d'interrelation entre le sensoriel, l'émotionnel, et le musical.

A- L'EMOTION ESTHETIQUE

Cet aspect a été longuement étudié par Arlette Zenatti, qui souligne l'interaction entre différents facteurs indispensables à la naissance de cette qualité d'émotion : perception, connaissances, tempérament, goût...

« La connaissance du langage musical, la perception des structures sonores, ne sont pas suffisantes pour faire naître une émotion esthétique : la réaction affective dépend essentiellement du tempérament, du goût. Cette connaissance et cette perception sont néanmoins nécessaires pour que, dépassant le stade des émotions sensorielles, la sensibilité esthétique puisse s'épanouir »²¹.

L'interaction entre les différents facteurs qui interviennent dans la formation du goût et de la sensibilité esthétique, Arlette Zenatti l'a rendue plus lisible en se livrant à une représentation schématique. L'émotion esthétique constitue la cristallisation des mécanismes convoqués :

« - Les facteurs cognitifs : (sensation, perception, représentation et abstraction mentales avec interdépendance de la perception et des schèmes mentaux) ainsi que l'influence exercée sur la cognition par les facteurs socio-culturels et éducatifs.

²⁰ ZENATTI Arlette, « Goût musical, émotion esthétique », in *Psychologie de la musique*, Paris, PUF, 1994, p.202 à 204.

²¹ ZENATTI Arlette, *Le développement génétique de la perception musicale*, Monographies françaises de psychologie n°17, Paris VII, CNRS, 1975, p.104.

- *Des composantes innées ou dépendant de la constitution humaine :*
 - 1/ *le facteur physiologique impliqué notamment dans la sensation, les niveaux de vigilance (plus particulièrement, l'attention), l'affectivité ;*
 - 2/ *des capacités psychologiques telles que la capacité de structuration des informations puisées dans l'environnement, importante pour la perception, et la mémoire à long terme, importante dans la constitution des représentations mentales ;*
 - 3/ *des variables individuelles en relation avec la personnalité :*
 - a) *les styles cognitifs des individus et, parmi ceux-ci, la préférence pour la complexité des stimuli (liée à un besoin de stimulation) ;*
 - b) *l'attrait pour l'originalité des stimuli, favorisant une évolution des représentations en interdépendance avec les mécanismes cognitifs d'ordre général ;*
 - c) *le système affectivo-motivationnel ;*
 - d) *la créativité.*
- *les manifestations essentielles du goût :*
 - 1/ *l'appréciation esthétique d'une œuvre, se traduisant par des jugements de valeur. Ceux-ci sont formulés non seulement en fonction de la composition de l'œuvre mais également de sa réception par l'individu (concept de banalité ou d'originalité subjective) ;*
 - 2/ *un sentiment de plaisir ou de déplaisir ; une prise de conscience de ce sentiment. Le plaisir esthétique peut (ou non) dépendre de l'appréciation esthétique ;*
 - 3/ *le choix des œuvres :*
- *L'expression de la sensibilité esthétique au niveau de la recreation d'une œuvre.*
- *L'émotion esthétique, point culminant du modèle»²².*

Les facteurs cités ici, et qui conduisent à l'émotion esthétique, font plus qu'interagir. Ils doivent en quelque sorte entrer en résonance.

Une résonance quelque peu voisine, que Gaston Bachelard nomme « résonance sentimentale », constitue selon lui le facteur de continuité d'une ligne musicale : « *Si l'on arrêta le flot de l'émotion qui accompagne la mélodie, on se rendrait compte que la*

²² ZENATTI Arlette, « Goût musical, émotion esthétique », op.cit. p.202 à 204.

mélodie prise comme simple donnée cesse de couler. Ce qui donne de la consistance à cette ligne, c'est un sentiment plus flou, plus visqueux, que la sensation. L'action musicale est discontinue ; c'est notre résonance sentimentale qui lui apporte la continuité »²³.

Revenons à la source sonore, et au musicien qui la fait résonner. L'expressivité, l'émotion esthétique peuvent naître de la qualité de son geste. Il se trouve que ce processus qui allie geste et son, et qui provoque une résonance émotionnelle, s'expérimenterait dès la petite enfance.

B- L'EXPRESSIVITE MUSICALE ET LE GESTE

John Sloboda et Jane Davidson se sont penchés sur cet aspect qui intervient aussi bien en ce qui concerne l'interprétation que l'improvisation ou la composition.

Ils s'intéressent plus particulièrement aux « interprètes en herbe ». Après avoir rappelé l'importance d'une pratique formelle, ils font appel, bien en amont, à la qualité du geste qui va provoquer un son :

« ...il nous semble plus probable que les intentions expressives soient générées et contrôlées par l'application d'un processus gestuel confirmé au vu de la reconnaissance des résultats émotionnels (affectifs) de l'exécution. Par geste, nous entendons une perturbation du flux sonore qui naît d'un mouvement corporel ou d'un signal vocal communiquant l'émotion (par exemple, une caresse, un souffle, un soupir, un sanglot)...

... (l'expressivité musicale) ne nécessite pas de connaissance analytique formelle de la structure musicale. Elle exige un répertoire de gestes dont l'existence dépend de l'expressivité extra-musicale et de la sensibilité de la réponse à ces gestes »²⁴.

L'expressivité musicale serait donc dépendante d'une qualité de gestes ou de signaux découverts dans les interactions antérieures à un moment plus formellement musical.

Cette expressivité est décrite comme résultant d'un lien entre l'émotion et la structure qui la porte, à savoir le geste.

Eventuellement, dans un contexte musical, ce geste deviendra instrumental :

« Selon certaines indications de nos données, les jeunes gens capables de conférer de hauts niveaux d'expressivité à l'exécution sont plus susceptibles de s'être adonnés à des activités d'exécution informelles en début de formation (par exemple, l'improvisation, une activité libre étrangère aux tâches pédagogiques). Ces activités... sont plus susceptibles

²³ BACHELARD Gaston, *La dialectique de la durée*, PUF, 1950, p.116.

²⁴ SLOBODA, John A., DAVIDSON Jane W., « L'interprète en herbe », in DELIEGE Irène, SLOBODA John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.217.

de générer le type de climat émotionnel nécessaire à un nouvel apprentissage des liens entre émotion et structure que ne le sont les pratiques formatives de la technique ou du répertoire »²⁵.

Ceci fait écho aux propos de Teresa Amabile, qui préconise de faire place à des moments informels, afin de favoriser l'indépendance de la pensée.

A la suite des travaux sur « la musicalité humaine » ou « la musicalité des comportements », Michel Imberty évoque les liens intrinsèques entre forme musicale, geste, et mouvement :

« ...on comprend comment la forme musicale s'organise à partir de gestes et de mouvements qui la dynamisent, et dont il est toujours possible de retrouver la forme concrète dans le temps : mais à son tour la forme musicale fixe la trace de ces gestes et de ces mouvements en unités expressives qui seront progressivement codifiées, stylisées, renvoyées à des valeurs symboliques, historiques et sociales »²⁶.

Cette approche, qui tient compte du geste et du mouvement, implique l'existence de styles : chacun imprimera à l'organisation des sons une forme singulière.

Jean-Pierre Mialaret a repéré deux 'dimensions stylistiques' chez les très jeunes enfants : l'une plutôt dynamique, générée par la force et l'amplitude du geste ; l'autre plutôt exploratoire, l'enfant mobilisant tout un éventail de variations.

C- DEUX DIMENSIONS STYLISTIQUES

Jean-Pierre Mialaret analyse les « productions musicales exploratoires »²⁷ d'enfants âgés de deux à quatre ans. Il les enregistre alors qu'ils jouent sur un métallophone, avec une seule mailloche.

L'improvisation est transcrite, puis donne lieu à une analyse afin « d'appréhender certaines composantes sensori-motrices et représentatives de l'activité musicale »²⁸.

Il s'intéresse aux pivots et colmatages : les pivots sont repérables du fait que les enfants les répètent, tandis que les « colmatages » sont des événements ne présentant pas de régularité :

²⁵ Ibid. p.220.

²⁶ IMBERTY Michel, *Temps, geste et musicalité*, Paris, L'Harmattan, 2007.

²⁷ MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, 1997, p.28.

²⁸ MIALARET Jean-Pierre, *Du tâtonnement musical de Claire sur un métallophone*, Documents du CERSE, Université de Caen, Janvier 1992, p.2.

« ...les schèmes d'ordre sont structurés par la dynamique des relations dialectiques entre deux pôles : un pivot permanent et stable, et un processus de colmatage instable et fluctuant. Au cours de l'analyse des productions, le premier représente les éléments musicaux déjà assimilés par l'enfant et le second, les éléments potentiellement assimilables ou 'en cours d'assimilation' »²⁹.

Jean-Pierre Mialaret note alors que...

« ...les variations interpersonnelles des modes de développements de cette bipolarité, incarnent les dimensions expressive, créative et stylistique de l'activité musicale exploratoire »³⁰.

L'analyse des productions musicales permet de dégager deux modes d'organisation, que Jean-Pierre Mialaret qualifie de 'dimensions stylistiques' : le 'mode de tâtonnement exploratoire' va de pair avec un 'mode d'expressivité musicale exploratoire'.

La première dimension stylistique est déterminée par la dimension dynamique du geste. Le développement musical dépend de la force initiale, et la phrase musicale se déroule jusqu'à épuisement de cette force :

«au cours de leurs tâtonnements musicaux exploratoires, certains sujets ont tendance à exprimer et développer leur activité musicale exploratoire à partir des dimensions dynamiques de l'acte, **à partir des forces qui produisent le mouvement**, déclenchent et dynamisent son déroulement...

Ce mode d'expression conduit les enfants à réaliser, dans le cadre d'explorations courtes, des successions de parcours rectilignes de frappés et / ou de balayages, sortes de « schémas prototypiques insécables »... qui constituent les pivots de l'élaboration des schémas d'ordre... Ces parcours sont effet répétés, mais lorsqu'ils sont commencés, ils se poursuivent sans fluctuations jusqu'à leur fin ; les changements interviennent entre les différents trajets. Ces changements sont nombreux et enchaînés de manière contiguë ; ils concernent principalement le geste instrumental, le tempo et parfois l'intensité »³¹.

La deuxième dimension stylistique est liée à un mode plus développemental : la phrase musicale est segmentée, des variations sont explorées à l'intérieur de l'un ou l'autre des segments ainsi repéré : « D'autres sujets... ont tendance... à exprimer et développer leur activité exploratoire à partir des dimensions cinématiques de l'acte musical, à partir des

²⁹ MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, op.cit.p.26.

³⁰ Ibid. p.213.

³¹ Ibid. p.161.

caractéristiques liées à son déroulement, en particulier le déroulement des différentes trajectoires...

...l'enfant change peu de paramètres à la fois, mais multiplie des groupements de changements composés de quelques segments. Le déroulement temporel et intensif des arabesques est alors plus irrégulier que celui des parcours rectilignes ; les explorations sont plus longues et concernent principalement des changements de longueur des segments, de mode de production des frappés et d'orientation des différents mélismes »³².

Jean-Pierre Mialaret précise que certains enfants semblent osciller entre ces deux dimensions. Il n'empêche que ses analyses montrent comment les enfants mettent en œuvre des processus complexes, de façon singulière. Il relève également comment l'enfant prélève dans son environnement des éléments qui participent à son évolution et à son expression dans un monde sonore.

Il y aurait là une dimension développementale et créative :

« ... tout enfant construit une trajectoire développementale en musique, de mieux en mieux décrite et analysée, mais également présente un style personnel dans ses modalités d'échanges musicaux avec son environnement. La dimension créative des productions musicales enfantines peut ici constituer l'un des paramètres de ce style, à condition que les facteurs de la créativité soient appréhendés dans une perspective évolutive, en particulier dans l'évolution de leurs relations ; ils constitueraient alors les critères qui permettraient d'observer et d'analyser les différents cheminements et la dynamique du sujet au cours de l'appropriation/expression des musiques qui l'entourent, ceci, grâce à l'élaboration de ses propres schèmes d'activité perceptivo-productive »³³.

D'où l'intérêt d'élucider quels sont les différents modes d'échange de l'enfant avec l'environnement, dès la toute petite enfance, pour en arriver à décrire un environnement musical 'suffisamment bon'.

3. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Nous allons nous intéresser aux premiers échanges verbaux entre l'enfant et les figures parentales, échanges qui allient musicalité et communication.

Nous verrons comment sont analysés les effets d'une éducation musicale formelle sur la créativité.

³² Ibid.

³³ MIALARET Jean-Pierre, La créativité musicale, op.cit. p.245.

Enfin, nous considérerons un environnement qui soutiendrait la dimension créative du tâtonnement musical.

A- LE COMPORTEMENT PARENTAL INTUITIF

Michel Imberty décrit ainsi l'impact de la tonalité particulière des premiers échanges entre le bébé et la figure maternante :

« Ainsi, le temps, l'expérience intime du sentiment de la durée et l'échange affectif avec l'autre sont étroitement liés. La voix apparaît comme la médiatrice de ces moments de rencontre et de découverte pour le bébé : par sa mélodie, elle tisse une première unité ; par ses intonations communicatives, elle organise une première narrativité »³⁴.

Il s'agit déjà d'une 'musicalité communicative'. Maya Gratier, à la suite de Trevarthen et Malloch, explicite ses trois dimensions importantes, à savoir la pulsation, la qualité et la narrativité :

« La pulsation est la succession régulière d'unités comportementales dans le temps et elle représente un processus de 'création du futur' permettant au sujet d'anticiper les événements à venir.

La *qualité* est constituée des contours de gestes vocaux et corporels, elle donne forme au temps dans le mouvement.

La *narrativité* de l'expérience individuelle et de celle 'd'être-avec' est construite à partir des unités de la pulsation et de la qualité que l'on trouve dans les gestes co-crésés et dans la façon dont ils s'enfilent pour donner des séquences affectives et expressives »³⁵.

Mechthild Papousek repère lui aussi dans le discours adressé au bébé une construction musicale.

Conduit par son intention d'éveiller le bébé, l'adulte use de moyens rythmiques et mélodiques :

« Malgré les nombreuses répétitions des contours prototypiques, le discours adressé au bébé échappe à la monotonie et à l'ennui. A l'instar de ce qui se fait en musique, où des cellules thématiques ou motiviques sont variées à l'infini, les contours séquentiels sont constamment modifiés par des procédés que l'on peut assimiler à trois principes musicaux : l'instauration de l'éveil et de la tension, la détente de l'éveil et de la tension, et le développement à caractère ludique lorsque l'éveil est maximal »³⁶.

³⁴ IMBERTY Michel, *Temps, geste et musicalité*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.17.

³⁵ GRATIER Maya, « Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé », in IMBERTY Michel, GRATIER Maya, *Temps, geste et musicalité*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.75.

³⁶ PAPOUSEK Mechthild, « Le comportement parental intuitif », in DELIEGE Irène, SLOBODA John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.109.

Effectivement, lorsque l'auteur décrit les interactions entre parent et bébé, ce sont des éléments musicaux, et très clairement une structure musicale qui apparaissent :

« Les micro-analyses de ces jeux attestent que les séquences d'interaction sont communes à un large éventail de jeux traditionnels et idiosyncrasiques des différentes cultures... L'émergence des éléments musicaux de ces jeux est attestée dans les trois phases fonctionnelles caractéristiques des séquences : (1) Une mélodie ascendante à pulsation rapide exécutée en un crescendo et un accelerando au cours de la phase destinée à faire naître l'éveil ; (2) un silence destiné à faire naître l'éveil suivi de la culmination de la séquence et d'un sommet de la mélodie et de la dynamique ; (3) une mélodie descendante exécutée en un diminuendo et un ralandando au cours de la phase de relaxation mutuelle. La partie vocale s'accompagne d'une stimulation tactile et/ou kinesthésique »³⁷.

Avec la voix et ses modulations, le parent peut éveiller puis réguler l'état émotionnel du bébé :

« ...les mélodies du discours destiné au nourrisson sont intimement liées aux processus régulateurs de base de l'éveil et de l'attention affectif... elles sont pertinemment utilisées par les parents pour moduler les états comportementaux émotionnels du nourrisson au cours des interactions préverbaux »³⁸.

Lorsque le bébé est stimulé par d'autres modes sensoriels que l'audition, c'est le rythme qui s'imprime : *« Les patterns rythmiques ressortissent aux modes tactile (caresser, tapoter / flatter de la main et chatouiller), kinesthésique (agiter les pieds et les mains du bébé), vestibulaire (bercer), et visuel (incliner et hocher la tête) »³⁹.*

A ces expériences conduites intuitivement succéderont plus tard des expériences formelles, dans le cadre d'une éducation musicale dont nous avons précédemment présenté les effets connus. Nous reprenons ici ceux relevés par nos auteurs de référence en ce qui concerne la créativité, et les pistes qu'ils préconisent pour encourager celle-ci.

³⁷ Ibid. p.122.

³⁸ Ibid. p.111.

³⁹ Ibid. p.120.

B- L'EDUCATION MUSICALE

Nous citons brièvement la synthèse de Jean-Pierre Mialaret qui s'est intéressé au lien entre éducation musicale et créativité. Il précise que dans la plupart des études menées, « *aucune condition n'est donnée ni sur le contenu, ni sur les conditions de l'enseignement* »⁴⁰.

On pourrait cependant en tirer les résultats suivants :

« - *La présence d'un enseignement musical intensif (Wolf) conduit à des performances significativement supérieures aux épreuves de Torrance, en particulier au score d'originalité.*

*La dimension créative de séquences d'enseignement musical permet un développement significatif de la créativité (Vaughan et Myers), de la créativité musicale (Vaughan et Myers, Pfeil, McClellan) ; la dimension créative de la personnalité de l'éducateur semble ici constituer un facteur déterminant (Kalmar et Balasko). Cette dimension créative développe également significativement les capacités perceptives en musique (Bradley) mais ne semble pas avoir d'influence significative sur l'acquisition de notions musicales (McClellan, Dodson) »*⁴¹.

Sans mésestimer l'importance d'un enseignement formel, il reste à soutenir des démarches qui prennent en compte la dimension créative, dans une perspective développementale :

« *...comment proposer, susciter, soutenir, contenir, accueillir les émergences musicales des enfants, afin non seulement d'autoriser, mais aussi d'encourager et de dynamiser chez eux, cette démarche d'appropriation créative du musical...* »⁴².

Les pistes proposées par l'auteur sont cohérentes avec les points que nous avons relevés précédemment :

« *...les modes de fonctionnements musicaux s'élaborent au cours de l'histoire musicale de chacun, grâce entre autres à l'évolution des conduites d'imitation et d'exploration du musical qui l'entoure...* »⁴³.

⁴⁰ MIALARET Jean-Pierre, « La créativité musicale », op.cit. p.254.

⁴¹ Ibid. p.257.

⁴² MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, 1997, p.3.

⁴³ Ibid. p.4.

Donner un espace et un feed-back pour ces conduites reviendrait à se rapprocher des composantes dites « intuitives » du comportement parental dans les premières interactions avec l'enfant.

D'autres facteurs sont à convoquer pour expliquer comment certains enfants développent rapidement une « expertise musicale ». Sloboda, se basant sur des études concernant de jeunes interprètes, présente ce qu'il nomme « les déterminants de l'expertise musicale » :

- 1) *De hauts niveaux de soutien et d'encouragement des parents qui, le plus souvent, ne sont pas musiciens eux-mêmes ;*
- 2) *La perception des professeurs comme de bons instructeurs et des personnes amicales avec le jeune élève, et attestant de qualités professionnelles élevées pour les élèves plus âgés ;*
- 3) *Un accroissement de la motivation personnelle durant la période d'étude ;*
- 4) *La participation à des niveaux modérés de pratique informelle et à des niveaux très élevés de pratique formelle »⁴⁴.*

Teresa Amabile avait également dégagé comme critère le fait de disposer de temps pour explorer, jouer, improviser ...

Ceci représente une facette d'un environnement musical qui inclut également la personne qui écoute, ou serait susceptible d'écouter.

C- UN ENVIRONNEMENT MUSICAL « SUFFISAMMENT BON »

Nous considérons l'environnement au sens décrit par Jean-Pierre Mialaret :

« La notion d'environnement inclue ici le musical comme champ d'activité, les caractéristiques générales de la situation, celui qui écoute... »⁴⁵.

Un environnement qui soutiendrait la dimension créative du tâtonnement musical, serait un environnement « suffisamment bon », propice à l'instauration d'un espace potentiel :

« La manière dont Claire tâtonne, se situe donc dans cet espace « potentiel » que décrit Winnicott, entre l'individu et son environnement ; il repose... sur la confiance que l'enfant éprouve vis-à-vis de cet environnement et détermine la dimension créative de son tâtonnement, c'est-à-dire la capacité à soutenir l'émergence des liens entre pivots et colmatages ».

Nous ferons prochainement référence au phénomène de réflexion, décrit par Winnicott. Jean-Pierre Mialaret le rapporte à son expérience « d'auditeur » d'enfants se livrant à des

⁴⁴ SLOBODA, John A., DAVIDSON Jane W., "L'interprète en herbe", op.cit. p.217.

⁴⁵ MIALARET Jean-Pierre, *Du tâtonnement musical de Claire sur un métallophone*, op.cit. p.90.

improvisations sur un instrument de musique. Il considère que sa présence de personne « réfléchissante » est perçue par l'enfant comme donnant toute sa valeur à son jeu musical.

Béatrice Dubost réfléchit ainsi la transition entre la pensée de Winnicott et le domaine musical :

« Pour Winnicott, l'apport de l'environnement qui va au devant des besoins de l'enfant ou échoue à le rejoindre est une composante fondamentale de la créativité potentielle. De la quantité et de la qualité de l'apport offert par l'environnement « suffisamment bon » lors des premières expériences de la vie dépend la croyance ou le doute en la valeur de la vie, le déploiement de l'énergie constructrice ou la perte de l'élan vital.

L'expérience musicale (écoute, jeu d'interprétation vocale ou instrumentale, composition) serait 'facteur de résilience' au sens où elle permet distanciation, réélaboration et réappropriation subjective des affects et des émotions dans l'espace intime de la temporalité métaphorique et symbolique redonnant couleur à l'existence »⁴⁶.

Nous avons relevé dans notre expérience comment les enfants, lorsqu'ils instaurent eux-mêmes un espace pour la musique dans leur environnement familial, 'convoquent' avec autorité des auditeurs : leurs parents, des frères et sœurs, voire leurs jouets en peluche. Lors d'entretiens, les parents nous ont raconté comment ils acceptaient avec plus ou moins d'enthousiasme d'écouter la musique de l'eau dans la salle de bain ou de voir des porte-manteaux se transformer en triangle.

Des professeurs de musique se sont dits surpris de voir les enfants distinguer entre « jouer leur musique » et « jouer de la musique ». Deux familles nous ont rapporté que leurs enfants, prenant des cours de piano, ont imposé à leur professeur un rituel : « *je joue ma musique, et après je ferai mes exercices* ».

Dans ce dispositif que nous avons mis en place, bien souvent de façon intuitive, nous pouvons repérer des critères énoncés ici. Notre projet de créations musicales nous a entraînés dans un autre rapport au temps, à l'espace. Il est venu moduler les rapports entre élèves, entre enseignant, musiciens, parents et élèves.

Des données issues de ce dispositif, nous avons maintenant à dégager les catégories nous permettant de rendre compte des processus musicaux mis en œuvre par les élèves.

⁴⁶ DUBOST Béatrice, « L'expérience musicale et la résilience », in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, document de recherche OMF, Actes du séminaire doctoral et post-doctoral Novembre 1999 - Mai 2000, série Didactique de la musique, n°18, Juin 2001, p.69.

4. SECOND ECHANTILLONNAGE THEORIQUE

Nous avons vu que la musique mobilise chez l'enfant, déjà in utero, tout un ensemble de processus. Par là-même, elle participe à son développement phonatoire, rythmique, moteur, sensoriel. Plus tard, l'enfant adoptera un style plutôt dynamique, ou plutôt exploratoire et développera sa sensibilité esthétique.

C'est en adoptant les facteurs de créativité de l'approche multivariée que nous avons abordé le musical. Ce qui nous permet à nouveau de dégager des catégories potentielles, comme nous l'indiquons dans la grille suivante.

Tableau n°5 – chapitre 8

FACTEURS COGNITIFS	<i>Catégories conditions</i>	<i>Catégories actions/interactions</i>
	Capacités intellectuelles :	...activer un niveau de vigilance minimal
	Perception	...structurer un schème temporel (pivot et colmatage)
	Discernement	
	Attention	... conduire un processus séquentiel : • coder les données perçues sensoriellement • évaluer et opérer des choix • exécuter et opérer des réglages
		...activer la mémoire à long terme
FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	<i>Catégories conditions</i>	<i>Catégories actions/interactions</i>
	Sensibilité esthétique	... interaction entre affectivité et cognition.
	Processus gestuel	...confirmé au vu de la reconnaissance des résultats émotionnels (affectifs) de l'exécution.
	Dimensions stylistiques	...dimension dynamique du geste ...dimension exploratoire

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	<i>Catégories conditions</i>	<i>Catégories actions/interactions</i>
	Musicalité communicative	Sensibilisation à... • la pulsation • la qualité • la narrativité

Précédemment, les catégories de l'apprentissage créatif, exprimées en termes de comportement dans une situation éducative, nous ont permis d'objectiver les catégories de l'apprentissage multivariée.

Nous pourrions considérer comme opérationnelles les catégories mentionnées dans le tableau que nous connecterons aux comportements décrits dans les vignettes.

Cette fois encore, nous présentons les vignettes les plus significatives.

A- FACTEURS COGNITIFS

Nous avons relevé trois catégories de capacités essentielles : capacités perceptives, attentionnelles et discriminatives. Avant de présenter « l'activation d'un niveau de vigilance minimal » ainsi que la « structuration d'un schème temporel », nous approfondirons les concepts de perception et d'attention. De même, nous nous attarderons sur celui de discrimination avant de nous intéresser à la « conduite d'un processus séquentiel ».

a) Activer un niveau de vigilance minimal : perception et attention

• Perception

La perception, si l'on se réfère à Winnicott, serait la donnée essentielle de la créativité, qu'il considère comme...

« ...la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure. Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue »⁴⁷.

⁴⁷ WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard 1975 (pour la traduction française), p.91 / *Playing and reality*, 1971.

Pour qu'il y ait perception, rappelle Annick Weil-Barais, « ...il faut trois systèmes en jeu : un stimulus qui fournit les informations ; un capteur ou récepteur sensible à ces informations ; un système de traitement de l'information, c'est-à-dire le système perceptivo-cognitif du sujet ».

Quant au terme de cognition, « ...il englobe aussi bien l'activité perceptive que celle de mémoire, de raisonnement ou de résolution de problèmes »⁴⁸.

Nous retrouvons le « perfink », cité par Howard Gardner, ou ici par Jerome Bruner : « David Krech avait coutume d'inciter les gens à 'perpenser' (perfink soit un mot-valise composé de perceive, feel et think, NDT) : percevoir, sentir, penser en même temps »⁴⁹.

Britt-Mari Barth, dans le même courant de pensée, préconise également d'apprendre à mieux percevoir :

« Percevoir, c'est déjà interpréter, et ce que nous allons pouvoir conclure de notre observation dépend de ce que nous savons déjà, de nos expériences antérieures, de nos habitudes de déduction et d'analogie, de l'entraînement à une série de conventions culturelles, de nos attentes, de nos attitudes, de nos valeurs. Percevoir, c'est déjà connaître »⁵⁰.

La compréhension se trouve tributaire de la perception. Il s'agit d'entrer dans « l'expérience de la perception », afin de passer de la perception à la conception.

Ce que permettent les langages symboliques :

« ... car le langage impose des structures, conceptualise et assigne des propriétés. Alors que concevoir sans percevoir est simplement vide, percevoir sans concevoir est aveugle (totalement opératoire) »⁵¹.

Ainsi, dans le domaine musical, c'est bien par acculturation que l'on distinguera un son d'un bruit. Pierre Schaeffer explique tout ce qui entre en jeu dans cette distinction : « Le phénomène sonore offre son domaine spécifique à cette double activité...

⁴⁸ WEIL-BARAIS Annick, *L'homme cognitif*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p.96.

⁴⁹ BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000, p.90.

⁵⁰ BARTH Britt-Mari, *L'éducation artistique comme construction d'un regard : façons de connaître, manières d'être au monde*, Actes du colloque du Congrès des CAPIEN, 1997, Nice, Hachette-Education, 1998, p.54-55.

⁵¹ GOODMAN Nelson, *Manières de faire des mondes*, op.cit. p.22.

Le son se présente comme bruit, comme signal et comme parole... Or, négativement, le son musical se détourne de ces trois emplois...

...il s'agit de réentendre le son dans sa richesse, objet sonore ou note de musique peu importe, sachant que c'est bien le bruit d'un instrument, le signal de la partition et la parole du compositeur, et qu'en même temps, l'instrument (de musique) éloigne la nature, annonce l'artifice, il n'est pas fait pour alerter, et sa 'parole' n'est qu'une métaphore »⁵².

Etre attentive aux sons, faire des liens avec ceux qu'elle connaît... c'est ce qu'expérimente Amandine, même si sa maman n'entend que du bruit :

FACTEURS COGNITIFS
Capacité à ... activer un niveau de vigilance minimal
Maman d'Amandine (DVD n°2 / entretien n°2)
Dans la salle de bains, par exemple. Elle entend un son, elle dit « ce son ça me rappelle quand je joue du triangle ». Elle dit « écoute ». Moi, je connais rien du tout. Elle dit « écoute, t'entends y'a un son ». Je vois qu'elle s'intéresse. Elle adore ça. Souvent ça m'énerve. Je lui dis « arrête de faire du bruit. Tu nous casses les oreilles ». Alors elle recommence, elle prend son petit frère. Elle prend son xylophone elle joue avec. Elle joue très bien en plus.

• Attention

Selon Annick Weil-Barais, l'attention désigne « cette capacité que nous avons de sélectionner les informations... Si votre intérêt porte sur une seule information, on parlera *d'attention sélective*. Mais si plusieurs informations sont concernées, on parlera *d'attention partagée* »⁵³.

L'attention est à distinguer de la *vigilance*, définie comme « une préparation de l'organisme à détecter et à répondre à des changements qui se produisent dans l'environnement à des intervalles irréguliers »⁵⁴.

L'attention peut dépendre, nous a dit Teresa Amabile, de l'intérêt pour la tâche.

Elle peut être soutenue, précise Jean-Pierre Mialaret à la suite de Winnicott, par une présence réfléchissante.

⁵² SCHAEFFER Pierre, « Du cadre au cœur du sujet », in *Psychanalyse et musique*, CAÏN, ROSOLATO, ROUSSEAU-DUJARDIN, SCHAEFFER, TRILLING, Société d'édition « Les Belles Lettres », Paris, 1982, p.47.

⁵³ WEIL-BARAIS Annick, *L'homme cognitif*, op.cit., p.122-123.

⁵⁴ Ibid. p.127.

Puisque notre expérience pédagogique inclut un environnement musical, signalons également l'étude conduite par Helen Neville, qui confirme le postulat selon lequel « *la musique peut susciter des progrès cognitifs grâce à l'exercice de l'attention* »⁵⁵.

Lorsque nous nous intéresserons au mouvement esthétique, nous verrons que l'attention se trouve régulée par des effets affectifs (satisfaction, dissatisfaction). Elle serait de nature autotéléologique, ainsi que l'explique Jean-Marie Schaeffer : « *l'attention esthétique est de nature autotéléologique, au sens où elle fonctionne en boucle sous l'impulsion de l'indice de satisfaction qu'elle génère* »⁵⁶.

Jean-Pierre Mialaret indique que « *les actions motrices s'élaborent et s'expriment pendant que l'attention consciente sélectionne et choisit en fonction des informations issues des régulations et des anticipations à court terme.* »⁵⁷.

Rappelons enfin qu'Ellen Winner qualifie « d'habitude intellectuelle » concernant la « construction de compétences artistiques » le fait de développer la technique⁵⁸. Ce qui requiert attention, régulation et anticipation.

Dans notre expérience, les musiciens ont attiré l'attention des élèves sur leur tenue corporelle ainsi que sur la tenue des instruments, le tout afin d'obtenir un son de qualité.

Lors de leurs passages à l'atelier musique, les élèves mettent en œuvre des techniques qui font appel à la précision du geste, à la coordination, et à l'écoute.

Nous citons quelques moments filmés, ceux que nous ne pouvons associer à un apprentissage formel, et qui relèvent de l'improvisation :

⁵⁵ NEVILLE Helen, « Effets de la musique sur le développement du cerveau et des facultés cognitives chez des enfants de 3 à 5 ans issus de milieux défavorisés : résultats préliminaires », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.355.

⁵⁶ SCHAEFFER Jean-Marie, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris, 2000, p.22.

⁵⁷ MIALARET Jean-Pierre, *La créativité musicale*, op.cit. p.252.

⁵⁸ WINNER Ellen, HETLAND Lois, VEENEMA Shirley, SHERIDAN Kimberly M., *The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 2007, p.6.

FACTEURS COGNITIFS	
Capacité à ... activer un niveau de vigilance minimal	
	Albane ⁵⁹ joue un rythme régulier : cinq noires, une blanche.
	Elle s'applique à bien synchroniser ses baguettes, sans changer de lames.
	Puis elle tente de changer de lame avec la baguette droite, la baguette gauche frappe toujours la même lame.
	Chloé ⁶⁰ synchronise ses deux baguettes, tout en les déplaçant sur les lames du xylophone, du grave à l'aigu et de l'aigu au grave.
	Luana ⁶¹ s'applique à faire rebondir très haut sa baguette, alors qu'elle joue sur le xylophone.
	Victoire ⁶² joue lentement, avec un rebond de la baguette accompagné du corps. Victoria, qui joue avec elle, a un geste très appuyé pour le glissandi, et fait remonter la baguette très haut en fin de clavier.

Dans les exemples cités, le travail est très technique. Ceci requiert une qualité d'attention engageant les élèves dans une expérience du temps que Gadamer dit propre à l'art : « *L'essence de l'expérience du temps propre à l'art consiste en ce qu'elle nous apprend à nous attarder* »⁶³.

Prenons l'exemple d'Alexandre qui prend des cours de piano. Il étonne parents et professeur par sa concentration, et aussi parce qu'il tient à jouer « sa musique » avant de commencer une leçon.

FACTEURS COGNITIFS	
Capacité à ... activer un niveau de vigilance minimal	
n°7 / 20	
Parents d'Alexandre	Un jour il nous a dit 'je fais une mélodie'. Tous les jours, avant de commencer sa leçon de piano il la rejouait. - Et il l'améliorait.

⁵⁹ DVD n°1GS, vignette n°54, mai 2006.

⁶⁰ DVD n°2 GS, vignette n°60, Avril 2006.

⁶¹ DVD n°1 GS, vignette n°77, Mars 2006.

⁶² DVD n°1 GS, vignette n°32, Février 2006.

⁶³ GADAMER Hans-Georg, *L'actualité du beau*, Editions Alinea, 1992 pour la traduction française, p.74.

	- Toujours le même fond, le même doigté. - Oui, que ce soit pour cette composition-là, ou les morceaux de musique qu'il apprend. Il s'énerve pas. Il prend la réflexion. Il avait la volonté de parfaire son morceau.
n°7 / 81	
Maman d'Alexandre	Moi je pensais qu'à cet âge c'était dur de rester concentré plus de cinq, dix minutes. J'étais surprise de constater, il faut du temps, essayer de mémoriser, d'écrire, de recommencer si on s'est trompé. En fait, il se mettait à la tâche. Au début, ça durait dix minutes, un quart d'heure. Des fois, ça peut durer une demi-heure.

Pour concevoir la perception comme expérience, il faut cependant considérer qu'elle requiert un certain niveau de vigilance, ainsi qu'une posture qui incline à s'attarder, pour mieux discerner.

b) Structurer un schème temporel : pivot et colmatage

Chloé joue des notes successives, en augmentant à chaque fois l'intervalle d'une note. Elle revient sur le do grave, qu'elle fait sonner trois fois avant de repartir. Le do grave fait donc office de pivot, tandis que les autres séries de notes font office de colmatage :

FACTEURS COGNITIFS	
Capacité à ... structurer un schème temporel	
Chloé, « Les intervalles » ⁶⁴	
Enseignant	On dirait qu'il y a un secret. Tu peux nous raconter le secret ?
Chloé	Le secret, je fais à chaque fois 111, et je fais un autre, un autre...
Enseignant	Comment tu reviens au 1 ?
Chloé agite sa baguette en montrant les lames	Do Mi Ré Do Do Fa Mi Ré Do Do Sol Fa Mi Ré Do Do

c) Conduire un processus séquentiel : discernement

La perception de nature sensorielle peut devenir discernement si les processus attentionnels impliquent recherche de sens et donc compréhension. C'est ce que Nelson Goodman met en évidence :

⁶⁴ DVD n°2 GS, vignette n°55, Mars 2006.

« ...quand on examine un tableau, un concerto ou un traité jusqu'à voir, entendre ou saisir des caractéristiques et des structures qu'on n'arrivait pas à discerner auparavant, alors, dans tous les cas, on accroît l'acuité de la pénétration et la portée de l'entendement, plutôt qu'on ne change de croyances. Une telle croissance de la connaissance ne provient pas de la formation ou de la fixation de la croyance, mais du progrès de la compréhension »⁶⁵.

Ces conceptions font partie intégrante de l'éducation musicale, qui incite à écouter de façon fine, à discerner entre des sons proches, à sélectionner ceux qui traduisent son intention.

Rappelons pour exemple quelles sont les qualités du son à discerner :

- sa localisation (d'où il vient, où il va, les phénomènes d'écho) ;
- sa force : impulsion, attaque, nuances ;
- son timbre : couleur, densité ;
- sa hauteur ;
- son intensité.

De même pour le rythme, que l'on apprend peu à peu à qualifier de régulier ou d'irrégulier.

Pour le tempo, on parlera de lenteur, rapidité, accélération ou décélération. Sans oublier les silences, pauses et ruptures.

C'est en activant ces connaissances que nous pouvons mieux discerner, nous dit Gadamer :

« Car c'est un fait qu'on parvient à entendre le rythme de quelque chose en l'en extrayant et qu'on le projette dans la chose elle-même lorsqu'on l'écoute... nous ne pouvons entendre un rythme déjà inhérent à une configuration donnée que lorsque nous le rythmons nous-mêmes et que nous sommes nous-mêmes réellement assez actifs pouvoir l'en extraire et l'entendre »⁶⁶.

⁶⁵ GOODMAN Nelson, *Manières de faire des mondes*, op.cit. p.42.

⁶⁶ GADAMER Hans-Georg, *L'actualité du beau*, op.cit. p.73.

Illustrons cette capacité à discerner par quelques témoignages de parents :

FACTEURS COGNITIFS	
Capacité à ... discerner	
n°2 / 110	
Maman de Guillaume	Il dit beaucoup si on chante faux ou pas. Et il siffle. Depuis trois jours, il ne fait que ça.
n°4 / 10	
Maman d'Armand	Il dit qu'il veut faire de la batterie, du djembé. Il a l'air d'aimer ça. On voit, il frappe dans ses mains, il cherche des sons différents.
n°5 / 6	
Papa de Thomas	Plus la reconnaissance des instruments. Dans la voiture, il cherche tous les instruments. Vraiment la découverte de la musique.
n°7 / 25	
Maman d'Alexandre	Y'a aussi une chose que j'ai constatée. Il est très attentif aux instruments. Il arrive à reconnaître les instruments.

Chloé explicite comment elle prépare un moment de musique :

FACTEURS COGNITIFS	
Capacité à ... conduire un processus séquentiel	Comportement : Evaluer des possibilités et opérer des choix Exécuter et opérer des réglages
DVD CP Salle Odile, n°2	
Chloé	J'ai préparé la chanson des papillons. Je l'ai bien préparée. J'ai bien tout préparé sur ma feuille : les noms, qui fait du glissandi, et tout et tout. Même les paroles, qui chante, qui fait ci, qui fait ça.

Quant à Albane, elle met en œuvre un processus gestuel. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est la séquence finalisée. Après avoir exploré comment le fait d'appuyer sur les lames étouffe le son, Albane choisit une série de lames juxtaposées pour y faire glisser sa baguette tout en maintenant la même pression :

FACTEURS COGNITIFS	
Capacité à ... conduire un processus séquentiel	Comportement : Exécuter et opérer des réglages
Albane ⁶⁷ fait glisser la baguette de touche en touche, de l'aigu au grave. Elle appuie sur les lames de manière à empêcher la vibration et à obtenir un son mat.	

Brigitte Soulas, musicienne et pédagogue, fait du discernement une donnée importante de l'éducation musicale :

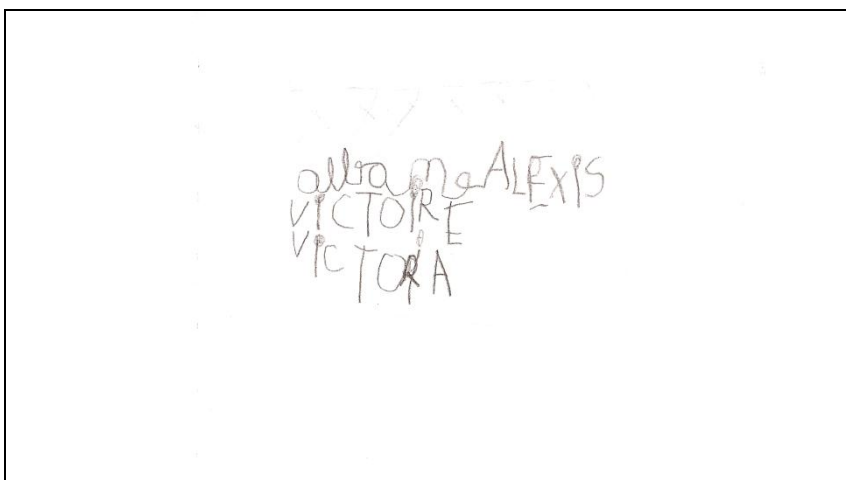
« Le discernement ainsi évoqué est une connaissance qui nous libère par l'autonomie qu'il permet, pour pouvoir accomplir ce que nous estimons utile à notre bonheur »⁶⁸.

Dans ce cas, le discernement est apprécié comme expérience : il permet d'encoder, d'associer et de mettre en mémoire de façon structurée. Il met en jeu le souvenir et l'anticipation. Il engage à une posture de vigilance, d'exigence, de responsabilité.

Le discernement peut conduire, dans une conduite artistique, à mesurer ce qu'il y a de singulier dans son expérience et sa finalisation éventuelle en une création signée, ce qu'Elliot Eisner explicite ainsi :

«...the arts teach the children that their personal signature is important and that answers to questions and solutions to problems need not be identical »⁶⁹.

Nous remarquerons, à l'extrême, que certaines partitions comportent uniquement les noms des élèves appelés à jouer ensemble :



C'est également la singularité des styles que nous pouvons approcher en nous intéressant au domaine conatif.

⁶⁷ Albane lit une partition codée, DVD n°2 CP, vignette n°10.

⁶⁸ SOULAS Brigitte, « Art et sérénité à l'école », in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, document de recherche OMF, op.cit. p.82.

⁶⁹ EISNER Elliot, *The arts and the creation of mind*, Yale University Press, New Haven and London, 2002, p.197.

B- FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS

Nous pouvons ici nous référer à ce qui est nommé « processus gestuel », puis, parmi les dimensions stylistiques, à la « dynamique exploratoire ».

a) Processus gestuel

Jouer, dans notre contexte, cela peut également consister à explorer les techniques pour faire résonner les instruments de musique.

Louise s'y exerce, avec Sixtine. Elle s'appuie sur la pulsation, puis tente des variations. C'est l'un des exemples où les élèves vont bien au-delà de ce qu'ils travaillent avec les musiciens ou avec l'enseignante :

FACTEURS CONATIFS
Processus gestuel
DVD n°1 GS – Louise et Sixtine : « Avec deux baguettes » n°24 / Mai 2006.
<i>Forme musicale :</i> Louise et Sixtine tentent de se synchroniser tout en alternant le jeu des baguettes sur la pulsation. Louise introduit une variation, toujours en alternant les baguettes, puis elle revient à la pulsation. Les deux enfants sont extrêmement concentrées. Leur travail est très technique.

b) Dimension stylistique : exploratoire

Le deuxième style décrit par Jean-Pierre Mialaret, dit exploratoire, consiste à changer « *peu de paramètres à la fois, mais (à multiplier) des groupements de changements composés de quelques segments* »⁷⁰.

C'est ce que fait Chloé, qui est également en mesure de l'explicitier :

FACTEURS CONATIFS
Dimension stylistique : exploratoire
Chloé ⁷¹ , GS Mars « <i>J'ai changé la partition de Didier mais j'ai gardé le rythme</i> ».

Le jeu de Chloé est très explicite, car elle joue d'abord la composition de départ, avant de la transformer.

C'est un exemple d'activité que nous n'aurions jamais proposée en Grande Section, la jugeant trop complexe.

⁷⁰ MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, 1997, p.161.

⁷¹ DVD n°2 GS, vignette n°54, Mars 2006.

EN CONCLUSION

Notre exploration catégorisée des travaux concernant l'enfant et la créativité musicale nous amène à repérer dans nos données des conduites et des comportements caractéristiques de processus créatifs.

Tout comme nous l'avons proposé dans notre premier échantillonnage, nous mettons en lien des « catégories conditions » (elles-mêmes relevant soit de facteurs cognitifs, soit de facteurs conatifs et émotionnels, soit de facteurs environnementaux) et des « catégories de l'ordre de l'action/interaction », lisibles dans les conduites et comportements.

Ainsi, mobiliser les capacités attentionnelles (catégorie condition) conduit à activer un niveau de vigilance minimal et à activer la mémoire à long terme (catégories action/interaction).

De même, mobiliser la capacité à discerner permet de conduire un processus séquentiel : il va s'agir d'évaluer différentes possibilités et d'opérer des choix.

Les facteurs conatifs et émotionnels nous invitent à observer une large palette de processus. Nous n'avons mentionné que deux vignettes : la plupart des exemples qui auraient eu leur place ici seront présentés dans notre échantillonnage final. En effet, les deux catégories qui s'avèreront les plus pertinentes nous conduiront à présenter les modes de recours aux ressources et les modes d'ajustement mis en œuvre par les élèves. Ce qui laissera une large part au domaine conatif.

Nous avons, dans le chapitre précédent, présenté un cas « négatif » : un enfant semblait exclu de la dynamique créative qui portait le groupe. Dans l'échange avec le musicien, que nous avons qualifié « d'étayage », l'enfant trouvait les ressources pour à nouveau proposer et finaliser sa propre performance. Il s'agissait là d'une situation de qualité, d'une situation expérimentée.

Nos va-et-vient entre approches théoriques, catégorisation et échantillonnage... nous éloignent d'une considération de l'art/prétexte et de ses effets, et nous conduisent à décrire les expériences dans lesquelles s'engagent les élèves.

Se pose alors la question suivante : qu'est-ce que les données ainsi échantillonnées nous disent de la qualité des expériences vécues par les élèves, et également par les adultes qui interagissent avec eux ?

Pour mieux appréhender la qualité de ces expériences, et y situer les processus émergents, nous nous proposons d'explorer leurs dimensions esthétique, artistique, et bien évidemment éducative.

CHAPITRE VIII **159**

L'ENFANT ET LA CREATIVITE MUSICALE **159**

1. FACTEURS COGNITIFS	160
A- L'IMPROVISATION MUSICALE : UN PROCESSUS SEQUENTIEL	160
B- LES SCHEMES TEMPORELS ET L'EXPLORATION INSTRUMENTALE	162
C- PROCESSUS D'IMPROVISATION : ASSIMILATION ET ACCOMMODATION	164
2. FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	166
A- L'EMOTION ESTHETIQUE.....	166
B- L'EXPRESSIVITE MUSICALE ET LE GESTE	168
C- DEUX DIMENSIONS STYLISTIQUES	169
3. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	171
A- LE COMPORTEMENT PARENTAL INTUITIF	172
B- L'EDUCATION MUSICALE	174
C- UN ENVIRONNEMENT MUSICAL « SUFFISAMMENT BON »	175
4. SECOND ECHANTILLONNAGE THEORIQUE	177
A- FACTEURS COGNITIFS	178
a) Activer un niveau de vigilance minimal : perception et attention	178
b) Structurer un schème temporel : pivot et colmatage.....	183
c) Conduire un processus séquentiel : discernement.....	183
B- FACTEURS CONATIFS ET EMOTIONNELS	187
a) Processus gestuel.....	187
b) Dimension stylistique : exploratoire	187
EN CONCLUSION	188

Partie 4

APPROCHE PAR L'EXPERIENCE

Chapitre 9

Expérience artistique - Expérience artistique
Expérience éducative

Chapitre 10

Pénétrer un monde de symboles :
La Zone Proximale de Développement

Chapitre 11

Interagir dans un monde de symboles

Chapitre IX

EXPERIENCE ESTHETIQUE EXPERIENCE ARTISTIQUE EXPERIENCE EDUCATIVE

Nous avons à entrer dans une compréhension des liens entre expérience esthétique et éducation, entre expérience artistique et éducation.

Même si elle ne relève pas exclusivement du domaine artistique, l'expérience esthétique en constitue le fondement. Il se peut cependant qu'elle ne soit pas mobilisée dans l'éducation artistique, qu'il s'agisse d'éducation à l'art, ou par les arts, selon la distinction et la formulation d'Alain Kerlan :

« Il y a bien en effet quelque chose de commun à 'l'éducation à l'art' et 'l'éducation par les arts' : *l'expérience esthétique*. Une éducation à *l'art* qui ne passerait pas par une expérience esthétique en première personne est-elle bien une *éducation* artistique ? Elle assurerait sans doute l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire spécifiques, mais qu'en serait-il de sa dimension éducative ? De même, une *éducation* par les arts qui n'aurait pas pour assise la possibilité d'une expérience esthétique personnelle serait-elle bien une éducation *par les arts* ? Dès lors, évaluer un dispositif, un programme d'éducation artistique, c'est peut-être d'abord évaluer la nature, la qualité, la spécificité de l'expérience

esthétique qu'ils proposent et permettent, et mieux encore celles des *attitudes esthétiques*, des *conduites esthétiques* qui y sont appelées et éduquées »¹.

Reste à repérer ce qui relève de l'expérience esthétique, et ce qui, dans la posture de l'enseignant, atteste d'une vigilance à la favoriser, ou à tout le moins, à ne pas l'empêcher.

Nous allons tout d'abord explorer les dimensions esthétiques de l'expérience, en référence à Jean-Marie Schaeffer.

Avec Hans-Georg Gadamer, nous appréhenderons l'expérience artistique comme « agir communicatif », au travers des différentes facettes que sont le jeu, le symbole et la fête.

Nous contextualiserons ce questionnement : qu'en est-il de l'irruption de l'art et de l'artiste à l'école ? Nous appréhenderons la qualité d'une action d'éducation artistique, en nous référant cette fois à John Dewey et au concept d'expérience éducative.

1. EXPERIENCE ESTHETIQUE

Alain Kerlan décrit ainsi le domaine de l'esthétique :

*« L'esthétique (oesthesis), c'est bien entendu le domaine de la sensation, mais plus largement la réhabilitation de l'univers de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence »*².

Puisque, selon Jean-Marie Schaeffer, « la dimension esthétique est une propriété relationnelle et non pas une propriété d'objet »³, il nous faut étudier une « relation esthétique », dont la composante relationnelle sera « l'intentionnalité ».

Toute relation demande la présence d'un objet et d'un sujet. Ici, l'objet suscite une activité exigeant attention et concentration. Puis, le fruit de l'activité est apprécié, jugé. Le processus dans son ensemble relève de l'expérience, comme l'explique Daniel Lagoutte :

*« L'expérience est ce qui s'éprouve. Elle est une activité de connaissance qui comprend la personne qui agit (celui qui pratique un art), la chose visée (l'intention, aussi vague soit-elle), les moyens mis en œuvre (les techniques et les procédés), l'évolution du processus créateur (le travail en cours avec ses différents moments de décision), le succès ou l'échec de l'entreprise (l'auto-évaluation et l'accueil social) »*⁴.

¹ KERLAN Alain, « Bilan prospectif. L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit. p.516.

² KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p.60-61.

³ SCHAEFFER Jean-Marie, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris, 2000, p.17.

⁴ LAGOUTTE Daniel, « L'expérience esthétique », in KERLAN Alain, *Des artistes à la maternelle*, SCEREN / CRDP Académie de Lyon, 2005, p.16.

Nous allons reprendre tour à tour ce qui, dans l'expérience esthétique, relève plus particulièrement de l'activité, de l'attention, puis de l'appréciation et du jugement.

A- RELATION ESTHETIQUE ET INTENTIONNALITE

Jean-Marie Schaeffer considère la relation esthétique comme « *une façon particulière de se rapporter au monde* »⁵, ce qui le conduit à élaborer un « *modèle analytique de la relation esthétique en termes de conduite humaine intentionnelle* »⁶.

Cinq aspects spécifient cette intentionnalité :

- 1.« La conduite esthétique est une activité représentationnelle : ... elle est dirigée sur un objet qui constitue son référent... La modalité Intentionnelle à travers laquelle se réalise la conduite esthétique relève plus précisément de la relation cognitive au monde... lorsqu'on s'engage dans une conduite esthétique, on s'adonne à des activités telles qu'écouter des sons, regarder des formes, lire des textes, etc., autant de comportements qui font partie de l'attention que nous accordons au monde... »⁷.
2. La conduite esthétique relève d'une relation au monde non pas instrumentale (nous ajusterions le monde à nos désirs), mais cognitive (la direction d'ajustement va de notre esprit au monde). Si cette relation cognitive n'est pas spécifique à la conduite esthétique, elle n'en est pas moins sa composante opératoire : « *nous laissons agir le monde sur nous en tentant d'identifier, de comprendre ou d'interpréter cette action, c'est-à-dire de nous en former une représentation juste* »⁸.
3. La relation cognitive est régulée par une intention en action : « *... notre but est que l'activité cognitive à laquelle nous nous adonnons soit, dans son déroulement même, source de plaisir* »⁹.
- 4.« La source directe de la satisfaction est l'activité représentationnelle exercée sur un objet et non pas cet objet 'en soi' ». Il s'agit de distinguer :
 - l'objet : « *l'œuvre ou le phénomène naturel sur lequel porte mon attention* » ;

⁵ SCHAEFFER Jean-Marie, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris, 2000, p.6.

⁶ Ibid. p.25.

⁷ Ibid. p.26.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid. p.28.

- le contenu représentationnel : « *l'ensemble des croyances que j'entretiens concernant cet objet ou cette œuvre* » ;
- le « *caractère désirable ou non de ces propriétés (qui) n'est pas une croyance, ni un acte de jugement, mais un affect qui les investit et les dote d'une valeur positive ou négative* »¹⁰.

5. La conduite esthétique est une conduite « intéressée » : l'attention que je porte à l'œuvre résulte d'un « contenu intentionnel » : « *les propriétés que je crois qu'elle possède me paraissent désirables ou non désirables* »¹¹.

En tentant de condenser la réflexion de Jean-Marie Schaeffer, disons que la relation esthétique est une relation cognitive « intéressée », dans les deux sens du terme :

- nous nous ajustons au monde en mobilisant nos capacités à écouter, observer, toucher, sentir, goûter... jusqu'à nous en faire une représentation opératoire...
- le caractère opératoire de cette représentation, et les processus qui ont procédé à son avènement, sont sources de satisfaction ou d'insatisfaction.

Ces capacités qui manifestent notre intérêt, donnent lieu à des activités qualifiées elles aussi « d'esthétiques ».

B-ACTIVITE ESTHETIQUE

Jean-Marie Schaeffer considère comme « activité esthétique » le fait de « regarder, écouter, palper, sentir et goûter ».

Ce sont des activités « de discrimination cognitive, de discernement », qui « *exemplifient la même relation au monde, celle de l'attention cognitive* »¹².

Reste à expliciter « *la condition spécifique que l'activité de discernement doit remplir pour être de nature esthétique* » :

« *Pour qu'une activité cognitive relève d'une conduite esthétique, il faut qu'elle soit accompagnée d'une satisfaction prise à l'activité cognitive elle-même* »¹³.

Plus encore, cette satisfaction (ou dissatisfaction) doit agir comme régulateur :

« Pour qu'on puisse parler d'une conduite esthétique, il faut que ce (dé)plaisir soit le régulateur de l'activité de discernement, de même qu'il faut que la source de la (dis)satisfaction soit une activité cognitive »¹⁴.

¹⁰ Ibid. p.29.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid. p.17.

¹³ Ibid.

On peut concevoir que ces activités de discrimination et de discernement n'appartiennent pas exclusivement au domaine artistique :

« Au sens strict du terme, il n'existe pas d'objets esthétiques (qu'on pourrait opposer à d'autres types d'objets), mais uniquement une conduite esthétique qui investit des objets et événements quelconques (monde naturel, objets utilitaires, œuvres d'art...) »¹⁵.

Une fois l'objet investi, l'attention qui lui est portée doit garantir la continuité. Elle ne peut donc être uniquement de nature perceptive. Ce qui amène à préciser la qualité de « l'attention esthétique ».

C- ATTENTION ESTHETIQUE

Même si les activités esthétiques font appel à la perception, Jean-Marie Schaeffer explicite en quoi « l'attention esthétique n'est que rarement une attention purement perceptive »¹⁶ :

- « ...le niveau perceptif de l'attention esthétique est en général saturé par des associations culturelles. De ce fait, il ne se limite jamais à une pure époque phénoménologique...
- L'attention esthétique n'investit pas seulement le niveau perceptif et le niveau sémantico-linguistique, mais ...peut investir le domaine de l'imagination »¹⁷.

L'auteur cite un type d'activité imaginative : la métaphore, qui peut instaurer une relation esthétique :

« La situation n'est en fait guère différente de celle qui consiste à découvrir des visages dans des formations de nuages ou dans des profils de roches : là encore, une fois la convention métaphorique de départ instituée, on se trouve dans une relation d'attention cognitive tout à fait canonique »¹⁸.

Un pas de plus, de l'imaginaire au jeu, et nous touchons au caractère ludique de l'attention esthétique :

« L'attention esthétique donne lieu à une activation ludique du discernement cognitif, alors que dans les conduites artistiques l'activation est celle de processus opératoires (par exemple une activité de motricité gestuelle ou d'expression linguistique) »¹⁹.

¹⁴ Ibid. p.19.

¹⁵ Ibid. p.26.

¹⁶ Ibid. p.33.

¹⁷ Ibid. p.36.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid. p.19.

Le moteur et le régulateur, comme dans le domaine du jeu, sont de l'ordre du plaisir :
« L'attention esthétique est autotéléologique, au sens où elle fonctionne en boucle sous l'impulsion de l'indice de satisfaction qu'elle génère »²⁰.

Une attention de cette qualité, générée par une conduite esthétique « intéressée », serait l'attribut de la relation cognitive que nous établissons avec l'environnement. Elle est un gage de continuité entre les situations, et un moteur pour les interactions. Selon Jean-Marie Schaeffer :

« La vie courante est une source permanente de moments d'attention esthétique, ce qui laisse supposer que l'attention esthétique est une composante de base du profil mental humain »²¹.

Cette qualité d'attention régule l'action. Son interdépendance avec l'indice de satisfaction nous indique qu'elle requiert également le recours à des critères d'appréciation. Voyons ce qui caractérise une appréciation d'ordre esthétique.

D- APPRECIATION ESTHETIQUE, JUGEMENT ESTHETIQUE

Il y aurait comme un effet de décalage entre « appréciation » et « jugement ». Le jugement « évaluerait » la mise en acte de l'intention, en mettant à distance la régulation d'ordre affectif opérée par l'attention esthétique. Jean-Marie Schaeffer distingue ainsi l'appréciation du jugement :

« Il est important de distinguer entre l'appréciation, c'est-à-dire l'état affectif causé par l'attention cognitive, et le jugement évaluatif, c'est-à-dire l'acte intentionnel qui accorde telle ou telle valeur à l'objet dont la construction par l'attention esthétique a induit l'appréciation en question »²².

Dans ce cas, le jugement va de pair avec la compréhension : il y a saisissement de l'intention, de sa mise en acte par une représentation qui mobilise attention et appréciation, par exemple pour opérer des choix quant aux buts et aux moyens à requérir. John Dewey nous dit ceci :

« Le progrès du jugement et de l'intelligence est essentiellement un progrès de l'aptitude à former des projets et à choisir et disposer des moyens en vue de leur réalisation »²³.

²⁰ Ibid. p.22.

²¹ Ibid. p.15.

²² Ibid. p.51-52.

²³ DEWEY John, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968, p.138.

Cependant, l'expérience esthétique se distingue du fait que, même si l'appréciation la régule, elle n'a pas pour finalité le jugement :

«...la finalité principale de la relation esthétique ne réside pas dans la formation d'un jugement appréciatif, mais dans l'expérience esthétique elle-même en tant qu'activité cognitive régulée par son indice de satisfaction interne »²⁴.

L'expérience esthétique conjuguerait relation cognitive et relation intentionnelle, de par un mouvement appréciatif. De ce fait, ainsi que l'explique Jean-Marie Schaeffer, elle ne se rapporte pas uniquement et nécessairement aux œuvres d'art :

« ...chaque fois qu'une œuvre humaine, quelle que soit sa finalité principale, prend aussi en compte la satisfaction inhérente qu'elle est susceptible de donner lorsqu'elle est approchée dans le cadre d'une attention simplement cognitive, elle résulte aussi d'une intention esthétique »²⁵.

C'est donc à « l'expérience de l'art » que nous allons nous intéresser, ainsi qu'à sa base anthropologique. Hans-Georg Gadamer propose l'approche suivante :

« Quelle est la base anthropologique de notre expérience de l'art ? Examinons cette question à l'aide des concepts de 'jeu', de 'symbole' et de 'fête' ? »²⁶.

2. EXPERIENCE ARTISTIQUE : LE JEU, LE SYMBOLE, LA FETE

Le cheminement proposé par Gadamer se fait de la manière suivante :

« ...le retour au jeu, l'analyse du concept de symbole, c'est-à-dire la possibilité de nous reconnaître nous-mêmes, et finalement la fête comme incarnation d'une communication retrouvée de tous avec tous »²⁷.

Pour chacun de ces concepts, la place et le rôle du tiers sont pris en compte. C'est donc une approche particulièrement riche pour qui veut replacer l'expérience esthétique ainsi que l'expérience artistique dans un contexte d'éducation et de médiation.

A- LE JEU

Le jeu est un « agir communicatif », nous dit Gadamer :

« ...le jeu est aussi un agir communicatif où l'on ne connaît pas vraiment la distance qui sépare celui qui joue de celui qui voit se dérouler ce jeu »²⁸.

²⁴ SCHAEFFER Jean-Marie, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris, 2000, p.49.

²⁵ Ibid. p.46.

²⁶ GADAMER Hans-Georg, *L'actualité du beau*, Editions Alinea, 1992 pour la traduction française, p.43.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid. p.46.

Jouer, c'est donc agir, être dans le mouvement. Le jeu serait un phénomène de l'excédent, qui à la fois contient et révèle l'excédent en tant que représentation d'un soi vivant :

« ...le jeu apparaît ainsi comme une façon de se mouvoir soi-même qui ne poursuit ni objectif, ni but mais vise le mouvement comme mouvement, un mouvement qui trahit pour ainsi dire un excédent, une représentation de soi de l'être vivant »²⁹.

Ce mouvement engage, car « on ne joue pas à moitié », on ne peut rester à distance :

« On y mise ainsi quelque chose avec effort, avec ambition et en s'y adonnant le plus sérieusement du monde »³⁰.

De ce fait, dans le jeu comme dans toute expérience esthétique, la relation au temps est transformée par l'intensité de l'attention. Nous ne devons pas nous contenter, selon Gadamer...

« ... de dégager comme la base de nos créations artistiques le caractère d'excédent propre au jeu mais reconnaissons, au contraire, le motif anthropologique plus profond qui se cache derrière le jeu : donner à durer. C'est ce motif en effet qui distingue le jeu des hommes, et en particulier le jeu de l'art, de toutes les formes de jeux présents dans la nature »³¹.

Dans la durée propre au jeu, l'intention guide vers ce qui pourrait prendre forme. Il y aurait ajustement entre intention et ce qui est saisissable dans l'excédent, ce qui pourrait « représenter » la situation générée par l'interaction avec l'environnement :

« ...ce que nous visons dans le comportement que nous adoptons à l'égard du monde aussi bien dans notre effort de création de formes (que ce soit en les engendrant ou en participant au jeu de leur genèse) : l'enjeu y est toujours de parvenir à garder ce qui, fugace, nous échappe »³².

Passer de la forme au symbole, nécessitera la reconnaissance, c'est-à-dire une connaissance débarrassée des contingences.

²⁹ Ibid. p.44.

³⁰ Ibid. p.45.

³¹ Ibid. p.76.

³² Ibid. p.75.

B- LE SYMBOLE

« L'expérience de l'art », c'est l'expérience d'agir dans un temps que l'on fait durer en jouant avec les formes, jusqu'à ce que « quelque chose » prenne forme :

« ... qu'est-ce qui, au juste, fait sens et nous parle dans ce jeu des formes, dans ce processus par lequel quelque chose prend forme et devient une configuration 'ferme et achevée' ».

Il s'agit alors de reconnaître, sachant que...

« Reconnaître signifie : reconnaître quelque chose comme étant la chose même que l'on connaît déjà... toute reconnaissance se trouve déjà dégagée de la contingence entourant la première prise de connaissance... »

Reconnaître, c'est percevoir ce qui, dans le fugace, demeure. La véritable fonction du symbole et du contenu symbolique de tous les langages artistiques est, quant à elle, de conduire à terme ce processus »³³.

L'expérience de la reconnaissance serait proche de l'expérience du symbolique :

« Le symbole ou l'expérience du symbolique... laisse entendre que cette chose singulière, cette chose particulière, se présente comme un fragment d'être, comme un fragment qui porterait en lui la promesse de son corrélat, d'un corrélat apte à le guérir et à le compléter pour en faire un tout, ou encore la promesse qu'il est lui-même cet autre fragment de notre vie, ce fragment qu'on recherche toujours pour qu'il la complète et pour en faire un tout »³⁴.

S'il s'agit de percevoir ce qui s'offre aux sens, c'est toujours dans le mouvement de reconnaître et de retenir ce qui pourrait n'être que fugace :

« Percevoir ne signifie pas collectionner toutes sortes d'impressions sensibles différentes, mais 'percevoir' (wahrnehmen), comme veut le dire la belle expression que nous avons en allemand, signifie 'appréhender quelque chose en sa vérité' (für wahr nehmen). Ce qui signifie bien que ce qui s'offre aux sens, est vu et appréhendé comme étant quelque chose »³⁵.

Ce « quelque chose » qui prend forme et qui fait sens, serait propre à l'art :

« ... C'est pourquoi l'essence du symbolique ou du caractère de symbole qui caractérise l'art réside précisément non en ce qu'il se référerait à un sens qui en serait le but et

³³ Ibid. p.76-77.

³⁴ Ibid. p.56-57.

³⁵ Ibid. p.52.

auquel on pourrait accéder intellectuellement mais, au contraire, en ce qu'il maintient ce sens en lui-même »³⁶.

La forme artistique offrirait une structure à ce qui fait sens, à ce qui se manifeste lorsque la conduite esthétique a frayé un chemin de l'excès de sens jusqu'à une reconnaissance qui doit à nouveau s'abriter dans la matière :

« ... ce qui est accompli par l'art ne se réduit pas à révéler son sens. Ce dont il s'agit est bien plutôt d'y abriter et d'y cacher du sens en lui conférant toute la solidité requise afin qu'il ne s'écoule, ni ne disparaisse, mais qu'il s'attache au contraire à la structure d'ajustement (Gefüge) de cette formation pour y être abrité et caché »³⁷.

Arrive le troisième moment, celui de la fête : après le temps du jeu et de l'exploration, après la mise en forme et en sens, il reste à rendre publique cette structure d'ajustement.

C- LA FETE

Le triptyque proposé par Gadamer rassemble le jeu en tant qu'expérience de la représentation de soi, y compris et surtout dans « l'excédent », le symbole en tant qu'expérience de la reconnaissance, et la fête en tant qu'expérience du temps :

« ...elle communique sa propre festivité au temps et, ce faisant, elle l'arrête et elle l'amène à demeurer là où il est »³⁸.

Dans le jeu comme dans le symbole, forme et contenu semblent indissociables. Ce semblant d'unité est également propre à la fête, en tant qu'élément « qui unit tout le monde »³⁹.

Peut alors se partager une « expérience de l'art » :

« Là où l'art est à l'œuvre, ce qui n'est pas encore présent sous la forme de la cohérence fermée d'une configuration, mais ne fait que s'écouler à travers elle, se voit transformé en une configuration permanente et durable si bien que ce qui croît vers l'intérieur de cette œuvre va jusqu'à croître en même temps au-delà d'elle à travers nous-mêmes. Que 'quelque chose puisse être maintenu dans l'hésitation de l'instant', voici ce en quoi consiste l'art d'aujourd'hui, l'art d'hier et l'art de tout temps »⁴⁰.

³⁶ Ibid. p.63.

³⁷ Ibid. p.59.

³⁸ Ibid. p.70.

³⁹ Ibid. p.80.

⁴⁰ Ibid. p.84.

Cette expérience porteuse de sens, Alain Kerlan la dit accessible à l'enfant, « *dans le sillage de l'artiste* »⁴¹. Ceci requiert, selon l'auteur, la présence de l'artiste à l'école...

« ...ce passeur pour une expérience esthétique vraie, authentique »⁴².

Celui-ci va se confronter à l'éducation à l'art, dans un contexte scolaire, alors que l'expérience esthétique ne peut être que singulière.

Faisons le détour par « l'expérience éducative », telle que John Dewey l'a définie. Voyons en quoi cette qualité d'expérience, tout comme l'expérience esthétique et l'expérience artistique, n'est pas à rechercher uniquement chez les élèves, mais également chez les partenaires éventuels que sont les artistes et les enseignants.

3. EXPERIENCE EDUCATIVE

Nous allons voir avec John Dewey qu'une expérience est dite éducative lorsqu'elle inclut les principes d'interaction et de continuité.

Cette qualité d'expérience serait-elle décelable dans les propos sur l'éducation, et plus précisément sur l'éducation artistique ? Ceux-ci explorent plus volontiers en quoi les différents domaines culturels vont solliciter le rapport aux apprentissages, ainsi qu'aux normes et aux règles.

Quelles seraient la part et la place de l'artiste pour qu'une expérience conjugue les caractères éducatif, esthétique et artistique ?

Artiste et enseignant, qui interviennent dans des temporalités à différencier, peuvent-ils contourner le risque du prétexte pédagogique ?

A- INTERACTION ET CONTINUITE

Pour John Dewey, l'expérience est une dynamique. Elle impulse le mouvement et le dirige :

« *Toute expérience est une force propulsive. On ne peut juger de sa valeur que par sa direction et son point d'application* »⁴³.

Dans le même temps, elle participe au développement de la personne, qui s'en trouve transformée :

« *L'expérience n'est pas seulement une affaire subjective et personnelle; elle influe sur la formation de certaines tendances : désirs et fins* »⁴⁴.

⁴¹ KERLAN Alain, ERUTTI Roselyne, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages », in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, op.cit., p.245.

⁴² KERLAN Alain, *Des artistes à la maternelle*, op.cit. p.136-137.

⁴³ DEWEY John, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, p.83.

⁴⁴ Ibid. p.85.

Cependant, toute expérience ne peut être qualifiée d'éducative :

« Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives »⁴⁵.

John Dewey retient deux principes pour distinguer les expériences éducatives, ceux de continuité et d'interaction. Il s'agit de l'interaction avec un environnement qui inclut les personnes et tous les moyens à disposition :

« Une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement »⁴⁶.

De cette interaction entre la personne et l'environnement, va naître la situation. La situation n'est pas à confondre avec un dispositif, elle ne peut s'imposer artificiellement. Elle surgit de la tension entre interne et externe, qui génère exigence et vigilance :

« Le mot 'interaction' exprime justement le second principe essentiel, celui qui permet d'interpréter une expérience selon sa fonction et sa portée éducative. Il assigne les mêmes droits aux deux facteurs de l'expérience : externe et interne. Toute expérience normale suppose le jeu réciproque de ces deux chaînes de conditions. Ce sont elles qui, considérées ensemble ou dans leur interaction, forment ce que nous appelons une situation »⁴⁷.

John Dewey va alors convoquer le principe de continuité, afin que les situations s'enchaînent. Le principe de continuité est au fondement du concept d'expérience, et de sa relation au développement:

« Les deux principes : Continuité et Interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre. Ils sont – si l'on peut ainsi s'exprimer – les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. Des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de la continuité, quelque chose de la première est transféré à la seconde »⁴⁸.

Le développement va résulter du mouvement de l'expérience, qui conduit à l'entrelacement des situations :

« La croissance non seulement physique mais morale est un exemple du principe de continuité »⁴⁹.

⁴⁵ Ibid. p.83.

⁴⁶ Ibid. p.90.

⁴⁷ Ibid. p.88-89.

⁴⁸ Ibid. p.91.

⁴⁹ Ibid. p.81.

C'est là qu'intervient, selon John Dewey, l'éducateur :

« *La première préoccupation d'un maître doit être de considérer les situations où une interaction se produit* »⁵⁰.

L'enjeu est d'importance, et éminemment éducatif :

« *Une personnalité ne présente, en effet, de parfaite unité, que si chacune de ses expériences successives se sont intégrées l'une à l'autre. La personnalité ne saurait s'édifier que comme s'édifie un univers où les objets sont en relation les uns avec les autres* »⁵¹.

Il se pourrait que l'expérience éducative, lorsqu'elle mobilise au long cours adultes et enfants, permette « *l'agir communicatif* » dont nous parle Gadamer. Un espace se dégage pour « *l'activation ludique du discernement esthétique* », selon l'expression de Jean-Marie Schaeffer. Enfin, et surtout, il y faut du temps et du lien, nous dit Alain Kerlan :

« *Autour de l'enfant et de l'élève, le cercle intime de l'expérience esthétique ; puis le cercle de la reprise pédagogique de cette expérience ; enfin ceux de l'école comme organisme, et, de proche en proche, des parents, du quartier, du tissu éducatif et culturel* »⁵².

En termes d'interaction, un autre facteur est donc celui de l'implication des différents partenaires : enseignants, artistes, élèves. Cette interaction est à organiser temporellement. Par exemple, dans le cadre d'un partenariat enseignant – artiste, chacun veille à ce que les rendez-vous soient réguliers. L'importance de cette régularité a été soulignée par les responsables de l'expérience anglaise du Triangle d'Apprentissage Mutuel, citée précédemment. Ceci est cohérent avec le principe de continuité.

Les partenaires ont alors à repérer ce qui se joue dans les actions et interactions, et en particulier ce qui serait de l'ordre du prétexte pédagogique.

B- LE RISQUE DU PRETEXTE PEDAGOGIQUE

L'institution scolaire nous invite, selon les mots d'Alain Kerlan, à « *faire entrer l'activité artistique dans les mots et les formes de l'institution légitime* »⁵³.

Au vu de ses activités et de ses productions, l'élève est évalué en termes de compétences, capacités, attitudes. Ce qui peut sembler cohérent, que le projet soit de nature artistique ou pas, puisque nous nous situons dans un contexte scolaire.

⁵⁰ Ibid. p.92.

⁵¹ DEWEY John, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968, p.91.

⁵² KERLAN Alain, *Des artistes à la maternelle*, op.cit. p.129.

⁵³ Ibid. p.37.

Cependant, d'un point de vue pédagogique, concevoir une activité en se référant en premier lieu à un référentiel de compétences peut mener à l'impasse, voire à « l'exploitation pédagogique ».

Dans le vocabulaire de l'enseignant, on trouve l'expression « exploitation pédagogique » lorsqu'il s'agit de travailler à partir d'un thème, d'un album, d'une œuvre. Ils sont exploités en tant qu'éléments déclencheurs : c'est la motivation des élèves qui se trouve ainsi suscitée. Avec habileté, et parfois avec des résultats tangibles, l'enseignant engage l'élève dans un large éventail d'apprentissages.

Par contre, lorsqu'il s'agit d'observer et d'accompagner l'enfant dans les processus qui le mèneront à produire du nouveau, l'enseignant peut se trouver bien démuni. Une alternative consiste à avoir recours à l'artiste :

« L'art et les artistes sont devenus des recours éducatifs. À côté de la figure de l'enfant artiste apparaît ainsi la figure de l'artiste comme pédagogue, de l'artiste comme nouvelle figure du pédagogue, et même comme modèle possible du pédagogue »⁵⁴.

L'autre extrême consiste à « justifier » le recours aux arts par tous les bénéfices que ne manquent pas de souligner un grand nombre d'études. Nous y avons fait référence dans un chapitre précédent. Sont relevés des effets sur l'estime de soi, sur la socialisation, et éventuellement sur les résultats scolaires. Une des tâches de l'enseignant serait de relever ces bénéfices sans en faire son but premier. C'est ce que recommande Elliot Eisner dans son ouvrage « The arts and the creation of mind » :

« We can acknowledge multiplicity without making multiplicity of outcomes primary »⁵⁵.

L'enseignant pourrait donc « exploiter » les ressources de l'artiste. De son côté, l'artiste pourrait réduire l'apport de l'enseignant au registre organisationnel, voire à celui de la gestion du groupe en termes de discipline. Afin de distinguer les apports de l'enseignant et de l'artiste, une modalité possible consiste à dégager la temporalité propre à chacun.

C- DEUX TEMPORALITES

Alain Kerlan présente l'enseignant et l'artiste comme inscrits dans des temporalités distinctes :

« ...une temporalité qui a besoin d'une certaine discontinuité, de ruptures et de différences, la temporalité événementielle qu'apporte la présence de l'artiste ; et une autre

⁵⁴ KERLAN Alain, ERUTTI Roselyne, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages », op.cit. p.241.

⁵⁵ EISNER Elliot, *The arts and the creation of mind*, Yale University Press, New Haven and London, 2002, p.235.

temporalité, une temporalité au long cours, celle que demande l'intégration des apprentissages et que permet le travail pédagogique quotidien »⁵⁶.

Pour tenter de percevoir la spécificité de ces deux temporalités, nous allons témoigner de notre expérience de partenariat avec des musiciens.

a) Le travail pédagogique quotidien

Nous avons vu comment, dans notre approche, l'intégration des apprentissages a nécessité un aménagement de l'environnement pédagogique : les enfants ont besoin de temps et d'espace pour explorer à leur façon les ressources apportées par l'artiste, qu'il s'agisse du répertoire, de techniques instrumentales, de procédés de composition...

Ceci implique d'explicitier ce qui relève de la responsabilité de chacun : comment porter un instrument ? Où le ranger ? Comment utiliser le lecteur de cassettes ? Comment demander le silence ? Quand et comment demander à être filmé, enregistré ?

Plus qu'explicitier, qui s'apparente à « donner des consignes », nous avons préféré « mettre en mots », verbaliser les initiatives qui allaient dans le sens de ce que le musicien nomme « autonomie » dans l'extrait d'entretien suivant :

« Ce qui m'a semblé spécifique...
Y'a au moins deux choses.
Quelque chose qui est du domaine de l'autonomie.
C'est-à-dire que les enfants avaient l'habitude de s'organiser. On n'avait même pas besoin d'intervenir sur scène pour les placer.
C'était intégré dans l'activité, dans leur pratique.
Alors que en Grande Section / CP, on a l'habitude de voir des enseignants qui font les marionnettes devant et les enfants sont en imitation.
Là ils étaient en autonomie. C'est l'élément premier pour moi.

Le deuxième, et bien c'étaient des enfants comme les autres. Ils étaient capables de temps en temps d'avoir des courbes d'énergie, des montées et des descentes d'énergie... mais ils étaient capables de formaliser ces moments-là, de se recentrer au bon moment ».

Tenter de conjuguer apprentissage et créativité peut faire bouger nos représentations de l'apprentissage, à tout le moins de l'apprentissage de la musique. Lors des entretiens en fin de Cours Préparatoire, des parents se disent « surpris », « épatés ». Ils font référence au spectacle de fin d'année, mais aussi à des épisodes vécus à la maison. Certains mentionnent combien cela semble facile d'apprendre la musique, et aussi d'apprendre à lire.

D'autres se questionnent : « *ça fait pas apprentissage, c'est plus éveil, réveiller la sensibilité, qu'apprentissage* ». Ils captent des facettes nouvelles de leur enfant : « *je vois bien qu'il s'intéresse* ».

⁵⁶ KERLAN Alain, *Des artistes à la maternelle*, op.cit. p.188.

La maman d'Antoine l'exprime ainsi :

n°2 20	Maman d'Antoine	Moi, j'ai fait le conservatoire. J'ai fait du violon. Pour moi, la musique c'est ça. Donc, faire ding dong ding...c'est un truc qui me dépasse. Je suis pas sensible à ce genre de choses. Hier, pour moi, c'était une grande découverte. En plus voir que les enfants ils aiment, ils créent. Qu'ils sont sages parce qu'ils aiment ça. Ca m'a quand même interpellée, hein. Ca chamboule.
-----------	--------------------	---

Ce qui peut également « chambouler » enseignant et enfants qui avancent dans le « sillage de l'artiste », c'est une nouvelle qualité d'interaction avec l'environnement : il leur faut travailler avec la surprise.

b) Surprise et prises de risque

La « temporalité événementielle » n'est pas réduite à l'irruption de l'artiste, elle est inhérente à la démarche artistique, qui « poursuit » la surprise et les prises de risque. C'est dans ce sens qu'Elliot Eisner conduit sa réflexion :

« *To pursue surprise requires the willingness to take risks, for while surprise itself may emerge, its pursuit is a choice* »⁵⁷.

L'auteur s'intéresse aux arts plastiques, et au travail avec la matière. Il décrit comment, après avoir accueilli et apprécié la surprise, vient le moment du choix : il s'agit d'intégrer ou bien de rejeter ce qui « surprend ».

Intention, attention, appréciation, sont mobilisées dans la relation cognitive à la matière, de manière à la transformer en média :

« *Materials become media when they mediate. What do they mediate? They mediate the aims and choices the individual makes. In this sense, to convert a material into a medium is an achievement* »⁵⁸.

Arrive le moment de la reconnaissance, quand la forme est achevée. Eisner invoque « the sense or rightness », peut-être le moment où forme et sens deviennent indissociables :

« *Work in the arts, unlike many other rule-governed forms of performance, always leaves the door open to choice, and choice in this domain depends upon a sense of rightness, a form of somatic knowledge that allows the maker finally to arrive at that most difficult of artistic decisions: 'it's done'* »⁵⁹.

⁵⁷ EISNER Elliot, *The arts and the creation of mind*, op.cit. p.79.

⁵⁸ Ibid. p.80.

⁵⁹ Ibid. p.77.

Dans notre contexte, en fin de Cours Préparatoire, nous avons demandé explicitement aux élèves de préparer une composition pour la présenter à un public. Le temps d'échange avec le musicien peut être entendu comme un temps de « reconnaissance », qui n'exclue pas la vigilance et l'exigence.

Ce qui apparaît dans les extraits suivants :

Le musicien s'adresse à Alexandre ⁶⁰	<i>C'est drôlement difficile ce que tu fais. Tu as la main gauche ici, et la main droite qui joue sur le tambourin. Moi je vais te dire. L'impression que j'ai eue, c'est quelque chose qui est en marche, en mouvement comme ça. Ce qui fait que les notes au métallophone elles se mélangent. Alors est-ce qu'on veut qu'elles se mélangent ? Est-ce que tu as un avis ?</i>
Le musicien s'adresse à Antoine ⁶¹	<i>Formidable, une vraie musique... Une vraie progression, des dragons, l'un qui va vers l'autre. Le grave vers l'aigu, l'aigu va vers le grave. Et à la fin ils s'en vont. Bravo, merci.</i>
Le musicien et Cédric ⁶²	<i>-Drôlement fort, hein. C'est bien parce que ça va doucement, ça accélère... Tu fais bien ton mouvement de baguette. Comme tu joues très très vite, comme les petites souris qui sont légères... Tu as essayé de faire la même chose avec le xylo ? -Ben non. -T'as choisi le métallo comment ? Tu as essayé d'autres instruments ? -J'ai choisi le métallo parce que ça me fait penser à des petites souris -Parce que le son est plus magique, hein. Moi je me demande... Tu peux le rejouer s'il-te-plaît...</i>

Ce moment de reconnaissance fait aussi événement. Le choix suivant va consister à rendre publique ou non l'œuvre achevée. Arrive alors éventuellement le temps de la représentation :

« *Sensibility and imagination can, of course, remain entirely private affairs... Something else is needed if the products of our imagination are to make a social contribution to our culture. That something else is representation* »⁶³.

L'intérêt de la représentation dépasse la somme des actes ainsi repérés (inscrire, mettre en forme, communiquer). Il est dans le processus, qui ne peut être anticipé, qui fait avec les surprises et qui crée la surprise : « *In the process of working with the material, the work itself secures its own voice and helps set the direction. The*

⁶⁰ DVD n°1, finalisation avec le musicien, vignette Alexandre.

⁶¹ DVD n°1, finalisation avec le musicien, vignette Antoine.

⁶² DVD n°1, finalisation avec le musicien, vignette Cédric.

⁶³ Ibid. p.5.

maker is guided and, in fact, at times surrenders to the demands of the emerging forms. Opportunities in the process of working are encountered that were not envisioned when the work began, but that speak so eloquently about the promise of emerging possibilities that new options are pursued. Put succinctly, surprise, a fundamental reward of all creative work, is bestowed by the work on its maker »⁶⁴.

La temporalité inhérente à la démarche artistique se distingue bien d'une temporalité éducative. Celle-ci tendrait à baliser une démarche vers un résultat qui serait évalué par rapport à une norme scolaire, parfois au détriment d'une attention aux processus singuliers mis en œuvre par les élèves.

Par contre, ce qu'assure la temporalité pédagogique, c'est la continuité : par une présence au long cours, et également par une prise en compte du groupe-classe, tant au niveau gestion du groupe qu'à celui de la constitution progressive d'une culture commune.

4. DEUX CAS EXTRAITS DE NOS DONNEES

Avec le premier cas, nous pouvons suivre comment deux élèves passent d'une première activité (un jeu d'écoute) au jeu sur les instruments. Nous y retrouvons les composantes d'une relation esthétique : activité, attention, appréciation et jugement.

Le second cas relève du « negative case » de la *grounded theory* : une appréciation est reprise sans être pertinente. Nous sommes alors dans la répétition, ce qui nous fait pointer une limite possible du dispositif.

A- DU JEU AU DUO

Avec les transcriptions des enregistrements vidéo, nous avons le déroulement de quatre moments : le jeu d'écoute (activité), le duo (attention), l'échange avec le musicien (appréciation) et enfin les réactions des enfants de la classe (jugement). Nous proposons ici quelques extraits.

a) Jeu de cache-cache

Alors que tous les élèves sont installés à des tables, Johanna et Matthieu se déplacent à quatre pattes dans l'atelier musique de CP. Nous sommes prêts à leur demander de s'asseoir quand nous réalisons qu'ils reprennent le jeu des appeaux découvert en Grande section. Nous commençons alors à les filmer.

⁶⁴ EISNER Elliot, *The arts and the creation of mind*, op.cit. p.7.

FACTEURS CONATIFS	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Catégories Apprentissage créatif</i>
Trait de personnalité : Ouverture à de nouvelles expériences	Jouer, explorer
DVD CP Salle Odile n°7 / vendredi 30 mars - Johanna et Matthieu : cache-cache	
Johanna et Matthieu jouent au « jeu des appeaux » : Matthieu est caché, il fait sonner l'appeau. Johanna doit le trouver.	
Dans la salle, les autres élèves jouent sur leurs instruments. Il faut isoler le son de l'appeau parmi les autres.	
Suite à ce jeu, Johanna et Matthieu s'installent devant un xylophone et commencent à jouer en duo.	

b) Le jeu en duo

Leur composition, Johanna et Matthieu l'explicitent à l'atelier musique, alors que nous prenons un moment pour les écouter. D'où l'intervention d'un élève qui assiste à l'échange.

FACTEURS COGNITIFS	
<i>Capacité à ... conduire un processus séquentiel</i>	<i>Comportement : Evaluer et opérer des choix Exécuter et opérer des réglages</i>
Johanna (métallophone) et Matthieu (xylophone) se répondent. ⁶⁵	Johanna : la si do do si la Matthieu : sol la si si la sol (puis ils jouent ensemble, avec un léger décalage)
Enseignant	D'accord. Vous voulez bien nous expliquer ? Qui a trouvé la mélodie ?
Johanna	C'est Matthieu. Quand il avait enregistré, quand on choisissait les personnes, on était tous les deux, on a choisi cette mélodie.
Enseignant	Comment vous savez à qui c'est le tour de jouer ?
Johanna	Parce qu'on s'est entraîné. Quand Matthieu il jouait et bien moi je commençais à jouer.
Enseignant	D'accord. D'abord vous vous répondez et après vous jouez ensemble.
Jade	Comme les parents quand ils se fâchent, ils se répondent.
Enseignant	Matthieu, tu veux expliquer à ta façon ? C'est toi qui as trouvé la mélodie ? Est-ce que vous trouvez un nom à votre mélodie ? Vous y réfléchissez encore ? C'est vrai on pourrait penser, comme dit Jade, à des personnes qui se répondent.
Johanna	On peut se répondre avec la mélodie.

⁶⁵ DVD CP Salle Odile, vignette n°6

Enseignant	<i>Ca peut vous donner une idée de titre, voilà. Est-ce que Didier vous a appris une musique où on se répondait avec les mélodies ?</i>
Johanna	Oui, les guirlandes. Il fallait commencer et après c'était à l'autre groupe.
Enseignant	<i>Bon, on vous laisse vous entraîner.</i>

c) Le moment appréciatif

Devant le groupe-classe, Johanna et Matthieu présentent leur création sonore⁶⁶. Comme ils l'ont prévu, ils jouent une partie à l'unisson, et ils reprennent avec un léger décalage. Cela sonne très bien, mais les auditeurs ont un doute : c'était voulu ou pas ?

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Facilitation sociale	Recevoir un feed-back
	
Romain	Moi j'trouvais que c'était hyper joli. Ils faisaient en même temps en plus.
Johanna	Merci Romain.
Nina	Johanna et Matthieu, ils ont fait en même temps, la musique.
Johanna	C'est joli quand on fait en même temps.
Amandine	C'est très joli.
Enseignant	<i>Oui, précisez. Très joli mais pourquoi ?</i>
Albane	J'aimais bien, quand c'était très joli. En plus ils s'étaient pas trompés de notes.
Enseignant	<i>On avait l'impression que c'était exactement ce qu'ils voulaient jouer.</i>
Johanna	Parce que nous on avait préparé quand on était en salle Odile.
Armand	Ils font comme les Dupont.
Enseignant	<i>C'est-à-dire, comme les Dupont ?</i>
Armand	Ils font tout en même temps dans Tintin.
Nicolas	J'aimais aussi quand ils jouaient en même temps et aussi quand ils jouaient pas en même temps.

⁶⁶ DVD n°1 CP Préparer le spectacle, vignette n°15, 21 mai 2007.

Hugo	Je trouvais que la musique était super jolie.
Enseignant	<i>Tu peux préciser ? Qu'est-ce qui te plaisait le plus ?</i>
Hugo	tou tout ou tou tout ou (chantonne)
Enseignant	<i>Ah tu as bien retenu la mélodie !</i>
Jade	C'était très joli. J'aimais bien le début, et la fin.
Chloé	Quand Johanna jouait, ça ressemblait à la musique à moi.
Johanna	La deuxième partie, do ré mi, mi ré do. C'était pareil que la musique de Chloé.
Alexis	J'aimais bien parce que c'était bien préparé.
Cédric	Moi je veux demander quelque chose à Johanna. Est-ce que c'était déjà préparé dans la chanson que Matthieu y soit avant toi ?
Johanna	Ben oui.
Cédric	C'était très joli. Surtout le début quand c'était toi. Ca fait une mélodie qui résonne. Je croyais que Matthieu il a continué, c'était en décalage, je croyais. Mais c'était dans la chanson.
Enseignant	<i>Le fait que vous soyez en décalage au début c'est normal ?</i>
Johanna	Ben oui.

Johanna participe activement au dialogue. Matthieu est attentif mais n'intervient pas.

Johanna est fière « c'est très joli ». Elle reconnaît les emprunts : « la deuxième partie, do ré mi / mi ré do, c'est comme la musique de Chloé ». Elle explique le fait qu'il n'y ait pas d'erreurs : « parce que nous on avait préparé ».

Trois mois plus tard arrive le moment où le musicien écoute les deux enfants. Ici l'environnement inclut bien, comme Jean-Pierre Mialaret l'a souligné, la personne qui écoute.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<i>Catégories Approche multivariée</i>	<i>Nouvelle catégorie</i>
Facilitation sociale	Recevoir un feed-back
Musicien ⁶⁷	Ouah. Beaucoup, beaucoup d'idées. D'idées musicales, d'idées d'écriture. Au début, il y a des réponses. Et à la fin, vous avez travaillé les décalages ?
...	Voilà, c'était bien ensemble. C'est ça qu'on doit entendre ? Très très bien. Je suis même pas sûr que j'y arriverais.

Le mode de jeu « en décalage » est entendu, reconnu par le musicien comme un mode de jeu en duo. Le suivi sur plusieurs mois nous permet de rendre compte du

⁶⁷ DVD n°2 finalisation avec le musicien, vignette n°12.

processus qui s'est mis en place : le jeu d'écoute (reprise du répertoire de grande section), le temps d'exploration sur les instruments. Puis ce que nous qualifierons d'ajustement : Matthieu et Johanna ne réussissent pas à jouer à l'unisson. Ils « tolèrent le décalage » jusqu'à en faire la spécificité de leur composition.

Dans cette situation expérimentée, les catégories suivantes prennent du relief : persévérance, tolérance à l'ambiguïté, style intuitif.

B- CAS CRITIQUE : UNE REMARQUE « QUI MARCHE A TOUS LES COUPS »

Victoire joue « Papillon vole » devant le groupe-classe.

Toutes les critiques sont positives, sauf celle de Guillaume.

Albane	J'ai trouvé que c'était très joli, qu'elle avait très bien préparé.
M-R	<i>Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle avait bien préparé ?</i>
Albane	(chantonne la mélodie) Ca fait très joli dans sa chanson. Et le titre est joli.
M-R	<i>Tu aimes bien le titre.</i>
Hugo	Comme Albane.
Romain	Moi je trouvais que c'était un petit peu comme la musique de Chloé. Mais sinon c'était bien préparé.
Jade	Et le titre il est presque pareil que Chloé.
M-R	<i>Oui d'ailleurs on peut les regrouper ces titres pour le 19 Juin.</i>
Thomas	Je trouvais c'était très joli.
M-R	<i>Qu'est-ce qui t'a plu particulièrement ?</i>
Thomas	Le début.
Margaux	Très joli.
Alexis	Moi j'ai trouvé que ça ressemblait plutôt à des lions qui marchaient en avant en arrière.
M-R	<i>Toi ça fait une autre image dans ta tête.</i>
Johanna	C'était très joli. Et puis elle était sur le bon tempo.
M-R	<i>Elle était sur le bon tempo d'après toi.</i>
Louna	C'était très joli.(chantonne la mélodie)
Nicolas	C'était très joli. La fin.
Guillaume	Moi je trouve qu'elle a pas soigné la fin. Elle s'est arrêtée, on croyait qu'elle allait continuer.
M-R	<i>Qu'est-ce que tu pourrais lui suggérer ?</i>
Guillaume	Peut-être de faire un petit truc pour la fin.
M-R	<i>Peut-être de ralentir, de répéter une note...</i>

Nous ne trouvons pas la critique de Guillaume très justifiée, alors que c'est un enfant qui fait souvent des remarques pertinentes.

En transcrivant les différents moments, nous réalisons que Guillaume reprend presque systématiquement la même critique : « *elle a pas soigné la fin. Elle s'est arrêtée, on croyait qu'elle allait continuer* ».

(Moment de Chloé, 3 mai / moment de Nicolas, 23 mai / moment d'Amandine, juin / moment de Louise et Jade, juin)

Nous pouvons supposer que cette critique ayant été bien accueillie la première fois, il la reprend juste pour avoir notre approbation !

Les propos des enfants sont donc à resituer dans le dispositif qui suscite d'autres enjeux que ceux que nous saisissons de prime abord. C'est ce que nous rappelle ce cas qui résiste.

EN CONCLUSION

Alain Kerlan pose la valeur intrinsèquement éducative de l'art, et donc la place qui lui revient dans le monde scolaire :

« L'art à l'école ne réclame aucune justification extrinsèque. L'art éduque parce que la conduite esthétique dans laquelle il se fonde appartient au profil mental humain de base »⁶⁸.

Cette conduite consiste à entrer dans une relation esthétique avec l'objet : relation de nature cognitive (elle mobilise des activités telles que la perception, l'attention, la discrimination), et de nature proximale (par contact direct avec l'objet).

Cette conduite conjugue relation cognitive et relation intentionnelle, de par un mouvement appréciatif qui régule l'activité de discernement.

Lorsqu'elle prend la dimension de « l'agir communicatif », la relation au temps est transformée par l'intensité de l'attention. L'intention guide vers ce qui pourrait prendre forme, dans le mouvement de reconnaître et de retenir ce qui pourrait n'être que fugace.

Pour vivre cette qualité d'expérience dans un cadre scolaire, enfants comme adultes ont à conjuguer deux temporalités : celle qui serait en attente de la surprise et qui s'y accorderait, donnant toute sa place à la singularité ; celle qui garantirait la continuité et le lien, dans une perspective d'apprentissage et de développement.

Avec les vignettes présentées dans notre échantillonnage, nous pouvons percevoir chez les élèves une qualité d'attention, de perception et de discernement qui les conduit à « saisir le sens » de façon fine et singulière. Cette qualité d'expérience serait celle de l'artiste, ce qui a conduit Alain Kerlan à formuler l'hypothèse selon laquelle la présence de l'artiste dans un cadre scolaire permettrait aux élèves d'entrer dans des Zones de Développement Proximal singulières.

Dans les données que nous avons commencé à catégoriser, les adultes se disent surpris, étonnés... par l'engagement des enfants ainsi que par leurs performances.

Les facteurs environnementaux identifiés entraîneraient les enfants au-delà des attendus. Les conduites créatives repérées dans des situations expérimentées pourraient être explicitement situées dans une zone proximale. Ceci nous aiderait à repérer comment les élèves « jouent » dans cet espace-temps, le jeu étant entendu comme ajustement entre intention et ce qui est saisissable dans l'excédent.

⁶⁸ KERLAN Alain, *Des artistes à la maternelle*, op.cit. p.14.

CHAPITRE IX EXPERIENCE ESTHETIQUE EXPERIENCE ARTISTIQUE EXPERIENCE EDUCATIVE 190

1. EXPERIENCE ESTHETIQUE	191
A- RELATION ESTHETIQUE ET INTENTIONNALITE	192
B- ACTIVITE ESTHETIQUE	193
C- ATTENTION ESTHETIQUE	194
D- APPRECIATION ESTHETIQUE, JUGEMENT ESTHETIQUE	195
2. EXPERIENCE ARTISTIQUE : LE JEU, LE SYMBOLE, LA FETE	196
A- LE JEU	196
B- LE SYMBOLE	198
C- LA FETE.....	199
3. EXPERIENCE EDUCATIVE	200
A- INTERACTION ET CONTINUITE	200
B- LE RISQUE DU PRETEXTE PEDAGOGIQUE	202
C- DEUX TEMPORALITES	203
a) Le travail pédagogique quotidien	204
b) Surprise et prises de risque.....	205
4. DEUX CAS EXTRAITS DE NOS DONNEES	207
A- DU JEU AU DUO	207
a) Jeu de cache-cache	207
b) Le jeu en duo.....	208
c) Le moment appréciatif.....	209
B- CAS CRITIQUE : UNE REMARQUE « QUI MARCHE A TOUS LES COUPS ».....	211
EN CONCLUSION.....	212

Chapitre X

PENETRER UN MONDE DE SYMBOLES : LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT

Traduire la formule de Vygotski, « *zona blizhaishego razvitiya* », soulève quelques difficultés. James Wertsch indique que la traduction la plus fidèle serait « zone du développement le plus proche »¹. Il se conforme cependant à la traduction largement employée de « zone proximale », tout en précisant que :

« Le développement, en russe, a plutôt le sens, littéralement, de 'pousser vers l'extérieur', ou 'grandir vers l'extérieur' »².

Dans une note de lecture, les éditeurs de *Textes de base en psychologie* ont inventorié quelques-unes des traductions les plus courantes :

« En russe, 'zona blizhaishego razvitiya' signifie littéralement 'zone du développement le plus proche'. En italien, Vegetti traduit par 'zone de développement potentiel' en mettant entre parenthèses 'imminent, immédiat'. Villa traduit par 'aire de développement potentiel'.

¹ WERTSCH James, *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussetts et Londres, 1985, p.235 : "The Russian term is *zona blizhaishego razvitiya*. The Russian *blizhaishego* is the superlative form of *bliskii* ("close"). Hence a more literal translation would be "zone of closest" or "nearest development".

² WERTSCH James, synthèse de la journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », sous la direction de Britt-Mari Barth, Cahier de l'I.S.P. n°33, 2001, intitulé *Lev Vygotsky aujourd'hui*, p.114.

En anglais, le terme est pour la première fois traduit dans L.S. Vygotsky (1978), Mind in society, (traduction M. Cole) par 'zone of proximal development'. Ce terme a été utilisé par Bruner et Hickman dans un article paru in : J.S. Bruner (1983) Savoir faire – savoir dire, PARIS PUF, et a été traduit par Michel Deleau 'zone proximale de développement' »³.

Nos citations de « Pensée et langage »⁴ mentionneront la traduction de Françoise Sève « zone prochaine de développement ».

Le concept fait donc référence au développement, élément de base de la pensée de Vygotsky :

« L'élément unificateur de toutes ces recherches particulières est l'idée de développement, que nous avons tenté d'appliquer en tout premier lieu à l'analyse et à l'étude de la signification du mot en tant qu'unité du langage et de la pensée »⁵.

La médiation est un autre concept constitutif de la ZPD :

« From the very first days of the child's development his activities acquire a meaning of their own in a system of social behavior and, being directed towards a definite purpose, are refracted through the prism of the child's environment. The path from object to child and from child to object passes through another person. This complex human structure is the product of a developmental process deeply rooted in the links between individual and social history »⁶.

Ainsi Vygotski s'attache à situer les activités de l'enfant, tout comme ses interactions avec les personnes de son environnement, dans un contexte socio-culturel.

Jean-Yves Rochex nous rappelle que les travaux théoriques de Vygotski, tout comme ses recherches empiriques ...

« ...participent progressivement d'un même dessein : l'élaboration d'une théorie historico-culturelle du développement, la conception et l'étude de la conscience et du psychisme

³ SCHNEUWLY Bernard, BRONCKHART Jean-Paul, *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, Neuchâtel et Niestlé : Delachaux et Niestlé, 1985, note de lecture page 117.

⁴ VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997, traduction de Françoise Sève (version originale 1934).

⁵ Ibid. p.63.

⁶ VYGOTSKY, L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, « Tool and Symbol in Child Development », Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, p.30.

humain comme produits d'une genèse sociale, médiatisée et (re)structurée par l'appropriation et l'usage ou l'exercice d'instruments et de pratiques sémiotiques »⁷.

Nous allons dans un premier temps approcher le processus de passage de l'apprentissage au développement, en nous focalisant sur le concept de Zone Proximale de Développement.

Puis nous nous attacherons à approcher la dynamique socio-culturelle de ce processus. Pour ce faire, nous nous intéresserons au rôle des « instruments psychologiques » et de la fonction symbolique. Ceci illustrera comment « *la culture donne forme à l'esprit* », selon la formule de Jerome Bruner⁸.

Nous verrons comment, à la suite de Vygotski puis de Jerome Bruner, Howard Gardner explore l'entrée dans le monde des symboles propres à une culture. Ceci le conduit à redéfinir l'intelligence, ou plutôt les intelligences, en prenant en compte les systèmes symboliques.

Enfin, nous rappellerons que Vygotski a défini comme possible zone proximale de développement l'aire du jeu. Nous ferons appel aux travaux de Winnicott pour expliciter en quoi le jeu constitue effectivement une trame pour l'expérience culturelle.

1. DE L'APPRENTISSAGE AU DEVELOPPEMENT

Pour Vygotski, le « bon enseignement » ne coïncide pas avec le niveau actuel de développement de l'enfant, mais il le précède. Le processus qui permet le passage du « bon enseignement », et corollairement du « bon apprentissage », au développement se déroulerait dans l'espace/temps de la Zone Proximale de Développement.

« La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle : *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* »⁹.

Nous allons explorer ce passage de l'apprentissage au développement, avant de substituer à ces deux termes ceux de performance et de compétence, puis ceux d'intermental et d'intramental.

⁷ ROCHEX Jean-Yves, *L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle*, Note de synthèse, in Revue Française de Pédagogie, n°120, juillet-août-septembre 1997, p.109.

⁸ BRUNER Jerome, ... *car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Georg Eshel, Paris, 1991 pour la traduction française.

⁹ VYGOTSKY, L.S., « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in BRONCKART Bernard, SCHNEUWLY Jean-Pierre (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1985, p.110.

A- DES TEMPS DIFFERENCIES ET ARTICULES

Le développement n'est pas confondu avec l'apprentissage, il est considéré comme sa résultante. Ainsi, l'apprentissage permettrait le « développement mental »¹⁰, plus exactement le « développement des fonctions psychiques supérieures », celles qui sont en lien avec l'histoire socioculturelle :

«From this point of view, learning is not development; however, properly organized learning results in mental development and sets in motion a variety of developmental processes that would be impossible apart from learning. Thus, learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human, psychological functions»¹¹.

Même différenciés, apprentissage et développement participeraient du même processus :
« Nous partons de la thèse que l'apprentissage scolaire et le développement représentent non pas deux processus indépendants mais un seul et même processus et qu'il existe entre eux des rapports complexes »¹².

L'un influencerait sur l'autre d'une manière décisive, en tout cas au cours de l'enfance :
« L'apprentissage peut intervenir dans le cours du développement et exercer une influence décisive justement parce que ces fonctions ne sont pas encore venues à maturité au début de l'âge scolaire et qu'il peut d'une certaine manière organiser leur processus de développement ultérieur et ainsi déterminer leur destin »¹³.

James Wertsch l'explicite ainsi :

« Regardless of the child's age, Vygotsky emphasized that instruction is involved in the development 'not of natural, but of historical characteristics of humans'. He viewed instruction as an aspect of the social rather than the natural line of development and as giving rise to higher than elementary mental functioning »¹⁴.

Cette conception du rapport entre apprentissage et développement engage Vygotski à considérer le niveau actuel de l'enfant :

« ...pour définir le rapport effectif entre développement et apprentissage, il n'est pas suffisant de définir seulement le degré de développement. Il est nécessaire de déterminer au moins deux niveaux de développement, sinon on ne réussit pas à trouver la relation

¹⁰ Titre du texte publié dans *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, op.cit.

¹¹ VYGOTSKY, L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*,

« Interaction between learning and development », op.cit. p.90.

¹² VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1934/1998, p.336.

¹³ Ibid. p.361.

¹⁴ WERTSCH James, *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, op.cit. p.71-72.

entre développement et possibilité d'apprentissage. Nous appelons le premier de ces niveaux le développement actuel de l'enfant. Il correspond au degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant »¹⁵.

Puis il décrira comme une zone de développement cet espace/temps dans/pendant lequel l'enfant aura la possibilité d'explorer et d'agir dans son environnement culturel :

« ...les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ces derniers en donnant naissance à ce que nous avons défini comme zone proximale de développement »¹⁶.

Cette zone donne lieu à de multiples analyses et interprétations. Bernard Schneuwly la définit comme une zone de tension :

« ... créée par le fait qu'il y a ces formes culturelles évoluées qui sont proposées créées dans des institutions diverses par exemple l'école...Il s'agit d'un champ de tension créé par un rapport externe-interne »¹⁷.

Michel Brossard donne l'image d'un « espace doublement borné : par une limite inférieure (ce que l'enfant sait faire seul) et une limite supérieure (ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui) »¹⁸.

James Wertsch insiste sur une composante essentielle, la médiation :

« Ce que Vygotski propose, c'est cet espace qui se trouve à mi-chemin entre les deux, et où se fait la rencontre : entre l'imagination individuelle et le savoir que propose la société par le truchement de ce traducteur/médiateur qu'est le pédagogue »¹⁹.

C'est encore la médiation qui permettrait le passage de « la performance à la compétence », formule qui met l'accent sur ce que l'enfant est capable d'accomplir dans son environnement culturel, dans les conditions préconisées par Vygotski : « le bon apprentissage est celui qui précède le développement ».

¹⁵ VYGOTSKY, L.S., « Enseignement et développement mental », in SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul, *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, op.cit. p.107.

¹⁶ Ibid. p.114.

¹⁷ SCHNEUWLY Bernard, « Eléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite », in BROSSARD, Michel, FIJALKOW, Jacques, (sous la direction de) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, p.28.

¹⁸ BROSSARD Michel, « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale... » in *Avec Vygotski*, sous la direction d'Yves Clot, La Dispute / SNEDIT, Paris, 1999-2002, p.234.

¹⁹ WERTSCH James, « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.51.

B- DE LA PERFORMANCE A LA COMPETENCE

James Wertsch reprend une expression de Courtney Cazden, qui a mené ses recherches à l'université de Harvard :

« Elle dit que 'la performance vient avant la compétence' (performance dans le sens de action)... Cette expression... explique de quelle manière nous pouvons participer à des performances avant de comprendre pleinement les implications de ce que nous sommes en train de faire ou de dire, et c'est là, je crois, que les processus sociaux jouent leur rôle et prennent leur place »²⁰.

Dans la mesure où c'est l'apprentissage qui va initier le développement, il n'a de sens que s'il mobilise des capacités au-delà de ce qui pourrait être anticipé. La performance est possible, même si la compétence est en devenir, ce qui semble cohérent avec la réflexion de Vygotski :

« L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement... L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau »²¹.

Encore faut-il que le médiateur repère ce qui relève de la performance, et « la travaille » au sein du groupe, ainsi que le souligne James Wertsch :

« Il est très important de reconnaître que la transition, le passage de la 'performance' à la 'compétence' n'est pas simplement un processus mécanique d'intériorisation. Il demande une participation, une négociation du sens, qui doit se faire d'une manière active, au sein de chacun des apprenants »²².

Si la performance est possible dans de telles conditions, alors la compétence est proche. Ce que nous rapprochons à nouveau des propos de Vygotski :

« La zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement »²³.

²⁰ WERTSCH James, Réactions du professeur Wertsch, journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.46-47.

²¹ VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1934/1998, p.358.

²² WERTSCH James, Réactions du professeur Wertsch, journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.47.

²³ VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1934/1997, p.352.

Nous reprendrons ce terme de performance pour désigner les travaux des élèves. Nous l'emploierons dans le sens proposé ici : une action contextualisée, résultat d'un processus d'exploration et d'apprentissage.

Après ce détour par les concepts de performance et de compétence, développés au regard de la théorie de Vygotski et de la psychologie du développement qu'il nous propose, revenons au processus dont il a souligné l'importance, à savoir le passage de l'intermental à l'intramental.

C- DE L'INTERMENTAL A L'INTRAMENTAL

Ce qu'il appelait « *le noyau de la problématique entre l'extérieur et l'intérieur* », Vygotski l'explicitait ainsi dès 1929 :

« La personne devient pour elle-même ce qu'elle est en soi dans la mesure où elle exprime au préalable son en-soi pour les autres. C'est par ce processus que se constitue la personne. Cela explique pourquoi toute caractéristique intérieure des fonctions supérieures a d'abord été extérieure, c'est-à-dire qu'elle a nécessairement été pour les autres ce qu'elle est devenue pour elle-même »²⁴.

Et encore :

« Toute fonction psychique supérieure a été extérieure, ce qui revient à dire qu'elle a été sociale ; et avant d'être fonction, elle a été une relation sociale entre deux individus. Les moyens d'agir sur soi ont été initialement des moyens utilisés pour agir sur les autres ainsi que des moyens utilisés par les autres pour agir sur soi »²⁵.

Cette conception implique que « *L'individuel chez l'homme n'est pas le contraire du social mais sa forme supérieure* »²⁶.

Ce passage, central dans sa psychologie, Vygotski le pense comme une loi, « la loi de double naissance des fonctions psychiques supérieures » :

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique »²⁷.

²⁴ VYGOTSKI L.S., [Psychologie concrète de l'homme] (la psychologie historique), texte de 1929, traduit du russe par Olga Anokhina & Michel Brossard, in BROSSARD, Michel, *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p.233.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid. p.236.

²⁷ SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul, *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, op.cit. p. 111.

Dans "Mind in society", il précise à quelles fonctions s'applique cette loi :

« *An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapyschological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals* »²⁸.

Cependant, il ne prétend pas élucider les modalités de ce mouvement de l'inter vers l'intra :

« *Our hypothesis establishes the unity but not the identity of learning processes and internal development processes. Therefore, it becomes an important concern of psychological research to show how external knowledge and abilities in children become internalized* »²⁹.

Ces modalités d'appropriation, de transformation, Vygotski situe leur action dans la ZPD :

« *...Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant* »³⁰.

Vygotski nomme « bourgeons du développement » les fonctions qui naîtraient dans l'intermental avant d'être internalisées. Cette image d'un lieu de naissance puis de passage peut nous aider à entrevoir ce qui se jouerait dans la ZPD :

« *The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the 'buds' or 'flowers' of development rather than the 'fruits' of development. The actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively* »³¹.

²⁸ VYGOTSKY, L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, « Internalization of Higher Psychological Functions », op.cit.p.57.

²⁹ Ibid. p.90-91.

³⁰ VYGOTSKY, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire (1935) » in *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, op.cit. p.112.

³¹ VYGOTSKY, L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.86-87.

James Wertsch dégage les conséquences pédagogiques de cette conception :

« L'une des tâches essentielles de la pédagogie, et l'idéal d'un pédagogue ou d'un bon enseignant, est justement de bien gérer ce niveau intermental de manière à ce qu'il ait une incidence positive sur le niveau intramental de l'apprenant »³².

Jean-Yves Rochex met également l'accent sur ce passage :

« ...le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique n'est jamais simple reproduction sur un plan interne d'activités et de structures élaborées de façon externe, mais est toujours un processus productif, de développement et de transformation »³³.

C'est l'apprentissage, dans la mesure où il suscite l'avènement d'un espace de tensions, d'interactions, de recours aux outils culturels... qui va aboutir in fine à un développement singulier :

Vygotski : *« We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development ; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in collaboration with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement »³⁴.*

Dans cette zone de passage, de transformation, il s'agit « d'interagir et connaître »³⁵, ou encore d'interagir pour connaître. Arrive la question des moyens pour ce faire. Vygotski propose alors le concept « d'instrument psychologique », d'une manière fort originale selon Angel Riviere :

« ...il élargissait de manière géniale le concept d'instrument aux notions de symbole et de signe »³⁶.

³² WERTSCH James, synthèse de la journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.109.

³³ ROCHEX Jean-Yves, *Après Vygotski*, sous la direction d'Yves Clot, La Dispute / SNEDI, Paris, 1999-2002, p.137. BU Henri Pieron

³⁴ VYGOTSKY. L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.90.

³⁵ PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, NICOLET Michel, *Interagir et connaître, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, L'Harmattan, Paris, 2000.

³⁶ RIVIERE Angel, *La psychologie de Vygotski*, Pierre Mardaga éditeur, Liège, 1990, p.70.

2. DES INSTRUMENTS PSYCHOLOGIQUES

Vygotski distingue ce qu'il nomme « instruments organiques » et « instruments non-organiques » : *« Les instruments sont extérieurs à soi, les organes sont intérieurs à soi. L'instinct, c'est une capacité à utiliser et à produire des instruments organiques, à la différence de l'intelligence qui crée des instruments non-organiques »*³⁷.

Voici ce qu'il entend par « instruments psychologiques » :

« Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature.

*Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les plans, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. »*³⁸.

On pourrait comprendre que Vygotski distingue les instruments psychologiques et leurs systèmes de signes associés : la parole est dotée du langage, les mathématiques de systèmes de comptage... Cependant, dans la littérature, ces systèmes de signes sont bien souvent assimilés à des instruments psychologiques, comme le fait ici Jean-Yves Rochex :

*« ... de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes de signes, que Vygotski désigne sous le terme d'instruments psychologiques »*³⁹.

Nous allons reprendre la distinction entre outils, instruments et signes, même si par la suite nous adopterons l'expression plus couramment utilisée d' « outils culturels ».

Nous verrons comment un instrument psychologique peut intervenir comme instrument de médiation, en particulier dans des processus d'interaction et de transmission. Si médiation il y a, c'est bien que des contraintes préexistent : nous nous intéresserons à l'aspect

³⁷ VYGOTSKI, L.S., [Psychologie concrète de l'homme] (la psychologie historique), texte de 1929, traduit du russe par Olga Anokhina & Michel Brossard, in BROSSARD, Michel, *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*, op.cit. p.232.

³⁸ VYGOTSKY, L.S., « La méthode instrumentale en psychologie », in BRONCKART Bernard, SCHNEUWLY Jean-Pierre (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, op.cit. p.39.

³⁹ ROCHEX Jean-Yves, « Se mettre à l'épreuve pour apprendre : Pour une dialectique des rapports entre pensée et affect », journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.81.

« normé » des signes. Nous concluons avec l'approche de la fonction symbolique proposée par Howard Gardner.

A- OUTILS, INSTRUMENTS, SIGNES

Nous commencerons par distinguer « outils » et « instruments », « outils » et « signes ». Puis, nous verrons comment, en se centrant sur un « double mouvement » opéré par les signes sur eux-mêmes, Vygotski en vient à mettre l'accent sur les processus et non sur les objets d'apprentissage.

a) Outils et Instruments

Gérard Vergnaud explicite comment l'outil, d'abord « artefact », est susceptible de devenir un instrument :

« Un outil n'est pas d'emblée un instrument. C'est d'abord un artefact (c'est-à-dire un objet fabriqué), qui ne devient un instrument que lorsqu'il est associé à l'activité des utilisateurs de l'outil »⁴⁰.

Pour Pierre Rabardel, l'instrument est à considérer dans l'historique de sa conception aussi bien que dans l'historique de son emploi :

« L'instrument n'est pas seulement un objet de forme particulière, aux propriétés physiques déterminées, il est surtout un objet social, avec des modalités d'emploi élaborées au cours du travail collectif. Il est porteur des opérations de travail qui sont comme cristallisées en lui »⁴¹.

D'autre part, il considère comment la personne s'approprie l'instrument, de façon singulière, par l'usage qu'elle en fait :

« L'instrument est un moyen de capitalisation de l'expérience et de la connaissance accumulées (cristallisées disent certains auteurs), connaissances inscrites au cours du processus de conception, mais aussi accumulées par et à travers la multiplicité des situations et des usages. Ce sont aussi des connaissances propres du sujet, caractéristiques des formes et modalités des rapports du sujet à l'objet. Des connaissances capitalisées à la fois dans l'artefact mais aussi dans les usages, les modes d'emploi qui y sont associés »⁴².

⁴⁰ VERGNAUD Gérard, *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette Education, Paris, 2000, p.85.

⁴¹ RABARDEL Pierre, « Activités avec instruments », in MORO Christiane, SCHNEUWLY Bernard (sous la direction de), *Outils et signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Peter Lang, 1997, p.37.

⁴² Ibid. p.39.

L'analyse de Michael Cole prend en compte l'aspect créatif de la conception de l'outil, et l'aspect créatif de son emploi. Il considère ainsi passé, présent et futur :

« Artifacts exhibit a dual nature in that they are simultaneously ideal and material. Their creators and users exhibit a corresponding duality of thought at once grounded in the material here and now, yet simultaneously capable of entertaining the far away, the long ago, and the never has-been »⁴³.

L'emploi du concept d'instrument a conduit Vygotski à expliciter comment la mobilisation de fonctions psychiques supérieures, rendues efficaces par l'emploi des dits instruments psychologiques... génère la restructuration du comportement... tout comme l'emploi efficace d'un instrument implique la refonte des étapes de fabrication :

« L'intégration de l'instrument dans le processus du comportement : 1) met en action toute une série de nouvelles fonctions liées à l'usage et au contrôle de l'instrument choisi ; 2) se substitue à et rend inutile toute une série de processus naturels dont le travail est développé par l'instrument ; 3) transforme le déroulement et les aspects particuliers (intensité, durée, suite, etc.) de tous les processus psychiques qui entrent dans la composition de l'acte instrumental, substitue certaines fonctions à d'autres, recrée et reconstitue toute la structure du comportement tout comme l'instrument technique restructure toute la constitution des opérations de travail »⁴⁴.

Tous les membres d'une même culture devraient donc avoir à disposition les mêmes outils. Il faut cependant que des actions de médiation opèrent : qu'une personne de cette culture transmette les systèmes de signes qui vont rendre pertinent l'emploi de cet outil, afin qu'un autre en fasse son instrument.

b) Outils et signes

L'usage des outils fait appel à des processus qui opèrent de l'interne vers l'externe : il y a transformation de l'environnement, tandis que les signes opèrent de l'externe vers l'interne :

« A most essential difference between sign and tool, and the basis for the real divergence of the two lines, is the different ways that they orient human behavior. The tool's function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is externally oriented; it must lead to changes in objects. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature. The sign, on the other hand, changes nothing in the object of a psychological

⁴³ COLE Michael, cité par H. Daniels, in *Vygotsky and Pedagogy*, Routledge Falmer, New York, 2001, p.22.

⁴⁴ VYGOTSKY, L.S., « La méthode instrumentale en psychologie », op.cit. p.42-43.

operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself; the sign is internally oriented »⁴⁵.

Avec l'usage des signes, il y a association d'un stimulus de l'environnement et d'un signe appartenant au système symbolique adéquat. Ou encore, les signes opèrent en interne, détachés de la perception directe :

« The child who formerly solved the problem impulsively now solves it through an internally established connection between the stimulus and the corresponding auxiliary sign. The movement that previously had been the choice now serves only to fulfill the prepared operation. The system of signs restructures the whole psychological process and enables the child to master her movement. Movement detaches itself from direct perception and comes under the control of sign functions included in the choice response. This development represents a fundamental break with the natural history of behavior and initiates the transition from the primitive behavior of animals to the higher intellectual activities of human »⁴⁶.

Jean-Yves Rochex rappelle que dans une première période, qu'il situe entre 1926 et 1930, les travaux de Vygotski et de ses collaborateurs vont porter « *sur la transformation opérée par une telle médiation instrumentale sur les fonctions psychiques telles que l'attention, la perception, la mémoire...* »⁴⁷.

En effet, dans les processus internes, lorsqu'un signe se substitue à un objet, la mémoire est sollicitée :

« ... au tout début le signe est placé, en tant qu'instrument, entre l'objet et le sujet. Plus tard, c'est entre moi et ma mémoire »⁴⁸.

Cette substitution du signe à l'objet, qui génère le développement des fonctions psychiques supérieures, transforme la façon dont l'enfant va percevoir le monde. Vygotski indique que, lorsqu'il commence à utiliser les signes...

« The child begins to perceive the world not only through his eyes but also through his speech »⁴⁹.

⁴⁵ VYGOTSKY, L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.55.

⁴⁶ Ibid. p.35.

⁴⁷ ROCHEX Jean-Yves, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », Note de synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997, p.120.

⁴⁸ VYGOTSKI, L.S., [Psychologie concrète de l'homme] (la psychologie historique), texte de 1929, traduit du russe par Olga Anokhina & Michel Brossard, op.cit. p.239.

⁴⁹ VYGOTSKY, L.S., « The Development of Perception and Attention », in *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.32.

c) Un double mouvement

Vygotski analyse comment « *la construction de nouvelles fonctions psychiques par l'intériorisation des signes restructure profondément le fonctionnement et la forme de ceux-ci* »⁵⁰.

Il y a double mouvement, puisque :

« *...les signes opèrent sur des fonctions psychiques déjà construites à l'aide de signes* »⁵¹.

Bernard Schneuwly l'interprète comme « une double expérience de sémiotisation » :
« *Tout acte d'éducation présuppose toujours cette double socialité – le caractère nécessairement social de l'objet proposé, et le processus social de la construction de sa signification par des outils sémiotiques permettant de construire sa signification à s'approprier... dans des situations où il y a une double expérience de sémiotisation, c'est-à-dire à la fois la présence de l'objet et son pointage par celui qui interagit dans le processus d'appropriation* »⁵².

Le développement résulte de ce double mouvement, alimenté par les signes que l'enfant acquiert dans son environnement culturel, et en particulier lors des temps d'apprentissage formel :

« *La méthode instrumentale étudie le processus du développement naturel et celui de l'éducation en tant que tout indissociable, afin de découvrir comment à un certain niveau de développement les fonctions naturelles d'un enfant particulier se sont restructurées* »⁵³.

C'est pourquoi Vygotski préconise de se concentrer :

« *...not on the product of development but on the very process by which higher forms are established* »⁵⁴.

Ceci est cohérent avec son projet d'élaborer une théorie historico-culturelle du développement :

« *To study something historically means to study it in the process of change* »⁵⁵.

⁵⁰ MORO Christiane, SCHNEUWLY Bernard, « L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique », in *Outils et signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Peter Lang, 1997, p.4.

⁵¹ Ibid.

⁵² SCHNEUWLY Bernard, « Eléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite », in BROSSARD, Michel, FIJALKOW, Jacques, (sous la direction de) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*, op.cit. p.30.

⁵³ VYGOTSKY, L.S., « La méthode instrumentale en psychologie », op.cit. p.45.

⁵⁴ VYGOTSKY, L.S., « Problems of Method », in *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.64.

Pour mieux appréhender ce processus, il s'agit de saisir les moments où l'enfant s'approprie les signes, où il est suffisamment instrumenté pour donner à voir une « performance » :

« The result of development will be neither a purely psychological structure such as descriptive psychology considers the result to be, nor a simple sum of elementary processes such as associationistic psychology saw it, but a qualitatively new form that appears in the process of development »⁵⁶.

Vygotski présente le langage comme l'instrument-clé de ce processus, du fait qu'il permette de se mouvoir dans le temps, entre passé et futur. L'intention est ancrée dans le passé, tandis que la représentation symbolique emmènera vers la performance, voire la compétence :

« Created with the help of speech, the time field for action extends both forward and backward. Future activity that can be included in an ongoing activity is represented by signs... This emerging psychological system in the child now encompasses two new functions : intentions and symbolic representations of purposeful action »⁵⁷.

Intention, représentation symbolique, Vygotski les considère comme deux fonctions accessibles à l'enfant par le langage. Si performance il y a, c'est bien que l'enfant s'est laissé guidé par une intention, et qu'il est entré dans un espace de représentations symboliques.

Le langage exerce alors une fonction médiatrice : c'est un instrument psychologique qui use de signes (les mots). Cette combinaison instrument/signes donne naissance à de nouvelles intentions, à de nouvelles représentations symboliques, et in fine à de nouvelles fonctions psychologiques :

« The use of artificial means, the transition to mediated activity, fundamentally changes all psychological operations just as the use of tools limitlessly broadens the range of activities within which the new psychological functions may operate. In this context, we can use the term higher psychological function, or higher behavior as referring to the combination of tool and sign in psychological activity »⁵⁸.

Les instruments psychologiques sont donc des instruments de médiation : ils génèrent des systèmes de signes qui vont guider l'action. Ces signes étant propres à une culture donnée, ils sont souvent qualifiés par les néo-vygotskiens « d'outils

⁵⁵ Ibid. p.65.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid. p.36-37.

⁵⁸ Ibid. p.55.

culturels ». En cohérence avec « la loi du double mouvement », ils permettent de transformer cette culture.

C'est ainsi que, selon Jerome Bruner, « ...la culture donne forme à l'esprit ; c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir »⁵⁹.

B- DES SYSTEMES DE SIGNES

Vygotski explicite l'intérêt de faire une analogie entre signe et instrument :

«... the basic analogy between sign and tool rests on the mediating function that characterizes each of them»⁶⁰.

Nous allons considérer deux fonctions des signes qui sont en jeu dans un processus de médiation : l'interaction et la transmission.

L'usage d'un signe implique des contraintes, dont celle d'être acquis par un processus de médiation : nous évoquerons le caractère normé et donc contraignant des systèmes de signes.

a) Signes : des instruments d'interaction

C'est par l'interaction sociale que l'on entre dans le monde des signes, qui vont permettre d'initier à son tour les interactions :

Vygotsky :

« L'apprentissage humain présuppose une nature sociale spécifique et un processus au moyen duquel les enfants accèdent à la vie intellectuelle de ceux qui les entourent »⁶¹.

Ce processus est mis en jeu dans la ZPD, espace-temps pour la médiation et l'interaction, comme le souligne Harry Daniels :

«The ZPD provides the setting in which the social and the individual are brought together. It is in the ZPD that the so-called 'psychological tools' (particularly speech) and signs have a mediational function »⁶².

Le pédagogue en quelque sorte initie des ZPD dans la mesure où il y apporte les instruments d'interaction que sont les signes. Cette conception pourrait conduire à certains excès, avertit Anne-Nelly Perret-Clermont : « However, this theory also runs

⁵⁹ BRUNER, Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p.6.

⁶⁰ VYGOTSKY, L.S., « Interaction between learning and development », in *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.54.

⁶¹ Ibid. p.88 (traduit dans : Angel Riviere, *La psychologie de Vygotsky*).

⁶² DANIELS Harry, *An introduction to Vygotsky*, op.cit. p.7.

the risk of supporting a form of ethnocentrism. Teachers following this theory could be viewed as placing themselves in an unquestioned position of superior knowledge. For example, the argument against teachers following Vygotsky could be that they, as teachers who possess the cultural tools, make themselves the focus of their students' attention and present these cultural tools as unquestionable »⁶³.

Il s'agit d'élaborer une posture de médiation qui ne soit pas toute puissante. Une piste pour l'enseignant-médiateur serait de se situer dans une chaîne de transmission : il n'est qu'un maillon de la chaîne, d'autant que les systèmes de signes évoluent, que les acteurs agissent sur eux et avec eux avant de les transmettre à leur tour.

b) Signes culturels : des systèmes de transmission

Un des caractères des signes, c'est d'être transmissibles, a minima dans la culture où ils ont été conçus. Jean-Yves Rochex souligne ce caractère :

« Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures »⁶⁴.

Ceci devrait avoir une incidence sur le processus d'enseignement-apprentissage. Prenant l'exemple de l'écriture, Vygotski déplore qu'elle soit enseignée « *as a motor skill and not as a complex cultural activity* »⁶⁵ :

« Children should be taught written language, not just the writing of letters »⁶⁶.

La transmission ne se fait pas uniquement à des fins techniques, ou communicationnelles. Les signes qui en sont l'objet vont agir sur le développement psychologique de la personne.

Pour Jean-Paul Bronckart :

« Ce sont désormais les significations historiquement élaborées par un groupe social, telles qu'elles se sont cristallisées dans les unités et structures de sa langue naturelle, qui organisent le fonctionnement psychologique de l'individu »⁶⁷.

⁶³ PERRET-CLERMONT A.-N., CARUGATI F., OATES J., « A socio-cognitive perspective on learning and cognitive development », in OATES J., GRAYSON A. (Eds), *Cognitive and language development in children* (305-352), Oxford, The Open University, Blackwell Publishing, 2004, p.309.
<http://www2.unine.ch/webdav/site/psy/shared/documents/publications/2004Asociocognitiveperspectiveonlearningandcognitivedevelopment.PDF>, consulté le 19/03/09.

⁶⁴ ROCHEX Jean-Yves, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », op.cit. p.119.

⁶⁵ VYGOTSKY, L.S., « The Prehistory of Written Language », in *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.118.

⁶⁶ Ibid. p.119.

Les systèmes de signes ne se transmettent pas de manière passive. L'apprentissage entre en jeu. Jerome Bruner relève un premier mouvement, qui engage à agir, percevoir, échanger. Dans un deuxième mouvement, qui engage la conscientisation, apprendre consistera aussi à se familiariser avec les concepts de la psychologie et de la pédagogie populaire⁶⁸ :

*« I agree with Vygotsky that there is a deep parallel in all forms of knowledge acquisition – precisely the existence of a crucial match between a support system in the social environment and an acquisition process in the learner. I think it is this match that makes possible the transmission of the culture, first as a set of connected ways of acting, perceiving and talking, and then finally as a generative system of taking conscious thought, using the instruments of reflection that the culture 'stores' as theories, scenarios, plots, maxims, and so on »*⁶⁹.

Pour s'insérer et s'exprimer dans sa culture, chacun se trouve donc contraint à en apprendre un minimum de « fonds commun ». Même s'il souhaite s'en affranchir, ce sera en se situant par rapport à ces systèmes, et en usant des « instruments psychologiques » qui ont participé à son développement.

c) Signes normés : des systèmes contraignants

Il y aurait comme une « loi de double contrainte » :

- On ne peut se transformer ni transformer le monde sans faire usage de systèmes de signes.
- On ne peut s'approprier ces systèmes qu'en interagissant avec autrui.

Il faudrait donc passer par l'épreuve de l'accès aux instruments de sa culture et à ses systèmes de signes, ainsi que l'explique Jean-Yves Rochex :

« C'est dans la possibilité de s'inscrire et de s'éprouver dans des activités (qu'elles soient langagières, corporelles, conceptuelles, techniques, esthétiques...) dont les normes et les contraintes, mais aussi les possibles relèvent de genres et de grammaires impersonnels, de formules différenciées d'action et d'instruments intellectuels 'qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer à son propre usage' selon une formule utilisée par Wallon (1942), qui ne dépendent donc ni de sa seule subjectivité ou de son seul bon vouloir, ni de ceux d'autrui, que le sujet peut être incessamment sollicité au-delà de lui-même, convoqué à la fois et solidairement à

⁶⁷ BRONCKART Jean-Paul, « Action, discours et rationalisation, L'hypothèse développementale de Vygotski revisitée », in *Outils et signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, op.cit. p.201.

⁶⁸ BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

⁶⁹ BRUNER Jerome, « Vygotsky : a historical and conceptual perspective », in *Culture communication and cognition*, edited by James V. Wertsch, Cambridge University Press, 1985, p.28-29.

se déprendre de lui-même, de ses suffisances et insuffisances, de ses appartenances et de son histoire passée, et à réduire par degrés sa dépendance à l'égard des choses et des personnes »⁷⁰.

Dans la conception vygotkienne, la culture est le foyer de zones de développement où un apprenant interagit avec un autre plus expert. C'est avec cet autre, adulte ou pair, qu'il accèdera à la performance.

Cette vision, qui peut avoir des aspects fort contraignants, devrait donc aller de pair avec une vision de l'enseignement telle que Jerome Bruner la conçoit :

« S'il s'agit d'introduire les enfants dans une culture au travers de l'éducation, cette conception de la culture a des conséquences immédiates : l'éducation doit les amener à y participer dans l'esprit du forum, de la négociation, de la recreation de la signification »⁷¹.

L'auteur propose un autre axe pédagogique, qui consiste à « *mettre au centre de son activité l'action de 'penser l'acte de penser' »⁷².*

Dans le cas du langage, Jerome Bruner reprend l'hypothèse de Whorf-Sapir, « *selon laquelle la pensée est façonnée par la langue dans laquelle elle est formulée et/ou exprimée »⁷³.*

La réponse résiderait dans « *le don métalinguistique, la capacité que nous avons de nous 'retourner' sur notre langue afin de l'étudier et d'en dépasser les limites »⁷⁴.*

Prendre conscience que les signes ont fonction de transmission et d'interaction, conduit à les considérer comme les instruments par excellence de la médiation.

Dans un premier temps, le médiateur fait figure d'« expert » en systèmes symboliques aux yeux de l'apprenant. Puis, au fur et à mesure du développement, chacun peut en faire un usage plus complexe et plus réflexif.

Voyons plus précisément comment la fonction symbolique se développe chez l'enfant, et pour cela référons-nous aux travaux de Howard Gardner.

⁷⁰ ROCHEX Jean-Yves, « Se mettre à l'épreuve pour apprendre : Pour une dialectique des rapports entre pensée et affect », journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.83.

⁷¹ BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000, p.149. (titre original en anglais : *Actual Mind, Possible Worlds*, 1986).

⁷² BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p.36.

⁷³ Ibid. p.34.

⁷⁴ Ibid. p.35.

C- LA FONCTION SYMBOLIQUE

Pour être acteur dans son monde, l'enfant met en œuvre ce que Howard Gardner désigne par « fonction symbolique ». Gardner décrit l'apparition et le développement de cette fonction dans ses trois aspects : syntaxe, grammaire et pragmatique.

Nous verrons cependant que le système élaboré par l'enfant dans son contexte peut ne pas s'articuler avec celui proposé par les adultes, en particulier à l'école.

a) Apparition et développement de la fonction symbolique

Howard Gardner décrit comment la « symbolisation de base » se développe entre deux et cinq ans :

« ...l'enfant devenant en mesure d'apprécier et de créer des exemples de langage (phrases et histoires), de symbolisation bidimensionnelle (dessins), de symbolisation tridimensionnelle (pâte à modeler et cubes de construction), de symbolisation gestuelle (danse), musicale (chansons), dramatique (jouer un rôle) et certains types de compréhension mathématique et logique, dont l'appréciation des opérations numériques de base et des explications causales simples »⁷⁵.

Howard Gardner distingue « ruisseaux », « ondes » et « canaux » de symbolisation :

Il parle de « ruisseaux » lorsque la progression est propre à un système symbolique. Dans le cas du langage :

« Cette progression a lieu exclusivement au sein du langage et a peu de ramifications directes, à supposer qu'elle en ait, dans les autres systèmes symboliques : c'est pourquoi on peut la regarder comme un ruisseau séparé de la famille de compétences en évolution chez l'enfant »⁷⁶.

Quant aux « ondes de symbolisation » :

« ... ces processus diffusants apparaissent normalement au sein d'un champ symbolique particulier, mais leur véritable naturel s'étend rapidement, et parfois même de façon inadaptée, à d'autres domaines symboliques »⁷⁷.

Ces ondes peuvent être destinées « ...à structurer les événements, cartographier des analogies et cartographier numériquement chaque figure plus tard dans la vie »⁷⁸.

⁷⁵ GARDNER Howard, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Editions Odile Jacob, 1997 pour l'édition française, p.317.

⁷⁶ Ibid. p.318.

⁷⁷ Ibid. p.319.

Les « canaux de symbolisation » seraient « *des moyens de codifier l'information, qui ont évolué au sein d'une culture donnée et qui sont maintenant directement fournis au jeune qui apprend* »⁷⁹.

Ces « canaux » sont accessibles aux jeunes enfants à l'âge moyen où ils entrent dans un système scolaire :

« A environ cinq, six ou sept ans, les enfants deviennent capables de *symbolisation notationnelle*. Il s'agit de la capacité à inventer ou à utiliser divers systèmes notationnels du 'second ordre' qui se réfèrent aux systèmes symboliques de base. Ainsi le langage écrit se réfère-t-il au langage parlé ; le système numérique écrit, aux nombres parlés (ou symbolisés autrement) ; l'assortiment des cartes, diagrammes, codes, les systèmes notationnels de la danse et de la musique assortis, chacun d'entre eux ayant été imaginé afin de capter des points saillants d'un dispositif symbolique »⁸⁰.

Les enfants ont accès alors à un niveau qui leur permet, avec les signes, d'agir sur les signes. Nous rejoignons la loi du double mouvement citée précédemment.

b) Trois aspects des systèmes symboliques

Howard Gardner distingue deux significations du terme « systèmes symboliques ». En sémiotique et en linguistique, il s'agit « *d'un ensemble de signes vérifiables publiquement, dont la syntaxe et la sémantique peuvent être identifiées et analysées* ».

A ces systèmes dits 'externes' (signes externes, schémas, ensembles de comportements), Howard Gardner oppose les systèmes 'internes' (représentations mentales en un ou plusieurs codes), définis en psychologie cognitive comme « *des représentations cognitives incarnées dans une sorte de code mental ou langage de la pensée* ».

Ce qui représente « *l'une des hypothèses fondamentales de la science cognitive* »⁸¹. Il s'agit de saisir...

⁷⁸ Ibid. p.320.

⁷⁹ Ibid. p.322.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ GARDNER Howard, *L'âge de l'innocence reconsidéré : Préserver le meilleur de la tradition progressiste en psychologie et en pédagogie*, in Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines, Revue Française de Pédagogie n°111, avril-mai-juin 1995, p.41.

«... la variante particulière du code mental qui permet aux individus de participer aux systèmes symboliques évolués existants dans leur culture, de les utiliser et même d'en venir à les réviser »⁸².

Selon Howard Gardner, chacun aurait à maîtriser trois aspects des systèmes symboliques :

« Il y a tout d'abord, les règles qui gouvernent l'ordonnancement et l'organisation du système symbolique lui-même, ce qu'on appelle la grammaire ou la *syntaxe* du système.

On a ensuite les significations explicites ou dénnotations des symboles, la relation entre symboles et objets, idées ou 'référénts' auxquels ils renvoient – ce que l'on nomme la *sémantique* du système symbolique.

Et enfin, il y a les utilisations ou fonctions des symboles, les raisons pour lesquelles ils sont invoqués dans un contexte donnée – la *pragmatique* du système.

Bien qu'elle soit difficile à expliquer, la tâche du jeune enfant est simple à décrire : il doit apprendre à maîtriser la syntaxe, la sémantique et la pragmatique des systèmes symboliques en vigueur dans son milieu culturel »⁸³.

Pour saisir combien maîtriser ces trois aspects représente un enjeu important, nous nous référons à Nelson Goodman et Jerome Bruner.

Dans le domaine du langage, Nelson Goodman met l'accent sur la syntaxe :

« ...car le langage impose des structures, conceptualise et assigne des propriétés. Alors que concevoir sans percevoir est simplement *vide*, percevoir sans concevoir est *aveugle* (totalement non opératoire) »⁸⁴.

Jerome Bruner s'intéresse à l'aspect sémantique :

« Le langage est également le principal moyen grâce auquel nous nous référons. Il utilise des signes pour dire dans quel contexte les énoncés sont produits, et il déclenche les présupposés qui situent le référent... La référence s'appuie en effet sur les présupposés et les contextes communs aux locuteurs... Parvenir à une référence commune, c'est parvenir à une sorte de solidarité »⁸⁵.

Pour Jerome Bruner, et cela nous semble se rapporter à la pragmatique des systèmes symboliques, il semblerait que les êtres humains naissent...

⁸² Ibid.

⁸³ GARDNER Howard, *L'intelligence à l'école*, Paris, Retz, 1996, p.79.

⁸⁴ GOODMAN Nelson, *Manière de faire des mondes*, Folio Essais, Gallimard, 2006 (1978 pour l'édition originale), p.22.

⁸⁵ BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, op.cit. p.83.

« ...tout équipés de moyens, non seulement de calibrer le travail de leur esprit les uns par rapport aux autres, mais de calibrer les univers dans lesquels ils vivent grâce aux procédés subtils de la référence. C'est grâce à eux que nous connaissons l'esprit d'autrui et ses mondes possibles »⁸⁶.

Nous verrons plus loin comment ces moyens sont sollicités dans ce que Jerome Bruner présente comme des « formats » : des scénarios qui se fondent sur un ajustement entre enfant et adulte.

c) Conflits entre systèmes symboliques

Howard Gardner décrit ainsi 'l'esprit de l'enfant de cinq ans' :

« Son esprit fourmille de symboles, de scénarios, de théories, de notions et concepts naissants, qu'il peut invoquer avec pertinence, mais qu'il lui reste encore à classer de manière plus sûre... D'une certaine manière, le but de l'éducation devrait être de corriger les erreurs de conceptions et les stéréotypes qui apparaissent de manière universelle pendant les cinq premières années de la vie »⁸⁷.

Il serait nécessaire de prendre en compte les conflits qui peuvent surgir entre système personnel et système culturel. En particulier, les approches intuitives se heurtent aux contenus enseignés en classe. Prenons l'exemple du domaine musical :

« Une approche des systèmes symboliques reconnaît qu'il existe de multiples systèmes de représentation ou de compréhension des connaissances musicales – des systèmes internes, psychologiques, aussi bien qu'externes, culturels. Ces symboles et systèmes symboliques peuvent en outre être conflictuels : les approches intuitives de la musique (y compris l'esprit musical à l'âge de cinq ans) peuvent notamment interférer avec le processus d'enseignement »⁸⁸.

Ces conflits sont nécessaires à l'enfant pour qu'il réalise que sa construction du monde diffère de celle de l'adulte. Il peut alors élaborer une « théorie de l'esprit ». Ce concept est repris par Howard Gardner et Jerome Bruner, en cohérence avec la définition proposée par Olivier Houdé :

« Construire une théorie de l'esprit exige de l'enfant d'âge dit préscolaire (maternelle) qu'il réalise, du point de vue mental, une synthèse des deux aspects de

⁸⁶ Ibid. p.84.

⁸⁷ GARDNER Howard, *L'intelligence et l'école*, Paris, Retz, 1996, p.137-138.

⁸⁸ GARDNER Howard, TORFF Bruce, HATCH Thomas, « L'âge de l'innocence reconsidéré : Préserver le meilleur de la tradition progressiste en psychologie et en pédagogie », op.cit.p.46.

l'identité : en quoi je suis identique à l'autre (on a tous deux un esprit) et en quoi je suis différent de l'autre (chacun a ses propres pensées, croyances et désirs) »⁸⁹.

Avec cette conception d'un monde symbolique, qui fonde la psychologie culturelle, l'enfant est considéré comme acteur : une dynamique interactive s'instaure. Elle naît de l'accès aux systèmes symboliques, facteurs d'apprentissage et de développement. Elle nécessite des processus d'ajustement entre les différents acteurs, qui peuvent se répéter, se « scénariser ». Nous verrons comment Jerome Bruner l'explicite avec les concepts de 'format' et 'd'étayage'.

Auparavant, nous allons explorer comment l'enfant pénètre ces mondes symboliques.

3. PENETRER UN MONDE DE SYMBOLES

Parmi les « instruments psychologiques » identifiés par Vygotski, Howard Gardner retient ceux appartenant au domaine des symboles. Il les considère dans les domaines biologique et anthropologique :

« Le domaine des symboles fournit de fait un terrain d'analyse indispensable, un tertium quid, essentiel, entre les contraintes de la biologie et la sphère de la culture (ou, si l'on préfère, entre la sphère de la biologie et les contraintes de la culture) »⁹⁰.

L'accent porté par la psychologie culturelle sur les mondes symboliques, ainsi que sur les interactions, a conduit certains chercheurs à développer le concept « d'intelligence distribuée ». Nous verrons que tout système cristallisant des ressources est alors dit « intelligent ».

Ces intelligences conçues comme medium permettant de pénétrer les mondes symboliques, l'enfant va les convoquer à sa guise dans un moment particulier, celui du jeu.

Avec Vygotski, nous considérerons le moment du jeu comme Zone Proximale de Développement. Nous ferons également référence à Winnicott, qui repère dans le jeu ce qui constitue une trame pour l'expérience culturelle.

⁸⁹ HOUDE Olivier, *10 leçons de psychologie et pédagogie*, PUF, 2006, p.101.

⁹⁰ GARDNER Howard, *Les formes de l'intelligence*, op.cit. p.312.

A- L'INTELLIGENCE COMME MEDIUM

Considérant que chacun des mondes symboliques sollicite une intelligence singulière, Howard Gardner a introduit le concept d'Intelligences Multiples. Parmi elles, l'intelligence musicale.

a) Intelligences Multiples et systèmes symboliques

Howard Gardner a été amené à étudier « le développement et l'effondrement » des capacités cognitives humaines : d'une part le développement « *chez les enfants normaux et doués, des aptitudes à utiliser les symboles, surtout dans les arts...* », d'autre part « *l'effondrement des capacités cognitives chez des individus souffrant de lésions cérébrales* »⁹¹.

C'est ainsi que Howard Gardner va considérer le domaine des symboles comme permettant d'articuler biologie et anthropologie :

« *Le domaine des symboles tel que constitué par les spécialistes est idéalement conçu pour nous aider à franchir le fossé avec les entités précitées – le système nerveux avec ses structures et ses fonctions, et la culture avec ses fonctions et ses activités. En nous confrontant à des symboles comme les mots ou les images, à des systèmes symboliques comme les mathématiques et le langage, à des produits symboliques comme des théories scientifiques ou des narrations littéraires, nous avons commerce avec des entités et des analyses qui peuvent 's'adresser' à la fois à la biologie et à l'anthropologie* »⁹².

Les recherches de l'auteur l'ont conduit à rassembler « *...des preuves convaincantes que l'homme possède plusieurs compétences intellectuelles relativement autonomes (qu'il appellera) par la suite sous forme abrégée 'intelligences humaines'* »⁹³.

Howard Gardner a retenu dans un premier temps les intelligences linguistique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale, logico-mathématique, kinesthésique.

Pourraient être prises en compte l'intelligence naturaliste et l'intelligence existentielle.

Associer une intelligence à un domaine spécifique entraîne une conséquence intéressante au niveau pédagogique :

« *...une intelligence peut servir aussi bien comme contenu d'un enseignement que comme moyen ou médium, pour communiquer ce contenu* »⁹⁴.

⁹¹ Ibid. p.8.

⁹² Ibid. p.312.

⁹³ Ibid. p.18.

⁹⁴ GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996, p.49.

Ainsi, les processus mis en œuvre sont à considérer au même titre que les productions attendues dans un domaine, comme l'avait préconisé Vygotski.

Ces processus consistent, entre autres, à prélever des informations porteuses de sens car déjà encodées dans un système symbolique :

« (L'intelligence) doit aussi pouvoir prendre forme dans un système symbolique de codage – système de significations, culturellement déterminé, qui capte et véhicule d'importantes formes d'informations »⁹⁵.

Nous allons détailler ce qui concerne plus précisément l'Intelligence Musicale.

b) L'Intelligence Musicale

Howard Gardner explicite comment il a identifié les intelligences multiples :

« ...nous avons examiné des données empiriques issues de différents domaines : la recherche sur le cerveau, le développement humain, l'évolution et les comparaisons interculturelles »⁹⁶.

Si nous prenons l'exemple de « l'intelligence musicale », elle répond aux critères suivants :

« - L'étude d'autres populations spécifiques, comme celle des enfants autistes qui sont capables de jouer merveilleusement d'un instrument, mais sont incapables de parler, souligne l'autonomie de l'intelligence musicale... »

Les données empiriques issues de différentes cultures montrent que la musique est une faculté universelle. L'étude du développement infantile suggère qu'il existe une capacité opératoire 'brute' dans la petite enfance.

Enfin, la notation musicale constitue un système symbolique accessible et clair »⁹⁷.

A distinguer cependant, suite aux travaux de Diana Deutsch, les mécanismes *« qui perçoivent et emmagasinent la hauteur et ceux qui traitent d'autres sons, en particulier ceux du langage »⁹⁸.*

Poursuivant dans notre exemple, voyons en quoi l'intelligence musicale serait un medium.

Howard Gardner établit une analogie avec le langage :

« De même que l'on peut distinguer une série de niveaux de langage – depuis le niveau phonologique de base, à travers la sensibilité à l'ordre des mots et à la signification des mots, jusqu'à l'aptitude à apprécier des entités plus larges, comme des histoires – de même, dans le domaine musical, il est possible d'examiner la sensibilité aux sons ou à »

⁹⁵ Ibid. p.31.

⁹⁶ Ibid. p.42.

⁹⁷ Ibid. p.32-33.

⁹⁸ GARDNER Howard, *Les formes de l'intelligence*, op.cit. p.125.

des phrases individuelles, mais aussi de considérer la manière dont ils se marient à l'intérieur de structures musicales plus importantes, manifestant leurs propres règles d'organisation »⁹⁹.

On peut alors parler de « langage de la musique ». Howard Gardner rapporte les propos de Stravinsky :

« Quand je compose quelque chose, je ne puis concevoir que cela puisse échouer à être reconnu pour ce que c'est et compris. J'utilise le langage de la musique, et mes propositions grammaticales seront claires pour le musicien qui a suivi la musique jusqu'à l'endroit où mes contemporains et moi l'avons menée »¹⁰⁰.

Développer une « intelligence musicale » jusqu'à créer une œuvre partageable demande donc une initiation aux codes et aux répertoires d'une culture. Il en irait de même pour chacune des autres intelligences : elles ne peuvent « postuler » à un tel statut que si elles sont associées à un monde de symboles.

Il convient cependant de distinguer entre intelligence, domaine, et champ, comme l'admet Howard Gardner :

« A la suite d'un travail effectué en collaboration avec [David Feldman et Mihaly Csikzentmihalyi], je fais désormais la distinction entre l'intelligence en tant que potentiel biopsychologique, le domaine en tant que discipline ou métier exercés dans une société donnée, et le champ, à savoir l'ensemble des institutions et des juges qui déterminent la valeur des biens à l'intérieur d'un domaine »¹⁰¹.

Cette conception d'une intelligence qui se développe dans un contexte culturel, avec les pairs et les experts, conduit à une vision « distribuée » de l'intelligence.

B- L'INTELLIGENCE DISTRIBUEE

Prendre en compte la part de l'environnement culturel, des langages symboliques, des processus d'étayage... emmène vers une conception d'intelligences « en co-construction » :

Howard Gardner : *« Quand l'enfant atteint sept ans environ, son développement est intimement mêlé aux valeurs et aux objectifs de sa culture. La plupart des apprentissages se déroulent dans un contexte culturel ou un autre ; l'enfant s'aide dans sa pensée d'autres personnes aussi bien que d'une multitude d'outils ou d'instruments culturels. Loin*

⁹⁹ Ibid. p.116.

¹⁰⁰ GARDNER Howard, *Les formes de l'intelligence*, op.cit. p.112.

¹⁰¹ GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996, p.55.

d'être restreintes au cerveau de l'individu, la cognition et l'intelligence se distribuent dans tout l'environnement »¹⁰².

Jerome Bruner se réfère à l'article de Seeley Brown et de ses collègues sur l'intelligence distribuée :

« L'essentiel de leur thèse consiste à dire qu'il est faux de situer l'intelligence dans un seul crâne. Elle existe également, non seulement dans notre environnement personnel fait de livres, de dictionnaires et de notes, mais aussi dans les têtes et dans les habitudes des amis avec lesquels nous interagissons, et même dans ce que nous avons fini par considérer comme socialement acquis »¹⁰³.

Quant à David Perkins, il attribue le concept de « distributed intelligence » à Roy Pea (1993). Il considère l'aspect physique de la distribution (dans les livres, les ordinateurs...), et également l'aspect social :

« (1) L'environnement – à savoir les ressources sociales et physiques situées dans l'environnement immédiat en dehors de l'individu – fait partie de la cognition, non pas seulement comme source ou récepteur d'information, mais également comme un véhicule de la pensée.

(2) La trace laissée par la pensée – ce qui est appris – se retrouve non seulement dans l'esprit même de l'individu qui apprend, mais également dans l'organisation de l'environnement, et constitue tout autant un apprentissage de bon aloi »¹⁰⁴.

« L'individu-plus » devient « un système de traitement de la connaissance ». Il analyse « le flux d'information » auquel il accède, avant de le traiter, voire de le transformer.

David Perkins décrit quatre catégories d'accès au système :

- La connaissance : à quelles connaissances l'individu a-t-il accès ?
- La représentation : *« manière dont la connaissance est représentée – notamment si elle l'est de manière à pouvoir être aisément recherchée, transférée au sein du système et encodée à nouveau ».*
- La recherche d'informations : comment le système *« peut trouver lesdites représentations de la connaissance et avec quelle efficacité ».*
- La construction : *« capacité du système à assembler les éléments de connaissance recherchés en des structures de connaissance nouvelles »¹⁰⁵.*

¹⁰² GARDNER Howard, *L'intelligence à l'école*, Paris, Retz, 1996, p.136.

¹⁰³ BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p.191.

¹⁰⁴ PERKINS David, *L'individu-plus Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage*, in Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines, Revue Française de Pédagogie n°111, avril-mai-juin 1995, p.58-59.

¹⁰⁵ Ibid. p.59.

David Perkins reconnaît que cette conception de la pensée et de l'apprentissage *« apparaît avec le plus d'évidence dans les situations de recherche authentique et de grande envergure »*¹⁰⁶.

Il cite alors des projets créatifs : campagne publicitaire, pièce de théâtre, conception d'un pont...

Ces intelligences conçues comme medium permettant de pénétrer les mondes symboliques, l'enfant va les convoquer à sa guise dans un moment particulier, celui du jeu.

C- LE MOMENT DU JEU

Dans le moment du jeu, les « fonctions psychologiques supérieures » sont mobilisées. C'est ce que souligne Jean-Yves Rochex :

*«...Vygotski dit et montre combien le jeu peut être une Zone Proximale de Développement pour l'enfant, sans avoir besoin d'autrui, c'est la situation et les outils culturels qu'il utilise qui provoquent cette Zone Proximale de Développement »*¹⁰⁷.

Avec Vygotski, voyons comment l'aire du jeu va constituer une trame pouvant supporter la transformation de l'environnement.

Nous nous référerons ensuite à Winnicott qui fait le lien entre jeu, expérience culturelle et expérience artistique.

C'est toujours avec Winnicott que nous rechercherons la place de la médiation dans le jeu, en nous intéressant aux phénomènes de réflexion et d'illusion.

a) L'aire du jeu : une ZPD

Jean-Yves Rochex explique comment, en transformant l'environnement en monde imaginaire, l'enfant met en jeu des processus de passage de l'intermental à l'intramental :

*« Au total, le jeu, activité externe détournant les objets et les situations de leur usage ordinaire, est à la source de processus internes tels que l'imagination, l'interprétation, la volonté et la création de désirs de second ordre. Il contribue donc bien à la formation d'une ZPD pour l'enfant »*¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Ibid. p.60.

¹⁰⁷ ROCHEX Jean-Yves, synthèse de la journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », op.cit. p.112.

¹⁰⁸ ROCHEX Jean-Yves, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », Note de synthèse, in Revue Française de Pédagogie, op.cit. p.133-134.

Dans le jeu, l'enfant fait appel aux outils culturels qu'il commence à maîtriser, comme le langage. Dans le même temps, il s'en affranchit. Vygotski accorde toute son importance à ce processus :

« In play thought is separated from objects, and action arises from the ideas rather than from things: a piece of wood begins to be a doll and a stick becomes a horse. Action according to rules begins to be determined by ideas and not by objects themselves. This is such a reversal of the child's relation to the real immediate, concrete situation that it is hard to underestimate its full significance »¹⁰⁹.

Dans un mouvement paradoxal, l'enfant invente ses propres règles, et "joue" à s'y conformer. Selon Vygotski, il évolue alors activement dans une ZPD qui sollicite l'imagination, l'intentionnalité, l'expression des besoins :

« This strict subordination to rules is quite impossible in life, but in play it does become possible: thus, play creates a zone of proximal development of the child. In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behaviour; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form and is itself a major source of development.

Though the play-development relationship can be compared to the instruction-development relationship, play provides a much wider back-ground for changes in needs and consciousness. Action in the imaginative sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions, and the formation of real-life plans and volitional motives – all appear in play and make it the highest level of preschool development. The child moves forward essentially through play activity. Only in this sense can play be considered a leading activity that determines the child's development »¹¹⁰.

Le moment du jeu génère un espace de mise à l'épreuve des outils culturels (instruments psychologiques dans le langage de Vygotski) dans la perspective d'interagir, de transmettre, d'intégrer, de créer. Ces outils « contraignants », comme nous l'avons vu, l'enfant les soumet à son plaisir et à sa volonté.

¹⁰⁹ VYGOTSKY, L.S., « The Role of Play in Development », in *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, op.cit. p.97.

¹¹⁰ Ibid. p.102-103.

Vygotski parle de « caractère transitionnel » du jeu : « *This is the transitional character of play; it is a stage between the purely situational constraints of early childhood and adult thought, which can be totally free of real situations* »¹¹¹.

Winnicott parle plutôt d'aire transitionnelle. C'est avec lui que nous allons continuer d'explorer les fonctions du jeu.

b) Le jeu : une trame pour l'expérience culturelle

Jouer, selon Winnicott, nécessite le tissage d'une trame qui naît de la mobilisation de pulsions (créatives, motrices, sensorielles).

Cette trame fait office à la fois de support et d'impulsion pour une multitude d'expériences.

Cette trame à la fois relie au monde et le tient à distance :

*« Il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme. Nous ne sommes plus dès lors extravertis ou intravertis. Nous expérimentons la vie dans l'aire des phénomènes transitionnels, dans l'entrelacs excitant de la subjectivité et de l'observation objective ainsi que dans l'aire intermédiaire qui se situe entre la réalité intérieure de l'individu et la réalité partagée du monde qui est extérieure »*¹¹².

La pulsion créative inciterait l'individu à mobiliser et à découvrir son potentiel, et ce quel que soit son âge : « *C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi* »¹¹³.

Winnicott va jusqu'à considérer le jeu comme une première manifestation d'un mode de vie créatif et, par extension, d'une expérience culturelle :

*« La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord par le jeu »*¹¹⁴.

¹¹¹ Ibid. p.98.

¹¹² WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard 1975 (pour la traduction française), p.90 / *Playing and reality*, 1971.

¹¹³ Ibid. p.76.

¹¹⁴ Ibid. p.139.

Ainsi le jeu permet la mise en mouvement des pulsions créatives dans un espace transitionnel « de retrait de la réalité » :

« a) Pour bien saisir ce que c'est que jouer, il ne faut pas oublier que c'est la *préoccupation qui marque essentiellement le jeu d'un enfant. Ce n'est pas tant le contenu qui compte, mais cet état proche du retrait qu'on retrouve dans la concentration des enfants plus grands et des adultes. L'enfant qui joue habite une aire qu'il ne quitte qu'avec difficulté, où il n'admet pas facilement les intrusions.*

...

e) *Il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au partage et, de là, aux expériences culturelles* »¹¹⁵.

Cette conception a une conséquence éducative, puisque l'expérience culturelle est tributaire des éléments de la culture présents dans l'environnement de l'enfant, par la médiation des adultes référents :

« ...il importe que ceux qui prennent soin des enfants de tous âges soient prêts à *mettre l'enfant en contact avec les éléments appropriés de l'héritage culturel et ce, selon la capacité individuelle de l'enfant, son âge affectif et son stade de développement* »¹¹⁶.

Au jeu comme « aire intermédiaire d'expérience » succéderont, toujours selon Winnicott, les arts ou la religion :

« *Nous supposons ici que l'acceptation de la réalité est une tâche inachevée, qu'aucun être humain n'est affranchi de la tension que suscite la mise en rapport de la réalité intérieure et de la réalité extérieure ; nous supposons aussi que cette tension peut être relâchée grâce à l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience qui n'est pas contestée (les arts, la religion, etc.) ; cette aire intermédiaire est en continuité directe avec l'aire ludique du jeune enfant qui est 'perdu' dans son jeu* »¹¹⁷.

Préalablement, pour construire cette capacité à s'extraire de la réalité et à la transformer, il a fallu que l'enfant fasse l'expérience de ce que Winnicott nomme réflexion et illusion.

¹¹⁵ Ibid. p.73.

¹¹⁶ Ibid. p.152.

¹¹⁷ WINNICOTT D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Editions Payot pour l'édition en langue française, 1969, p.183.

c) Jeu et personne « réfléchissante »

Winnicott décrit ainsi l'origine du phénomène de réflexion, dans le contexte du jeu :

« L'enfant joue maintenant avec la certitude que la personne qui aime et en qui, par conséquent, on peut avoir confiance, est disponible et le demeure quand, après l'avoir oubliée, on s'en souvient. Cette personne est ressentie comme réfléchissant ce qui se passe dans le jeu »¹¹⁸.

Avoir expérimenté de tels moments de « créativité réfléchie » serait essentiel. Sans avoir vécu cette expérience, une personne ne pourrait intégrer sa composante créative :

« La recherche ne peut naître que d'un fonctionnement informé et décousu... C'est seulement là, dans cet état non intégré de la personnalité, que peut apparaître ce que nous entendons par créatif. Si cette créativité est réfléchie en miroir, mais seulement si elle est réfléchie, elle s'intègre à la personnalité individuelle et organisée et en fin de compte, c'est cette créativité qui permet à l'individu d'être et d'être trouvé »¹¹⁹.

Un environnement « suffisamment bon » s'apparenterait à un espace/temps transitionnel (moment du jeu, de l'expérience culturelle...), intégrant une ou plusieurs personnes « réfléchissantes ». L'individu pourrait dès lors accueillir les pulsions créatives pour les transformer en expérience :

« Nous constatons ou bien que les individus vivent de manière créative et sentent que la vie vaut la peine d'être vécue ou bien qu'ils sont incapables de vivre créativement et doutent de la valeur de la vie. Chez l'être humain, cette variable est directement reliée à la quantité et à la qualité de l'apport offert par l'environnement lors des premières phases de l'expérience de la vie que connaît tout bébé »¹²⁰.

Nous avons précédemment cité Jean-Pierre Mialaret qui, lorsqu'il écoute des enfants se livrant à des explorations instrumentales, se perçoit en personne « réfléchissante », en référence à Winnicott :

« Par notre écoute, une certaine disponibilité intérieure à accueillir et percevoir le déroulement temporel des événements sonores, de donner un certain sens à ce qui se passe et lorsque nous montrons à l'enfant que sa productivité provoque en nous un choc émotionnel et fantasmatique, nous fonctionnons probablement comme

¹¹⁸ WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, op.cit. p.68.

¹¹⁹ Ibid. p.90.

¹²⁰ Ibid. p.100.

cette mère suffisamment bonne qui, en s'occupant pour l'enfant de la réalité externe, apporte à ce dernier l'illusion que cette réalité s'accorde à ses désirs »¹²¹.

Les travaux de Winnicott nous permettent de comprendre comment le jeu constitue une trame possible pour l'expérience culturelle, et comment la présence de l'adulte (éventuellement internalisée) y exerce une fonction réfléchissante.

Le moment du jeu est également une exemplification de la Zone Proximale de Développement, qui ne se dessine donc pas nécessairement à l'initiative d'un adulte ou d'un pair expérimenté.

Ce rapprochement entre jeu, instruments psychologiques, et ZPD nous conduit à considérer autrement les processus de médiation. Il ne s'agit pas d'étudier comment l'adulte, ou le pair plus expérimenté, va conduire l'enfant vers la compétence. Il s'agit plutôt d'observer comment l'enfant « joue » dans cet espace, ce qu'il prend et ce qu'il rejette, comment il y conçoit et teste ses propres règles, quitte à y opérer les ajustements nécessaires.

EN CONCLUSION

En nous centrant sur le concept de Zone Proximale de Développement, nous avons approché les processus permettant à l'enfant tout à la fois d'apprendre et de se développer dans son environnement. Il s'y initie à l'usage des signes, ces outils culturels permettant l'interaction et la transmission. Il mobilise ces derniers afin d'arriver à la performance, et ce sans considération excessive pour la compétence.

La performance fait alors figure d'indicateur de passage de l'intermental à l'intramental, et par conséquent d'indicateur de développement. Le passage de l'un à l'autre demande de la part de l'apprenant une participation active : sa performance est une action contextualisée, résultat d'un processus d'exploration et d'apprentissage. Elle sollicite des capacités d'attention, de mémorisation, de discernement.

La performance est possible alors même que la compétence est encore en devenir.

Dans un contexte scolaire, elle peut être approchée comme une étape dans un processus de développement et de transformation. « Réfléchie » dans un dispositif qui ménage un espace-temps pour l'exploration et l'écoute, la performance devient production personnelle.

¹²¹ MIALARET Jean-Pierre, *A propos du jeu sonore et musical de l'enfant*, Documents de C.E.R.S.E., Juin 86, n°3, p.9.

Dans notre expérience, la « facilitation sociale » (catégorie identifiée parmi les facteurs environnementaux), consiste à autoriser le développement d'une intention, au sein d'un projet porteur, à saisir le moment de la « performance » et à lui donner un écho.

La situation est alors expérimentée : elle condense les mouvements d'action et d'interaction, qui ont permis structuration et restructuration du sens, jusqu'à une performance située.

Ce qu'illustre la catégorie « créer la surprise » : il s'agit de surprendre et de se surprendre, de se faire entendre et de s'entendre. Nous sommes toujours dans cette dynamique qui va de l'intermental vers l'intramental, au sein d'une zone proximale dont les caractéristiques seraient proches de celles d'un espace transitionnel.

Dans la ZPD, comme dans l'espace-temps du jeu, on exerce sa capacité à s'extraire de la réalité et à la transformer via les langages symboliques, via les signes associés qui s'inventent et se transmettent (les codages visuels, gestuels, écrits... dans notre expérience pédagogique).

Apprendre et se développer, au sein d'une zone proximale, demanderait de s'extraire de la réalité afin de la restructurer au moyen des langages symboliques, puis d'y revenir pour agir / interagir.

La performance, entendue comme produit de ce mouvement, peut nous permettre d'inférer comment l'enfant pénètre et interagit dans un monde de symboles, et d'approcher au plus près les processus qu'il y met en œuvre.

Nous allons maintenant approfondir cette approche de la zone proximale envisagée comme un espace-temps pour l'expérience culturelle, en particulier avec les catégories d'emprunts fonctionnels (Pablo De Rio, Amelia Alvarez) et d'appropriation mutuelle (Ann Brown). Nous verrons également comment l'adulte, le pair expérimenté... peuvent y offrir un étayage fondé sur l'ajustement (Jerome Bruner). Ce qui nous conduira vers un nouvel échantillonnage théorique axé sur la catégorie déjà repérée du recours aux ressources.

CHAPITRE X **213**

PENETRER UN MONDE DE SYMBOLES : LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT **213**

1. DE L'APPRENTISSAGE AU DEVELOPPEMENT	215
A- DES TEMPS DIFFERENCIES ET ARTICULES	216
B- DE LA PERFORMANCE A LA COMPETENCE	218
C- DE L'INTERMENTAL A L'INTRAMENTAL	219
2. DES INSTRUMENTS PSYCHOLOGIQUES	222
A- OUTILS, INSTRUMENTS, SIGNES	223
a) a) Outils et Instruments	223
b) b) Outils et signes.....	224
c) c) Un double mouvement	226
B- DES SYSTEMES DE SIGNES.....	228
d) a) Signes : des instruments d'interaction.....	228
e) b) Signes culturels : des systèmes de transmission.....	229
f) c) Signes normés : des systèmes contraignants.....	230
C- LA FONCTION SYMBOLIQUE	232
a) Apparition et développement de la fonction symbolique.....	232
b) Trois aspects des systèmes symboliques	233
c) Conflits entre systèmes symboliques.....	235
3. PENETRER UN MONDE DE SYMBOLES	236
A- L'INTELLIGENCE COMME MEDIUM	237
a) Intelligences Multiples et systèmes symboliques	237
b) L'Intelligence Musicale.....	238
B- L'INTELLIGENCE DISTRIBUEE	239
C- LE MOMENT DU JEU.....	241
a) L'aire du jeu : une ZPD	241
b) Le jeu : une trame pour l'expérience culturelle.....	243
c) Jeu et personne « réfléchissante »	245
EN CONCLUSION	246

Chapitre XI

INTERAGIR DANS UN MONDE DE SYMBOLES

Les partenaires ne sont pas seulement situés, *de facto*, en dissymétrie, ils sont, par essence, inégaux : l'un a sur l'autre l'avantage d'une vaste antériorité et d'une 'vocation' en sus de la 'compétence'.

Comment alors supporter une situation aussi bancale, aussi déséquilibrée ?
 Quand l'autre va-t-il rendre la pareille ? Jamais.
 Ce qu'il peut faire, faute de 'répondre',
 c'est reproduire à son tour la situation avec un tiers.
 Ainsi, de proche en proche, s'en répercutera l'écho.

La dissymétrie prend ici un tour ésotérique.
 Elle s'apparente à d'autres pratiques
 où il est question de transmettre bien plus qu'un savoir,
 et tout autrement : il s'agit de faire partager une expérience.

Pierre Schaeffer¹

Rappelons que Dewey fait appel aux notions d'interaction et de continuité pour valider une expérience comme éducative. Ceci nous conduit à considérer la présence éducative de l'adulte comme une présence au long cours, appréciant comment l'enfant entretient avec son environnement une relation à la fois cognitive et intentionnelle. Nous rejoignons là ce qui serait de l'ordre de l'expérience esthétique.

¹ SCHAEFFER Pierre, « Du cadre au cœur du sujet », in *Psychanalyse et musique*, CAÏN, ROSOLATO, ROUSSEAU-DUJARDIN, SCHAEFFER, TRILLING, Société d'édition « Les Belles Lettres », Paris, 1982, p.52.

Notre posture de participant-observateur nous engage de plus à être attentifs à ce que les élèves vont « saisir » dans leur environnement/classe. Ce qui nous conduit au questionnement suivant :

- Quelles sont les types de ressources pertinents pour les élèves, dans les conditions décrites ?
- Par quels processus les élèves vont-ils choisir parmi les ressources disponibles ?
- Quels modes de recours aux ressources choisies vont-ils mettre en œuvre ?

Parmi les recherches ancrées dans les travaux de Vygotski, nous retenons celles qui nous outillent pour approcher comment les enfants agissent et interagissent dans un monde de symboles.

Nous verrons avec Jerome Bruner comment l'étayage, avec la co-construction de formats par l'enfant et l'adulte, nécessite un recours aux outils culturels.

Nous rappellerons que, selon Vygotski, la ZPD constitue un espace pour la collaboration et l'imitation.

Nous nous intéresserons aux travaux d'Albert Bandura sur le « modelage de coping », à ceux de Pablo de Rio et d'Amelia Alvarez sur « les emprunts fonctionnels », ainsi qu'à ceux d'Ann Brown sur « l'ensemencement, la migration et l'appropriation d'idées ».

Nous considérerons alors comme *personnes-ressources* adultes et pairs avec qui l'enfant co-construit des formats, comme *ressources* les objets « d'attention conjointe » qui suscitent les *modes de recours aux ressources* que sont l'emprunt fonctionnel et l'appropriation mutuelle.

Ceci nous conduira à tenter un second échantillonnage théorique autour des catégories émergentes.

1. LES FORMATS

Jerome Bruner rappelle la conviction à l'origine de la « révolution cognitive » :

« ...le concept fondamental de la psychologie est la signification, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction.

Cette conviction est fondée sur deux arguments étroitement liés l'un à l'autre. Le premier est que, si l'on veut comprendre l'homme, il faut comprendre comment ce qu'il éprouve et ce qu'il fait est modelé par ses intentions ; le second est que la forme que prennent ces intentions ne peut se réaliser qu'au travers de la participation de l'individu aux systèmes symboliques de la culture dans laquelle il baigne »².

² BRUNER Jerome, *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Editions Eshel, 1991 (pour la traduction française), p.47.

Pour être à même de participer, l'individu devrait être invité à interagir dans des scénarios qui répondent aux critères des 'formats', que Jerome Bruner définit ainsi : « ... *types d'activités où chacun des partenaires devient capable de prédire ce que va faire l'autre, de lui attribuer des intentions et, en général, d'assigner une interprétation à ses actes et à ses énoncés* »³.

Ce mode d'interaction s'établit très tôt entre l'enfant et la personne maternante lorsque l'environnement leur offre un cadre pour agir, lorsqu'ils tentent de s'ajuster l'un à l'autre, et enfin lorsque l'adulte offre un étayage.

A. DE LA PRAXIS AU NOMOS

Jerome Bruner explicite « *comment une culture fournit un rebus au sens classique du terme à l'activité cognitive et au développement cognitif. Rebus, dans son sens classique, vient du latin res, et il exprime la manière dont les choses, et non les mots, régissent parfois nos actes... Faire partie d'une culture, c'est aussi accomplir un certain nombre d'actes exigés par les 'choses' qui nous entourent : s'occuper du jardin, payer les factures, réparer un tuyau...* »⁴.

Même si accomplir une action est nécessairement contextualisé, cela n'impliquerait pas la préséance du mot ou « nomos » :

« *La praxis précède le nomos dans l'histoire humaine (et j'ajouterai dans le développement de l'homme)... La compétence, l'habileté à faire quelque chose, c'est une manière de se comporter avec les choses, ce n'est pas quelque chose qui découle de la théorie* »⁵.

La compétence consisterait aussi à agir selon les préceptes de sa culture :

« *La conventionalisation renvoie au fait que la manière dont nous sommes capables de faire certaines choses avec compétence exprime implicitement notre affiliation à une culture, au-delà même de ce que nous 'savons' explicitement* »⁶.

Si Jerome Bruner met ainsi l'accent sur l'action, c'est parce que le concept lui apparaît comme fondateur de la psychologie culturelle :

« Une psychologie culturelle (et l'on pourrait presque dire par définition) ne s'intéresse pas au *comportement*, mais à *l'action*, sa contrepartie fondée sur l'intentionnalité, ou plus

³ BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000, p.68. (titre original en anglais : *Actual Mind, Possible Worlds*, 1986)

⁴ BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p.188.

⁵ Ibid. p.189.

précisément à *l'action située* (action située dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants) »⁷.

Ces précisions peuvent s'avérer pertinentes pour nous qui nous sommes intéressés aux facteurs cognitifs en jeu dans la créativité sous l'angle des capacités intellectuelles (avec les catégories de l'approche multivariée)... et qui les avons déclinées en gamme de comportements (avec les catégories de l'apprentissage créatif). C'est la prise en compte de l'intentionnalité qui nous fait considérer l'action située. Et c'est bien dans cet espace-temps de l'action située que peuvent émerger des dynamiques à dominantes transmissive ou interactive.

L'action située témoigne d'une représentation du monde, tout comme l'image, tout comme les symboles :

*« ...on pourrait dire qu'il existe trois moyens par lesquels les humains représentent le monde ou, mieux encore, trois moyens pour saisir ces invariants dans l'expérience et dans l'action que nous appelons 'réalité'. Le premier est l'action ; le second est l'image ; le troisième se réalise au travers de la construction de systèmes symboliques »*⁸.

Nous avons évoqué l'action et les systèmes symboliques. Quant aux images, qui *« figent l'action et en font un récit »*⁹, Jerome Bruner leur attribue également une fonction de classement :

*« Les images ne saisissent en effet pas seulement la particularité des événements ou des objets : elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'événements ; elles fixent des repères auxquels on peut confronter les événements avant de les classer »*¹⁰.

Pour arriver à ces modes de représentation, pour passer de la praxis au nomos, les individus interagissent dans un cadre qu'ils co-construisent, et que Jerome Bruner nomme « format ».

⁶ Ibid. p.190.

⁷ BRUNER Jerome, *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, op.cit. p.34.

⁸ BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p.192.

⁹ Ibid. p.196.

¹⁰ Ibid. p.193.

B. AJUSTEMENT DE SYSTEMES

En décrivant comment le format offre un cadre pour agir et interagir, Jerome Bruner fait explicitement référence à la Zone Proximale de Développement :

« Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un 'étayage', à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de 'formats' qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un 'microcosme' maîtrisable »¹¹.

Nous pouvons considérer que l'enfant fait alors une double expérience :

En partageant un objet d'attention avec l'adulte, il entre dans un processus d'ajustement. L'adulte, qui lui-même ajuste la tâche et l'environnement aux possibilités de l'enfant, se comporte en personne-ressource. Il offre un signe (mot, geste...) qui fait entrer l'enfant dans un monde de symboles.

Lorsque l'enfant, familiarisé avec le « format », use à son tour du signe, il initie l'action ou le dialogue. Il fait l'expérience du recours à une personne-ressource.

L'ajustement, concept que nous retiendrons pour analyser nos données, est une composante du processus d'étayage dont Jerome Bruner détaille quatre caractéristiques.

2. L'étayage : quatre caractéristiques pour un processus

La première caractéristique concerne « l'attention conjointe ». L'adulte « restreint » l'environnement, et s'ajuste à la fois aux intérêts et à la capacité de concentration de l'enfant :

« Premièrement, au niveau le plus simple de l'étayage, l'adulte 'protège' l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction. Qu'il s'agisse de l'apprentissage des activités sensori-motrices, cognitives ou encore linguistiques, l'adulte doit faire en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre signes et événements... ».

¹¹ BRUNER Jerome, *Le développement de l'enfant Savoir faire Savoir dire*, Paris, Puf, 1983, p.288.

Ce concept d'attention conjointe est primordial pour Bruner puisque, selon lui...

«...le langage s'acquiert en tant qu'instrument de régulation de l'activité conjointe et de l'attention conjointe »¹².

Britt-Mari Barth présente l'attention conjointe comme *« la trame selon laquelle s'établit l'attention dans une communication »¹³*. Cette trame tout à la fois nécessite et crée l'intersubjectivité :

« L'établissement de cette intersubjectivité est conditionné par l'existence des présupposés communs, d'une base de connaissances culturelles commune et d'un objet d'attention commun à partir duquel la compréhension peut se négocier »¹⁴.

L'attention conjointe représente également le socle du processus d'étayage, tel que Jerome Bruner le décrit : l'adulte « restreint » l'environnement, et s'ajuste à la fois aux intérêts et à la capacité de concentration de l'enfant :

« Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un 'étayage', à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de 'formats' qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un 'microcosme' maîtrisable »¹⁵.

Puis adulte et enfants communiquent par le langage verbal, la gestuelle, tout système de signes approprié à la situation :

« Deuxièmement, l'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts... L'adulte dirige par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts... ».

Le point suivant est en relation avec la Zone Proximale de Développement. L'adulte sollicite l'enfant, de manière à le faire évoluer dans un environnement que l'on pourrait qualifier de « suffisamment ajusté » :

¹² BRUNER Jerome, *Le développement de l'enfant Savoir faire, savoir dire*, op.cit., p.210.

¹³ BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993, p.36.

¹⁴ BARTH Britt-Mari, « Construire son savoir », in *L'adulte en formation : regards pluriels*, dirigé par Etienne BOURGEOIS, Bruxelles, éditions De Boeck Université, 1996, p.15-19.

¹⁵ BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz, 2000, p.288.

« Troisièmement, on doit noter le rôle important que jouent les formats en assurant une mesure constante de succès pour l'enfant et pour l'adulte... Bien sûr, les formats sont souvent construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement... ».

Enfin, Jerome Bruner mentionne les interactions, enfant ou adulte pouvant initier l'échange et le mode de communication :

« Quatrièmement, les formats fournissent des occasions de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes dans le contexte d'action... »¹⁶.

Il semble que l'adulte s'exprime et agisse transitoirement en lieu et place de l'enfant, jusqu'à ce que celui s'approprie les signes et les processus lui permettant plus d'autonomie :

« If the child is enabled to advance by being under the tutelage of an adult or a more capable peer, then the tutor or the aiding peer serves the learner as a vicarious form of consciousness until such a time as the learner is able to master his own action through his own consciousness and control. When the child achieves that conscious control over a new function or conceptual system, it is then that he is able to use it as a tool »¹⁷.

Précisons que le processus d'étayage peut être circonscrit à un temps bref : son arrêt est signifié lorsque le tuteur se retire.

Selon Britt-Mari Barth, quatre conditions sont présentes lorsque l'enfant et l'adulte interagissent et partagent une signification :

1. « Il y a une *attention conjointe* qui est rendue possible par...
2. une *action conjointe* qui porte sur...
3. un *objet commun* d'attention...
4. L'*interaction* est donc *structurée*, avec des 'règles du jeu', ce qui permet à l'adulte et à l'enfant de coopérer pour réaliser ensemble une tâche. L'interrelation évolue dans cette activité commune »¹⁸.

¹⁶ Ibid. p.288-289.

¹⁷ BRUNER Jerome, « Vygotsky : A historical and conceptual perspective », in *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian perspectives*, edited by James V. Wertsch, Cambridge University Press, 1985, p.24-25.

¹⁸ BARTH Britt-Mari, *Lev Vygotski aujourd'hui*, Les Cahiers de l'I.S.P. n°33, 2001, p.22.

Notons qu'en amont, l'enseignant-médiateur a fait en sorte de « rendre le savoir accessible », en effectuant les tâches suivantes :

« *définir le savoir à enseigner en fonction du transfert visé* »

« *exprimer le savoir dans des formes concrètes* »¹⁹.

Lorsque ces conditions sont réunies, les critères d'interaction et de continuité, garants d'une expérience éducative, sont bien présents.

Pour que cette expérience soit qualifiée d'esthétique, l'attention cognitive doit se doubler d'une attitude appréciative. Celle-ci à son tour suscite attention, perception et discernement. Ces processus seraient mobilisés lorsque l'enfant a la possibilité de faire des choix, des « emprunts » parmi les ressources disponibles dans son environnement.

3.EMPRUNTS DANS LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT

Bien souvent, lorsque le concept de ZPD est convoqué, il s'agit de considérer comment une proposition de l'adulte ou d'un pair expérimenté va provoquer une démarche d'apprentissage, puis de développement.

Nous pouvons aussi considérer comment l'apprenant va construire une ZPD, par les choix qu'il opère parmi les stimuli de son environnement. C'est cet aspect que propose Valsiner :

« *The ZPD can be constructed not only by the purposeful efforts of the instructor of the child, but also by cultural structuring of the environment in such ways that the developing child at any time is guided by his/her environment to make use of the parts of that environment that are currently within the ZPD... not only instructional but also the individual learner can define the ZPD, given the structured life environment that provided the 'stimulus means' for the child's own construction of the ZPD and, by that, of the child's own future development* »²⁰.

Une façon d'interagir avec l'environnement, c'est d'y repérer des modèles à imiter, ou des personnes avec qui collaborer. Nous allons voir comment Vygotski lui-même s'intéressait à ces processus, puis nous reprendrons le concept « d'emprunt fonctionnel » de Pablo de Rio et Amelia Alvarez, et enfin celui « d'appropriation mutuelle », proposé par Ann Brown.

¹⁹ BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993, p.179 à 182.

²⁰ VALSINER Jaan, *Developmental psychology in the Soviet Union*, Sussex : Harvester, 1988, p.147.

A. ZPD : UN ESPACE POUR LA COLLABORATION ET L'IMITATION

Vygotski indique en quoi sa conception de l'imitation diffère des acceptions communes :

« Dans l'ancienne psychologie et dans la conscience commune, il est une conception bien enracinée selon laquelle l'imitation est une activité purement mécanique. Et dans cette optique on considère habituellement que la résolution non autonome de problèmes n'est pas symptomatique, ne donne pas d'indications valables sur le développement de l'intellect propre de l'enfant »²¹.

Considérant l'imitation, ainsi que la collaboration, comme des processus centraux pour l'apprentissage et le développement, Vygotski se doit de leur attribuer un espace : ce sera la zone prochaine de développement :

« Chez l'enfant... le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental. Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement »²².

Vygotski semble considérer ce passage par la collaboration comme un processus, qui plus est un processus « marqueur » d'une dynamique :

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement »²³.

B. MODELAGE DE COPING

Avec le « modelage de coping », l'imitation s'inscrit d'emblée dans un challenge, un défi à relever.

Albert Bandura considère que le modeling intègre l'imitation et l'identification :

« In social learning theory, the phenomena ordinarily subsumed under the labels imitation and identification are designated as modeling. The latter term was adopted because modeling influences have much broader psychological effects than the simple response

²¹ VYGOTSKI L.S., *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1934/1998, p.352.

²² Ibid. p.355.

*mimicry implied by the term imitation, and the distinguished properties of identification are too diffuse, arbitrary, and empirically questionable either to clarify issues or to aid scientific inquiry*²⁴.

Selon lui, les pairs peuvent aussi être « modèles », à condition cette fois qu'ils ne fassent pas figure d'experts :

*« Les élèves tirent généralement un plus grand bénéfice des pairs manifestant un modelage de coping, c'est-à-dire qui montrent qu'ils développent progressivement des compétences cognitives et leur assurance personnelle, que des pairs manifestant un modelage d'expertise, c'est-à-dire qui font preuve d'une haute compétence dès le début »*²⁵.

Le choix des pairs a des conséquences autres qu'affectives :

*« Les pairs avec lesquels s'associe l'individu déterminent partiellement les potentialités qu'il développera et celles qu'il délaissera »*²⁶.

Ce choix ne se fait pas non plus uniquement sur des critères affectifs. Les « modèles » ont fait preuve de leur capacité à gérer différentes types de situations. Ils ont également été en mesure de le partager explicitement :

*« Le modelage de coping comprend habituellement plusieurs facteurs distincts. Les modèles manifestent un stress décroissant lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés ou à des situations menaçantes ; ils démontrent des stratégies pour gérer les situations difficiles ; ils expriment verbalement des croyances d'efficacité personnelle »*²⁷.

Avec le « modelage de coping », les pairs font la démonstration qu'il est possible de s'adapter aux exigences de la tâche et du contexte. Avec le « modelage d'expertise », l'engagement dans la tâche représente en soi un obstacle. Pour reprendre nos références à Vygotski, les zones de développement proximal de l'observateur et du modèle n'ont pas de chevauchement aisément appréhendable.

Le modelage de coping, tout comme les conduites d'imitation, représentent en quelque sorte un mode de recours aux ressources.

²³ Ibid. p.353.

²⁴ BANDURA Albert, *Psychological modeling, conflicting theories*, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey, 2007, p.5.

²⁵ BANDURA, Albert. *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2003. Ouvrage original *Self Efficacy*, New-York et Basingstoke, W.H. Freeman and Company, 1997, p.354.

²⁶ Ibid. p.355.

Restera pour l'enfant à devenir autonome dans ce niveau supérieur, à y développer une compétence propre.

Peut-être pouvons-nous admettre la possibilité d'un décalage entre la compétence développée et la compétence attendue : que ce soit par l'enfant lui-même, qui voudrait « faire pareil », ou par l'adulte, qui a défini des critères de réussite. C'est ce décalage éventuel que nous nous proposerons de considérer avec le concept d'ajustement.

Nous verrons également comment, sans aller jusqu'à l'imitation, les enfants empruntent dans leur environnement ce qui sert leur intention. Ce processus, Pablo de Rio et Amelia Alvarez le qualifie « d'emprunt fonctionnel ».

C. EMPRUNTS FONCTIONNELS

Avec la notion « d'emprunts fonctionnels », les auteurs mettent en relief la singularité des processus dans la ZPD :

« This conception of development suggests that each development process is idiosyncratic, that cultural operators and operations appropriated by each child define a complex of behaviours of which he is or is not capable himself, and above all, of viable functional loans in the ZPD, which he may or may not receive in different activity environments. The functional loan by social others and by culture, and its active reception by the subject in this cultural sense, would result in what Zazzo (1968) called functional anticipation... »²⁸.

Le lien avec le concept « d'anticipation fonctionnelle » sous-tend l'importance d'une intention de l'enfant, qui le conduit vers une action située. C'est cette action située que nous repérerons quand nous pourrons la qualifier de performance, c'est-à-dire lorsque nous aurons pu identifier en amont les processus d'exploration et d'apprentissage. L'enfant aura puisé dans son environnement ce qui semble au service de son intention, à condition de ne pas avoir été freiné par une exigence de compétence.

En affinant leur analyse, les auteurs précisent que les enfants n'empruntent pas uniquement des connaissances :

« Activity in the ZPD is intended to create new mediated paths and strategies for perceiving and acting, and this implies new connections on the outside... »²⁹.

²⁷ Ibid. p.154.

²⁸ DE RIO Pablo, ALVAREZ Amelia, « Inside and outside the Zone of Proximal Development », in *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, 2007, p.280.

²⁹ Ibid. p.303.

Cela souligne l'intérêt d'un environnement qui propose des ressources adaptées, ainsi que des modes de recours aux ressources variés.

A nouveau, Vygotski nous propose de considérer comment l'enfant va entrer en relation avec l'environnement, comment il va le transformer en ressource pour apprendre et se développer :

« That is, the problem lies in conceptualizing the environment as it exists in isolation from the child rather than studying it in terms of 'what it means for the child', in terms of 'the child's relationship to the various aspects of the environment' »³⁰.

Cette conception de zones en mouvement, creusets de chemins à explorer, relier, créer..., nous la retrouvons dans la réflexion d'Ann Brown, qui engage enseignants et élèves dans une dynamique « d'appropriation mutuelle ».

D. ENSEMENCEMENT, MIGRATION ET APPROPRIATION D'IDÉES

Ann Brown et son équipe se réfèrent clairement au concept de ZPD. Ils élargissent l'éventail de ressources possibles : les enseignants, les pairs, mais aussi les outils culturels mis à disposition :

« Dans la théorie, la classe est conçue comme étant constituée de zones multiples de développement proximal, que les participants traversent selon des cheminements différents et à des vitesses différentes. Une zone de développement proximal peut comprendre des personnes, adultes ou enfants, aux compétences diverses, mais elle peut aussi comprendre des objets comme des livres, des vidéos, des affichages muraux, du matériel scientifique et un environnement informatique, destinés à soutenir l'accession délibérée au savoir. La zone définit la distance comprise entre les niveaux courants de compréhension et les niveaux pouvant être atteints en collaboration avec d'autres personnes ou d'autres outils puissants »³¹.

Dans cette conception, la posture de l'enseignant-médiateur est essentielle : n'ayant que peu de clés pour anticiper comment l'enfant initiera ce que nous appellerons le recours aux ressources, il aura à ouvrir un espace-temps, un moment où l'exploration singulière de ces ressources sera possible. Il sera ainsi plus disponible pour tenter de verbaliser, de « mettre en mots » pour l'enfant comment ce dernier a « instrumentalisé » pour son propre compte les aspects de l'environnement.

³⁰ VYGOTSKY, *Collected Works : Child Psychology*, vol. IV, Springer; 1^{ère} édition, p.318, 1997.

³¹ DE RIO Pablo, ALVAREZ Amelia, « Inside and outside the Zone of Proximal Development », in *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, p.280-282.

³¹ Ibid. p.303.

³¹ BROWN Ann L., *Concevoir une communauté de jeunes élèves, Leçons théoriques et pratiques*, in *Revue Française de Pédagogie*, n°111, avril-mai-juin 1995, p.16.

Cette reconnaissance, cette « publicité » peuvent également initier la migration d'idées et leur éventuelle appropriation par les pairs, selon la formulation d'Ann Brown :

« ... les enseignants et les élèves créent des zones de développement proximal en semant dans l'environnement des idées et des concepts auxquels ils accordent de la valeur et en récoltant ceux qui 'prennent' dans la communauté. Les idées semées par les membres de la communauté migrent vers d'autres participants et survivent. Les participants de la classe sont libres de s'approprier le vocabulaire, les idées, les méthodes, etc. qui au départ font partie de l'expression partagée, et cette appropriation leur permet ensuite de transformer ces idées par le biais d'une interprétation personnelle. Les idées qui font partie du discours commun ne sont pas nécessairement adoptées par tous, ou de la même manière par chacun. L'appropriation des idées et des activités étant multidirectionnelle, nous utilisons le terme d'appropriation mutuelle »³².

Cette notion est cohérente avec celle de culture commune, ou encore « d'expertise distribuée ». Dans les classes où intervient l'équipe d'Ann Brown, tous les élèves ne sont pas tenus de mener les mêmes recherches, sur les mêmes sujets :

« Although the participants come to share a body of common knowledge, there is also a reliance on distributed expertise and individual specialisation. Students operate as researchers who are free to select a topic of inquiry, free to do research on whatever they like within the confines of the targeted topic for their grade... Within the community, these varieties of expertise are recognised and valued »³³.

L'enjeu consiste à engager les enfants dans des recherches pointues, qui les amèneront éventuellement à rencontrer des experts. Ceci sans préjuger de leurs capacités :

« By concentrating on the level a student can reach with aid, the student is led to levels of success previously not envisaged by either the student or the teacher. If educational practices are geared only to the student's level of unaided competence, that student may be denied the very experience necessary to increase her zone of proximal development »³⁴.

³² Ibid. p.16.

³³ BROWN Ann L., METZ Kathleen E., CAMPIONE Joseph C., « Social interaction and individual understanding in a community of learners : The influence of Piaget and Vygotsky », in TRYPHON Anastasia, VONECHE Jacques (Eds), *Piaget Vygotsky, The Social Genesis of Thought*, East Sussex, UK, Psychology Press, 1996, p.159.

³⁴ BROWN Ann L., FERRARA Roberta A., « Diagnosing zones of proximal development », in *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*, edited by James Wertsch, Cambridge University Press, 1985, p.301-302.

Ann Brown présente ainsi les cinq principes de son dispositif:

« Five main principles derived from neo-Vygotskian work have influenced our design of instructional environments. These are (1) classrooms invoke multiple zones of proximal development; (2) a community of academic and eventually scientific discourse is developed; (3) meaning is negotiated and refined; (4) ideas are seeded and appropriated; and (5) common knowledge and distributed expertise are both essential»³⁵.

Emprunts fonctionnels, appropriation mutuelle, ces différents processus sont de l'ordre de l'interaction de chaque enfant avec son environnement. Ils sont des constituants de sa relation au monde, dont Vygotski soulignait la singularité :

« The child's experience is the kind of simple unit of which it is impossible to say that it is the influence of the environment on the child or a characteristic of the child himself. Experience is a unit of personality and environment as they exist in development... Experience must be understood as the internal relationship of the child as an individual to a given aspect of reality »³⁶.

Si nous nous référons à ce que nous avons pu appréhender des expériences des élèves dans notre contexte, les emprunts tiennent une place certaine, d'autant que certains l'explicitent clairement. Ces emprunts nous permettent d'identifier les ressources pertinentes pour les élèves, ainsi que les modes de recours aux ressources qu'ils sont susceptibles d'activer. Reste à évaluer le décalage entre ces ressources et la production de l'élève, ce qui nous permettra par la suite d'inférer les modes d'ajustement qu'il aura mobilisés.

A cette étape, nous allons proposer un échantillonnage des ressources et modes de recours que nous avons pu repérer dans nos données.

4.TROISIEME ECHANTILLONNAGE THEORIQUE : RESSOURCES ET MODES DE RECOURS AUX RESSOURCES

Le recours aux ressources prend maintenant une place importante : sa mise en œuvre atteste de la naissance d'une zone proximale de développement. L'enfant se saisit dans son environnement de ce qui pourrait nourrir son intention, et qui lui est accessible à son stade de développement.

Nous pouvons ici présenter les ressources que les enfants ont mobilisées au cours des deux années, puis leur mode de recours à ces ressources, que nous allons objectiver avec les concepts de « l'emprunt fonctionnel » et de « l'appropriation mutuelle ».

³⁵ BROWN Ann L., METZ Kathleen E., CAMPIONE Joseph C., « Social interaction and individual understanding in a community of learners : The influence of Piaget and Vygotsky » op.cit. p.161.

³⁶ VYGOTSKY, *Collected Works : Child Psychology*, vol. IV, op.cit. p.382.

Nous distinguons les modes de recours aux ressources selon que les élèves les aient reprises à l'identique, partiellement ou qu'ils les aient transformées.

Nous allons pouvoir présenter quelques vignettes en respectant le déroulé suivant :

- L'intention de l'enfant ;
- Les ressources choisies ;
- Les modes de recours aux ressources.

Certaines vignettes, qui auraient trouvé leur place ici, seront cependant présentées dans un chapitre suivant, autour de notre catégorie centrale.

A. EMPRUNTS FONCTIONNELS

Dans un premier temps, nous privilégierons les ressources qui constituent la culture commune dans notre dispositif.

Ces ressources consistent en un ensemble de répertoires. Nous citerons ici les références musicales, les techniques découvertes avec le musicien, les codages graphiques.

Nous précisons de quelle façon les enfants ont repris ou intégré ce répertoire dans leur performance finalisée.

Puis, plus largement, puisque nous nous intéressons aux processus qui permettent aux élèves de pénétrer un monde de symboles et d'y interagir, nous mentionnerons les recours aux langages symboliques tels que l'écriture, le dessin et le récit.

a) Le répertoire musical

Les enfants font référence :

Au répertoire classique découvert en classe :

- Casse-noisette, Tchaïkovski, thème de la fée dragée
- Les quatre saisons, Vivaldi, adagio de l'Hiver

Au répertoire découvert en classe :

- Chant : Balalaïka, Pierre Lozère
- Composition collective : Noël étoilé
- Comptine : A Noël Isabelle

Au répertoire composé par le musicien :

- Chant et accompagnement avec un ostinato : « un bouquet de fleurs »
- Chant en trois parties avec accompagnement : « Doucement »
- Chant en trois parties avec accompagnement : « Arlequin »

Avec l'exemple de Nicolas, voyons comment les enfants intègrent des extraits de partitions du musicien, ou parfois de leurs pairs. Il leur arrive d'expliciter ce qui revient à chacun, ce qui là encore ne fait pas partie des attendus.

Nicolas, « Do Ré Si Do » ³⁷ CP Mars	
1.Intention	Composer et interpréter
2.Ressources choisies	La partition du musicien (affichée dans l'atelier musique)
3.Modes de recours aux ressources	<i>Reprise partielle</i> - <i>Tu écris quoi, là ?</i> - <i>Comme on a fait avec Didier. Mais en haut, j'ai fait autre chose.</i> - <i>Tu peux lire ce que tu as écrit ?</i> Do ré mi Do ré mi Do la sol sol Sol la sol sol Et puis après je vais faire... (écrit en même temps) Do ré si do - <i>D'accord, c'était la partition de Didier, do ré si do ?</i> - <i>Oui.</i>

b) Les techniques découvertes avec le musicien

Les enfants reprennent également des techniques de jeu qui deviennent des techniques de composition :

- Le jeu sous forme de question / réponse (en alternance)
- Les techniques de jeu sur les instruments de la classe : les glissandi sont fréquemment repris, parfois améliorés.
- Le paysage sonore est un mode également largement repris.

c) Le répertoire de codages graphiques

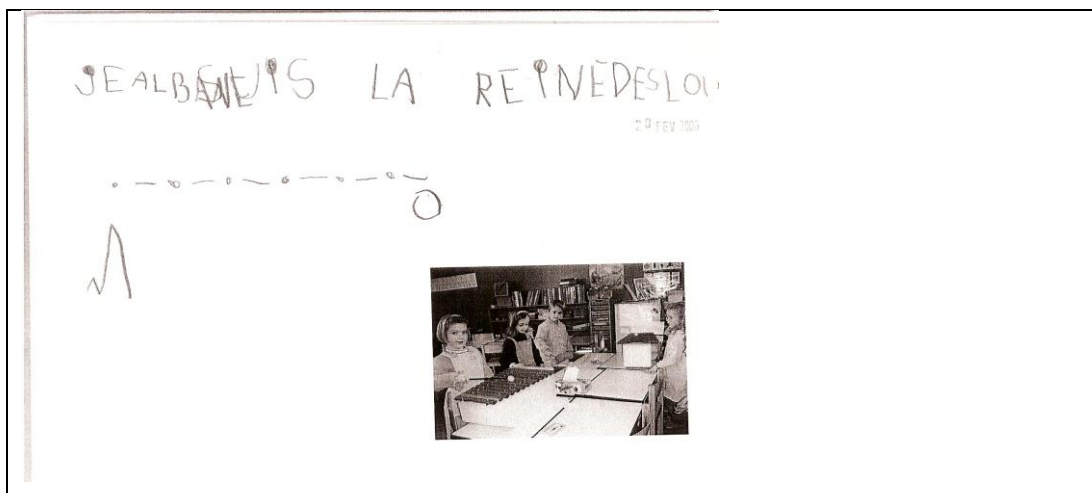
Certains codages sont utilisés en collectif, et constituent comme un répertoire.

Nous choisissons ici le codage d'Albane, à base de motifs graphiques ; un autre plus proche du dessin, celui de Chloé ; celui de Guillaume, qui attribue une ligne musicale à chaque instrument ; enfin celui de Victoire, qui associe une note à chaque signe graphique.

Pour tous ces exemples, les élèves se réfèrent aux codages collectifs, mais enrichissent leur travail en fonction de leurs besoins.

Albane (Grande Section) : un rond représente un son bref, un trait représente un son long. Ce codage a été découvert et utilisé en collectif. Albane le reprend à

l'identique. Elle innove en l'associant à un texte qu'elle a proposé lors d'une dictée à l'adulte : « Je suis la reine des loups ».



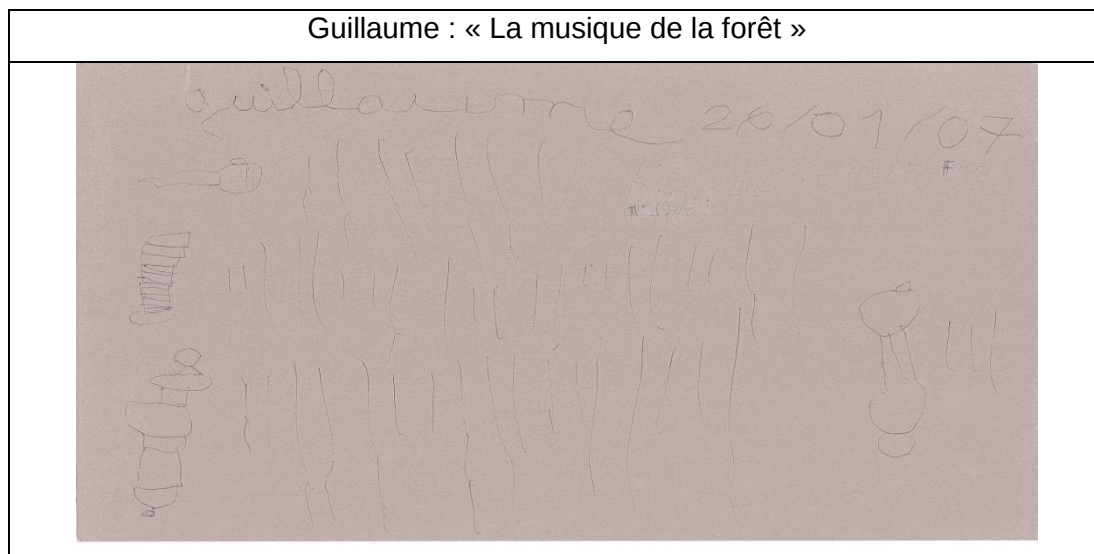
Chloé (Grande Section) a recours au dessin : deux musiciens disposent d'un métallophone et d'une baguette, un autre musicien a des sonnaillles. Puis elle reprend à *l'identique* un codage découvert en commun : les flèches courbées indiquent le sens des glissandi.



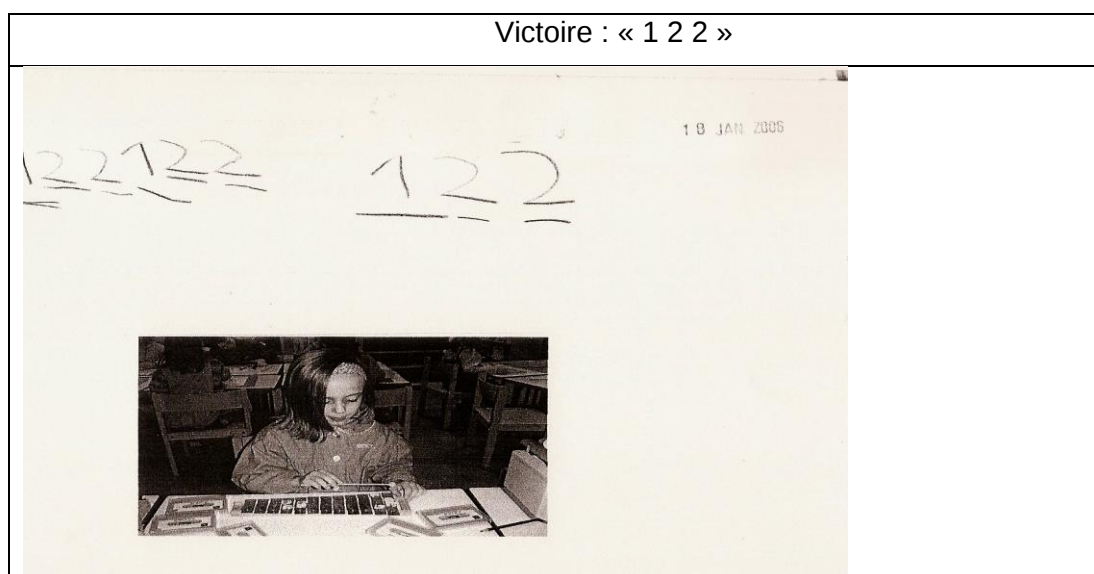
Pour sa « musique de la forêt », **Guillaume** dessine les appeaux retenus, dans l'ordre : coucou, chouette, rossignol, moineau. Pour chacun, il trace une succession

de traits verticaux soit longs soit courts, pour indiquer si les sons doivent être longs ou brefs.

Guillaume a adapté un codage utilisé en collectif :

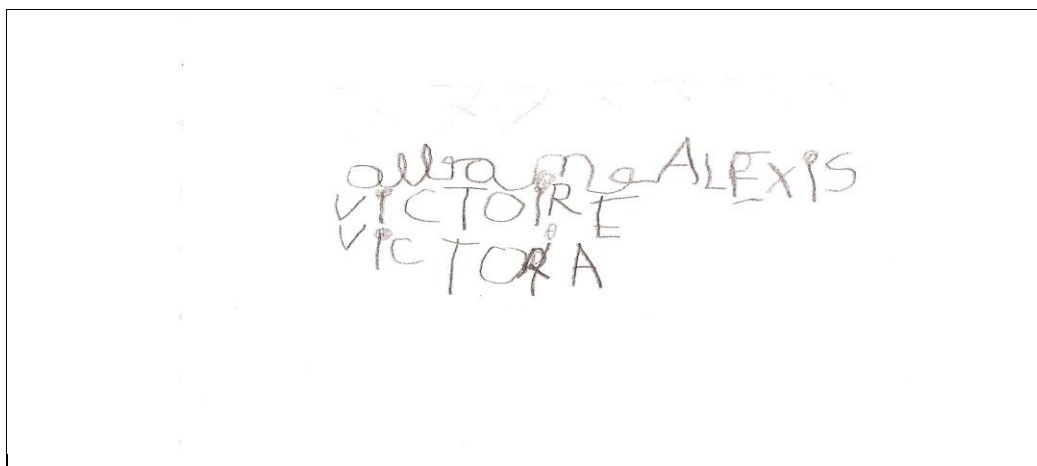


Au codage de la classe (traits courts / traits longs), **Victoire** associe des chiffres qui désignent le numéro des lames. Le motif rythmique (un son long suivi de deux sons brefs) est donc associé à une mélodie.



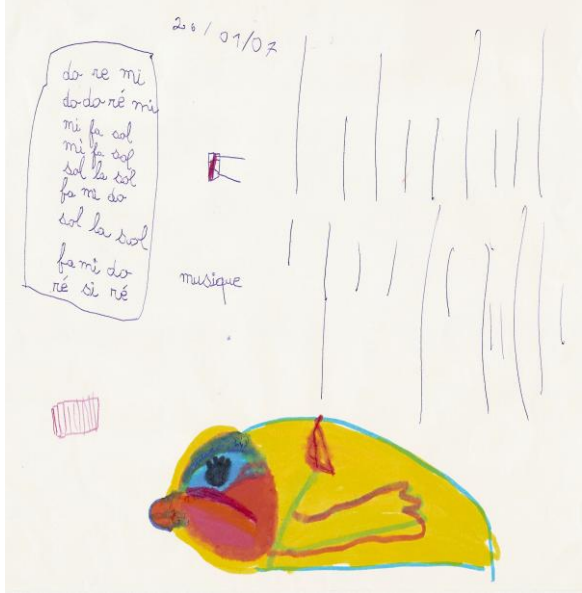
d) Les langages symboliques : écriture / récit / dessin

Les élèves qui prévoient un accompagnement vont demander aux uns et aux autres comment s'écrivent leurs prénoms. C'est en ce sens que nous parlons ici d'emprunt. En grande section, les premières partitions consistent à écrire les noms de tous les enfants conviés à jouer. Parfois, les enfants se confient leurs modèles prénoms (étiquettes cartonnées avec le sens de l'écriture).



Cette observation va nous conduire à considérer les priorités que se donnent les élèves. Pour Albane, constituer son orchestre est le premier moment de l'activité musicale. C'est dans un deuxième temps qu'elle décidera ce que joueront les musiciens.

Nous nommons « partition » tout support écrit qui traduit l'activité musicale des élèves. Pour certains, et particulièrement pendant l'année de Cours Préparatoire, une partition intègre : un récit, un dessin, des codages d'instruments, de mélodie ou de rythme, selon leurs besoins et leurs priorités.

Antoine : « Les dragons », CP Mars 	Romain : « Eteindre le feu », CP Juin 
Antoine : « quelqu'un en chocolat. Il piège l'autre qui tombe. J'ai pas envie de mettre un titre ». 	Nina : « un phoque », CP Janvier 

B. APPROPRIATION MUTUELLE

L'appropriation mutuelle est une catégorie nous permettant de repérer trois formes d'emprunt aux pairs : un sujet, « les papillons » ; un support pour la composition que nous avons appelé « une phrase-titre », et enfin des codes gestuels ou sonores.

a) Les papillons

Chloé propose sa « chanson des papillons ». Elle a d'ailleurs repris en partie une mélodie préparée par Johanna et Matthieu. Certains enfants reprendront la chanson de Chloé. D'autres gardent le titre « papillons », et finalisent une composition différente.

	Chloé ³⁸ Chanson des papillons	Johanna et Matthieu ³⁹	Clémence ^{40 41 42}
1. Intention	Composer une chanson		
2. Ressource choisie	Un sujet : les papillons		
3. Modes de recours aux ressources	<i>Reprise partielle</i> « Le début, ça représente un petit peu à la partition de Matthieu et de Johanna. Parce qu'en fait... (chantonne) ».	<i>Reprise partielle</i> « La deuxième partie, do ré mi, mi ré do... C'était pareil que la musique de Chloé ».	<i>Reprise partielle</i> -Le titre « les papillons » -Le nom des notes -Le codage du rythme -L'écriture du texte -L'illustration

Clémence, très réservée, n'explicite pas ce qu'elle a préparé. Cependant, elle donne le titre avec assurance. Cet emprunt de thème semble agir comme un soutien, pour qu'elle ait aussi quelque chose à faire entendre.

Pour les deux dernières propositions, toujours sur le thème des papillons, Clémence écrit le nom des notes, code le rythme (traits courts, traits longs). Elle écrit le texte en lettres cursives et illustre sa partition.

Victoire, Amandine

	Victoire « Papillon vole », repris en mai GS Janvier ⁴³ - Mai ⁴⁴	Amandine ⁴⁵ « Musique du papillon » GS Mai	Amandine ⁴⁶ « Les papillons de l'été » CP Juin
1. Intention	Répétition d'une phrase mélodique	Alternance de deux parties	Alternance de deux parties
2. Ressources choisies	Le thème du papillon La forme : phrase-titre La forme : question-réponse		
	Le titre devient une phrase musicale : Do Mi Ré	Amandine annonce : « Un papillon qui saute de fleur en	A- Alterne le jeu des baguettes sur deux lames

³⁸ Moment de Chloé, Chanson des Papillons, DVD n°1 CP Préparer le spectacle, vignette n°14.

³⁹ Johanna et Matthieu, DVD n°1 CP, Préparer le spectacle, vignette n°15.

⁴⁰ Clémence, DVD n°2 Préparer le spectacle.

⁴¹ DVD n°2 CP Préparer le spectacle, vignette n°18, Juin 2007.

⁴² DVD 2 CP Salle Odile, vignette n°21, Juin 2007.

⁴³ DVD CP Salle Odile, vignette n°17, 26 janvier 2007.

⁴⁴ DVD n°1CP, Préparer le spectacle, vignette n°6, mai 2007.

⁴⁵ DVD n°2 GS, vignette n°15, Mai 2006.

⁴⁶ DVD n°2 CP, vignette n°1, Juin 2007.

	Mi Ré Do Mi Ré Do	fleur (partie A). Il entend un bruit. Il s'envole très loin (partie B) ». A- Do – Ré – Mi Pa – pil - lon B- Sur toutes les lames	conjointes, tout en montant sur le clavier. B- Glissandi
3. Modes de recours aux ressources	<i>Reprise d'un sujet</i> <i>Reprise d'une forme : la phrase- titre</i>	<i>Reprise d'un sujet</i> <i>Recours au récit</i> <i>Reprise d'une forme : question / réponse</i>	<i>Reprise d'un sujet</i> <i>Reprise d'une forme : question / réponse</i>

b) Une phrase – titre

Cette forme (répétition d'une phrase-titre) a été initiée par Alexis.

En janvier de l'année de grande section, il met en musique « *J'aime mon papa* »⁴⁷, phrase qu'il répète en ménageant une pause (Mi Mi Mi Mi La chut)

Sur le même mode, il joue ensuite « *Mon papa est très gentil avec moi* »⁴⁸.

Certains élèves reprennent la même phrase « *J'aime mon papa* », qui devient éventuellement « *J'aime ma maman* ». D'autres ne gardent que l'idée d'une phrase-titre, qu'ils répètent un bon nombre de fois.

	Johanna ⁴⁹ « J'aime mon papa » GS Janvier	Victoire ⁵⁰ « Père Noël » GS Mars
1. Intention	Phrase-titre : « J'aime mon papa » Un changement de notes.	Mettre en musique une phrase-titre
2. Ressources choisies	Une phrase-titre, proposée par Alexis.	
3. Modes de recours aux ressources	<i>Reprise à l'identique de la phrase-titre</i> Reprise de la même phrase qu'Alexis	<i>Reprise de la forme</i> Répétition d'une phrase-titre : « Père Noël »

⁴⁷ DVD n°2 GS, vignette n°18, Janvier 2006.

⁴⁸ DVD n°2 GS, vignette n°21, Janvier 2006.

⁴⁹ DVD n°1 GS, vignette n°3, « quatre 3 avec 1 », Janvier 2006.

⁵⁰ DVD n°1 GS, vignette n°38, Mars 2006.

c) Des codes gestuels ou sonores pour diriger⁵¹

Sur les 57 créations recensées, qui requièrent un accompagnement, 29 suivent la forme suivante :

1. Le compositeur joue.
2. Le compositeur fait signe aux accompagnateurs de jouer avec lui.
3. Le compositeur leur fait signe de s'arrêter.
4. Le compositeur termine tout seul.

Nous ne pouvons dire comment est née cette forme. Il se peut que le fait de commencer et de terminer marque le leadership du compositeur.

Les enfants ayant tous participé en tant qu'accompagnateurs, cette forme leur est connue : elle fait partie de la culture commune du groupe classe.

Les autres formes peuvent être considérées comme des variantes. Elles s'appuient sur des préalables partagés, qui deviennent les ressources du groupe : c'est le compositeur qui dirige. Il s'aide de gestes, ou du regard, ou de la voix. Sur ces bases, certains enfants innovent :

Alexis : compositeur et accompagnateurs s'arrêtent ensemble

1. Le compositeur joue.
2. Le compositeur fait signe aux accompagnateurs de jouer avec lui.
3. Le compositeur leur fait signe de s'arrêter et tous s'arrêtent ensemble.

Alexis : à plusieurs reprises, les accompagnateurs s'arrêtent puis reprennent.

1. Le compositeur joue.
2. Le compositeur fait signe aux accompagnateurs de jouer avec lui.
3. Le compositeur leur fait signe de s'arrêter
4. Le compositeur joue tout seul
5. Il fait signe aux autres de jouer.
6. Il leur fait signe de s'arrêter.
7. Il termine tout seul.

Guillaume : le compositeur s'arrête avant les accompagnateurs.

1. Le compositeur fait signe aux accompagnateurs de jouer avec lui.
2. Le compositeur s'arrête.
3. Le compositeur fait signe aux accompagnateurs de s'arrêter.

Luana : joue un long moment en solo avant de s'arrêter

Victoire : une clochette comme signal

1. Le compositeur joue.
2. Le compositeur s'arrête et agite une clochette.
3. Les accompagnateurs jouent et chantent avec le compositeur.
4. Le compositeur agite une clochette.
5. Les accompagnateurs ne jouent plus, ne chantent plus.
6. Le compositeur joue et chante, cinq fois.
7. Le compositeur s'arrête.

⁵¹ En annexe : synthèse « diriger »

Guillaume propose une autre variante, que nous détaillons au moyen de notre grille de référence :

	« Le loup et les écureuils » ⁵² <i>Grande section / Juin</i>
1.Intention	Donner les consignes de début et de fin à l'accompagnateur.
2.Ressources choisies	Signal sonore
	1. Guillaume joue sur les six premières lames. 2. Il joue sur la lame du la : c'est le signe pour qu'Albane commence. 3. Ils jouent tous les deux. 4. Guillaume joue sur la lame du do : c'est le signe pour qu'Albane s'arrête.
3.Modes de recours aux ressources	Reprise partielle, et innovation.

En synthèse

Reprenons ici les éléments dégagés et mettons-les en relation avec ceux repérés dans notre approche par la créativité, puis par l'expérience.

Nous avons mentionné le recours aux ressources comme nouvelle catégorie. Il prend ici statut de processus.

Rappelons la définition du processus proposée par Strauss et Corbin : « *Processus : Les séquences d'action/interaction qui évoluent, et dont les changements peuvent être associés aux changements des conditions structurelles* »⁵³.

Le processus de recours aux ressources comprend le moment de l'identification des ressources ainsi que celui de sa mise en œuvre, qui peut être de l'ordre de l'emprunt fonctionnel ou encore de l'appropriation mutuelle.

⁵² DVD n°2 GS, vignette n°7, Juin 2006.

⁵³ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.201.

FACTEURS COGNITIFS	Catégorie « Approche multivariée de la créativité »		Nouvelle catégorie
	Capacités intellectuelles : capacité à...	... relever dans l'environnement des informations en rapport avec le problème (encodage sélectif)	Processus de recours aux ressources
			- Identifier les ressources du dispositif - Mettre en œuvre un mode de recours aux ressources de l'ordre de : <u>[l'emprunt fonctionnel]</u> : - Outils culturels (répertoires / langages symboliques : écrit, récit, dessin) <u>[l'appropriation mutuelle]</u> sur l'un des modes suivants : - Reprise à l'identique - Reprise partielle - Reprise et innovation

EN CONCLUSION

Avec les formats, Jerome Bruner présente l'adulte comme un médiateur qui « outille » les enfants avec les systèmes symboliques propres à sa culture. Il est également attentif à ce que l'environnement présente suffisamment de contingences, à ce qu'il soit suffisamment décalé.

En ce sens, les ressources n'ont pas à être d'emblée accessibles aux enfants. Une phase essentielle à repérer est celle où l'enfant « emprunte » ce qui dans les ressources disponibles servira son intention du moment. Le mouvement va de l'enfant vers l'environnement, et non de l'environnement vers l'enfant, comme dans le cas où les apprentissages seraient systématiquement anticipés.

Du fait que chaque élève est l'initiateur d'un mode de recours aux ressources, et qu'il lui revient de le conduire ou non à terme, les facteurs conatifs sont mobilisés.

En ce qui concerne les facteurs environnementaux, « l'appropriation mutuelle » nous donne un éclairage sur ce que peut recouvrir la musicalité communicative dans une situation éducative. Dessins, récits, écrits, codages gestuels et sonores ... n'essaient que lorsqu'ils sont de qualité et qu'ils ont du sens pour les élèves.

Le recours aux ressources ne peut relever que d'une expérience singulière. En cela ne requiert-il pas une forme conjointe d'attention cognitive et d'attitude appréciative, critères de l'expérience esthétique ?

D'autant qu'il rend en quelque sorte « lisible » la zone de développement de l'enfant. En effet, emprunts, collaborations... ne font pas figure par hasard : il leur faut être suffisamment décalés pour être attrayants, et suffisamment accessibles pour donner lieu à des ajustements.

L'environnement pédagogique adéquat serait en quelque sorte un environnement suffisamment ajusté : il sollicite l'apprenant, tout en étant lisible.

Interagir dans un monde de symboles demande d'avoir recours aux ressources disponibles : les emprunter, se les approprier, les partager.

Reste à élucider comment, à partir des ressources, l'élève chemine jusqu'à une performance. Nous avons déjà posé des jalons en évoquant les priorités, la tolérance à l'ambiguïté. Nous allons condenser tout cela avec comme outil ce qui fera figure de catégorie centrale : l'ajustement.

CHAPITRE XI **248**

INTERAGIR DANS UN MONDE DE SYMBOLES **248**

1. LES FORMATS	249
A. DE LA PRAXIS AU NOMOS	250
B. AJUSTEMENT DE SYSTEMES	252
2. L'ETAYAGE : QUATRE CARACTERISTIQUES POUR UN PROCESSUS	252
3. EMPRUNTS DANS LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT	255
A. ZPD : UN ESPACE POUR LA COLLABORATION ET L'IMITATION.....	256
B. MODELAGE DE COPING	256
C. EMPRUNTS FONCTIONNELS.....	258
D. ENSEMENCEMENT, MIGRATION ET APPROPRIATION D'IDEES	259
4. TROISIEME ECHANTILLONNAGE THEORIQUE : RESSOURCES ET MODES DE RECOURS AUX RESSOURCES	261
A. EMPRUNTS FONCTIONNELS	262
a) Le répertoire musical.....	262
b) Les techniques découvertes avec le musicien.....	263
c) Le répertoire de codages graphiques.....	263
d) Les langages symboliques : écriture / récit / dessin.....	266
B. APPROPRIATION MUTUELLE	267
a) Les papillons	267
b) Une phrase – titre	269
c) Des codes gestuels ou sonores pour diriger	270
EN SYNTHESE	271
EN CONCLUSION	272

Partie 5

THEORISATION DE L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Chapitre 12

Une catégorie centrale : l'ajustement

Chapitre 13

Les modes d'ajustement mis en œuvre par les élèves

Chapitre XII

UNE CATEGORIE CENTRALE : L'AJUSTEMENT

Dans ce que Vygotski a conceptualisé comme une Zone Proximale de Développement, la proposition de l'adulte est considérée comme « au-delà » de ce qui est accessible à l'enfant à son stade de développement. Ce qui conduit à rechercher l'articulation entre apprentissage, développement et médiation.

Quant à Jerome Bruner, il a observé comment l'adulte, lorsqu'il accompagne le cheminement de l'enfant, offre un étayage qui tente de gérer le décalage généré par une communication entre « expert » et « novice ». Par un processus d'ajustement, enfant et adulte interagissent dans un format qui tend à se scénariser.

L'apprenant et l'enseignant, l'enfant et l'adulte, ou encore le sujet et le modèle (Bandura)... ne peuvent donc que mettre en œuvre des ajustements. Ils doivent « faire avec » les contraintes : celles propres aux systèmes symboliques, comme nous l'avons exposé ; également des contraintes d'un autre ordre, celles dites « contingentes » à l'action.

Après avoir précisé les rapports entre contingence et ajustement, nous retiendrons ce dernier concept. Nous nous référerons aux travaux de Marguerite Altet et d'une équipe

de chercheurs du CREN : il s'agit de donner à voir comment l'enseignant-médiateur adapte continuellement ses apports lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Nous tenterons le passage de l'ajustement interindividuel à l'ajustement intra-individuel, de soi à soi. Pour ce faire, nous interrogerons les rapports entre ajustement et imitation, ajustement et « motivation par le but ». Nous nous référerons successivement à Fayda Winnykamen et à Albert Bandura.

Nous proposerons alors une vignette-type, celle de Victoire. Nous verrons comment l'ajustement peut nous permettre de prendre en compte le processus de recours aux ressources, tout en inférant un mouvement possible vers la finalisation d'une production. Nous proposerons alors l'ajustement comme catégorie centrale, précédemment définie ainsi :

« Une catégorie centrale possède une puissance analytique. Elle fonde ce pouvoir sur sa capacité de lier les autres catégories pour former une explication globale. Aussi, une catégorie centrale doit pouvoir justifier une variation ample à l'intérieur des catégories »¹.

Nous serons outillés pour reprendre nos données avec un nouvel outil de lecture, ce que nous ferons dans le dernier chapitre. Nous vérifierons alors si nous pouvons proposer une compréhension de la dynamique créative qui a porté les élèves tout au long de notre projet de créations musicales.

1. CONTINGENCE ET AJUSTEMENT

C'est Gérard Vergnaud qui insiste sur une conséquence des propositions de Vygotski :

« on se développe parce qu'on rencontre la contingence »².

Nous allons d'abord voir comment l'auteur fait ce constat, et comment il présente le concept de contingence.

Puis, pour approfondir notre compréhension du concept d'ajustement, nous allons nous référer aux analyses présentées par une équipe de chercheurs du CREN dans un cahier intitulé *« Approche descriptive des interactions professeur-élèves au cours d'une séquence de mathématiques »³.*

Nous nous intéresserons également à une étude de l'INRP sur le statut de l'erreur, qui note que les réajustements critiques et créatifs sont caractéristiques de l'animation de séances d'arts plastiques.

¹ STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, op.cit. p.183.

² VERGNAUD Gérard, « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », in CLOT Yves (sous la direction de), *Avec Vygotski, La Dispute*, 2002, p.61.

³ *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, Cahiers du C.R.E.N., CRDP des Pays de la Loire, 1999.

A. CONTINGENCE : UNE CARACTERISTIQUE DE L'ACTIVITE

Gérard Vergnaud souligne que toute situation nouvelle est source d'expérience, dans la mesure où l'acteur devra s'adapter à l'imprévu :

« ...en mettant en avant l'idée que l'apprentissage précède le développement, Vygotski est conduit à donner plus d'importance que Piaget à la contingence : la relation du sujet à son environnement n'est pas réglée par des lois de pure nécessité. Vygotski se révèle sur ce point plus empirique que Piaget, mais sa position théorique est d'une plus grande fécondité théorique, puisque c'est la rencontre avec des situations nouvelles, largement imprévisibles pour le sujet, qui peut seule permettre de comprendre le rôle de l'expérience dans le développement cognitif »⁴.

« L'idée de contingence » s'étend donc à tout ce que l'action peut soulever d'inattendu. Le champ est plus large que celui des décalages entre les modes de fonctionnement, de raisonnement, de communication... de l'enseignant et de l'apprenant :

« L'analyse des conditions dans lesquelles se forment les compétences au cours de l'activité de travail ne peut pas mettre entre parenthèses cette idée de contingence. D'une certaine manière, la contingence est une idée complémentaire de celle de l'adaptation : l'une ne va pas sans l'autre. C'est pour faire face aux situations imprévues et aux incidents qu'on modifie ses schèmes ou qu'on en développe de nouveaux, avec leur cortège de conceptualisations associées »⁵.

Gérard Vergnaud explicite en quoi la contingence est une caractéristique de l'activité :

« - contingente parce que les règles engendrent des activités et des conduites différentes selon les cas de figure qui peuvent se présenter... Cette contingence de l'activité est encore plus éclatante pour les situations nouvelles, lorsque le sujet ne dispose pas de schème tout prêt dans son répertoire, et doit improviser les moyens de faire face. La contingence tourne alors à l'opportunisme, et le sujet fait feu de tout bois en puisant dans ses ressources cognitives, c'est-à-dire dans les schèmes antérieurement formés susceptibles d'ouvrir une voie à la recherche de la solution »⁶.

Le sujet doit donc avoir recours à ses ressources cognitives pour résoudre les problèmes soulevés par l'action située.

Nous pourrions suggérer d'autres ressources pour l'élève : les pairs, les documents, tous dépositaires d'une « intelligence distribuée ».

⁴ VERGNAUD Gérard, « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », op.cit. p.61.

⁵ Ibid.

⁶ VERGNAUD Gérard, « Représentation et activité, deux concepts étroitement associés », in Recherches en Education n°4, octobre 2007, Centre de Recherche en Education de Nantes, p.20.

Pour l'enseignant, les ressources pourraient venir du dispositif pédagogique : par exemple, comment « restreindre » l'environnement pour que la recherche soit à la fois stimulante et réalisable ?

Lorsqu'il fait appel à ses ressources, lorsqu'il fait « feu de tout bois », le sujet procède à des ajustements. Ce mode d'adaptation a été défini par Marguerite Altet, dans un contexte pédagogique. Nous nous éloignons un moment du processus par lequel un élève fait face à la contingence, puisque les travaux que nous allons citer portent essentiellement sur le processus par lequel l'enseignant interagit avec l'élève.

B. UN MODE D'ADAPTATION : L'AJUSTEMENT

Les auteurs du cahier du CREN mentionné se réfèrent au mode d'ajustement tel que le définit Marguerite Altet :

« Le mode d'ajustement, c'est 'la manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants' (Altet, 1991). L'ajustement est un indicateur du degré d'attention que l'enseignant porte à la gestion de l'interaction... Le concept d'ajustement est construit à partir de celui de 'clarté cognitive', c'est-à-dire la capacité qu'a l'enseignant de se décentrer de sa prévision, de son raisonnement propre pour réfléchir en situation et interpréter les réactions des élèves, les prendre en compte, les insérer dans l'interaction ; il s'agit de prendre en compte la singularité cognitive de la démarche de l'élève. Ces adaptations permettent d'étayer les propos des élèves et en favorisent le développement »⁷.

Il s'agit ici de cerner comment, en situation, l'enseignant va mesurer le décalage entre son intention pédagogique et le déroulé de la séance qu'il anime. Comment il va s'adapter pour tenir compte des démarches mises en œuvre par ses élèves.

Ceci dénote une posture particulière : le diagnostic de l'enseignant ne porte pas d'emblée sur des erreurs éventuelles. Il a anticipé la distance entre le niveau de ressources à mobiliser pour réaliser la production attendue et le niveau de ressources actuel de ses élèves. Son action consiste à outiller les apprenants pour qu'ils entrent dans une recherche et la mènent à bien grâce à son étayage.

Une étude de l'INRP démontre que cette posture serait plus familière aux enseignants d'arts plastiques. Pour eux, l'expérimentation, le tâtonnement, l'erreur... font partie du processus créatif.

⁷ ALTET Marguerite, « Analyse du processus enseignement-apprentissage : 'actions, interactions et construction de savoirs' », in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, op.cit. p.44.

C. LE CAS DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE : REAJUSTEMENTS CRITIQUES ET CREATIFS

Dans une recherche sur « *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}* », l'équipe de recherche « Articulation école-collège » de l'INRP s'est donnée pour but d'établir une grille d'observation :

« Il s'agit de pouvoir décrire à l'aide d'un ensemble de comportements aussi complet que possible comment l'enseignant entreprend de gérer une erreur et quels sont les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves dans cette phase »⁸.

Nous retenons ce qui concerne la pratique artistique :

« Dans la pratique artistique, lorsque celle-ci s'inscrit en référence au champ artistique, l'erreur a un rôle ambigu qui peut mener de l'échec à une plus grande réussite. Le va et vient entre la production et la réflexion permet la modification, et le plasticien dans l'interrogation fine de sa production procède constamment à des réajustements critiques et créatifs où l'erreur a sa place »⁹.

Il est vrai que tous les élèves n'ont pas à atteindre un même résultat. L'étayage « ajusté » doit les conduire à finaliser une production, y compris si elle est en-deçà de leurs propres attentes ou de celles de l'enseignant :

« En cours d'arts plastiques, la pratique, qu'elle soit plastique ou verbale passe par des ajustements successifs, des essais, des phases d'hésitation que l'on peut assimiler à une découverte progressive par l'élève ou une adaptation progressive qui lui permet d'atteindre un résultat satisfaisant (vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis de la demande qui lui était faite) »¹⁰.

La critique n'est donc pas uniquement le fait de l'enseignant, puisque l'élève a des critères pour évaluer son travail.

Elle ne vise pas le potentiel de l'élève. Elle concerne une action située, une production située.

Précisons que dans les autres domaines scolaires étudiés, l'équipe de recherche n'a pas retrouvé cette posture spécifique : *« On a pu noter que les stratégies de réajustement de l'erreur tendant à la rendre productrice, c'est-à-dire celles qui se rapprocheraient des pratiques du plasticien, sont très peu fréquentes »¹¹.*

⁸ Equipe de recherche Articulation école-collège, *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}*, *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1987, p.3.

⁹ Ibid. p.6.

¹⁰ Ibid. p.46.

¹¹ Ibid. p.9.

Nous verrons que c'est pourtant ce feed-back qui participe au développement de ce qu'Albert Bandura nomme le « sentiment d'efficacité personnelle ». Les stratégies réflexives qu'il génère vont permettre à l'élève de faire évoluer le travail, tout en prenant conscience de ses propres capacités et limites au moment de l'apprentissage.

Reste à discerner la nature des décalages et des ajustements, pour autant qu'ils soient observables. C'est ce qu'a tenté l'équipe de recherche du CREN.

2. DECALAGES ET AJUSTEMENTS

Marguerite Altet a décrit les divers plans sur lesquels les décalages sont observables : *« sur le plan cognitif, le plan pédagogique, le plan communicationnel et le plan motivationnel »*¹².

Voyons quels sont les types de décalages et d'ajustements observés, puis ceux qui relèvent plus spécifiquement soit de l'enseignant, soit des élèves.

A. QUATRE GRANDS TYPES DE DECALAGES

Ayant analysé le processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en cinquième, et également en cours de biologie, Huguette Le Moigne décrit ainsi ces quatre grands types de décalages :

*« Ceux qui se produisent sur le **plan cognitif** et qui s'installent entre le mode de raisonnement de l'enseignant et celui des élèves ou entre les différents types de traitement effectués par les élèves d'un même groupe ou d'une même classe.*

*Ceux qui apparaissent sur le **plan pédagogique** et qui reflètent un dysfonctionnement entre les activités réellement effectuées et ce qui avait été mis en place par l'enseignant.*

*Ceux qui relèvent du **plan communicationnel** sont surtout à mettre en relation avec les différences de niveaux de formulation, de langage, de vocabulaire entre enseignant et enseigné.*

*Les **décalages motivationnels** apparaissent, quant à eux, lorsque les élèves portent leur intérêt sur des activités annexes et s'éloignent peu à peu de la situation d'apprentissage »*¹³.

Dans les analyses citées, Michel Fabre observe qu'il s'agit de comprendre...

*« ...comment, dans ces échanges finalisés par la construction des savoirs, se produisent des décalages plus ou moins graves et comment s'opèrent les ajustements qui visent à les réduire »*¹⁴.

¹² Cité par MORIN Christiane, « Approche descriptive des interactions professeur-élèves au cours d'une séquence de mathématiques », op.cit. p.14.

¹³ LE MOIGNE Huguette, « Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième », in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, op.cit. p.28.

Les ajustements observés relèvent principalement de l'initiative de l'enseignant. Nous noterons cependant les quelques types d'ajustement opérés par les élèves, car c'est dans cet axe que nous analyserons nos données.

B. AJUSTEMENTS OPERES PAR L'ENSEIGNANT

Huguette Le Moigne rappelle qu'ajuster, c'est « *adapter un ou plusieurs éléments entre eux* »¹⁵. Elle distingue alors les ajustements suivants, ceux dont le professeur est à l'origine :

« - les ajustements qui se font par correction...

Les ajustements par retraitement...

*Les ajustements par évacuation de certaines difficultés... que nous avons qualifiés d'ajustements par adaptation »*¹⁶.

Les « ajustements par correction » vont :

« ... du simple rejet à la correction explicitée avec apport de précisions et d'éléments de compréhension ».

Les « ajustements par retraitement » :

« ...font reprendre aux élèves une grande partie de la démarche qui a été effectuée ».

Les « ajustements par adaptation » : « ...ils sont souvent là de façon à ne pas compliquer davantage la situation. Il s'agit de ne pas bloquer le raisonnement et les échanges par le groupe pour répondre à la difficulté jugée mineure d'un des élèves. Un traitement individuel risquerait d'entraîner la majorité du groupe vers des difficultés encore plus grandes »¹⁷.

Dans le même ouvrage, Christiane Morin établit une grille des ajustements, en se référant aux travaux de l'INRP (1987) sur le traitement de l'erreur. De la part des enseignants, elle retient deux catégories : « ... les ajustements mineurs et les ajustements structurants qui sont le fait des enseignants et qui s'exercent sur les plans cognitif et pédagogique »¹⁸.

¹⁴ FABRE Michel, « Analyse du processus enseignement-apprentissage : 'actions, interactions et construction de savoirs' », in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, op.cit.p.86.

¹⁵ Huguette Le Moigne se réfère à la définition de R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'Education, Montréal, Guérin – Eska, 2^{ème} édition, 1993.

¹⁶ LE MOIGNE Huguette, « Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième », op.cit. p.28.

¹⁷ LE MOIGNE Huguette, « Dysfonctionnements et ajustements dans le processus 'enseignement-apprentissage' en cours de biologie », in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, op.cit. p.161.

¹⁸ MORIN Christiane, « Approche descriptive des interactions professeur-élèves au cours d'une séquence de mathématiques », op.cit. p.17.

Reprenons la description de ces deux catégories d'ajustements :

« *Les ajustements que nous qualifions de 'mineurs'* (INRP 1987) intègrent tous les ajustements de surface, formels, minimalistes voire implicites, qui placent l'élève en situation de 'réception-consommation' (M. Altet, 1991)...

Les ajustements 'structurants' sont interactifs, médiateurs. Ils réclament une participation active de l'élève... L'ajustement structurant exprime un souci de prendre en compte la singularité cognitive de l'élève : c'est l'accompagnement d'explicitation, de prise de conscience des processus et des stratégies qu'il est question... »¹⁹.

Si nous croisons ces deux grilles d'ajustement, les ajustements par adaptation seraient 'mineurs'. Les ajustements par correction et par retraitement seraient 'structurants'.

C. AJUSTEMENTS OPERES PAR LES ELEVES

Les dysfonctionnements peuvent être repérés par l'élève, sur son propre travail ou sur celui d'un pair. Le premier cas est le plus souvent relevé :

« *C'est souvent l'élève lui-même qui repère son propre dysfonctionnement et qui réagit en corrigeant immédiatement ou en portant une autoévaluation sur la réponse qu'il vient de donner* »²⁰.

Dans l'analyse portant sur un cours de biologie, l'auteur fait l'observation suivante :

« *...c'est aussi, parfois, un élève qui repère les difficultés d'un autre et qui effectue un ajustement par rapport à un de ses pairs sans qu'il y ait intervention de l'enseignant* »²¹.

Les ajustements portent alors sur les corrections, et non sur les procédures :

« *Les ajustements apportés par les élèves sont essentiellement des corrections explicitées ou non* »²².

Il semble que ces données illustrent l'analyse de Christiane Morin, à propos d'une autre séance. Elle note que...

« *... Les ajustements par les pairs sont des ajustements le plus souvent spontanés, à l'initiative des élèves* »²³.

¹⁹ Ibid. p.16-17.

²⁰ LE MOIGNE Huguette, « Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième », op.cit. p.28.

²¹ LE MOIGNE Huguette, « Dysfonctionnements et ajustements dans le processus 'enseignement-apprentissage' en cours de biologie », op.cit. p.157.

²² Ibid. p.38.

²³ MORIN Christiane, « Approche descriptive des interactions professeur-élèves au cours d'une séquence de mathématiques », op.cit. p.16-17.

Ce regard en termes de décalages et d'ajustement est celui de l'équipe de recherche. On peut se demander quelles seraient les incidences pédagogiques si l'enseignant intégrait ce regard. Est-ce que, par exemple, il pourrait favoriser les processus d'ensemencement et de migration d'idées, préconisés par Ann Brown ?

3. DE L'AJUSTEMENT INTER-INDIVIDUEL A L'AJUSTEMENT DE SOI A SOI

Nous avons vu comment décalages et ajustements opèrent dans une situation d'apprentissage. D'autres modes d'ajustement sont accessibles aux élèves, ce que nous allons découvrir avec les travaux de Fayda Winnykamen sur l'apprentissage par imitation, ainsi que ceux d'Albert Bandura sur l'apprentissage par observation. Nous nous intéresserons plus spécifiquement à la « motivation par le but ».

Ces approches devraient nous aider à mieux concevoir l'ajustement « de soi à soi », toujours dans un environnement pédagogique, mais cette fois sans référence à l'interaction avec un adulte ou avec un pair. C'est dans ce mouvement, de l'intermental à l'intramental, que Vygotski concevait le développement de l'enfant, situé dans une zone proximale que nous dirions « suffisamment ajustée ».

A. L'IMITATION : UN AJUSTEMENT INTER-INDIVIDUEL

Fayda Winnykamen définit l'activité imitative comme...

« ...l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but »²⁴.

Elle donne deux dimensions à cette activité : *« Dans sa fonction instrumentale l'imitation permet ou facilite l'acquisition de savoir-faire nécessaires à la vie relationnelle ; dans sa fonction de communication elle crée et maintient les situations interpersonnelles indispensables à certaines acquisitions »²⁵.*

La fonction instrumentale n'est effective que si le champ de l'activité à imiter rencontre le champ d'apprentissage de l'enfant :

« La nature des relations entre l'imitation et la compréhension constitue un critère fondamental. Si l'enfant n'imitait que ce qu'il comprend parfaitement, l'usage de l'imitation pour apprendre se trouverait réfuté. Si, au contraire, il imitait sans comprendre, il serait difficile de déterminer l'apport de ce mécanisme à la compréhension ultérieure. Si, enfin,

²⁴ WINNYKAMEN Fayda, *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF, 1990, p.13.

²⁵ Ibid. p.23.

l'enfant imitait ce qu'il est en train d'apprendre, on comprend que cet exercice l'aiderait à établir la compréhension »²⁶.

Fayda Winnykamen considère l'interaction entre sujet imitant et sujet imité. Elle qualifie cette qualité d'ajustement « d'inter-individuel », qui opère par « ajustement des conduites » :

« L'imitation constitue ainsi un mécanisme d'intégration interindividuelle, qui permet les modifications par ajustement des conduites du sujet imitant et du sujet imité. Mais cet ajustement inter-individuel présente lui-même une double caractéristique. Au seul plan relationnel, les deux partenaires recherchent et trouvent une communauté d'intérêts, de procédures, d'objectifs ; l'un de ces objectifs, et non le moindre, est du reste le maintien de la relation, d'où l'acceptation de concessions réciproques dans ce qui est l'enjeu des échanges. Au plan de l'acquisition de connaissances, il en va autrement. La régulation interindividuelle se fait nécessairement dans le sens d'une plus-value cognitive, plus-value déterminée par les efforts de l'imitant, mais aussi par ceux du modèle. Cette fois les efforts ne relèvent pas de la recherche d'un moyen terme, mais bien plutôt, de la part du modèle, de la recherche de la clarification, de la simplification, du maintien de l'attention sur l'objectif, qui font de la modélisation explicitée une forme particulière d'interaction de tutelle »²⁷.

Fayda Winnykamen se réfère explicitement aux travaux de Vygotski et de Bruner. On voit bien comment l'imitation ne prend sens que dans une Zone Proximale de Développement, et comment elle peut être soutenue dans un processus d'étayage.

La conduite d'imitation peut constituer une ressource adéquate pour l'enfant. Il lui reste à aller au bout de son intention, et pour cela à persister dans une dynamique générée par ce qu'Albert Bandura nomme « la motivation par le but ».

²⁶ Ibid. p.328.

²⁷ Ibid. p.334.

B. AJUSTEMENT ET « MOTIVATION PAR LE BUT »

Pour approcher ce qu'Albert Bandura entend par « motivation par le but », reprenons son explicitation de la « théorie du but » :

« La capacité d'exercer une influence sur soi-même par le défi personnel et par la réaction évaluative à ses propres performances constitue un mécanisme cognitif majeur de motivation et de conduite de soi. Dans cette forme d'autorégulation anticipatoire, le comportement est motivé et dirigé par des buts connus plutôt que tiré par un état futur flou. L'agentivité causale réside dans la prévision et dans les mécanismes autorégulateurs par lesquels cette prévision est traduite en résultats anticipés et en guides pour l'action finalisée »²⁸.

La théorie du but repose sur certaines qualités du sujet : il estime pouvoir atteindre son but (il fait appel à un sentiment d'autoefficacité) ; il anticipe les modalités qui lui permettront d'atteindre son but ; et surtout, le sujet s'autorégule tout au long du processus.

L'autorégulation va alors s'exercer « de soi à soi », dans la perspective d'atteindre, ou de s'approcher, du but que l'on s'est fixé. Dans ce cas, le sujet se lance un défi. Se met alors en jeu... *« ...un processus de comparaison cognitive de la performance perçue vis-à-vis d'un standard personnel »²⁹.*

La dynamique va naître de cette exploration de l'espace entre critère personnel (proche de ce que nous avons nommé intention) et niveau de performance (que nous avons situé aux limites de la Zone Proximale de Développement). Cette dynamique constitue la « motivation par le but » :

« Adopter simplement un but sans savoir comment on agit, ou savoir comment on agit en l'absence de but, n'a pas d'impact motivationnel durable »³⁰.

Albert Bandura distingue alors trois types d'auto-influences : *« Les réactions émotionnelles autoévaluatives à la performance, l'efficacité personnelle perçue à atteindre le but et l'ajustement des critères personnels en fonction des réalisations »³¹.*

²⁸ BANDURA Albert, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Editions De Boeck Université, Paris, Bruxelles pour l'édition française, 2003, p.196.

²⁹ Ibid. p.197.

³⁰ Ibid. p.197.

³¹ Ibid.

Les trois types d'auto-influences cités seraient déterminants. Ils agiraient tout au long du processus, et non seulement au début (comme pourrait le faire la motivation dans un sens commun) ou à la fin, lorsqu'il s'agit d'apprécier l'action :

« Les buts agissent largement par les influences autoréactives plutôt qu'en régulant directement la motivation et l'action »³².

Opérer des régulations entre les deux facteurs comparatifs repérés par Bandura (critère personnel et connaissance de son niveau de performance) va générer un espace de jeu, au sens mécanique. La dynamique qui en résulte peut ouvrir un espace/temps pour l'exploration, à condition de bénéficier de soutien dans l'environnement :

« La troisième auto-influence constitutive dans la régulation en cours de la motivation est le réajustement des buts personnels à la lumière des progrès réalisés. Csikszentmihalyi (1979) a étudié les éléments qui favorisent un engagement durable dans les objectifs de l'existence ; il s'agit de l'adoption de défis personnels adaptés aux aptitudes perçues et de la présence d'un feed-back informatif du progrès accompli »³³.

La présence et l'interaction entre ces auto-influences déterminent et accompagnent l'apprentissage exploratoire :

« Chacun de ces modes d'influence est structuré afin de construire des aptitudes autorégulatrices pour un apprentissage exploratoire et de renforcer les croyances des élèves qu'ils peuvent exercer un certain contrôle sur leur développement intellectuel »³⁴.

Ce que nous tentons de saisir dans nos données, c'est bien ce qui relève d'aptitudes autorégulatrices, que nous situons dans le processus d'ajustement. Cependant, nous ne cherchons pas comment les élèves ajustent leurs critères personnels, mais plutôt comment ils opèrent avec deux éléments essentiels : le but fixé, les ressources accessibles. La part d'autorégulation, notée dès la phase d'exploration, nous l'entendons comme un comportement de « tolérance à l'ambiguïté » : le décalage entre but et ressources accessibles va conduire l'élève à se donner des priorités. Cependant, le résultat final ne sera pas un pis-aller, mais la cristallisation d'un apprentissage exploratoire conduit de façon singulière. C'est avec le travail de Victoire que nous allons reprendre cette analyse.

³² Ibid. p.196.

³³ Ibid. p. 198.

³⁴ Ibid. p. 344.

C. LECTURE D'UNE VIGNETTE AVEC LE CONCEPT D'AJUSTEMENT

Victoire a préparé une partition très précise : elle a écrit le texte et le nom des notes. Elle a codé les glissandi par un trait horizontal.

Ici nous présentons son travail en reprenant des éléments du chapitre précédent, centré sur les ressources et le mode de recours aux ressources. Nous identifions les ressources disponibles. Le mode de recours aux ressources est de l'ordre de l'emprunt fonctionnel :

Victoire ³⁵ , « Chat comme souris », CP Juin																													
Intention	« J'ai fait des flèches. J'ai fait des mots pour dire les mots que je dis aux notes. Le titre c'est 'chat comme souris' ».																												
Ressources	- Instrument : carillon soprano diatonique - Codage - Ecrit - Chant																												
Modes de recours aux ressources	(emprunts fonctionnels) <i>Jeu sur un instrument / Chant</i> <i>Passage par le lire/écrire et le codage</i> <i>Codage : (sur la vidéo)</i> Le texte est écrit en cursives. Les notes sont suivies du signe +. <table><tr><td>les</td><td>chatons</td><td>sont</td><td>très</td><td>jolis</td><td>li</td><td>li</td><td>li</td></tr><tr><td>DO+</td><td>FA +</td><td><u>glissandi</u></td><td>DO+</td><td>FA+</td><td><u>glissandi</u></td><td><u>glissandi</u></td><td><u>glissandi</u></td></tr></table> <table><tr><td>chat</td><td>souris</td><td>moustache</td></tr><tr><td>DO+</td><td>MI+</td><td>SOL</td></tr></table>							les	chatons	sont	très	jolis	li	li	li	DO+	FA +	<u>glissandi</u>	DO+	FA+	<u>glissandi</u>	<u>glissandi</u>	<u>glissandi</u>	chat	souris	moustache	DO+	MI+	SOL
les	chatons	sont	très	jolis	li	li	li																						
DO+	FA +	<u>glissandi</u>	DO+	FA+	<u>glissandi</u>	<u>glissandi</u>	<u>glissandi</u>																						
chat	souris	moustache																											
DO+	MI+	SOL																											
Difficultés	- Gérer plusieurs tâches simultanément : chanter, jouer - Difficulté pour synchroniser parole et rythme - Prend conscience des difficultés : doit répéter																												
Mode d'ajustement	- Priorité au jeu sur l'instrument - Retraitement de la difficulté par substitution : « parle » tandis que la mélodie est jouée sur l'instrument.																												

Dans un moment précédent l'enregistrement, nous avons entendu Victoire chanter, mais la mélodie chantée ne correspondait pas à la mélodie jouée.

³⁵ DVD n°2 CP Préparer le spectacle, vignette n°16, deuxième partie, 1^{er} juin 2007.

Victoire aurait pu privilégier le chant et s'accompagner en frappant sur une ou deux lames, comme le font souvent les élèves. Mais cette fois, elle donne priorité au jeu sur l'instrument. Jouer la mélodie correctement, tout en respectant le rythme, demande beaucoup de concentration. Victoire se contente de chanter et le plus souvent de « dire » le texte.

Il s'agit d'un ajustement par adaptation, selon la terminologie utilisée par l'équipe du CREN. Plus précisément, nous parlerons de retraitement de la difficulté par substitution : le texte, qui aurait dû être chanté puisqu'il est associé à une mélodie, est en fait « parlé ». Le récitatif se substitue à la mélodie. Nous notons alors un décalage entre l'intention (inventer une chanson) et la production (récitatif).

Ici, l'ajustement n'est pas à l'initiative de l'enseignant, ni d'un pair. Il s'agit bien d'un processus internalisé, mis en œuvre quand le mode de recours aux ressources aboutit à une réponse décalée par rapport à l'intention.

Avec l'exemple de Victoire, nous retenons comme opérationnelle la grille suivante :

Intention	
Ressources	
Modes de recours aux ressources	
Difficultés	
Modes d'ajustement	

Cette grille va conduire le dernier échantillonnage théorique qui fera l'objet de notre prochain chapitre.

En synthèse

Comme nous l'avons fait précédemment lorsque nous avons considéré le recours aux ressources, nous tentons d'articuler les éléments dégagés avec ceux mentionnés dans notre approche par la créativité.

En ce qui concerne les facteurs créatifs, le rapprochement nous semble possible entre « *mettre en œuvre un mode d'ajustement* » et « *auto-évaluer sa progression vers la solution du problème* » : pour qu'il y ait ajustement, il faut bien qu'il y ait décalage entre l'intention et la production, et que ce décalage soit pris en compte.

De même « *se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes* » nous semble important : dans l'exemple de Victoire, il lui faut abandonner l'idée de chanter pour privilégier le fait de jouer la mélodie sur l'instrument.

Ce qui fait émerger la catégorie « établir des priorités », que nous intégrons au processus d'ajustement et que nous mettons en lien avec « tolérance à l'ambiguïté ».

Il nous reste à repérer dans nos données d'autres modes d'ajustement que celui dégagé ici, à savoir le retraitement de la difficulté par substitution. Puis nous vérifierons, en synthèse de notre travail, si l'ajustement peut condenser les approches précédentes et nous permettre de saisir la dynamique des processus mis en œuvre par les élèves.

FACTEURS COGNITIFS	Catégories « Approche multivariée de la créativité »		Nouvelle catégorie : Ajustement	
	Capacités intellectuelles Capacité à ...	...auto-évaluer sa progression vers la solution du problème	Capacité à ...	... mettre en œuvre un mode d'ajustement
FACTEURS CONATIFS	Traits de personnalité	...se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes (flexibilité)		... établir des priorités
		Persévérance		
		Tolérance à l'ambiguïté		
		Ouverture à de nouvelles expériences		

EN CONCLUSION

Nous avons retenu le concept d'ajustement, car il nous semble pertinent pour repérer, dans le cadre de notre recherche, comment les élèves sont entrés dans une dynamique de créativité.

Nous l'avons appréhendé comme :

- Un mode d'adaptation (Altet)
- Une composante du processus d'étayage (Bruner)

Au service de l'enseignant-médiateur, l'ajustement peut consister à restreindre l'environnement (Bruner), à rendre le savoir accessible (Barth).

Il met en jeu un corollaire : la clarté cognitive (Altet), puisque l'enseignant part du postulat que chaque élève mobilise des processus singuliers et cherche à les élucider.

Au service de l'élève, l'ajustement devient un processus :

L'élève prend en compte le *décalage* entre son intention et ses premiers résultats.

Il met en œuvre des modes de *recours aux ressources* :

- ⇒ Il « emprunte » les ressources disponibles dans son environnement culturel.
- ⇒ Il a « recours à des personnes-ressources » (Winnykamen, Bandura) : par imitation (ajustement interindividuel / régulation), par coping (adoption de stratégies de résistance au stress / gestion des décalages par autorégulation / verbalisation de croyances d'efficacité personnelle)

Il met en œuvre des modes d'adaptation : correction / retraitement / évacuation des difficultés (Morin, Le Moigne).

Le processus d'ajustement se trouve mobilisé dans ce qui serait comme une Zone Proximale de Développement singulière : chacun choisit ses ressources, en fonction de son intention ; chacun développe des modes de recours aux ressources, puis des modes d'ajustement... efficaces pour finaliser une performance.

L'ajustement, dans un contexte de ZPD, devient un processus que l'élève met en œuvre pour conjuguer son intention et ses ressources du moment. Les tiers (adultes, pairs...) représentent des ressources essentielles, générant l'ajustement des conduites (Winnykamen), ainsi que l'ajustement comme résultat du modelage de coping (Bandura).

Lorsque l'adulte exerce une fonction d'étayage dans la ZPD, il entre avec l'enfant dans une dynamique interactive et transmissive.

Lorsqu'il prend en compte la relation à la fois cognitive et intentionnelle que l'enfant entretient avec son environnement, il apprécie ce qui serait de l'ordre de l'expérience esthétique, située dans un mouvement de développement et de créativité.

Nous déplaçons le concept d'ajustement depuis la médiation qui s'exerce entre enseignant et élève... vers la médiation opérée par le sujet entre son intention et sa production effective.

Nous étendons le concept d'ajustement aux fonctions internes, partant de l'argument vygotkien selon lequel toute fonction psychologique est d'abord externe avant d'être internalisée : aux ajustements initiés par un adulte ou un pair... succèdent des ajustements auto-initiés. L'ajustement devient alors un processus-outil : il peut être identifié, repris ou « emprunté », jusqu'à faire partie d'un répertoire commun, d'une culture commune.

Notre échantillonnage final va nous conduire à valider ou non ces catégories que sont le recours aux ressources et l'ajustement, et à vérifier si l'ajustement constitue bien notre catégorie centrale, nous permettant d'articuler ce que nous avons dégagé de nos va-et-vient entre données et références théoriques.

CHAPITRE XII	275
UNE CATEGORIE CENTRALE : L'AJUSTEMENT	275
1. CONTINGENCE ET AJUSTEMENT	276
A. CONTINGENCE : UNE CARACTERISTIQUE DE L'ACTIVITE.....	277
B. UN MODE D'ADAPTATION : L'AJUSTEMENT	278
C. LE CAS DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE : REAJUSTEMENTS CRITIQUES ET CREATIFS	279
2. DECALAGES ET AJUSTEMENTS	280
A. QUATRE GRANDS TYPES DE DECALAGES	280
B. AJUSTEMENTS OPERES PAR L'ENSEIGNANT	281
C. AJUSTEMENTS OPERES PAR LES ELEVES	282
3. DE L'AJUSTEMENT INTER-INDIVIDUEL A L'AJUSTEMENT DE SOI A SOI	283
A. L'IMITATION : UN AJUSTEMENT INTER-INDIVIDUEL	283
B. AJUSTEMENT ET « MOTIVATION PAR LE BUT »	285
C. LECTURE D'UNE VIGNETTE AVEC LE CONCEPT D'AJUSTEMENT	287
EN SYNTHESE	289
EN CONCLUSION	290

Chapitre XIII

LES MODES D'AJUSTEMENT MIS EN ŒUVRE PAR LES ELEVES

Nous avons fait le choix d'analyser nos données en nous focalisant, non pas sur les actes de médiation, non pas sur le dispositif, mais sur les processus mobilisés par les élèves pour aboutir à une performance : comment vont-ils rendre leur intention lisible ou audible ?

L'ajustement constitue la clé du passage entre l'intention et la performance. Sans lui, il n'y aurait qu'imitation et le développement n'aurait plus de sens. Il garantit également la singularité des modes de recours aux ressources.

L'intention de finaliser une composition, en mobilisant ressources et modes de recours aux ressources, génère une dynamique qui conjugue persévérance et tolérance : les élèves n'abandonnent pas leur intention de départ, même si la performance finale prend une forme différente de ce qu'ils ont pu annoncer ou anticiper.

Cette dynamique est alimentée par la nécessité d'établir des priorités : va-t-on s'attacher à lire une partition, à jouer avec les pairs, à s'intégrer dans le jeu collectif, à rendre son intention lisible ?

Ces priorités vont conduire au choix de modes d'ajustement, et nous reprenons ceux que l'équipe de recherche du CREN a repérés :

- L'évacuation de la difficulté,
- Le retraitement de la difficulté.

A ce dernier, nous ajouterons « par substitution », puisque c'est le mode qui a émergé de notre analyse.

Pour chaque performance retenue, nous indiquerons les ressources sollicitées et, s'il y a lieu, les modes de recours aux ressources. Nous notifierons l'intention de l'élève, pour autant qu'elle soit explicite, ainsi que les difficultés identifiées. Nous relèverons le mode d'ajustement mis en œuvre, en précisant s'il y a lieu la priorité que nous pouvons inférer en amont.

1. AJUSTEMENT PAR EVACUATION DE LA DIFFICULTE

Dans les propositions suivantes, les enfants persévèrent dans leur intention, ce qui les conduit à établir des priorités puis à évacuer la difficulté.

Nous avons à identifier cette difficulté. Dans deux exemples, c'est la mélodie qui ne peut être reprise à l'identique.

Dans trois exemples, les enfants ne repèrent pas aisément les lames sur les xylophones et métalphones.

D'autres se heurtent à la nécessité de respecter le tempo.

Une alternative consiste à recourir aux pairs : on confie à un musicien une partie de ce que l'on avait l'intention de jouer.

A- LA MELODIE

Pour Chloé, il est impossible de rejouer le thème de « la fée dragée », en tout cas pendant l'année de Grande Section. Cependant, Chloé se réfère au sujet, ou plutôt au déplacement suggéré par le rythme, que le musicien a décrit comme celui de « petites souris ». De ce fait, elle propose un paysage sonore, et la mélodie n'est plus un problème.

Lorsque Chloé tentera cette fois de rejouer le thème de l'adagio de l'Hiver (les quatre saisons, Vivaldi), elle donnera priorité au rythme et à l'intensité. La mélodie sera présente, mais deviendra aléatoire.

Luana et Victoire donnent priorité à la forme question/réponse. Elles choisissent de limiter le nombre de notes à jouer.

a) Chloé : « Sous la pluie »

Nous inférons la difficulté (rejouer le thème), car Chloé propose directement l'illustration sonore de son récit. Elle se réfère cependant clairement au travail fait avec les musiciens.

Enfant	Chloé¹, « Sous la pluie », GS Février
Intention	« <i>Les petites souris vont se mettre à l'abri de la pluie</i> »
Ressources	- Thème de « la fée dragée », Casse-noisette, Tchaïkovski - Instruments : tambourin à frapper, tuyau sonore à faire tourner, carillon à secouer - Paysage sonore : mode découvert avec les musiciens
Modes de recours aux ressources	- Reprise de l'image suggérée par le rythme et proposée par le musicien. - Recours au récit : Chloé imagine que les souris recherchent un abri. - Recours au paysage sonore : Chloé attribue un son au déplacement des souris, un son à la pluie...
Difficultés	Rendre l'intention lisible sans recours à la mélodie
Modes d'ajustement	- Priorité au sujet - Evacuation d'une difficulté : le paysage sonore remplace la mélodie.

b) Chloé : « Adagio de l'hiver »

Chloé s'installe avec un carillon devant le magnétophone. Elle fait jouer la cassette, et suit approximativement la mélodie, tout en respectant le rythme et les variations d'intensité. Chloé persévère dans son intention d'être le plus fidèle possible au thème... en donnant priorité au rythme et à l'intensité.

Enfant	Chloé², GS Mars
Ressources	- Adagio de l'Hiver, Les quatre saisons, Vivaldi - Cassette audio avec l'enregistrement - Carillon
Intention	Jouer le thème sur un instrument à lames.

¹ DVD n°2 GS, vignette n°50, Février 2006.

² DVD n°2 GS, vignette n°55, Mars 2006.

Modes de recours aux ressources	Chloé fait jouer la cassette. Elle suit approximativement le thème, en jouant sur un carillon avec une baguette.
Difficultés	Impossibilité de jouer le thème sur un instrument à lames
Modes d'ajustement	Priorité au rythme et à l'intensité Evacuation de la difficulté : la mélodie devient aléatoire. Chloé est attentive au rythme et à l'intensité. Tolérance des décalages de mélodie

c) Luana et Victoire : jouer « en guirlandes »

Le musicien a proposé aux élèves le mode de jeu en alternance : un groupe joue une note (c'est la question), puis l'autre répond avec une autre note. Ce qui demande aux enfants beaucoup de concentration. A l'atelier musique, certains reprennent la forme, y compris pour jouer seuls. Elle a été nommée par le musicien « jouer en guirlandes », en référence au clignotement de la guirlande du sapin de Noël.

Luana choisit les mêmes notes pour la question et pour la réponse. C'est le rythme qui change.

Victoire attribue une seule note à la question, et une autre à la réponse.

Enfants	Luana³, CP Juin	Victoire⁴, GS Février
Ressources	Question – Réponse : « en guirlandes »	
Intention	Alternance de deux notes	
Modes de recours aux ressources	- Alternance de deux rythmes - Alternance de deux mélodies	Reprise d'une forme musicale Forme question / réponse
Difficultés	- Différencier les deux parties - Respecter le rythme	

³ Luana, DVD n°2 Finalisation avec le musicien (titré 'Louna' par erreur)

⁴ DVD n°1 GS, vignette n°29, Février 2006.

Modes d'ajustement	• Priorité à la forme • Evacuation de la difficulté : Mêmes notes pour la mélodie A et la mélodie B. Rythme A : long / long / court / court / long Mélodie A : Do Mi Ré Ré Do Rythme B : 4 sons courts Mélodie B : Do Mi Ré Do	• Priorité à la forme • Evacuation de la difficulté Une note pour la question, une note pour la réponse.
--------------------	---	--

B- POUR REPERER LES LAMES SUR UN CLAVIER

Se repérer sur les claviers des xylophones et métalphones, ce n'est pas si simple. Les enfants trouvent des techniques pour remédier à cette difficulté, et désignent les lames avec leurs propres expressions : « les lames qu'il faut », explique Luana. « Les lames qui restent », dit Joffrey. Leur performance semble aux limites de leurs capacités du moment.

a) Johanna : jouer sur une partie du clavier

Les enfants accompagnent bien souvent avec des glissandi sur toutes les lames des carillons. Johanna apporte une technique qui sera reprise et fera partie du répertoire commun : elle limite le clavier en posant une main sur les lames centrales. Ainsi elle choisit de faire des glissandi soit dans les graves, soit dans les aigus.

Enfants	• Johanna⁵ (qui accompagne Chloé), « Sur le rythme de Arlequin »
Ressource	• Forme d'accompagnement
Intention	• Répondre à la demande de Chloé : accompagner soit dans le grave, soit dans l'aigu.
Mode de recours aux ressources	• Johanna accompagne avec des glissandi sur le xylophone
Difficultés	• Comment repérer lames aiguës et lames graves ?

⁵ DVD n°2 GS, vignette n°54, Mars 2006.

Modes d'ajustement	• Priorité : repérer sons aigus, sons graves • Evacuation de la difficulté Johanna limite le clavier en posant une main sur les lames centrales. Ainsi elle choisit de faire des glissandi soit dans les graves, soit dans les aigus.
--------------------	--

b) Luana : « les lames qu'il faut »

Pour Luana, le recours au lire/écrire n'est pas une évidence. Ces deux exemples, à un mois d'intervalle, montrent un cheminement. Dans sa première composition, elle « tape » sur les lames, au hasard. Dans la seconde, elle a choisi des lames conjointes qu'elle peut désigner sans les nommer. Luana ne joue plus « au hasard ». Elle s'appuie sur une cellule rythmique connue puis stabilise une mélodie.

Enfants	• Luana⁶, « Luana joue sur le xylophone », GS Janvier										
Ressources	• Accompagnateurs : Johanna – Chloé • Forme de l'accompagnement • Instruments : xylophone basse – 2 carillons soprano										
Intention	<table border="1"> <tr> <td>Luana</td><td>Elles font des glissandi et moi je tape.</td></tr> <tr> <td>M-R</td><td><i>Et sur quelles lames ?</i></td></tr> <tr> <td>Luana</td><td>Les lames qu'il faut.</td></tr> <tr> <td>M-R</td><td><i>Comment est-ce qu'elles savent qu'elles commencent, qu'elles s'arrêtent ?</i></td></tr> <tr> <td>Luana</td><td>Je fais un signe de la tête : elles s'arrêtent et moi je continue. (les enfants jouent, sans voir le signe de tête) J'ai fait un signe de tête ! (Luana finit en jouant toute seule)</td></tr> </table>	Luana	Elles font des glissandi et moi je tape.	M-R	<i>Et sur quelles lames ?</i>	Luana	Les lames qu'il faut.	M-R	<i>Comment est-ce qu'elles savent qu'elles commencent, qu'elles s'arrêtent ?</i>	Luana	Je fais un signe de la tête : elles s'arrêtent et moi je continue. (les enfants jouent, sans voir le signe de tête) J'ai fait un signe de tête ! (Luana finit en jouant toute seule)
Luana	Elles font des glissandi et moi je tape.										
M-R	<i>Et sur quelles lames ?</i>										
Luana	Les lames qu'il faut.										
M-R	<i>Comment est-ce qu'elles savent qu'elles commencent, qu'elles s'arrêtent ?</i>										
Luana	Je fais un signe de la tête : elles s'arrêtent et moi je continue. (les enfants jouent, sans voir le signe de tête) J'ai fait un signe de tête ! (Luana finit en jouant toute seule)										
Modes de recours aux ressources	(appropriation mutuelle) • Une forme est empruntée au « répertoire d'accompagnement » : 1- Luana commence. 2- Elle fait un signe de tête et les enfants commencent. 3- Elle fait un signe de tête et ils s'arrêtent 4- Luana finit en jouant toute seule.										
Difficultés	• Gérer plusieurs tâches simultanément : jouer, diriger										
Modes d'ajustement	• Priorité au fait de diriger les musiciens • Evacuation de la difficulté Frappe « les lames qu'il faut », en fait au hasard. Ainsi, elle peut se concentrer sur la direction.										

⁶ DVD n°1 GS, vignette n°70, Janvier 2006.

Luana a pour priorité de diriger les musiciens. Elle fait preuve d'autorité, quitte à parler pendant l'interprétation.

Dans le moment suivant, Luana se fait accompagner et compose une mélodie : un pas de plus par rapport à l'expérience précédente. Nommer les lames reste hors de ses possibilités. Cependant elle a conscience d'un ordre, et de la relation entre cet ordre et la hauteur du son : elle joue avec les sons aigus et graves.

Enfants	« Luana joue : long, court court long »⁷, GS Février						
Ressources	- Accompagnateur : Amandine - Instruments : xylophone basse, tambourin - Rythme connu : long, court court long						
Intention	Luana joue sur le passage des aigus au grave, ce qui crée la surprise.						
Modes de recours aux ressources	(<i>emprunt fonctionnel</i>) Reprise à l'identique : Luana a choisi un rythme sur lequel nous avons souvent travaillé.						
Difficultés	Luana ne sait pas nommer les lames. Cette difficulté, Luana la connaît dans d'autres domaines : elle ne peut dénombrer après 3, et ne lit pas les chiffres.						
Modes d'ajustement	- Priorité à la mélodie - Evacuation de la difficulté Résout sa difficulté en mémorisant la place des lames et en les désignant : Luana a choisi des notes conjointes, à l'exception de la dernière. <table border="1"> <tr> <td>Luana (montrant les lames du xylophone)</td><td>Celui-là, après celui-là, après celui-là, et là. (notes aiguës : Sol Fa Mi note grave : Ré)</td></tr> <tr> <td>Enseignante</td><td>Et Amandine, qu'est-ce qu'elle fait ?</td></tr> <tr> <td>Luana</td><td>Elle va taper et caresser. (le tambourin)</td></tr> </table>	Luana (montrant les lames du xylophone)	Celui-là, après celui-là, après celui-là, et là. (notes aiguës : Sol Fa Mi note grave : Ré)	Enseignante	Et Amandine, qu'est-ce qu'elle fait ?	Luana	Elle va taper et caresser. (le tambourin)
Luana (montrant les lames du xylophone)	Celui-là, après celui-là, après celui-là, et là. (notes aiguës : Sol Fa Mi note grave : Ré)						
Enseignante	Et Amandine, qu'est-ce qu'elle fait ?						
Luana	Elle va taper et caresser. (le tambourin)						

⁷ DVD n°1 GS, vignette n°72, Février 2006.

c) Joffrey : « les lames qui restent »

Joffrey a des difficultés pour lire le numéro des lames et les repérer rapidement sur le clavier. Il trouve une solution qui consiste à enlever les lames dont il n'a pas besoin. Très concentré, Joffrey ne voit pas les regards des autres élèves : il est interdit de démonter les lames !

Ceci représente une réussite pour Joffrey. « Et puis c'est tout seul », comme il le souligne. C'est la première fois que Joffrey présente une composition.

Enfants	Joffrey⁸, « Transformation d'un instrument », GS Mai
Ressources	Instrument : métallophone alto
Intention	Joue les notes indiquées sur sa partition.
Modes de recours aux ressources	- Moment de tâtonnement sur l'instrument. - Cherche une mélodie sur les lames
Difficultés	Prend peut-être conscience qu'il a du mal à repérer les lames dont il a besoin (moment non filmé).
Modes d'ajustement	Priorité : jouer la partition Evacuation de la difficulté : Joffrey enlève du métallophone basse toutes les lames « inutiles ». Il joue sur les « lames qui restent », en choisissant le mode vibrato de l'instrument.

C- POUR RESPECTER LE TEMPO

Pour Matthieu et Alexandre, l'intention est de jouer en duo, d'où la priorité accordée au tempo. C'est la durée du jeu qu'il faudra adapter à leur capacité d'écoute.

Albane doit également faire preuve de beaucoup de concentration pour jouer sa partition. Elle trouvera également un ajustement lui permettant par moments de relâcher son attention.

⁸ DVD n°2 GS, vignette n°39, Mai 2006.

a) Matthieu et Alexandre : jouer en duo

C'est la première fois que Matthieu participe à un moment filmé, à l'initiative d'Alexandre. Matthieu va de temps en temps à l'atelier musique, mais n'a pas finalisé quoi que ce soit à cette époque de l'année (Grande Section, Février). Il passe beaucoup plus de temps dans les ateliers garage et construction.

Alexandre a entraîné Matthieu bien au-delà de ce qu'il faisait jusqu'à ce moment-là. Les enfants font preuve de concentration. Ils se regardent et s'écoutent pour se synchroniser. Cependant ils prennent conscience qu'au début tout va bien, et qu'après un moment ils ne jouent plus ensemble. L'ajustement va consister à réduire le temps de jeu.

Enfants	• « Matthieu et Alexandre »⁹, GS Février
Ressources	• Jouer en duo • Instruments • Forme : question / réponse
Intention	• Un coup de baguette sur la cymbale, suivi d'un coup de baguette sur le tambourin.
Mode de recours aux ressources	<i>(emprunts fonctionnels)</i> • Reprise d'un mode de jeu : Jouer en même temps, chacun disposant de deux instruments, une cymbale et un tambourin.
Difficultés	• Technique instrumentale : comment tenir à la fois la cymbale et le tambourin ? • Jouer sur le même tempo
Modes d'ajustement	• Priorité : jouer en duo • Evacuation des difficultés : Résoudre la difficulté technique : le tambourin est posé à plat, et la baguette va de la cymbale vers le tambourin. Résoudre la difficulté de synchronisation : après un certain laps de temps, la synchronisation devient difficile. Il suffit de jouer moins longtemps.

⁹ DVD n°2 GS, vignette n°30, Février 2006.

b) Albane : question-réponse

Albane a préparé une partition très précise. Respecter le tempo n'est pas évident. Elle stabilise la forme suivante : une phrase complexe, jouée lentement, alterne avec une phrase simple, jouée rapidement.

Enfants	Albane¹⁰, GS Mars
Ressources	- Instrument : Carillon soprano - Forme question / Réponse
Intention	Structure : A – B – B
Modes de recours aux ressources	Passage par l'écrit : sur la partition, les numéros des lames sont écrits avec des couleurs différentes.
Difficultés	Difficulté à respecter un tempo et un rythme Albane se concentre, joue lentement. Elle a cependant des difficultés à jouer en rythme.
Modes d'ajustement	- Priorité : jouer la phrase A sur le rythme et le tempo choisis. - Evacuation de la difficulté : des temps de pause Albane « se détend » sur la phrase B, facile, et se concentre bien sur la phrase A : A- La Ré Mi Do Sol (lentement) B- La La La La La (très rapidement) B- La La La La La

D- RECOURS AUX PAIRS

Pour repérer et évacuer la difficulté, les élèves font preuve de concentration. Ils jouent de façon ajustée à leur capacité d'écoute. Lorsqu'ils se font accompagner, ils semblent tenir compte des mêmes critères chez les musiciens, et font preuve de tolérance.

Les élèves connaissent les expertises des uns et des autres : certains sont sollicités pour écrire les partitions, d'autres pour jouer sur les lames, et éventuellement pour diriger une création sonore. Un moyen d'évacuer la difficulté consiste ici à confier à un autre enfant une partie de la tâche.

¹⁰ DVD n°1 GS, vignette n°60, « 6 2 3 1 5 », Mars 2006.

a) Luana : « Le renard et la girafe »

La forme proposée par Luana surprend les élèves. Luana préparera ensuite plusieurs histoires qu'elle mettra en musique. D'autres enfants feront de même.

Luana a très facilement recours aux adultes et à ses pairs. Ici, elle fait appel à un élève « leader », qui la plupart du temps prend l'initiative. Cette fois, il prend sans problème le rôle d'accompagnateur, très à l'écoute du récit de Luana.

Enfants	• Luana, « Le renard et la girafe »¹¹, GS Mars • Alexis
Ressources	• Récit • Ecrit • Instruments • Enseignante • Enfant accompagnateur
Intention	• Illustration sonore du récit : <i>« Le loup va boire dans la rivière La girafe va boire dans la forêt Elle pleure Sa maman l'a grondée Le renard l'a griffée et l'a tuée ».</i>
Modes de recours aux ressources	• Passage par le récit / Passage par l'écrit Luana « dit » l'histoire, qu'elle a auparavant dictée à l'enseignante. Alexis suit l'action en jouant sur le xylophone.
Difficultés	• Gérer plusieurs tâches simultanément Raconter et jouer sur l'instrument
Modes d'ajustement	• Priorité : le récit • Evacuation de la difficulté : partage des rôles Luana raconte et ne joue plus. C'est Alexis qui joue sur l'instrument, sans instructions précises.

¹¹ DVD n°1 GS, vignette n°76, Mars 2006.

b) Guillaume : confier le thème à un pair

Dans la grande majorité des exemples, c'est l'élève ayant proposé une composition qui joue le thème principal. Cette fois, les rôles sont distribués différemment. Guillaume tient à diriger. Il se réserve la partie accompagnement, plus simple, et confie le thème à Alexis.

Enfants	• « Guillaume joue du djembé et dirige »¹², GS Mars • Alexis
Ressources	• Répertoire du musicien (Arlequin) • Répertoire d'accompagnement • Répertoire de codes pour diriger • Enfant accompagnateur : Alexis
Intention	• Thème : une partie du chant « Arlequin » • Accompagnement : coups forts sur le djembé, régulièrement et lentement / Glissandi sur le métalophone
Modes de recours aux ressources	(emprunts fonctionnels) • Reprise partielle Jouer une partie du chant • Reprise de techniques de jeu Glissandi / Ostinato • Reprise de codes visuels pour diriger
Difficultés	• Gérer plusieurs tâches simultanément : Difficulté pour jouer le thème tout en dirigeant
Modes d'ajustement	• Priorité au fait de diriger • Evacuation de la difficulté : Partage des rôles : Guillaume dirige tout en jouant l'accompagnement, et confie le thème à Alexis.

¹² DVD n°2 GS, vignette n°3, Mars 2006.

c) Préparation des partitions

Pendant l'atelier musique, ou pendant les temps libres en Grande Section, les élèves ont recours aux pairs pour illustrer, décorer, écrire les prénoms... Chacun est reconnu selon ses compétences.

Enfants	- Alexis et Joffrey¹³ - Thomas¹⁴												
Ressources	Les pairs, en fonction de leurs compétences.												
Intention	« Je fais des partitions à tout le monde, pour qu'ils comprennent mieux ».												
Modes de recours aux ressources	Alexis prépare les partitions. Joffrey dans son groupe, Thomas dans un autre... colorient et décorent.												
Difficultés	Que chacun trouve sa place dans un duo, trio.												
Modes d'ajustement	Priorité : répartition des tâches selon les compétences. Evacuation de la difficulté par recours aux pairs : <table border="1"> <tr> <td>Enseignante</td><td><i>Qu'est-ce que tu dessines, Joffrey ? C'est ton djembé ?</i></td></tr> <tr> <td>Alexis</td><td>Je fais des partitions à tout le monde, pour qu'ils comprennent mieux.</td></tr> <tr> <td>Joffrey</td><td>Et moi je colorie.</td></tr> <tr> <td>Alexis</td><td>C'est la partition pour Luana.</td></tr> <tr> <td>Enseignante</td><td><i>Tu as préparé une partition sur le métallophone ? Tu l'as inventée ?</i></td></tr> <tr> <td>Thomas</td><td>C'est Hugo qui a fait la partition, moi j'ai aidé à décorer.</td></tr> </table>	Enseignante	<i>Qu'est-ce que tu dessines, Joffrey ? C'est ton djembé ?</i>	Alexis	Je fais des partitions à tout le monde, pour qu'ils comprennent mieux.	Joffrey	Et moi je colorie.	Alexis	C'est la partition pour Luana.	Enseignante	<i>Tu as préparé une partition sur le métallophone ? Tu l'as inventée ?</i>	Thomas	C'est Hugo qui a fait la partition, moi j'ai aidé à décorer.
Enseignante	<i>Qu'est-ce que tu dessines, Joffrey ? C'est ton djembé ?</i>												
Alexis	Je fais des partitions à tout le monde, pour qu'ils comprennent mieux.												
Joffrey	Et moi je colorie.												
Alexis	C'est la partition pour Luana.												
Enseignante	<i>Tu as préparé une partition sur le métallophone ? Tu l'as inventée ?</i>												
Thomas	C'est Hugo qui a fait la partition, moi j'ai aidé à décorer.												

Certains élèves ont des difficultés pour le recours au codage ou à l'écrit. Ils prennent cependant leur place en décorant, coloriant, écrivant leur prénom...

Dans ces quelques exemples, la collaboration se fait aisément. Il arrive pourtant que des duos, trios... se séparent. L'un des enfants a développé son idée, et ses partenaires se trouvent exclus. C'est ce que nous avons vu précédemment avec le cas de Charlotte.

¹³ DVD CP Salle Odile, vignette n°13, 30 mars 2007.

¹⁴ Choisir une musique pour le spectacle, DVD CP Salle Odile, vignette n°1.

2. AJUSTEMENT PAR RETRAITEMENT DE LA DIFFICULTE : LA SUBSTITUTION

Le mode « substitution » est largement employé pédagogiquement : nous écrivons un poème, nous composons un tableau « à la manière de... ». Les enfants substituent alors un mot à un autre, une technique à une autre.

Ici, les modes de substitution apparaissent à l'initiative des élèves, et font rapidement partie de la culture commune, sur le mode « migration d'idées » repéré par Ann Brown.

Nous notons que les élèves en quelque sorte tolèrent la difficulté, bien souvent d'ordre technique, ou encore due à la gestion de tâches multiples.

« Faire avec » l'incapacité d'« imiter » à la perfection est essentiel pour passer à l'étape de l'ajustement. Peut-être est-ce dans cet aspect que le modelage de coping s'avère efficient : dans les ressources citées, les pairs sont régulièrement nommés.

A- SUBSTITUER LE MODE « PARLER » AU MODE « CHANTER »

Nous retrouverons à plusieurs reprises cette substitution, que nous avons repérée en observant sur vidéo le travail de Victoire (présenté au chapitre précédent). Nous ne l'avons pas verbalisée aux élèves au moment du jeu, faute de l'avoir analysée rapidement.

Nous présentons ici le travail d'Alexis et de Guillaume

Alexis et Guillaume : un bouquet de fleurs

Cet exemple illustre que même si les reprises sont presque à l'identique (chant, texte, accompagnement en question-réponse...), le résultat est complexe et intéressant pour les auditeurs.

Alexis a préparé une chanson et son accompagnement : il joue en alternance avec Guillaume. Cependant, il a des difficultés pour à la fois jouer et chanter. Il va « dire » le texte, et réussira à concilier le fait de parler tout en s'accompagnant et en se coordonnant sur le jeu de Guillaume.

Enfants	Alexis et Guillaume ¹⁵ GS Mai
Ressources	• Forme question / Réponse • Refrain proposé par le musicien : « Un bouquet de fleurs, un baiser porte-bonheur, pour joyeusement fêter toutes les mamans ». • Instrument : un xylophone.

¹⁵ DVD n°2 GS, vignette n°24, Mai 2006

Intention	C'est Alexis qui chante tout en frappant sur une lame / Guillaume frappe en réponse sur une autre lame. <i>«1 5 1 5, moi je fais 1, Guillaume il fait 5. C'est la chanson de la fête des mamans et j'ai des paroles ».</i>
Modes de recours aux ressources	(emprunts fonctionnels) • Reprise du travail avec le musicien : Alexis et Guillaume jouent sur le même instrument, avec chacun une baguette. • Reprise partielle : Alexis reprend seulement le refrain de la chanson.
Difficultés	• Gérer plusieurs tâches simultanément : Chanter tout en jouant en alternance avec un autre enfant.
Modes d'ajustement	• Priorité : jouer en alternance, tout en respectant le tempo. • Retraitement de la difficulté par substitution : fait le choix de parler et non de chanter. • Evacuation de la difficulté : fait le choix de ne pas reprendre le couplet.

B- SUBSTITUER A LA MELODIE LA DISCRIMINATION SONS AIGUS, SONS GRAVES

Louise : Adagio de l'hiver

Chloé s'était installée avec un carillon devant le magnétophone. Elle faisait jouer la cassette avec l'adagio de l'Hiver, de Vivaldi. Elle suivait approximativement le rythme et la mélodie.

Louise fait de même, cette fois sur un xylophone, et avec deux baguettes, ce que peu d'enfants réussissent en grande section.

Louise joue en donnant la priorité au rythme, en repérant sons aigus ou graves, et en respectant les variations d'intensité.

Apparaît donc ici le critère de priorité : si l'intention est de « suivre la cassette », la priorité devient effectivement de suivre le rythme. Est associé le critère de tolérance, vu la complexité du thème.

La substitution, que l'on pourrait assimiler à une simplification, met paradoxalement en jeu une distinction fine entre sons aigus et graves.

Enfant	• Louise¹⁶, GS Mai
Ressources	• Les quatre saisons, Adagio de l'Hiver, Vivaldi (Enregistrement sur cassette audio) • Chloé et l'adagio de l'hiver
Intention	• Louise joue en synchronisant ses deux baguettes et en <i>respectant le rythme</i>. • Elle <i>repère sons aigus et sons graves</i>. • A la fin du thème, sur le <i>vibrato</i>, elle fait rebondir sa baguette droite sur une seule lame.
Modes de recours aux ressources	(<i>emprunts fonctionnels</i>) • Jouer un thème du répertoire classique • Techniques : jouer avec deux baguettes • Langage musical : sons aigus, sons graves (<i>appropriation mutuelle</i>) • Reprise de la performance de Chloé
Difficultés	• Technique instrumentale Impossibilité de jouer le thème sur un instrument à lames.
Modes d'ajustement	• Priorité donnée au rythme, de manière à respecter l'intention. • Substitution : retraitement de la difficulté à suivre la mélodie en distinguant sons aigus / sons graves.

C- SUBSTITUER AIGU/GRAVE A FORT/FAIBLE

Trois élèves se réfèrent à un paysage sonore qu'ils ont composé avec un musicien. Ils ont travaillé avec la voix et les percussions corporelles.

Les élèves reprennent le codage à l'atelier de musique, cette fois avec des instruments. Il y a donc transposition de la voix vers l'instrument à lames. Les passages chantés plus fort sont joués sur les aigus, les passages chantés d'une voix faible sont joués sur les graves.

¹⁶ DVD n°1 GS, vignette n°23, Mai 2006.

Amandine, Charlotte, Antoine : un paysage sonore

Codage :



Enfants	Amandine « Orage » ¹⁷ CP Mai	Charlotte « Orage » ¹⁸ CP Mai	Antoine « Peurage » ¹⁹ CP Juin
Ressources	- Codage d'un paysage sonore - Jouer avec les mots (Antoine et « peurage »)		
Intention	« Les aigus correspondent à la pluie. L'orage, ça correspond aux graves ».	« Quand c'est aigu, c'est les gouttes d'eau qui tombent. Quand c'est grave, c'est les éclairs ».	- <i>Peurage, c'est pour quoi ?</i> - Peur c'est pour ça (montre le codage de la pluie). Rage, c'est pour ça (montre le codage de l'éclair).
Modes de recours aux ressources	<i>(Emprunts fonctionnels)</i> - Reprise d'une proposition du musicien : associer un son à une image - Les instruments de la classe		
Modes d'ajustement	Priorité : le paysage sonore Substitution : à l'opposition « fort / faible » du bruitage, les élèves substituent l'opposition « aigu / grave ».		

D-DIVERS MODES DE SUBSTITUTION

Dans les exemples suivants, les élèves s'appuient soit sur le répertoire proposé par le musicien (chant, rythme, accompagnement en ostinato), soit sur une proposition d'un pair (phrase-titre) faisant dès lors partie du répertoire de la classe.

a) Sur un même rythme : Alexis, « Doucement »

Alexis conserve le rythme d'un chant proposé par le musicien. Il substitue de nouvelles notes aux anciennes.

Il joue sa composition et explicite la transformation.

¹⁷ DVD n°2 CP, vignette n°8, 31mai 2007.

¹⁸ DVD n°2 CP, vignette n°14, 1^{er} juin 2007

¹⁹ DVD n°2 CP, vignette n°22, 1^{er} juin 2007

Enfant	• Alexis²⁰, GS Janvier
Ressources	• Proposition du musicien : « Doucement »
Intention	• « Une autre partie pour faire Doucement »
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle)</i> • Reprise partielle : - Le rythme - La pause
Modes d'ajustement	• Priorité : le rythme • Substitution : transforme « Mi Do Mi » en « Do Ré Do »

b) Sur un même ostinato : Chloé, « un bouquet de fleurs »

Chloé propose un nouveau couplet pour la chanson du musicien. Sans difficulté apparente, elle a changé la mélodie de telle sorte qu'elle peut l'accompagner avec le même ostinato.

Enfant	• Chloé²¹, GS Avril
Ressources	• Chant proposé par le musicien.
Intention	• Un nouveau couplet pour la chanson du musicien
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle)</i> • Reprise à l'identique du refrain • Reprise de l'ostinato en accompagnement
Mode d'ajustement	• Substitution : changement de paroles pour le couplet • Substitution : changement de mélodie, sur un même ostinato

²⁰ DVD n°2 GS, vignette n°19, Janvier 2006

²¹ DVD n°2 GS, vignette n°61, Avril 2006.

c) Sur une phrase-titre : Johanna et Victoire

Cette forme (répétition d'une phrase-titre) a été initiée par Alexis.

En janvier de l'année de grande section, il met en musique « *J'aime mon papa* »²², phrase qu'il répète en ménageant une pause (Mi Mi Mi Mi La chut)

Sur le même mode, il joue ensuite « *Mon papa est très gentil avec moi* »²³.

Certains élèves reprennent la même phrase « *J'aime mon papa* », qui devient éventuellement « *J'aime ma maman* ». D'autres ne gardent que l'idée d'une phrase-titre, qu'ils répètent un bon nombre de fois.

Enfants	Johanna ²⁴ « J'aime mon papa » GS Janvier	Victoire ²⁵ « Mon petit chat » GS Mars	Victoire ²⁶ « Père Noël » GS Mars
Ressources	Phrase-titre, Alexis, Janvier GS		
Intention	Répétition d'une phrase-titre		
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle)</i>		
	<i>Reprise de la forme</i> Reprise de la même phrase qu'Alexis	<i>Reprise de la forme</i> Répétition d'une phrase-titre : « Mon petit chat »	<i>Reprise de la forme</i> Répétition d'une phrase-titre : « Père Noël »
Difficultés		Victoire joue sur le carillon. Elle joue « ré mi fa ré ». Sa voix suit, mais pas sur les mêmes notes.	

²² DVD n°2 GS, vignette n°18, Janvier 2006.

²³ DVD n°2 GS, vignette n°21, Janvier 2006.

²⁴ DVD n°1 GS, vignette n°3, « quatre 3 avec 1 », Janvier 2006.

²⁵ DVD n°1 GS, vignette n°34, Mars 2006.

²⁶ DVD n°1 GS, vignette n°38, Mars 2006.

Modes d'ajustement	Substitution • Une autre mélodie Chante sur : « mi mi mi mi do » tout en jouant les notes. <i>« C'est quatre '3' avec '1'.</i> <i>Et je fais des signes de la tête ».</i>	Substitution • Une autre phrase • Une autre mélodie	Substitution • Une autre phrase • Une autre mélodie
--------------------	--	---	---

d) Sur une phrase-titre : Chloé, « J'aime ma maman »

Cette fois, Chloé ajoute un accompagnement mélodique. Puis, au fil des répétitions, elle ne dit plus la phrase-titre. Reste la mélodie qu'elle joue sur le xylophone.

Chloé initie un processus de composition d'une mélodie : une phrase-titre constitue le socle, puis disparaît.

Enfants	• Chloé²⁷, « J'ai-me ma ma-man », GS Janvier
Ressources	• Phrase-titre, Alexis, Janvier GS
Intention	• La La La La Do • <u>Répétition d'une note (4 fois) puis Do aigu</u>  66666 1 J'ET'AIME MAMAN
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle)</i> • Reprise d'une forme : variante de la phase –titre • Reprise d'une forme d'accompagnement
Difficultés	

²⁷ DVD n°2 GS, vignette n°41, Janvier 2006.

Modes d'ajustement	• Priorité : la mélodie • Substitution : une autre phrase • Substitution : une autre mélodie • Substitution : la mélodie jouée sur l'instrument se substitue au texte et Chloé ne chante plus.
--------------------	---

3. AJUSTEMENT PAR CHOIX DES PRIORITES

Dans les exemples précédents apparaît le critère de tolérance : l'enfant suit son intention, même s'il n'a pas les moyens de la réaliser telle qu'il a pu l'anticiper.

Il établit des priorités qui constituent un premier ajustement. Nous avons évoqué la priorité au récit, une mélodie évocatrice laissant place à un paysage sonore ; la priorité au fait de diriger, le thème étant confié à un pair... L'enfant doit alors mobiliser les ressources de son environnement.

Intention et priorité se confondent parfois, comme dans l'exemple « mettre en musique une phrase-titre ». Bien souvent, elles se distinguent : si l'intention est de jouer en duo, la priorité deviendra de respecter un même tempo.

Etablir des priorités semble constituer une étape majeure du processus d'ajustement, qui se décline ensuite en modes d'ajustement, tels que l'évacuation de la difficulté ou le retraitement de celle-ci.

Nous allons repérer un éventail de priorités parmi celles qui ont nourri la dynamique nécessaire au déroulement du processus.

A- PRIORITE AU RYTHME

Les exemples illustrent combien lorsque le rythme est respecté, il soutient le déroulement de la performance, ce qui permet à l'enfant de tolérer les décalages éventuels.

a) Chloé : « Arlequin »

Ici, Chloé explicite clairement ce qui revient au musicien, ce qui lui revient.

Elle commence par jouer la composition du musicien, puis la transforme : elle conserve le rythme, ensuite elle joue sur toutes les lames du xylophone basse, et enfin elle revient à la partition du départ.

Enfants	• Chloé²⁸, GS Mars
Ressources	• Proposition du musicien

²⁸ DVD n°2 GS, vignette n°54, Mars 2006.

Intention	Chloé reprend chaque partie de la partition « Arlequin », puis la transforme en gardant le rythme.
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle : reprise et innovation)</i> « J'ai changé la partition de Didier mais j'ai gardé le rythme ».
Difficultés	La mélodie semble aléatoire, bien que Chloé reprenne plusieurs fois les mêmes séries de notes.
Modes d'ajustement	- Priorité au rythme - Tolérance : mélodie aléatoire

b) Victoire : « Mon petit chat »

Victoire tente de chanter tout en s'accompagnant du carillon. Le rythme soutient le déroulement du chant, qui n'est pas accordé aux notes jouées sur les lames.

Enfant	Victoire²⁹, « Mon petit chat », GS Mars
Ressources	Phrase-titre, Alexis, Janvier GS
Intention	Répétition d'une phrase-titre : « mon petit chat », sur un mode chanté
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle)</i> Reprise de la forme : Répétition d'une phrase-titre
Difficultés	Victoire joue sur le carillon. Elle joue « ré mi fa ré ». Sa voix suit, mais pas sur les mêmes notes.
Mode d'ajustement	- Priorité au rythme - Tolérance : la mélodie chantée n'est pas la mélodie jouée.

c) Luana : « Doucement »

Luana fait l'expérience de jouer tout en suivant une partition.

Luana sait lire les numéros et les associer aux lames : c'est un apprentissage récent. Elle tolère les inexactitudes de manière à aller au bout de son interprétation : tout n'est pas respecté, mais on reconnaît une partie de la mélodie.

Le rythme « soutient », et les changements sont bien nets.

²⁹ DVD n°1 GS, vignette n°34, Mars 2006.

Enfants	• Luana³⁰, « Luana joue 'Doucement' », GS Mars
Ressources	• Langages symboliques De l'écrit au son (lire les notes avant de les jouer / lire une partition)
Intention	• Luana joue une mélodie que le musicien a composée pour la classe.
Modes de recours aux ressources	• Moment de tâtonnement sur l'instrument • Passage par le lire/écrire Luana a recopié la partition du musicien. Elle regarde la partition de temps en temps pendant qu'elle joue.
Difficultés	• Mémorisation • Technique instrumentale • Gérer plusieurs tâches simultanément
Modes d'ajustement	• Priorité au rythme • Tolérance Luana s'appuie sur ce qu'elle maîtrise : le rythme. Ce qui l'aide à jouer toute la partition, en tolérant les « à-peu-près ».

B- PRIORITE A LA PARTITION

Nous l'avons approchée avec Luana. Avec Armand et Nicolas, c'est clairement la partition qui prend le plus d'importance. Nous nous attarderons sur l'exemple d'Amandine, et remettrons en cause l'étayage que nous avons alors proposé. Le fait d'être attentif aux priorités qui guident les élèves pourrait effectivement constituer une clé pour un accompagnement mieux « ajusté ».

a) Armand : « La fée dragée »

Armand tente de conjuguer deux tâches : lire les notes sur la partition et les rechercher sur le clavier.

Ici la ressource (une partition) constitue aussi un obstacle : jouer tout en lisant n'est pas simple, et le rythme n'est pas respecté. Apparaît le critère « tolérance » : puisque la performance consiste à avoir recours à une partition, Armand tolère les décalages de rythme.

³⁰ DVD n°1 GS, vignette n°75, Mars 2006.

Enfant	Armand³¹, « La fée dragée », CP Mars
Ressources	La fée dragée, Casse-Noisette, Tchaïkovsky (ou « les petites souris »)
Intention	Jouer le thème sur le carillon
Modes de recours aux ressources	<i>(emprunts fonctionnels)</i> - Reprendre une partie du thème musical de « La fée dragée » - Lire la partition
Difficultés	- Mémoriser le thème en entier - Lire la partition
Modes d'ajustement	- Priorité au fait de lire la partition - Tolérance des décalages de rythme et de mélodie

b) Nicolas : écrire le numéro des lames ou le nom des notes :

Nous retenons l'exemple de Nicolas, pour qui le recours au lire/écrire semble important. Pourtant, l'efficacité n'est pas évidente : lire les notes puis jouer, cela provoque des ruptures de rythme.

Nicolas écrit très régulièrement sur de tout petits papiers qu'il garde pliés au fond de sa poche, et qu'il pose sur la table du xylophone au moment de jouer. Il écrit le numéro des lames sans étape de tâtonnement sur l'instrument.

Enfants	- Nicolas « Nicolas lit sa partition »³² GS Janvier - Nicolas « Do Ré Si Do »³³ CP Mars
Ressources	- Xylophone - Partitions préparées par Nicolas
Intention	Nicolas joue en suivant sa partition.

³¹ DVD CP Salle Odile, vignette n°7, Mars 2007.

³² DVD n°2 GS, vignette n°26, Janvier 2006

³³ DVD CP Salle Odile, vignette n°10, mars 2007.

Modes de recours aux ressources	<i>(emprunts fonctionnels)</i> • Passage par le lire/écrire : Nicolas a écrit sa partition sur un petit papier qu'il a plié en quatre.
Difficultés	• Tempo et rythme ne sont pas respectés : Nicolas s'arrête régulièrement pour regarder sa partition.
Modes d'ajustement	• Priorité à la partition • Tolérance L'essentiel pour Nicolas est de jouer ce qu'il a écrit. Il ne semble pas gêné par les ruptures de rythme.

C- PRIORITE AU JEU AVEC LES PAIRS

Au cours des deux années, plusieurs élèves s'emploient à jouer tout en dirigeant. Les modes pour à la fois jouer et diriger se diversifient et constituent comme un répertoire³⁴.

a) Chloé : un exemple de codage visuel

Chloé a choisi un code visuel, bien connu des élèves accompagnateurs. Concentrés sur leurs instruments, ceux-ci ne remarquent pas le signal de fin. Chloé n'intervient pas et rejoue sa composition, deux fois de suite. La seconde fois, les musiciens voient le signal.

Enfants	• Chloé, GS Février « Do Ré Mi, en orchestre »³⁵
Ressources	• Accompagnateurs : Johanna – Sixtine – Laura – Louise • Instruments : carillon soprano - xylophones basse – tambourin
Intention	• Trois enfants doivent jouer à l'unisson avec Chloé.
Modes de recours aux ressources	<i>(emprunts fonctionnels - appropriation mutuelle)</i> • Passage par le lire/écrire / Passage par le codage Chloé a préparé une partition : elle a écrit le nom des accompagnateurs, dessiné les instruments, écrit le numéro des notes. • Répertoire de codes visuels
Difficultés	• Les codes visuels ou sonores sont-ils adaptés pour diriger les musiciens ? Les filles sont si concentrées qu'elles ne voient pas le signal d'arrêt (geste de la main, poing fermé) de Chloé.

³⁴ Annexe « répertoire d'accompagnement »

³⁵ DVD n°2 GS, vignette n°49, Février 2006.

Modes d'ajustement	• Priorité au fait de jouer en orchestre • Tolérer que les accompagnateurs ne saisissent pas les codes sonores ou visuels du chef d'orchestre. Chloé s'adapte à son orchestre : elle n'intervient pas et continue avec les musiciens. La seconde fois, les musiciens voient le signal.
--------------------	---

b) Johanna : les pairs comme accompagnateurs

Johanna a préparé une mélodie. Devant également diriger les accompagnateurs, elle joue sur les lames au hasard, oubliant sa mélodie.

Enfin, elle « laisse faire » les accompagnateurs, et se concentre sur la mélodie.

Quand Johanna tolère de ne plus diriger, et de laisser les accompagnateurs jouer en autonomie, elle obtient le résultat anticipé.

Enfants	« Do Ré Mi Fa Mi Ré Do » ³⁶ , Johanna, GS Février
Ressources	• Accompagnateurs : Guillaume, Victoire, Cédric, Ilona, Louna, Victoria • Instrument du compositeur : xylophone basse • Instruments des accompagnateurs : petites percussions
Intention	• Répéter une phrase musicale, avec un accompagnement : Do Ré Mi Fa Mi Ré Do
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle)</i> • Reprise d'une forme de jeu : répétition d'une phrase musicale • Reprise d'une forme d'accompagnement
Difficultés	• Gérer plusieurs tâches simultanément
Modes d'ajustement	• Priorité à la mélodie • Tolérance : Johanna « laisse faire » les accompagnateurs.

c) Joffrey : « bien se tenir » pour obtenir un beau son

Joffrey joue avec Albane et Alexis. Il a des difficultés pour jouer le rythme prévu par Alexis, et pour garder le tempo. Le musicien remarque qu'il se tient penché et lui suggère de se tenir droit : ainsi il entendra l'enfant qui se trouve à sa droite, et l'enfant qui se trouve à sa gauche.

³⁶ DVD n°1 GS, vignette n°6, Instructions pour l'orchestre, Février 2006.

L'effet est immédiat : même si Joffrey accélère encore, on le sent beaucoup plus à l'écoute de ses partenaires, et moins centré sur le son du djembé.

Les autres enfants du groupe sont également attentifs et suivent les changements de tempo de Joffrey. Le moment se termine sous les applaudissements des élèves de la classe.

Enfants	• <i>Le roi, la princesse et les deux seigneurs, moment de finalisation</i>³⁷ Alexis, Albane, Joffrey, CP Juin
Ressources	• Instruments: métallophone alto, djembés • Trois enfants musiciens • Le musicien
Intention	• Joffrey et Alexis jouent un rythme sur les djembés, Albane joue la mélodie sur un métallophone.
Modes de recours aux ressources	• Suggestion du musicien « <i>T'as vu, Joffrey : tu as la tête penchée. Est-ce que tu pourrais garder la tête droite, jouer moins fort, avoir l'œil et l'oreille branchés sur les deux autres ?</i> »
Difficultés	• Jouer sur le même tempo • Gérer l'intensité Joffrey se concentre pour jouer le rythme sur le djembé. Il joue de plus en plus fort, ce qui en fait le conduit à ralentir.
Modes d'ajustement	• Priorité : jouer avec les pairs De la part de Joffrey : se tenir droit, à l'écoute du musicien de droite et de celui de gauche • Tolérance De la part des autres musiciens : suivre éventuellement les changements de tempo de Joffrey.

D-PRIORITE : RENDRE L'INTENTION LISIBLE

Pendant les moments « maître de musique », les élèves jouent puis écoutent les réactions des auditeurs. Ceux-ci sont sensibles à l'adéquation entre le titre annoncé et ce qu'ils entendent. De même le musicien, qui travaille eux pendant un moment de finalisation. Reste pour les élèves à intégrer ou non les suggestions des personnes-ressources.

³⁷ DVD n°2 finalisation avec Didier, CP, vignette n°11 : Didier, Alexis, Albane et Joffrey, 18 Juin 2007.

a) Antoine : « Les dragons »

Pendant l'année de Cours Préparatoire, les propositions d'Antoine reposent sur des histoires : il les dessine, puis il choisit des instruments, enfin il écrit les notes.

Reprenons deux compositions successives d'Antoine, sur le même thème, afin de qualifier les modes de recours aux ressources ainsi que les modes d'ajustement :

Enfants	Antoine ³⁸ « Les dragons » CP Mars	Antoine ³⁹ « Les dragons attaquent » deuxième version CP Mai
Ressources	• Récit • Dessin • Exploration sur les instruments • Ecrit	
Intention	Mettre un récit en musique	
Modes de recours aux ressources	• Passages d'un langage symbolique à l'autre : récit, dessin, musique, couleurs (chacune étant associée à un personnage)...	
Difficultés	• Les auditeurs comprennent-ils l'intention ? Lors du moment « maître de musique », en grand groupe, certains enfants indiquent que pour eux, la musique n'évoque pas un dragon.	
Modes d'ajustement	• Priorité : rendre l'intention lisible Antoine : « <i>J'ai changé un petit peu pour que ça ressemble à un dragon</i> ». Antoine transforme sa proposition en attribuant les sons graves aux dragons, les sons aigus aux moutons.	

³⁸ DVD CP Salle Odile, vignette n°20, 2007.

³⁹ DVD n°1 CP, vignette n°8, mai 2007.



b) Cédric : « Les petites souris »

La dominante ici consiste à rendre l'intention lisible : par la référence au rythme du thème (3 frappés / pause), par la référence à la structure mélodique (tierces). C'est le musicien qui suggère un déplacement sur les lames, vite intégré par Cédric.

Enfants	Cédric ⁴⁰ , « Les petites souris », CP Juin
Ressources	• Thème de la fée dragée, Casse-noisette, Tchaïkovski • Instrument et techniques de jeu sur les lames (frappés, glissandi...) • Suggestion du musicien
Intention	« Rejoué » du rythme
Modes de recours aux ressources	<i>(emprunt fonctionnel)</i> • Reprise de la structure mélodique d'une partie du thème : succession de tierces
Difficultés	• Difficulté à « rejouer » le thème de « la fée dragée ».

⁴⁰ DVD n°1, Finalisation avec Didier CP, vignette n°7, Juin 2007.

Modes d'ajustement	• Priorité : rendre l'intention lisible Avancer sur les lames – C - A- Do Mi B- Do Ré Mi C- Tierces en avançant sur les lames D- Glissandi de l'aigu au grave
--------------------	---

c) Romain : « Eteindre le feu »

Nous nous référons à un temps d'échange avec le musicien, afin de finaliser la composition pour la jouer en public⁴¹ :

Romain sur le métallophone alto <i>Joue très lentement / fait bien rebondir ses baguettes. Finit par des glissandi, puis trois notes.</i>	
Musicien	Moi je suis épaté ! Ton morceau il est virtuose. Tu fais des grands sauts...C'est intéressant, ça fait rencontrer des sons qui sont éloignés les uns des autres. En même temps, c'est le risque de rater une note ! En même temps y'a du poids dans ce que tu fais. Y'a du danger. Pourquoi ça s'appelle éteindre le feu ?
Romain	Parce que les pompiers ils éteignent le feu, parce que les dragons ils ont mis le feu...
Musicien	Les dragons d'Antoine ? Ah oui, tu joues juste après ! Les dragons ils ont attaqué, ils ont mis le feu. Donc le feu y'en a partout. Est-ce que tu peux le refaire ? Les notes sont toujours les mêmes ? Ou est-ce qu'il y a des notes qui peuvent être différentes à chaque fois ? ... Tu peux ralentir pour que ce soit plus encore l'atmosphère du danger, que les notes soient des notes de feu !
Romain joue en espaçant les notes très explicitement.	
Musicien	Ah, justement, j'étais en train de me dire « comment ça peut finir ? » Tu as déjà entendu les pompiers ? Tu sais ils ont une sirène. Parce qu'il y a pas vraiment de fin. Essaie de refaire... plusieurs fois, sans t'arrêter...
Romain reprend ses deux dernières notes... Le musicien les rejoue, sans s'arrêter... et diminue l'intensité... Romain reprend en imitation.	

⁴¹ DVD n°1 finalisation avec Didier, vignette n°3, 18 Juin 2007.

Nous synthétisons ainsi les apports de ce moment :

Enfants	Romain : « éteindre le feu », CP juin 2007
Ressources	• Récit • Dessin • Exploration sur les instruments • Ecrit • Codage graphique • Le musicien
Intention	Très lentement, Romain fait rebondir ses baguettes sur les lames. Il fait ensuite trois glissandi : aigu au grave, grave vers l'aigu, aigu au grave. Il finit en frappant trois notes.
Modes de recours aux ressources	<i>(appropriation mutuelle – emprunts fonctionnels)</i> • Echange avec le musicien • Passages d'un langage symbolique à l'autre : récit, dessin, musique
Difficultés	• Le musicien demande : les auditeurs vont-ils comprendre l'intention ? • Le musicien fait remarquer qu'il n'entend pas l'arrivée des « avions-pompiers ».
Modes d'ajustement	• Priorité : rendre l'intention lisible • Changement de notes / Variation de l'intensité Le musicien suggère de remplacer les trois notes par « Mi Ré Mi Ré...etc. » (de moins en moins fort : sirène des pompiers qui s'éloigne). Romain intègre tout de suite la suggestion du musicien, y compris les variations d'intensité.
 The drawing is a colorful child's artwork. At the top, the musical notes 'mi fa sol la si do re' are written in yellow and pink. Below the notes, there is a drawing of a house with a red roof and blue walls, with a fire truck and a helicopter nearby. The drawing is done in a simple, expressive style with various colors like red, blue, green, and yellow.	

E- PRIORITE AU JEU COLLECTIF

Nous allons présenter le travail de Guillaume, qui prend l'initiative de s'entraîner afin de s'intégrer à un jeu collectif.

Nous retiendrons ensuite des temps d'échange avec successivement deux groupes. Pour synthétiser les propos, nous identifierons les difficultés ainsi que les critères de réussite. Nous expliciterons les modes d'ajustement mobilisés, ainsi que le résultat en termes de qualité d'interprétation.

a) Guillaume : laisser le temps de la réponse

En Cours Préparatoire, les enfants vont jouer en deux groupes sur leurs métalphones. Un groupe répond à l'autre. La difficulté est de ne pas accélérer, sinon les parties des deux groupes se mélangent.

Guirlande n°1	DO	(silence)	RE	(silence)	SI	(silence)	DO	(silence)
Guirlande n°2	(silence)	MI	(silence)	FA	(silence)	RE	(silence)	MI

Pendant le temps d'atelier, et de sa propre initiative, Guillaume s'entraîne à « jouer en guirlandes ».

Enseignante	<i>Qu'est-ce que tu es en train de préparer, Guillaume ?</i>
Guillaume	J'essaie de m'améliorer dans les guirlandes. J'arrive à faire la 2. Maintenant j'essaie de faire la 1.
Enseignante	<i>Comment est-ce que tu fais pour qu'on entende le moment où les autres répondent ?</i>
Guillaume	Alors je lève la baguette comme si je voulais taper. Je relève un peu parce que sinon après je tape, j'arrive pas, je réponds avec eux.
Enseignante	<i>D'accord, ça se mélange.</i>

Guillaume s'est donné pour but « de s'améliorer dans les guirlandes ». Il ne se contente pas d'apprendre sa partie. Il s'entraîne à jouer les deux.

Guillaume trouve une technique : il lève la baguette très haut quand ce n'est plus à son tour de jouer. Il laisse ainsi l'espace-temps pour le son de l'autre « guirlande ».

Nous l'inviterons ensuite à proposer sa technique pendant un temps collectif.

1. Identifier		2. Ajustement	3. Résultat pour l'interprétation
Difficultés	Critères de réussite		
Ne pas jouer en même temps que l'autre groupe Ne pas « répondre avec eux »	Connaître sa partie, et même celle des autres S'entraîner, s'améliorer	Pendant que le groupe 2 joue (baguette en bas), le groupe 1 doit faire silence (lever la baguette très haut)	Les deux parties ne se « mélangent » pas

b) Jouer en alternance

Nous animons cette séance pendant laquelle les élèves jouent la composition « en guirlandes ».

Nous n'avions pas prévu de temps d'échange. Il est suscité par la réaction d'Albane à notre annonce « *je vais voir si vous êtes autonome* ». Dans notre esprit, il s'agissait de laisser les élèves jouer tout seul, sans chef d'orchestre, pendant que nous les filmions. De ce fait, l'échange a été enregistré⁴².

Jouer en alternance implique de ne pas accélérer. Il faut bien réguler le frappé sur les lames : lever la baguette suffisamment haut, mais pas trop sous peine de ne plus repérer la lame suivante. Il faut également veiller au rebond pour ne pas étouffer le son. Certains accompagnent le geste du bras d'un balancement du corps, ce qui aide aussi leurs voisins à se caler sur leur jeu.

Ces stratégies sont difficiles à expliciter. Dans un premier temps, les enfants déclarent « je fais comme ça ».

Groupe 1	<i>Je vais voir si vous êtes autonome.</i>
Enseignante	
Albane	Moi mes parents ils me disent faut que je sois autonome.
Enseignante	<i>Et ils te disent d'être autonome ? Dans quels exemples ?</i>
Albane	Etre autonome, écouter en classe, prendre soin de mes affaires, des choses comme ça.
Enseignante	<i>Aujourd'hui être autonome, ça voudrait dire quoi dans notre exemple en musique ?</i>
Jade	Jouer ensemble, entendre la musique, ne pas se tromper de notes, garder le bon tempo.
Enseignante	<i>Qui a une autre idée, pour être bien autonome ?</i>
Alexandre	Etre super.
Enseignante	<i>Ca voudrait dire quoi être super ?</i>
Alexandre	De faire pas de fautes de notes.
Enseignante	<i>Et si jamais tu en faisais ?</i>
Alexandre	Et bien garder le tempo. Par exemple au début, j'ai pas fait (joue sur le pianotes). Et j'ai quand même gardé le tempo.
Johanna	Moi j'avais fait (joue sur le pianotes) J'avais oublié le fa. Et après j'ai continué.
Margaux	J'ai bien gardé le tempo.

⁴² DVD n°1 CP Préparer le spectacle, vignette n°13, mai 2007.

Lorsque nous travaillons avec le second groupe, nous tentons de susciter le même mode d'échange de stratégies :

Groupe 2 ⁴³	
Enseignante	<i>Qui a une stratégie pour ne pas accélérer ?</i>
Victoire	Je fais comme ça.
Enseignante	<i>Vas-y, montre-nous.</i>
Victoire joue	
Enseignante	<i>D'accord, tu mets ta baguette sur le côté quand c'est à l'autre groupe de jouer.</i>
Chloé	Je vais pas trop vite...
Louna	Moi, pour pas aller trop vite, avant de taper sur la lame, je fais d'abord ça.
Enseignante	<i>Tu veux bien le faire, qu'on comprenne bien.</i>
Louna joue à nouveau	
Enseignante	<i>OK, tu fais rebondir ta baguette, tu la mets pas sur le côté. Oui l'intérêt c'est que ça fait vibrer.</i>
Nicolas	Ca fait vibrer.
S'entraînent, hors caméra	
Enseignante	<i>Voilà, on met un enfant bien sûr de son tempo et du nom des lames, près d'un enfant un peu moins sûr. On va voir si ça fait une différence.</i>
Chloé	Didier, il a dit qu'il fallait mieux se tromper de lame que de décaler le tempo.

L'essentiel pour « jouer ensemble » a été retenu : garder le tempo. Ou à défaut, on accélère tous ensemble, « on se cale » !

Les élèves ont fait l'expérience que quelques erreurs de notes n'avaient pas trop de conséquences.

Etre en groupe a donc des avantages : on se cale sur un leader, on ne joue pas trop fort ou pas du tout si l'on n'est pas sûr de soi. Le tout est « d'entendre la musique ».

Les élèves qui s'expriment sont également experts. Nous suggérons qu'ils aient pour voisins des enfants qui ont plus de difficulté à s'ajuster. Il leur suffit alors de frapper sur les lames en même temps. Cependant, faire primer un critère de réussite (respecter le tempo) sur un autre (justesse des notes) n'est pas chose facile.

⁴³ DVD CP Salle Odile, vignette n°18, juin 2007.

1. Identifier ...		2. Ajustement	3. Résultat pour l'interprétation
...difficultés	...critères de réussite		
Jouer sans chef d'orchestre	Garder le tempo	Se caler sur le voisin	Continuer même si on a oublié une note
Ne pas accélérer	Prendre conscience que le tempo prime sur la justesse des notes	Faire un rebond de baguette sur le côté sur le temps où l'autre groupe joue. Faire un rebond bien net pour que la lame vibre. Mettre côte à côte un enfant « expert » et un autre.	Qualité du son Passer d'un critère de réussite individuel (justesse des notes) à un critère de réussite collective (respect du tempo)

L'enjeu final est d'importance, puisque les élèves joueront « les guirlandes » en spectacle. Cela signifie que douze enfants jouent ensemble et répondent à douze autres, ce qui est difficile.

Dans les créations musicales individuelles, cette forme sera beaucoup reprise. Parfois, un élève joue lui-même la question et la réponse, avec éventuellement deux instruments.

c) S'arrêter en même temps

Une des difficultés consiste à s'arrêter en même temps. Cela signifie que l'on est attentif au résultat collectif, et non au fait d'avoir joué toutes les notes !

Lors d'une répétition, le résultat est parfait, et le dialogue s'engage.

Une partie du groupe joue la « guirlande 1 » ⁴⁴	
Enseignante	<i>Impeccable. Qui a une stratégie pour s'arrêter comme il faut ?</i>
Antoine	Quand j'ai fini de faire la partition, j'ai vite posé la baguette, comme ça je suis sûr que je joue pas et j'ai fini.
Cédric	Quand j'ai fini la dernière lame, pour que je suis sûr que j'ai fini, je pose tout de suite ma baguette. Si je me trompe de lame, j'en refais encore une. J'appuie dessus qu'elle arrête de vibrer comme ça on l'entend pas.

Les enfants sont conscients de la difficulté de s'arrêter. De manière générale, dès qu'ils ont la baguette en main, ils jouent. L'exercice leur demande beaucoup de rigueur, et certains trouvent des règles pour « être sûrs » qu'on ne les entendra plus.

⁴⁴ DVD CP Salle Odile, vignette n°18, juin 2007.

1. Identifier...		2. Ajustement	3. Résultat pour l'interprétation
... difficultés	... critères de réussite		
S'arrêter avec les autres.	Ne plus jouer, même si l'on est en décalage, même si l'on voudrait recommencer un frappé parce que le son n'était pas très beau.	Poser la baguette dès que c'est fini. Empêcher la lame de vibrer pour ne pas que l'on entende la note en trop.	Qualité du son Le résultat du groupe prime sur le résultat individuel.

d) Chanter en faux canon

Le musicien accompagne le chant à la guitare, et guide les élèves.

Les élèves ont appris à chanter « en faux canon », selon la forme suivante :

- 1) Le groupe 1 chante le couplet 1
- 2) Le groupe 2 chante le couplet 2
- 3) Le groupe 1 chante à nouveau le couplet 1
- 4) Le groupe 1 continue et le groupe 2 commence.
Les deux couplets se « superposent ».
- 5) Les deux groupes s'arrêtent en même temps, quand la guitare s'arrête.

Comme dans le jeu en alternance, les enfants ont à s'ajuster, et à faire primer le résultat du groupe sur leur propre performance. Nous nous entraînons régulièrement, en demi-groupes. Puis nous faisons le point avec le premier demi-groupe.⁴⁵

Enseignante	<i>Alors, qu'est-ce que vous en pensez ?</i>
Chloé	C'est très bien et je me suis pas décalé.
Enseignante	<i>Tu peux dire comment tu as fait, Chloé ?</i>
Chloé	Quand je me trompais je baissais la voix. Après quand je me rappelais, quand j'arrivais à faire, je faisais la voix forte.
Enseignante	<i>Qui a une autre stratégie ?</i>
Guillaume	Moi quand je me trompe de parole, j'arrête un peu. Si je suis sûr que je vais pas le faire j'arrête de chanter. Tandis que tout le groupe fasse la même bêtise que moi.
Cédric	Moi par exemple, je suis un petit peu en décalage et je me trompe de parole en même temps. Un petit peu les deux. J'attends qu'y a le groupe qui arrive sur la parole, je fais la parole que le groupe a dit, comme ça je suis pas en décalage et je continue la chanson.
Enseignante	<i>Bon, quelqu'un a d'autres stratégies ?</i>
Romain	Moi y'a une partie je me rappelle plus, j'écoute les autres, après je la refais.

⁴⁵ DVD n°1 CP Préparer le spectacle, vignette n°10, mai 2007.

D'autres modes d'ajustement sont explicités par le groupe suivant⁴⁶ :

Enseignante	Fantastique, ça c'est un groupe qui chante ! Est-ce que vous avez des stratégies pour chanter aussi bien, toujours en rythme, toujours sur le même tempo... ?
Alexandre	Moi je me dis dans la tête « ding ding ».
Enseignante	<i>Tu mets le tempo dans la tête.</i>
Margaux	Je garde le tempo lent.
Jade	Je regarde tes lèvres pour savoir. Je copie sur toi.
Enseignante	<i>Parce que j'articule.</i>
Luana	Comme j'arrive pas très bien à chanter je fais grave et plus aigu.
Enseignante	<i>Grave ou aigu, ou fort ou faible ?</i>
Luana	Fort ou faible.
Enseignante	<i>Voilà, fort quand tu sais bien et faible quand tu sais moins bien.</i>
Thomas	Quand je sais plus où je suis, j'entends les autres très bien.
Enseignante	<i>Sur quels autres enfants tu te cales ?</i> (Montre Jade) <i>Jade, c'est ta voisine, oui tu te cales sur elle.</i> <i>Allez on refait une autre fois.</i>
Jade	La dernière.
Enseignante	<i>Et la dernière.</i>
	(après le chant)
Margaux	Moi j'ai du mal à...
Enseignante	<i>Du mal à quoi faire, Margaux ?</i>
Margaux	Du mal à chanter la partie.
Enseignante	<i>Quelle partie ?</i>
Margaux	La deux.
Amandine	Moi j'ai du mal quand les autres chantent.
Enseignante	<i>Ben oui les autres ils chantent autre chose.</i>

L'exercice est complexe, demande beaucoup d'écoute, de soi-même et des autres.

Le partage des modes d'ajustement a du sens : les enfants réalisent que même ceux pour qui cela semble facile doivent trouver des « trucs ».

Le plus étonnant dans cet échange a été l'intervention, claire et juste, de Margaux, disant avec assurance « je garde le tempo lent », puis « moi j'ai du mal ». C'est la première fois que nous l'entendons s'exprimer de cette façon. Margaux a de multiples difficultés (dysphasie, dyspraxie et autres problèmes de santé). Habituellement, elle n'articule pas les mots, ne dit pas « je » et ne structure pas ses phrases. Elle sera inscrite l'année suivante dans une classe accueillant des enfants avec des troubles du langage.

Est-ce le fait que les autres expriment leurs difficultés qui favorise cette qualité d'expression ?

⁴⁶ DVD n°1 CP Préparer le spectacle, vignette n°12, mai 2007.

Les enfants identifient bien les difficultés. Ils expriment clairement les critères de réussite, les modes d'ajustement, et les enjeux.

1. Identifier...		2. Ajustement	3. Résultat pour l'interprétation
... difficultés	... critères de réussite		
Chanter la partie A quand les autres chantent la partie B.	Connaître les paroles Mémoriser sa partie Respecter le tempo, ou, dit autrement, « ne pas se décaler »	Si on ne connaît pas les paroles ou si on n'est pas dans le tempo : • on baisse la voix • on s'arrête un peu • on écoute • on « regarde les lèvres pour savoir » • on « se cale » sur la voisine Si on est sûr de soi : • on fait « la voix forte » • on continue la chanson	Qualité du chant Ne pas être en décalage avec le groupe Ne pas entraîner le groupe « à faire la même bêtise ».

F- UN CAS NEGATIF : AMANDINE ET LA PARTITION

Amandine joue sur un xylophone les notes qu'elle a écrites sur sa partition. Elle est très concentrée. Nous lui demandons de s'arrêter et de montrer son travail aux autres élèves.

Enseignant ⁴⁷	<i>Amandine, lis les chiffres de ta partition.</i>
Amandine	1 2 3 4 5 6 7.
Enseignant	<i>Regardez comme elle fait avec ses yeux.</i> <i>1, elle regarde.</i> <i>2, elle regarde...</i>

Puis nous enlevons la partition et demandons à Amandine de recommencer (hors enregistrement).

Enseignant	<i>Quelle est la différence ?</i>
Antoine	C'est plus fort ?
Alexandre	C'est plus vite ?
Enseignant	<i>Oui, mais pourquoi elle va plus vite ?</i>
Chloé	Elle n'a pas le même tempo.
Amandine	J'ai pas regardé la feuille.

⁴⁷ DVD n°2 GS, vignette n°8, janvier 2006.

Ce n'est que lorsque nous enlevons la partition qu'Amandine réalise qu'elle n'en a pas besoin, d'autant qu'elle jouait sur des lames voisines.

Notre première analyse a pris la forme suivante :

Enfants	Amandine « 1234567 » CP Janvier
Intention	Amandine joue la gamme notée sur une partition.
Ressources	- Xylophone - Partition préparée par Amandine
Modes de recours aux ressources	Passage par le lire/écrire : lire la partition
Difficultés	Pour les élèves, y compris pour Amandine, le lien entre « jouer plus vite » et « ne pas regarder la feuille » n'est pas évident. Ils n'avaient pas noté qu'Amandine s'arrêtait longtemps entre deux notes, pour regarder sa feuille. Elle s'obstinait à lire chaque numéro, sans réaliser qu'elle jouait sur des lames conjointes.
Modes d'ajustement	Priorité à la partition

Nous avons alors conclu : avec Amandine, il s'agira de prendre conscience que le recours à la partition n'est pas toujours utile.

Or, si nous respectons ce qui fait priorité pour Amandine (lire la partition), notre intervention, comme notre première analyse, ne sont pas adéquates. Peu importait pour elle à ce moment-là de respecter un rythme ou un tempo. Elle s'exerçait à lire une note et à la retrouver sur un clavier. Un étayage cohérent avec nos résultats aurait consisté à écouter, entendre... sans proposer à ce stade une autre stratégie.

EN CONCLUSION

D'ores et déjà, nous avons relevé que la dynamique créative (dans le sens où elle conduit vers une performance) naît de l'intention de finaliser une production, au sein d'un dispositif qui propose ressources et modes de recours aux ressources. Cette dynamique nourrit la persévérance, doublée de tolérance, deux aspects du déroulement d'un processus créatif: il s'agit d'établir des priorités, ce qui constitue un premier pas dans le processus d'ajustement. Ces priorités génèrent des modes d'ajustement qui consistent soit à évacuer la difficulté, soit à la retraiter.

Nous pouvons présenter ici ce que requiert la mise en œuvre du processus d'ajustement, telle que nous l'avons approchée pour lire nos données :

- une intention (ici, celle de proposer une performance musicale au sein du dispositif) ;
- la mise en œuvre de processus de recours aux ressources : identifier les ressources, y recourir selon différents modes (emprunts fonctionnels, appropriation mutuelle) ;
- un ajustement majeur : le choix de priorités, nécessité par le décalage entre intention et ressources ;
- un éventail de modes d'ajustement, tels que l'évacuation de la difficulté, le retraitement de la difficulté (par substitution).

L'ajustement constitue bien la catégorie centrale pour organiser nos données. S'y articule le processus de recours aux ressources, que nous avons dégagé précédemment.

Le processus d'ajustement nous permet de prendre en compte le cheminement de l'intention à la performance. Il s'inscrit dans une dynamique transmissive (recours aux outils culturels) et créative (ajustements qui aboutissent à une forme nouvelle) : il sollicite l'apprentissage et aboutit à des performances non attendues.

Ce processus d'ajustement, nous l'avons dégagé après avoir considéré la qualité des expériences partagées par les élèves. Nous allons conclure en le resituant dans des expériences qualifiées d'esthétique, artistique et éducative.

CHAPITRE XIII**292****LES MODES D'AJUSTEMENT MIS EN ŒUVRE PAR LES ELEVES****292**

1. AJUSTEMENT PAR EVACUATION DE LA DIFFICULTE	293
A- LA MELODIE	293
a) Chloé : « Sous la pluie »	294
b) Chloé : « Adagio de l'hiver ».....	294
c) Luana et Victoire : jouer « en guirlandes »	295
B- POUR REPERER LES LAMES SUR UN CLAVIER	296
a) Johanna : jouer sur une partie du clavier.....	296
b) Luana : « les lames qu'il faut ».....	297
c) Joffrey : « les lames qui restent »	299
C- POUR RESPECTER LE TEMPO.....	299
a) Matthieu et Alexandre : jouer en duo.....	300
b) Albane : question-réponse	301
D- RECOURS AUX PAIRS	301
a) Luana : « Le renard et la girafe »	302
b) Guillaume : confier le thème à un pair	303
c) Préparation des partitions.....	304
2. AJUSTEMENT PAR RETRAITEMENT DE LA DIFFICULTE : LA SUBSTITUTION	305
A- SUBSTITUER LE MODE « PARLER » AU MODE « CHANTER ».....	305
Alexis et Guillaume : un bouquet de fleurs	305
B- SUBSTITUER A LA MELODIE LA DISCRIMINATION SONS AIGUS, SONS GRAVES	306
Louise : Adagio de l'hiver	306
C- SUBSTITUER AIGU/GRAVE A FORT/FAIBLE	307
Amandine, Charlotte, Antoine : un paysage sonore	308
D- DIVERS MODES DE SUBSTITUTION	308
a) Sur un même rythme : Alexis, « Doucement »	308
b) Sur un même ostinato : Chloé, « un bouquet de fleurs ».....	309
c) Sur une phrase-titre : Johanna et Victoire	310
d) Sur une phrase-titre : Chloé, « J'aime ma maman »	311
3. AJUSTEMENT PAR CHOIX DES PRIORITES	312
A- PRIORITE AU RYTHME	312
a) Chloé : « Arlequin ».....	312
b) Victoire : « Mon petit chat ».....	313
c) Luana : « Doucement »	313
B- PRIORITE A LA PARTITION	314
a) Armand : « La fée dragée ».....	314
b) Nicolas : écrire le numéro des lames ou le nom des notes :.....	315
C- PRIORITE AU JEU AVEC LES PAIRS.....	316
a) Chloé : un exemple de codage visuel.....	316
b) Johanna : les pairs comme accompagnateurs	317

c) Joffrey : « bien se tenir » pour obtenir un beau son.....	317
D- PRIORITE : RENDRE L'INTENTION LISIBLE	318
a) Antoine : « Les dragons »	319
b) Cédric : « Les petites souris »	320
c) Romain : « Eteindre le feu »	321
E- PRIORITE AU JEU COLLECTIF	323
a) Guillaume : laisser le temps de la réponse	323
b) Jouer en alternance	324
c) S'arrêter en même temps	326
d) Chanter en faux canon	327
F- UN CAS NEGATIF : AMANDINE ET LA PARTITION	329
EN CONCLUSION	331

Conclusion générale

EDUCATION MUSICALE ET CREATIVITE : UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

Vivre cette expérience en tant que participant-observateur, c'est « faire avec » les conditions, tout en prenant soin du rapport d'étonnement qui s'instaure peu à peu. Cela demande de ne pas chercher à tout élucider dans l'instant, de ne pas qualifier de « données » tout le matériel recueilli, et de ne pas rechercher le spectaculaire.

La méthodologie associée à la *théorie ancrée* nous a semblé pertinente pour réveiller les données et pour révéler les polarités de notre expérience, que nous allons reprendre en conclusion de notre travail. Ce qui nous conduira à proposer quelques pistes pour la formation des enseignants.

UNE EXPERIENCE ESTHETIQUE, UNE EXPERIENCE ARTISTIQUE

L'approche multivariée de la créativité nous a permis de dégager les catégories-conditions de l'émergence d'une dynamique créative, à savoir les facteurs cognitifs, conatifs, environnementaux et affectifs.

Quant au concept de Zone Proximale de Développement, il nous a conduits dans un premier temps à considérer les liens entre apprentissage, créativité et développement.

Puis nous avons présenté cet espace comme un monde de symboles que l'enfant pénètre en saisissant ce qui servira son intention de « faire entendre sa musique ». Il y met en œuvre des conduites de perception, attention, discrimination, appréciation... régulées dans un mouvement appréciatif. Nous retrouvons là les caractéristiques d'une expérience esthétique.

Plutôt que de choisir comme objet de recherche le dispositif, ou encore les interactions suscitées par le projet de créations musicales, nous nous sommes centrés sur les productions des élèves. Nous souhaitons ainsi pouvoir apporter d'autres éléments d'analyse que ceux proposés dans la littérature.

Ce simple choix a orienté notre observation vers les ressources accessibles au sein du dispositif. Peut-être pourrions-nous relever des indicateurs d'une dynamique transmissive, les élèves reprenant les apports des musiciens ?

Premier étonnement : les élèves commentent sans problème leurs emprunts au répertoire des musiciens, mais également aux propositions de leur pairs.

Nous avons également souligné l'importance des moments de jeu, propices à l'instauration de zones proximales de développement selon Vygotski lui-même. Pendant ces moments, nous avons pu relever l'intérêt d'un élève pour un son, un rythme... qui deviendront les pivots d'une composition. L'élève se donne les règles du jeu : il établit ses priorités.

Notre attention se porte alors sur le décalage entre intention de départ, ressources disponibles, et production finalisée. Autre étonnement : ce décalage n'est en aucun cas ressenti comme un échec par l'élève. Bien au contraire, il dégage un espace pour ce que nous avons formalisé comme un processus d'ajustement, et pour in fine une création singulière.

Par la suite, le groupe-classe, puis les musiciens, et enfin les parents écouteront avec attention cette composition. Nous retrouvons le triptyque « jeu, symbole, et fête », proposé par Gadamer pour approcher ce qu'il en est de l'expérience artistique, et qui se décline pour nous en expérience musicale.

UNE EXPERIENCE MUSICALE

Les performances musicales se tissent dans un dispositif permettant l'exploration, la formalisation et la mutualisation. Un mode de recours aux ressources, mutualisé, devient lui-même ressource. Un mode d'ajustement, mutualisé, devient lui aussi ressource.

Dans les vignettes citées, nous retrouvons les critères de « musicalité communicative » que sont la pulsation, la narrativité et la qualité : certaines créations reposent sur un

rythme, répété ou inséré comme refrain ; d'autres « racontent » des histoires, parfois mises en images ; les sons choisis sont évocateurs (les appeaux et les oiseaux) ou encore surprenants (sur le xylophone, on peut frapper la table en bois et non les lames) ; enfin les élèves manifestent une sensibilité à la qualité de leur production finalisée : « tu vas voir », annoncent-ils au musicien dès son arrivée, « t'auras rien à dire ! ».

L'expérience esthétique, l'expérience artistique, l'expérience musicale... dans notre contexte, sont articulées aux critères d'interaction et de continuité. Et au sens explicité par John Dewey, nous pouvons parler d'expérience éducative lorsqu'interaction et continuité sont au rendez-vous.

UNE EXPERIENCE EDUCATIVE

Nous avons travaillé avec le même groupe d'élèves pendant deux années scolaires. Ce qui nous a permis d'adapter le dispositif et de moduler les apports en fonction des besoins des élèves et de leurs priorités. On observe une porosité entre apports formels et temps d'emprunt et d'appropriation, que l'on peut lire comme des modes d'interaction. Les élèves sont alors à même d'expérencier les situations, et de signer ce qui s'y cristallise : « les papillons de Chloé », « les dragons d'Antoine »...

Nous avons également souligné l'intérêt du modelage de coping : lorsque les « bons » racontent comment ils se « débrouillent », chacun peut intégrer au moins des bribes de ce que nous avons formalisé comme processus d'ajustement.

Les critères d'interaction et de continuité font ici figure d'outils de réflexivité pour l'enseignant : comment, en étant attentifs aux interactions, peut-on inférer ce qui fait ressource ? Comment, dans la durée, repérer ce qui devient la priorité de chacun, et ce qui se tisse d'expérience en expérience ?

Par ces critères, nous entrons peu à peu dans une compréhension des processus à l'œuvre, et pouvons commencer à formaliser un étayage qui lui-même signale la présence possible d'une zone proximale de développement.

UN ETAYAGE PEDAGOGIQUE

La prise en considération pédagogique des liens entre éducation musicale et créativité nous a conduits à identifier ce qui fait ressource pour l'élève, et qu'enseignants et musiciens ne sont pas toujours à même d'anticiper.

L'étayage consiste à aménager le dispositif de façon à laisser de l'espace et du temps pour jouer, explorer, mutualiser. Dans ce mouvement, nous avons observé que les productions des élèves se situaient bien au-delà des attendus, et que c'est une dynamique créative qui se trouvait ainsi générée.

Cependant, notre expérience a été conduite à l'échelle d'un groupe-classe, et spécifiquement dans le domaine musical. Reste à la confronter à d'autres travaux, dans des disciplines variées, et à construire des situations suffisamment ouvertes pour susciter des expériences authentiques. Ce que nous avons commencé à expérimenter en maternelle pour ce qui concerne la musique et les arts plastiques.

Nous reprenons également des éléments de notre recherche lorsque nous animons une session de formation d'enseignants. Nous proposons comme fil rouge le concept d'étayage. Nous recherchons comment l'aménagement spatial et l'organisation temporelle peuvent faire figure en tant qu'étayage : comment alterner moments formels et moments informels ? Comment circuler dans l'espace-classe, s'y repérer, et avoir accès à ses ressources ? Comment ménager des temps et des espaces d'observation pour l'enseignant, afin qu'il fasse évoluer son dispositif en tenant compte des critères que nous avons exposés ? Comment garder trace des travaux de chacun, afin de repérer et d'accompagner les processus opérant depuis l'intention jusqu'à la finalisation ?

C'est probablement ce moment où l'enseignant convie à s'arrêter, à écouter, et à mutualiser que nous pouvons qualifier de pédagogique. La posture de l'enseignant prend en compte la nécessité de laisser du temps et de l'espace... pour ne pas empêcher... pour ne pas préjuger de l'intérêt d'une mise en jeu...

Etre attentif aux facteurs conatifs, environnementaux, affectifs, c'est se demander tout simplement : qu'est-ce qui est important pour l'élève à ce moment-là ? Quelles sont ses priorités ? Est-il possible pour l'élève d'expérimenter une situation au sein de ce qui serait comme une zone proximale de développement ?

Cette qualité d'attention participe de l'étayage pédagogique : il s'agit de considérer, au sens premier, tout autant les processus que les productions. Ceci demande un outillage conceptuel participant de la « clarté cognitive » de l'enseignant. La construction du processus d'ajustement que nous avons dégagée, à partir d'une étude contextualisée, se propose d'y contribuer.

BIBLIOGRAPHIE

A

ALTET Marguerite, Observation des situations pédagogiques en classe, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, Paris, 1994, p.699-701.

ALTET Marguerite, Analyse du processus enseignement-apprentissage : « actions, interactions et construction de savoirs », in Cahiers du CREN, *Analyse plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, CRDP des Pays de Loire, 1999, p.40-46.

AMABILE Teresa, *Creativity in context, update to The Social Psychology of Creativity*, Harvard University, Westview Press Inc., 1997, 274 p.

AMABILE Teresa M., **COLLINS** Mary Ann, Motivation and creativity, in *Handbook of creativity*, edited by Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, 1999, p.297-309.

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, 1995, 205 p.

B

BANDURA Albert, *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2003, 775 pages. Ouvrage original *Self Efficacy*, New-York et Basingstoke, W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA Albert, *Psychological modeling : conflicting theories*, Aldine Transaction, New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.), 2006, 202 p.

BARBIER René, *La Recherche-Action*, Anthropos, Ed. Economica, 1996, 104 p.

BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1994, 208 p.

BARTH Britt-Mari, Construire son savoir, in *L'adulte en formation : regards pluriels*, dirigé par Etienne BOURGEOIS, Bruxelles, éditions De Boeck Université, 1996, 164 p.

BARTH Britt-Mari, Participer pour apprendre : une pédagogie de médiation sociocognitive, in *Lev Vygotski aujourd'hui*, actes de la Journée d'étude de LAREDESCO, in Les cahiers de l'ISP n°33, 2001, p.18-29.

BARTH Britt-Mari, **GUILLORET** Marie-Renée, Créations musicales en Grande Section Maternelle comme moyen de formation esthétique et intellectuelle. Recherche dirigée par Britt-Mari BARTH ; rapport remis à l'UNAPEC, Juillet 2004, 105 p.

BRONCKART Bernard, **SCHNEUWLY** Jean-Pierre, *Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1985, 237 p.

BROSSARD Michel, Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale..., in *Avec Vygotski*, sous la direction d'Yves Clot, La Dispute / SNEDIT, Paris, 1999-2002, 345 p.

BROSSARD Michel, **FIJALKOW** Jacques, *Apprendre à l'école, perspectives piagésiennes et vygotskiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2002, 214 p.

BROSSARD Michel, **FIJALKOW** Jacques (sous la direction de), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, 256 p.

BROSSARD Michel, *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, 256 p.

BROWN Ann L., **METZ** Kathleen E., **CAMPIONE** Joseph C., Social interaction and individual understanding in a community of learners : The influence of Piaget and Vygotsky, Ann L. Brown, Kathleen E. Metz, Joseph C. Campione, in TRYPHON Anastasia, VONECHE Jacques (Eds), *Piaget Vygotsky, The Social Genesis of Thought*, East Sussex, UK, Psychology Press, 1996, p.145-170.

BROWN Ann L., **FERRARA** Roberta A., "Diagnosing zones of proximal development", in *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*, edited by James Wertsch, Cambridge University Press, 1985, chap.12, p.273-303.

BROWN Ann L., Concevoir une communauté de jeunes élèves, Leçons théoriques et pratiques, in *Revue Française de pédagogie*, n°111, avril-mai-juin 1995, p.11-33.

BRUNER Jerome, *Le développement de l'enfant Savoir faire Savoir dire*, Paris, Puf, 1983, 313 p.

BRUNER Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987, 127 p.

BRUNER Jerome, *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Editions Eshel, 1991 (pour la traduction française), 173 p.

BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, 255 p.

BRUNER Jerome, *Culture et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000, 220 p.

BRUNER Jerome, Vygotsky : A historical and conceptual perspective, in *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian perspectives*, edited by James V. Wertsch, Cambridge University Press, Chap.1, p.21-33.

BURNARD Pamela, Les apprentissages créatifs et la progression dans les arts, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Centre Pompidou*, Paris, 2008, p.165-178.

C

CARLIER Michèle, *Etude différentielle d'une modalité de la créativité : la flexibilité*, Monographies françaises de psychologie, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, vol. n°XXV, 1973, p.10-99.

CEBE Sylvie, Analyse du projet lyonnais Enfance art et langages, in KERLAN Alain (sous la direction de), *Des artistes à la maternelle*, CRDP de l'Académie de Lyon, Ville de Lyon, 2005, 190 p.

CLOT Yves (sous la direction de), *Avec Vygotski*, La Dispute, 2002, 345 p.

COLE Michael, The zone of proximal development : where culture and cognition create each other, in *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian perspectives*, edited by James V. Wertsch, Cambridge University Press, 1985, p.146-161.

CORBIN Juliet, **STRAUSS** Anselm, *Basics of qualitative research, 3rd ed., Techniques and procedures for developing Grounded Theory*, Sage Publications, California, 2008, 312 p.

CRAFT Anna, **CREMIN** Teresa, **BURNARD** Pamela, *Creative learning 3-11 and how we document it*, London, Trentham Books, 2008, 184 p.

CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *La créativité, Psychologie de la découverte et de l'invention*, Paris, Robert Laffont, 2006, 390 p. Titre original : Creativity, Harper Collins Publishers, New York, 1996.

D

DANIELS Harry, **COLE** Michael, **WERTSCH**, James V., *The Cambridge Companion to Vygotsky*, New York, Cambridge University Press, 2007, 462 p.

DANIELS Harry, *An introduction to Vygotsky*, Routledge, London, New York, 1996, 336 p.

DANIELS Harry, *Vygotsky and pedagogy*, RoutledgeFalmer, New York and London, 2008 (first printed 2001), 198 p.

DE KETELE Jean-Marie, **ROEGIER** Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1993, 226 p.

DE RIO Pablo, **ALVAREZ** Amelia, Inside and outside the Zone of Proximal Development, in *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, 2007, p.276-303.

DEWEY John, *Art as experience*, New York, Perigee, Penguin Group, 2005, 371 p. (First Perigee Printing, 1980 – Copyright 1934 by John Dewey)

DEWEY John, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1968, 157 p.

DEWEY John, *Experience and education*, Touchstone edition, 1997, 91 p. (Copyright 1938 by Kappa Delta Pi)

DUBOST Béatrice, L'expérience musicale et la résilience, in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, document de recherche OMF, Actes du séminaire doctoral et post-doctoral Novembre 1999 - Mai 2000, série Didactique de la musique, n°18, Juin 2001, p.43-72.

E

EISNER Elliot, *The arts and the creation of mind*, Yale University Press, New Haven and London, 2002, 257 p.

Equipe de recherche Articulation école-collège, *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}*, *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1987, 204 p.

F

FABRE Michel, Formes pédagogiques et intelligibilité du processus d'enseignement-apprentissage, in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, Cahiers du C.R.E.N., CRDP des Pays de la Loire, 1999, p.47-55.

FASSBENDER Christophe, « La sensibilité auditive du nourrisson », in DELIEGE Irène, SLOBODA John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.63-100.

FELDMAN David Henry, The Development of Creativity, in *Handbook of creativity*, edited by Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, 1999, p.169-183.

G

GADAMER Hans-Georg, *L'actualité du beau*, Editions Alinea, 1992 pour la traduction française, 209 p.

GARDNER Howard, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Editions Odile Jacob, 1997 (version originale 1983), 476 p.

GARDNER Howard, *L'intelligence à l'école*, Paris, Retz, 1996, 351 p.

GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 2004, 236 p.

GARDNER Howard, L'âge de l'innocence reconsidéré : Préserver le meilleur de la tradition progressiste en psychologie et en pédagogie, in *Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines*, Revue Française de Pédagogie n°111, avril-mai-juin 1995, p.35-56.

GARDNER Howard, Le 'Project Zero' de Harvard : trois leçons, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.69-74.

GARDNER Howard, **WINNER** Ellen, 'Harvard Project Zero' Les quarante premières années, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.145-154.

GLASER Barney G., **STRAUSS** Anselm L., *The discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, New York, 1967, 271 p.

GOODMAN Nelson, *Manière de faire des mondes*, Paris, Editions Jacqueline Chambon, 1992 (version originale 1975), 228 p.

GRATIER Maya, Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé, in **IMBERTY** Michel, **GRATIER** Maya, *Temps, geste et musicalité*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.69-100.

H

HARGREAVES David, Développement du sens artistique et musical, in **DELIEGE**, Irène, **SLOBODA**, John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.176-197.

HARLAND John, **LORD** Pippa, **STOTT** Alison, **KINDER** Kay, **LAMONT** Emily, **ASHWORTH** Mary, *The arts-education interface: a mutual learning triangle?* National Foundation for Educational Research, Berkshire, 2005, 272 p.

HOUDE Olivier, *10 leçons de psychologie et pédagogie*, PUF, 2006, 116 p.

HOUDE Olivier, *Vocabulaire de sciences cognitives*, (sous la direction de), PUF, collection « Quadrige », 1998, 462 p.

HOUSSAYE Jean, **SOËTARD** Michel, **HAMELINE** Daniel, **FABRE** Michel, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002, 126 p.

I

IMBERTY Michel, Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire, in **DELIEGE** Irène, **SLOBODA** John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p. 223-250.

IMBERTY Michel, **GRATIER** Maya, *Temps, geste et musicalité*, L'Harmattan, Paris, 2007, 282 p.

K

KARSENT Thierry, **SAVOIE-ZAJC** Lorraine, *La recherche en éducation, étapes et approches*, Université de Sherbrooke, Editions du CRP, 2004, 316 p.

KERLAN, Alain (sous la direction de), *Des artistes à la maternelle*, CRDP de l'Académie de Lyon, 2005, 191 p.

KERLAN, Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, PU Laval, 2007, 227 p.

KERLAN Alain, L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.509-516.

KERLAN Alain, **ERUTTI** Roselyne, Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.241-248.

L

LAGOUTTE Daniel, L'expérience esthétique, in KERLAN Alain, *Des artistes à la maternelle*, SCEREN / CRDP Académie de Lyon, 2005, p.15-22.

LAURET Jean-Marc, Les principales conclusions du symposium, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.493-502.

LAPASSADE Georges, Recherche-action externe et recherche-action interne, in *Recherche-action et formation, le travail de terrain*, Pratiques de formation n°18, Décembre 1989, Formation Permanente Université de Paris VIII, p.17- 41.

LE MOIGNE Huguette, Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième, in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, Cahiers du C.R.E.N., CRDP des Pays de la Loire, 1999, p.23-39.

LORD Pippa, Le projet « Arts and Education Interface », Effets sur les élèves et les jeunes, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.81-90.

LUBART Todd. *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin, 2003, 186 p.

M

MAIZIERES Philippe, **VILATTE** Jean-Christophe, **DUPUIS** Pierre-André, *Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique*,
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Frederic_MAIZIERES_329.pdf.,
 consulté le 02/06/2010, 10 p.

MIALARET Jean-Pierre, *A propos du jeu sonore et musical de l'enfant*, Documents du CERSE, Université de Caen, Juin 1986, 31 p.

MIALARET Jean-Pierre, *Improvisation musicale de Florence*, Documents du CERSE, Université de Caen, Octobre 1989, 34 p.

MIALARET Jean-Pierre, *Du tâtonnement musical de Claire sur un métallophone*, Documents du CERSE, Université de Caen, 1992, 103 p.

MIALARET Jean-Pierre, La créativité musicale, in *Psychologie de la musique*, sous la direction de Arlette Zenatti, Paris, PUF, 1994, chapitre VIII, p.253-257.

MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales chez le jeune enfant*, PUF, 1997, 231 p.

MINGAT Alain, **SUCHAUT** Bruno, *Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en Grande Section maternelle*, Cahier de l'IREU n°56, décembre 1994, 215 p.

MIROUDOT Laurent, *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant, texte introductif de Michel Imberty*, Paris, L'Harmattan, 2000, 236 p.

MIROUDOT Laurent, Les structures musicales de l'enfant, entre acculturation et développement – quelle est la place de l'éducation ?, in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, Actes du séminaire doctoral et post-doctoral, Nov 1999-Mai 2000, Document de recherche O.M.F., Université de Paris-Sorbonne, Série Didactique de la musique, numéro 18, Juin 2001, p.107-127.

MOLL Luis C., *Vygotsky and Education, Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, 1990, 452 p.

MONTANDON Christiane, *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques, Enjeux et méthodes*, L'Harmattan, 2002, 379 p.

MORIN Christiane, Approche descriptive des interactions professeur-élèves au cours d'une séquence de mathématiques, in *Analyse Plurielle d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage*, Cahiers du C.R.E.N., CRDP des Pays de la Loire, p.11-22.

MORO Christiane, **SCHNEUWLY** Bernard, **BROSSARD** Michel (sous la direction de), *Outils et signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, Peter Lang, 1997, 221 p.

MUCCHIELLI Alex (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, 275 p.

N

NICOD François, La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale, in *La créativité dans la pédagogie musicale*, sous la direction de Martine Wirthner, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Cahier du GCR numéro 28, Juin 1994, p.11-32.

P

PACTEAU Chantal, **LUBART** Todd, *Le développement de la créativité*, in « L'enfant et ses intelligences », Sciences Humaines n°164, Octobre 2005, 4 p.

PAILLE Pierre, **MUCCHIELLI** Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2005, 211 p.

PAPOUSEK Mechthild, Le comportement parental intuitif, in **DELIEGE**, Irène, **SLOBODA**, John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.101-130.

PAQUAY Léopold, **CRAHAY** Marcel, De **KETELE** Jean-Marie, *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité, Hommage à Michael Huberman*, De Boeck, Bruxelles, 2006, 280 p.

PERKINS David, *L'individu-plus Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage*, in *Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines*, Revue Française de Pédagogie n°111, avril-mai-juin 1995, p.57-71.

PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, **NICOLET** Michel, *Interagir et connaître, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, L'Harmattan, Paris, 2000, 352 p.

PERRET-CLERMONT A-N., **CARUGATI** F., **OATES** J., A socio-cognitive perspective on learning and cognitive development, in OATES J., GRAYSON A. (Eds), *Cognitive and language development in children (305-352)*, Oxford, The Open University, Blackwell Publishing, 2004.

<http://www2.unine.ch/webdav/site/psy/shared/documents/publications/2004Asociocognitiveperspectiveonlearningandcognitivedevelopment.PDF>, consulté le 19/03/09.

PORTOWITZ Adena, **KLEIN** Pnina S., MISC-MUSIC : a music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties, *International journal of music education*, vol. 25(3) 259-271 [(200712)25:3] 10.1177/0255761407087263 <http://ijm.sagepub.com> , consulté le 03/12/08.

PORTOWITZ Adena, Apprentissage de la musique et modifications cognitives, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.325-336.

R

RABARDEL Pierre, Activités avec instruments, in MORO Christiane, SCHNEUWLY Bernard (sous la direction de), *Outils et signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Peter Lang, 1997, p.35-49.

RAUSCHER Frances H., Une investigation empirique : les effets de l'apprentissage de la musique sur la cognition, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.315-324.

RAUSCHER Frances H., **SHAW** G.L., & **KY**, K.N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365 , 611. Disponible sur : <http://www.uwosh.edu/psychology/rauscher/Nature93.pdf>, consulté le 02/06/10.

RAUSCHER Frances H., **SHAW** G.L., & **KY**, K.N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis *Neuroscience Letters*, 185 , 44-47. Disponible sur : <http://www.uwosh.edu/psychology/rauscher/NeuroLet95.pdf>, consulté le 02/06/10.

RIVIERE Angel, *La psychologie de Vygotski*, Pierre Mardaga éditeur, Liège, 1990, 152 p.

ROCHEX Jean-Yves, L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle, Note de synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997, p.105-147.

ROUQUETTE Michel-Louis, *La créativité*, sixième édition, PUF, 1977, 126 p.

ROCHEX Jean-Yves, Se mettre à l'épreuve pour apprendre : Pour une dialectique des rapports entre pensée et affect, journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », sous la direction de Britt-Mari Barth, *Cahier de l'I.S.P.* n°33 intitulé *Lev Vygotsky aujourd'hui*, p.80- 93.

S

SAFFORD Kimberly, **BARRS** Myra, Divers itinéraires vers la signifiante : apprentissage du langage et de la lecture dans les projets de création artistique, in *Symposium européen et international de recherche, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008, p.223-228.

SCHAEFFER Pierre, Du cadre au cœur du sujet, in *Psychanalyse et musique*, CAÏN, ROSOLATO, ROUSSEAU-DUJARDIN, SCHAEFFER, TRILLING, Société d'édition « Les Belles Lettres », Paris, 1982, p.19-90.

SCHAEFFER Jean-Marie, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris, 2000, 74 p.

SLOBODA, John A., **DAVIDSON** Jane W., "L'interprète en herbe", in DELIEGE Irène, SLOBODA John A., *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p.199-222.

SOULAS Brigitte, *Les enfants et l'esthétique musicale, analyses de situations créatives*, éditions EAP, collection Psychologie et Pédagogie de la musique, Issy-les-Moulineaux, 1992, 149 p.

SOULAS Brigitte, *L'éducation musicale Une pratique nécessaire au sein de l'école*, Préface de Gérard Vergnaud, Paris, L'Harmattan, 2008, 98 p.

STERNBERG Robert J., **LUBART** Todd I., *Defying the Crowd, Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, Simon & Schuster, 1995, 326 p.

STRAUSS Anselm, **CORBIN** Juliet, *Les fondements de la recherche qualitative, Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press Fribourg, Editions Saint Paul, Fribourg, 2004, 343 p.

T

TRYPHON Anastasia, **VONECHE** Jacques (Eds), *Piaget Vygotsky, The Social Genesis of Thought*, East Sussex, UK, Psychology Press, 1996, 215 p.

V

VALSINER, Jaan, *Developmental psychology in the Soviet Union*, Sussex : Harvester, 1988, 398 p.

VAN DER MAREN Jean-Marie, Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche, in **PAQUAY** Léopold, **CRAHAY** Marcel, **De KETELE** Jean-Marie, *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, De Boeck, Bruxelles, 2006, p.65-80.

VAYER Pierre, **RONCIN** Charles, *L'observation des jeunes enfants, éthique, théorie et pratique*, Editions ESF, Paris, 1990, 206 p.

VERGNAUD Gérard, *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette éducation, Paris, 2000, 95 p.

VERGNAUD Gérard, On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget, in CLOT Yves (sous la direction de), *Avec Vygotski*, La Dispute, 2002, p.55-68.

VERGNAUD Gérard, *Représentation et activité, deux concepts étroitement associés*, in Recherches en Education n°4, octobre 2007, Centre de Recherche en Education de Nantes, p.9-22.

VYGOTSKI, L.S., *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997, traduction de Françoise Sève (version originale 1934), 536 p.

VYGOTSKY, *Collected Works : Child Psychology*, vol. IV, Springer; 1 edition, 1997, 316 p.

VYGOTSKI, L.S., *Conscience inconscient émotions*. Paris : La Dispute/Snédit, 2003, 165 p.

VYGOTSKY, L.S., *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1978, 159 p.

W

WEIL-BARAIS Annick, *L'homme cognitif*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993, 576 p.

WERTSCH, James V., *Vygotsky and the social formation of Mind*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, 1985, 288 p.

WERTSCH, James V.,(edited by), *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, 1985, 379 p.

WERTSCH, James V., *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press, 1993, 169 p.

WERTSCH, James, synthèse de la journée « La pensée de Lev Vygotsky, ses implications pour la pédagogie contemporaine », sous la direction de Britt-Mari Barth, Cahier de l'I.S.P. n°33, 2001, intitulé *Lev Vygotsky aujourd'hui*, p.102-112.

WINNER, Ellen, **HETLAND** Lois, *The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows*, in The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Volume 34, nos. 3/4, 2000, 10 p.

WINNER Ellen, **HETLAND** Lois, **VEENEMA** Shirley, **SHERIDAN** Kimberly M., *The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 2007, 120 p.

WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard 1975 (pour la traduction française), 212 p. / *Playing and reality*, 1971.

WINNYKAMEN Fayda, *Apprendre en imitant?*, Paris, PUF, 1990, 363 p.

Z

ZENATTI Arlette, *Le développement génétique de la perception musicale*, Monographies françaises de psychologie n°17, Paris VII, CNRS, 1975, 110 p.

ZENATTI Arlette, *Psychologie de la musique*, Paris, PUF, 1994, 391 p.

DOCUMENTS ET RAPPORTS :

- *Programme et instructions pour l'école élémentaire*, Loi n°85-563 du 10 juin 1985.
- *Programmes de l'école primaire 1995*, arrêté du 22 février 1995, Journal Officiel du 2-3-1995.
- *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université*, circulaire n°98-153 du 22 Juillet 1998.
- *Robinson Report, Department for education and employment; department for culture, media and sport; national advisory committee on creative and cultural education. All our Futures : Creativity, Culture & Education*. London: DfEE, 1999.
Disponible sur : <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf> , consulté le 02/06/10.
- *Plan pour les arts et la culture à l'école, Direction de l'Enseignement scolaire*, document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle et la direction de l'Enseignement scolaire, CNDP, 3e trimestre 2000.
- *Musiques à l'école, Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant*, Conseil des CFMI, Editions J.M. Fuzeau, France, 2000.
- Circulaire n°2001/010 du 23 mars 2001 relative à la mise en œuvre du plan d'actions à cinq ans en faveur de « l'éducation artistique et culturelle pour tous ».
- *Les classes à projet artistique et culturel*, circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001, publiée au BOEN n°24 du 14 juin 2001.
- *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002.
- *Programmes 2002 école élémentaire*, Arrêté du 25-1-2002, Journal Officiel du 10-2-2002.
- *Chartes départementales de développement de la pratique vocale et chorale*, circulaire 2002-139 du 14-06-2002.
- *Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators*, written by Larry O'Farrell and Margaret Meban
A paper commissioned by UNESCO under contract with the Faculty of Education at Queen's University, Kingston, Canada © 2003, UNESCO.
- *L'Education aux Arts et à la Culture - Rapport présenté à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement scolaire Monsieur le Ministre de la Culture et de la Communication - Janvier 2003.*

- *Document d'application des programmes*, applicable à la rentrée 2002, CNDP, juin 2003.
- *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle*, B.O. n°40 du 30 octobre 2003.
- *La culture et l'école - Politiques d'enseignement artistique et du patrimoine au sein de l'Union européenne* - Rapport de la conférence européenne - La Haye, 8 au 10 septembre 2004.
- *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication*, 3 janvier 2005, publiée au B.O. du 3 février 2005.
- *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport n° 2005-123, novembre 2005, Observatoire national de la lecture, Inspection générale de l'éducation nationale, Groupe de l'enseignement primaire.
- *Creativity : Find it, promote it ! – Promoting pupil's creative thinking and behavior across the curriculum at key stages 1,2, and 3 – Practical materials for schools, Qualifications and Curriculum Authority*, London, 2005.
- *Feuille de route pour l'éducation artistique*, conférence mondiale sur l'éducation artistique : développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle, Lisbonne, 6-9 mars 2006.
- *L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école*, la lettre d'information n° 15, février 2006, INRP.
- *Socle commun de connaissances et de compétences*, B.O. n°29 du 20 juillet 2006.
- *Pour une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle des jeunes* - Colloque d'Amiens - Maison de la Culture d'Amiens - 23 et 24 novembre 2006.
- *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle, L'exemple de l'expérience lyonnaise*, Enfance, Art et Langages, rapport sur la recherche réalisée pendant l'année scolaire 2005-2006 par l'équipe de l'IUFM de Lyon, sous la responsabilité scientifique de Jean-Paul Filiod, 70 pages.
- *Dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement*, circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007, publiée au BOEN du 1^{er} février 2007.
- *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale à monsieur le ministre de l'Education nationale. Paris : ministère de l'éducation nationale, Enseignement supérieur. Rapport n°2007-047, mai 2007, 76 pages.
- *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi*, Enfance, Art et Langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^{ème} phase, Rapport sur la recherche menée pendant l'année scolaire 2006-2007 par l'équipe de l'IUFM de Lyon – Université Lyon 1, sous la responsabilité scientifique de Jean-Paul Filiod, 97 pages.

- *Préparation de la rentrée 2007*, circulaire n°2007-011 du 9 janvier 2007, publiée dans le B.O. n°3 du 18 janvier 2007.
- *La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales*, rapport commandé par Xavier Darcos, ministre de l'Education Nationale, au professeur Alain Bentolila qui en a assuré la direction scientifique, Décembre 2007.
- *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

EDUCATION MUSICALE ET CREATIVITE

Une expérience pédagogique en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire

Au cours d'une expérience pédagogique menée en Grande Section Maternelle et en Cours Préparatoire, les élèves ont composé leurs propres musiques. Notre interrogation porte sur la nature des processus mobilisés. Nous nous sommes référés à la conception vygotskienne selon laquelle la culture serait le foyer de zones proximales de développement, permettant à un apprenant d'interagir avec un autre plus expert. Ce qui nous a guidés vers l'identification de processus de recours aux ressources. Nous avons alors repéré comment les élèves font appel aux musiciens, à leurs pairs, et plus largement aux ressources du dispositif. Puis nous avons pris en compte le décalage entre intention, ressources et production finalisée, jusqu'à formaliser la mise en œuvre de processus d'ajustement. Ces processus sont présentés comme les indicateurs d'une dynamique créative, opérant dans un dispositif qui favorise la mutualisation des ressources. Elèves, musiciens et enseignant y partagent des expériences qualifiées d'esthétique, d'artistique et d'éducative.

Mots-clés :

Education musicale - Créativité - Zone Proximale de Développement
Expérience artistique - Expérience esthétique - Expérience éducative

MUSIC EDUCATION AND CREATIVITY

A teaching experience in nursery school and primary school (key stage 1)

During a learning experience which took place first in a nursery, and then in a primary school, pupils have composed their own pieces of music. We are asking about the nature of the processes used. According to Vygotsky, culture is considered as the core of proximal development zones, allowing a learner to interact with a more able one. This guided us towards the identification of processes of using resources. We then spotted how pupils interact with musicians, their pairs and the other resources of the setting. As we consider the gap between intention, resources and production, we move on from spotting how pupils get access to the resources to how they adjust themselves to the task at hand. These processes are presented as the markers of a creative dynamic, operating in a setting which promotes the migration of resources. Pupils, musicians and teacher can then share aesthetic, creative and educative experiences.

Keywords :

Music education – Creativity – Zone of Proximal Development
Artistic experience – Aesthetic experience – Educative experience

UNIVERSITÉ DE NANTES
FACULTE DES LETTRES
et SCIENCES HUMAINES
Chemin la Censive du Tertre
BP 81227
44312 Nantes Cedex 3

UCO ANGERS
ISCEA
Place André Leroy
BP 10808
49008 Angers Cedex 01

