

Rapport de recherche

Approches culturelles, créativité musicale et dispositif multimodal de formation en éducation musicale

Georges-Alain Schertenleib, François Joliat & Marcelo Giglio

Édition 2011

Approches culturelles, créativité musicale et dispositif multimodal de formation en éducation musicale

1. Projet curricula : approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande

Publications : Giglio, 2008 ; Schertenleib, 2007, 2008 ; Schertenleib et Giglio, 2009

Communications : Schertenleib et Giglio, 2007

2. Projet enseignement : apports de l'enregistrement des discussions réflexives d'élèves au développement de leur créativité musicale

Publications : Giglio, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2010a, 2010b ; Giglio, Schertenleib et Jaccard, 2008

Communications : Giglio, Schertenleib et Jaccard, 2008, avril

3. Projet formation des enseignants: construction et mise au point d'un dispositif multimodal d'activités de composition musicale collective en classe

Publications : Giglio, Joliat et Schertenleib, 2009, 2010 ; Giglio et Schertenleib, 2009, 2010 ; Schertenleib, Giglio et Joliat, 2009

Communications : Giglio, Joliat et Schertenleib, 2009, mai ; Giglio, Schertenleib et Joliat, 2009, avril; Joliat, Schertenleib et Giglio, 2009, juin-juillet; Schertenleib, Giglio et Joliat, 2009, juin-juillet

Table des matières

INTRODUCTION	6
MISE EN CONTEXTE	7
L'enseignement de la musique à l'école en Suisse romande	7
Hétérogénéité, culture et pluriculturalité	8
Créativité et éducation musicale	9
1. PROJET CURRICULA – APPROCHES CULTURELLES DANS L'EDUCATION MUSICALE EN SUISSE ROMANDE	11
Introduction	11
But	11
Méthode	11
Analyse des documents	12
Conclusion et impact de cette étude	13
2. PROJET ENSEIGNEMENT : APPORTS DE L'ENREGISTREMENT DES DISCUSSIONS REFLEXIVES D'ELEVES AU DEVELOPPEMENT DE LEUR CREATIVITE MUSICALE	15
Introduction	15
But	15
Méthode	15
Conclusion et implications éducatives	16
3. PROJET FORMATION DES ENSEIGNANTS : CONSTRUCTION ET MISE AU POINT D'UN DISPOSITIF MULTIMODAL D'ACTIVITES DE COMPOSITION MUSICALE COLLECTIVE EN CLASSE	17
Introduction	17
But	17
Méthode	17
Composition de chansons : première étape (2007-2008)	18
Prosodie vocalisée : première étape (2007-2008)	18
Recueil des données	18
Seconde étape (2008-2009)	19
Résultats	20
Conclusion	23
NOTES CONCLUSIVES DU RAPPORT	25
DOCUMENTS OFFICIELS.....	26
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	27

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

INTRODUCTION

L'enseignement de la musique change, évolue et innove de manière accentuée par rapport aux modèles élaborés au XX^{ème} siècle, largement basés sur le chant en Suisse romande (Joliat, 2009). Cette évolution s'inscrit tant dans le contexte local de la Suisse romande (Giglio & Oberholzer, 2006 ; Giglio, 2009) que dans le contexte international (Giglio, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2007).

Dans le contexte scolaire actuel, nous constatons une grande hétérogénéité des aptitudes, des compétences, des pratiques musicales et des cultures des élèves. D'autre part, de nouvelles compétences et de nouvelles approches pédagogiques sont désormais prises en compte dans la didactique de l'éducation musicale. Celles-ci concernent autant le domaine des curricula prescrits (documents officiels) que celui des curricula réels (activités concrètes dans les classes). Les nouveaux plans d'études, la multiculturalité des classes, de nouvelles approches disciplinaires et transversales de la créativité et de nouveaux outils didactiques représentent un défi important à relever : la nécessité de repenser l'éducation musicale dans les contextes de la pratique enseignante et de la formation initiale et continue des enseignants.

Notre double rôle de chercheurs et de formateurs en didactique de la musique à la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique BEJUNE) nous paraît favoriser notre contribution à relever ce défi. Nous pensons en effet que la mise en œuvre du PER (Plan d'études romand pour l'école obligatoire) (CIIP, 2010) constitue une opportunité à réfléchir à de nouvelles activités et à leur mise en application dans les classes dans le triple contexte de la pratique enseignante, de la formation initiale et de la formation continue.

Ce rapport présente donc les trois volets de l'étude réalisée dans le cadre du mandat de recherche qui nous était confié.

L'enseignement de la musique à l'école en Suisse romande

La discipline *chant* est introduite dans les textes officiels dès la fin du XIX^{ème} siècle. Elle est largement dévolue au développement du sentiment patriotique exercé dans les écoles laïques en remplacement de la dévotion religieuse d'antan. En 1918, la Conférence des Départements de l'Instruction Publique publie un recueil de 26 chants obligatoires pour les écoles primaires, recueil qui est progressivement remplacé, dans les années qui suivent, par d'autres ouvrages proposant des mélodies inspirées du répertoire folklorique dans chacun des cantons romands.

L'enseignement du chant est complété par l'étude du solfège, dans une approche répétitive et progressive visant à développer chez l'élève la capacité à déchiffrer une mélodie. Pour ce qui concerne l'espace BEJUNE¹, c'est l'ouvrage de Georges Pantillon² qui est adopté par le Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel. Cet ouvrage est également utilisé à titre facultatif au Jura bernois jusqu'en 1939, date à partir de laquelle les enseignants ont le choix des méthodes ou des ouvrages utilisés. Le solfège de Pantillon, composé essentiellement d'exercices de lecture et de quelques éléments de théorie musicale, semble toutefois plutôt destiné aux grands élèves. Il faut attendre 1959 pour découvrir à Neuchâtel le premier ouvrage publié par Charles Landry³ spécifiquement destiné aux jeunes élèves puisque sous-titré *Solfège et premières notions musicales pour les classes de 2^e et 3^e années primaires*. On y lit dans la préface : « Nous avons voulu mettre à profit, mieux que cela n'a été fait jusqu'ici, les premières années de la scolarité, période où l'enfant enregistre merveilleusement les sensations sonores » (Landry, 1959). L'auteur y propose une approche active puisqu'il demande à l'enfant de « vivre le phénomène sonore pour mieux le comprendre » (Landry, op. cit.). L'ouvrage est illustré de nombreux dessins explicatifs ou visant à alléger le contenu. En 1969, Georges-Henri Pantillon publie à compte d'auteur le *Joyeux Solfège*⁴, recueil de mélodies à déchiffrer organisées selon un système de progression assez similaire à celui de son grand-père Georges. L'auteur insiste sur l'importance du chant. Dans les conseils au maître, il dit :

N'oubliez pas que : 1^o C'est en chantant avec entrain que les élèves se formeront l'oreille, et non en écoutant des explications ou en écrivant des signes musicaux. Donc : chantez beaucoup, expliquez brièvement. 2^o Il faut exiger [...] une intonation aussi juste que possible. Reprenez le ton souvent (Pantillon, 1969).

Au début des années 80, deux auteurs sont mandatés par la COROME - Commission romande des moyens d'enseignement pour produire un document à considérer davantage comme une méthodologie d'enseignement que comme un programme d'éducation musicale pour les élèves de l'école primaire en Suisse romande (Bertholet & Petignat, 1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988). Cette méthodologie, s'inspirant de certaines approches pédagogiques utilisées par Kodaly, est construite autour de sept domaines : le chant, la pose de voix, l'intonation, l'audition, l'écoute dirigée, le rythme et l'invention. Actuellement, elle est toujours en vigueur ou citée comme référence dans les cantons de Neuchâtel, Berne, Jura, Fribourg et Valais. Une étude de Schumacher (2002) montre que sur 594 enseignants de première année primaire de

¹ L'espace BEJUNE comprend les cantons du Jura et de Neuchâtel et la partie francophone du canton de Berne.

² Pantillon, G. (1912). *Les premiers éléments du solfège et de la théorie musicale*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

³ Landry, C. (1959). *Do – mi – sol... chanson vole!* Lausanne: Foetisch Frères.

⁴ Pantillon, G.-H. (1969). *Joyeux solfège*, volumes 1 et 2. Bevaix (Suisse): La Chanterelle.

Suisse romande dont 39% ont répondu, 50% utilisent régulièrement cette méthodologie comme base de leur enseignement.

Hétérogénéité, culture et pluriculturalité

La diversité des élèves et de leurs références culturelles est bien une réalité dans l'école d'aujourd'hui. Cette diversité peut constituer une richesse, mais elle peut également être source de déstabilisation pour les enseignants. Selon l'OFS - Office fédéral de la statistique, « la part des classes très hétérogènes constitue un indicateur illustrant un contexte d'enseignement et d'apprentissage plus difficile » et « la composition culturelle de la classe n'est pas sans influence sur le processus didactique » (OFS, 2009). Même si la part des classes très hétérogènes est plus modeste en primaire qu'en secondaire, nous constatons que pour la moitié des cantons romands dont Neuchâtel, cette part dépasse 40%. En revanche, elle n'est que d'environ 25 % dans le canton de Berne (francophone et germanophone confondus) et d'à peine plus de 10% dans le canton du Jura. Précisons que dans cette statistique, l'hétérogénéité est déterminée par la nationalité et/ou la langue des élèves : les classes considérées par l'OFS comme *très hétérogènes* comptent au moins 30% d'élèves de nationalité étrangère ou parlant une autre langue.

Pour nous, la culture est une notion dynamique, susceptible d'adaptation et d'évolution. Les cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de leur histoire. Elles sont plurielles. Elles ne sont en aucun cas un archétype ou un modèle qui permettraient de décrire les traits et attitudes d'un sujet. La culture d'un individu ne peut donc pas se réduire à sa nationalité et à sa langue, mais prend en compte également son sexe, ses croyances, ses relations familiales, ses goûts artistiques, etc.

Une classe hétérogène est donc un ensemble d'individus distincts qui construisent leur culture à travers la culture collective (Bruner, 1996). Il s'agit toujours d'un groupe hétérogène et de composition pluriculturelle. La classe est un lieu des intercultures. Cette réalité implique, pour l'enseignant, une complexification de la gestion de la classe. Il porte en effet la responsabilité de faire de celle-ci un lieu d'échange, de mettre en commun la contribution de chaque élève sans la dépersonnaliser et permettant ainsi à tous de bénéficier des apports de chacun (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996).

Dans un de nos articles, nous mettons en lien cette problématique interculturelle et l'éducation musicale :

L'apprentissage de la musique à l'école, à l'instar des autres domaines du programme, doit, selon nous, tenir compte ou non de cette situation nouvelle et de ces divers types d'approches culturelles. Il peut, en particulier, prendre pour objet culturel la culture universelle, la culture locale, mais aussi la connaissance et la reconnaissance des cultures des élèves de la classe elle-même. Par objet culturel, dans la logique dynamique évoquée ci-dessus, nous entendons donc tout objet musical proche ou distant des élèves, d'un point de vue synchronique ou diachronique. Il peut, certes, être issu de la musique classique occidentale (au sens large), du Moyen-âge comme du XXe siècle, mais également de toute autre forme musicale, traditionnelle ou métissée, de toute origine géographique ou historique. Il n'est pas utilisé comme référence à s'approprier, mais bien comme vecteur de communication entre les acteurs de la relation pédagogique (Schertenleib & Giglio, 2009, pp. 185-186).

Créativité et éducation musicale

Ce chapitre est un résumé de trois publications (Giglio, Joliat & Schertenleib, 2009, 2010 ; Schertenleib, Giglio & Joliat, 2009).

La créativité est l'une des plus anciennes capacités humaines. Si l'on considère les études de Torrance (Curtis Gowan, Demos & Torrance, 1967), le développement de la créativité peut être envisagé dès les premières années de scolarisation jusqu'aux cours supérieurs universitaires. Elle améliore d'une manière significative la capacité à résoudre des problèmes avec originalité et pragmatisme.

Traduite en compétence, la création musicale est pourtant longtemps restée en friche dans les pratiques scolaires et dans la formation. À l'instar de la plupart des autres disciplines scolaires, l'enseignement de la musique a été basé essentiellement sur la perception, l'imitation et la mémoire. Les nouveaux programmes francophones de musique ont intégré la créativité comme compétence à aborder, mais les types d'approche pédagogique qui développent cette compétence restent encore à étudier.

De nombreuses études abordent le domaine de la créativité musicale, tel qu'on peut le découvrir dans les revues de littérature réalisées par Webster (1992) et par Hickey (2002). Elles traitent de la pensée créative, de l'improvisation et de la composition chez les enfants en termes de processus et de produits.

Ainsi, les enfants peuvent composer de la musique de manière ludique à travers l'exploration puis en construisant des idées musicales à travers le développement de celle-ci (Delalande, Vidal & Reibel, 1984). Il n'est pas aisé pour les élèves de passer de l'exploration de l'objet matériel à l'objet sonore ; par conséquent, les artifices pédagogiques ou les dispositifs qui favorisent ce passage doivent encore être inventés.

Les élèves peuvent contribuer à la composition collective d'une chanson par leur apport d'idées musicales. Quand ces idées sonores émanent des sons de la vie quotidienne des enfants, l'interprétation des compositions collectives en classe (de 5 – 10 ans) fait émerger davantage de justesse et de sensibilité musicale que si la composition collective se base sur des idées de l'enseignant (Giglio, 1995). Certaines études traitent justement de la manière dont les élèves collaborent pour créer des œuvres musicales. Cependant, ces dernières portent leur regard sur la collaboration entre élèves, en omettant les actions des enseignants. Pourtant, dans le contexte scolaire, l'élève doit développer la compétence de créer et l'enseignant celle de favoriser la création. Pour composer avec de jeunes élèves, il doit gérer les connaissances et orchestrer les idées des élèves. Même s'il ne peut pas enseigner la composition, il est le guide qui oriente la mise en forme de la pensée des élèves.

Pour nous, la composition musicale en classe est définie en tant que processus mais aussi comme résultante de travaux d'élèves conduisant à l'élaboration d'un produit musical original, individuellement ou en groupe, qui peut être interprété plusieurs fois par son compositeur ou ses compositeurs ou encore par d'autres interprètes, sans la présence des compositeurs.

1. PROJET CURRICULA – APPROCHES CULTURELLES DANS L'ÉDUCATION MUSICALE EN SUISSE ROMANDE

Introduction

L'harmonisation des programmes entreprise en Suisse romande dès la fin des années soixante a abouti à l'élaboration de documents méthodologiques communs, tout en préservant l'autonomie cantonale quant à leur mise en application. Pour l'éducation musicale, ces moyens d'enseignement (Bertholet & Petignat, 1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988) sont toujours en vigueur ou cités comme références dans les cantons de Neuchâtel, Berne, Jura, Fribourg et Valais. Le PER (CIIP, 2010) qui n'était pas encore mis en application dans tous les cantons romands au moment de cette étude, prescrit un axe concernant la culture. Aucun nouveau moyen d'enseignement de l'éducation musicale n'est actuellement prévu dans les propositions officielles de la Suisse romande; il est donc probable que les moyens d'enseignement actuellement en vigueur soient encore partiellement utilisés lors de l'introduction du PER. Un regard critique sur les approches de la culture proposées dans ces moyens d'enseignement permet de favoriser la prise de distance nécessaire dans leur utilisation par les enseignants, voire à encourager la recherche de moyens d'enseignement complémentaires lorsque cela s'avère pertinent.

But

Ce travail vise à observer « les objets musicaux proposés dans le domaine de la perception auditive (écoute) et les mentions éventuelles de types d'approches culturelles ou interculturelles » (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 186).

Méthode

Nous étudions les « documents adoptés par les autorités politico éducatives à un moment donné » (Braslavsky, 2002), mais aussi « les moyens d'enseignement et les guides proposés et utilisés par les enseignants » (op. cit., p.164). Nous décrivons ainsi notre manière de choisir les documents à étudier :

Pour chacun des cantons romands, nous avons sélectionné le plan d'études et/ou le programme pour l'école primaire, pour ce qui concerne la partie « éducation musicale ». Lorsque le plan d'études renvoie à des moyens d'enseignement, nous avons pris ceux-ci en compte, de même que les compléments au document officiel concernant l'éducation musicale et le site Internet, lorsque celui-ci apporte des éléments complémentaires concernant le programme (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 187).

De plus, nous prenons également en compte le PECARO⁵ (CIIP, 2007) dans notre observation. Pour chacun des documents, nous nous intéressons aux domaines de l'audition, de l'écoute et, lorsque cela est spécifié, de la culture.

⁵ Au moment de cette recherche, le PER n'existait pas encore : le PECARO était le Plan d'études cadre romand sur la base duquel le PER a ensuite été élaboré.

Nous analysons les ressemblances et les différences implicites et explicites en nous inspirant des processus de « description, d'interprétation, de juxtaposition et de comparaison » de Bereday, cité par Rust (2002, p.76) dans une forme cyclique adaptée pour cette étude :

- Une première lecture a donné lieu à une structure conceptuelle pour l'analyse.
- Les unités de signification sont élaborées à partir :
 - d'une lecture globale des documents,
 - d'une sélection des textes,
 - d'une confrontation des taxonomies,
 - d'une élaboration de tableaux à double entrée avec des catégories paramétriques sur ce qui n'est pas exprimé formellement, mais peut être déduit par le contexte sous-entendu ou bien sur ce qui est énoncé de façon formelle et complète.
- À partir de ces indicateurs, une analyse des données est effectuée ainsi que l'élaboration des conclusions.
- Ces processus sont parcourus successivement trois à quatre fois individuellement par chaque chercheur, puis les observations sont confrontées.
- Suit une mise en commun pour obtenir les accords des interprétations (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 187).

Analyse des documents

La formulation des programmes

Les programmes que nous avons observés sont formulés soit en termes d'objectifs à atteindre, soit en termes de compétences ou de capacités à acquérir. Il nous semble pouvoir les organiser en trois niveaux :

1. Les objectifs ou buts généraux, les visées, les intentions
2. Les objectifs, les capacités ou les compétences spécifiques
3. Les objectifs détaillés ou les activités proposées

Les termes liés à la culture et à la diversité

Parmi ces objectifs, visées, buts, intentions, capacités, compétences ou activités, nous avons inventorié tous ceux qui « contiennent les termes **culture, patrimoine** et leurs dérivés, ainsi que tous ceux qui mentionnent la richesse, la diversité, la complémentarité et l'universalité des musiques ou encore **d'autres peuples, d'autres civilisations, d'autres pays, suisse et étranger, différentes périodes et différentes provenances** » (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 188).

Les actions proposées aux élèves

A la lecture de ces éléments, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre d'actions proposées aux élèves : *différencier, comparer, analyser, reconnaître, apprécier, nommer, mémoriser, transcrire, expérimenter.*

Les objets musicaux

Dans les moyens d'enseignement romands (Bertholet & Petignat, op. cit.), seule une activité dans le domaine du rythme en 5^e année propose une ouverture vers certains aspects des musiques latino-américaines. Sinon, tout le répertoire relève du *classique* au sens large du terme : de la Renaissance au début du XX^e siècle. Le jazz, les musiques du monde et les musiques actuelles, du point de vue de l'écoute et des activités d'audition, sont absents.

Dans les programmes de tous les cantons, c'est également le répertoire classique qui est prédominant.

Trois cantons citent explicitement le jazz et les musiques actuelles (BE, FR, GE).

Trois cantons citent explicitement les musiques du monde, nommées aussi musiques traditionnelles, folkloriques ou musiques d'autres provenances, dans le sens géographique du terme (BE, GE, VD).

Quatre cantons mentionnent explicitement les musiques traditionnelles, folkloriques ou nationales suisses (BE, FR, GE, VD). Le canton du Jura les mentionne implicitement.

Relevons enfin que deux cantons mentionnent explicitement la proposition d'écouter des musiques religieuses (BE, FR).

Le PECARO étant un plan-cadre, il n'y est pas mentionné d'activités détaillées. La diversité des objets musicaux est implicite au travers des éléments *rencontrer divers domaines et cultures artistiques* et *comparer et identifier des musiques de différentes périodes et provenances*.

Les approches culturelles

Même si certains objets musicaux ne sont pas mentionnés explicitement ni même suggérés, l'analyse des textes montre qu'une diversité culturelle dans l'enseignement de la musique à l'école est proposée, soit explicitement (BE, FR, GE, NE, VD) soit implicitement (JU, VS). Ces propositions sont explicites dans le PECARO. Il faut toutefois préciser que les documents analysés relèvent de programmes déjà relativement anciens, à l'exception de celui du canton de Vaud et du PECARO. Or, il est intéressant de constater qu'en termes d'approches culturelles, les deux derniers cités proposent « la création d'une signification culturelle par la reconnaissance des identités culturelles dans la classe, ce qui nous permet d'interpréter cette approche comme interculturelle » (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 189). Enfin, dans les moyens romands, « l'écoute musicale est guidée par l'enseignant. Par conséquent, la création de signification culturelle chez les élèves dépend de l'approche de l'enseignant donc, très indirectement, des objectifs, buts et objets culturels de savoirs prescrits » (op. cit., p. 189).

Conclusion et impact de cette étude

Nous reprenons ici une partie de la conclusion telle que nous la mentionnons dans notre article (Schertenleib & Giglio, 2009) :

Les curricula prescrits pour l'école primaire en Suisse romande dans le domaine de l'écoute ou de la perception musicale sont encore basés essentiellement sur la musique européenne dite classique. Même s'ils prescrivent explicitement ou implicitement une diversité culturelle dans l'enseignement de la musique en classe, nous constatons que sur le plan des moyens d'enseignement proposés, et en particulier les moyens romands *À vous la musique*, aucune activité ne vise cette diversité. Elle dépend donc de la volonté et de la capacité des enseignants à tenir compte de la diversité culturelle des élèves.

Quant à la place de l'interculturel dans les textes officiels, nous pouvons conclure qu'elle n'est pas très explicite. Elle devrait être proposée avec des objectifs et des contenus concrets, voire des moyens pour faciliter la compréhension de la tâche aux enseignants.

Nous pensons que la mise en œuvre du nouveau plan d'études romand pour l'école obligatoire devrait offrir l'opportunité d'approfondir la réflexion quant à l'approche interculturelle en éducation musicale et ainsi offrir des textes, des objectifs, des contenus et des recommandations, voire des moyens d'enseignement concrets et explicites. Il nous paraît en effet que le pluriculturalisme des classes et l'accès facilité à diverses formes de cultures musicales pour tous les élèves doivent être pris en compte à travers une approche interculturelle à partir des élèves eux-mêmes, en tant que sujets de culture dans la classe. [...] Rappelons encore que l'objet de ce travail ne se limite qu'au cadre des curricula prescrits. L'analyse des approches culturelles dans les curricula réels pourrait faire l'objet d'une autre étude à venir, dans le domaine de l'écoute, mais également dans celui des répertoires de chansons proposées dans les moyens d'enseignement officiels, si l'on considère que le choix de ces chansons propose d'une manière implicite une approche culturelle en soi (op. cit., p. 190).

2. PROJET ENSEIGNEMENT : APPORTS DE L'ENREGISTREMENT DES DISCUSSIONS REFLEXIVES D'ELEVES AU DEVELOPPEMENT DE LEUR CREATIVITE MUSICALE

Introduction

Beaucoup de travaux s'occupent de la modélisation de la pensée créative (Webster, 1977, 1979) et de l'observation des processus de créativité musicale (Kratz, 1991; Sloboda, 1985, 2000; Vaughan, 1971; Vaughan & Myers, 1971; entre autres). Certaines activités qui nécessitent une coordination sociale entre élèves, en particulier celles consacrées à résoudre certains *conflits sociocognitifs* ont un rôle important dans le développement de processus cognitifs : si les conditions sont pertinentes, ces interactions sociales dans une activité coopérative sont susceptibles de faire progresser les individus impliqués (Doise & Mugny, 1984; Hinde, Perret-Clermont et Hinde, 1985; Perret-Clermont, 1980; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick et Zittoun 2004; Tartas et Perret-Clermont, 2008; Tartas, Baucal et Perret-Clermont, 2010). Nous avons considéré les discussions réflexives entre les élèves et l'enseignant comme essentielles afin que ce que l'on apprend ait du sens et soit réellement compris. Les créations musicales des élèves peuvent constituer une forme de pensée qui ne demande pas simplement d'apprendre par mémoire, mais d'apprendre en créant.

Nous cherchons à mieux comprendre quel est l'apport de l'enregistrement de ces discussions réflexives d'élèves au développement de leur créativité musicale dans le milieu scolaire. Pour cette étude, nous proposons aux élèves d'interagir et de s'engager dans une improvisation musicale en groupe.

Ce travail de recherche est en lien avec les études réalisées dans le cadre du 6^e programme européen KP-LAB à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel (Giglio, Perret-Clermont & Bugnon, 2008 ; Giglio, Kohler, Chabloz, Bugnon & Perret-Clermont, 2009, juin-juillet; Perret-Clermont & Giglio, 2009, décembre ; Giglio, 2010a ; Giglio & Perret-Clermont, 2010).

But

Cette étude a pour but d'observer si le fait de stimuler et d'accompagner la discussion réflexive des élèves sur leur activité enregistrée (en *Digital Voice Recorder*) et réécoutée permet d'améliorer leurs productions musicales créatives dans une deuxième improvisation. Elle constitue un élargissement des échantillons d'une étude pilote expérimentale dans dix classes de collège (secondaire inférieur) en Suisse.

Méthode

Quatre classes de degré 6 d'une école suisse (élèves de 11-12 ans) ont participé à cette expérience avec leur enseignant, qui consiste en deux improvisations musicales en groupes de trois élèves à l'aide d'instruments de percussion. Pour le pré-test et le post-test, nous avons proposé une

improvisation rythmique sur un accompagnement simple ou une improvisation pentatonique sur un accompagnement harmonique de tonique et dominante. Contrairement au groupe de contrôle, les élèves du groupe expérimental ont été invités par l'enseignant à partager leurs réflexions durant une séance de discussion avec la classe à partir de l'interrogation « Comment a-t-on fait pour réussir l'improvisation ? »; ces propos ont été enregistrés. L'analyse comparative de ces données (groupe contrôle et groupe expérimental) s'est réalisée à travers une adaptation du TCVM, test Vaughan de créativité musicale (Vaughan, 1971). Ce test, conçu à l'origine pour évaluer la créativité musicale individuelle, a été adapté pour évaluer l'improvisation en groupes de trois élèves. Le test statistique est un test t non apparié, directionnel, avec comme seuil de signification : $\alpha = 0.05$ (Giglio, 2007a).

Conclusion et implications éducatives

Les données de cette étude confirment l'influence déjà perçue dans l'étude pilote des réflexions partagées lors d'une discussion entre la classe et l'enseignant sur la qualité ultérieure de la production musicale. Selon ces résultats, la stimulation et l'accompagnement des réflexions des élèves sur une improvisation réalisée en groupe et enregistrée et la réécoute de ces réflexions enregistrées également permettrait d'améliorer significativement les productions musicales dans une deuxième improvisation.

3. PROJET FORMATION DES ENSEIGNANTS : CONSTRUCTION ET MISE AU POINT D'UN DISPOSITIF MULTIMODAL D'ACTIVITES DE COMPOSITION MUSICALE COLLECTIVE EN CLASSE

Introduction

Cette troisième étude s'appuie sur les résultats appliqués de nos études préalables sur les approches transversales et disciplinaires de la créativité, les pratiques musicales formelles et informelles et les approches interculturelles.

Si la créativité des élèves a fait l'objet de nombreuses études, les activités de création musicale collective à l'école primaire impliquant les élèves et l'enseignant ont été relativement peu étudiées. Or, ces activités, innovantes dans le contexte musical scolaire suisse romand actuel, sont actuellement prescrites dans les nouvelles propositions curriculaires du PER (CIIP, 2010). Nous proposons de centrer notre étude sur les processus de composition collective des élèves de plusieurs classes. Ces processus sont orchestrés, animés ou conduits par les étudiants durant un de leurs stages professionnels. Nous nous intéressons au récit des pratiques réelles des étudiants dans ce type d'activités et non pas à leurs représentations. Autrement dit, nous cherchons à observer comment ils s'y prennent, en stage, pour concevoir et conduire une activité de ce type.

But

Cette étude a pour objectif de contribuer à développer des activités musicales innovantes, de mieux comprendre comment des enseignants en formation initiale s'y prennent pour les conduire et de développer un dispositif didactique multiforme, résultant d'un ensemble de moyens mis en œuvre par les étudiants pour cette création collective.

Méthode

Ce chapitre est un résumé de trois publications et une communication (Giglio, Joliat & Schertenleib, 2009, 2010 ; Joliat, Schertenleib & Giglio, 2009, juin-juillet ; Schertenleib, Giglio & Joliat, 2009).

Nous avons conçu plusieurs activités relevant du domaine de la créativité pour en retenir finalement deux : la composition collective de chansons et la prosodie vocalisée. Cette étude a été menée en deux étapes avec des étudiants de la HEP-BEJUNE. La première (année 2007-2008) a concerné 21 étudiants en dernière année de formation initiale à la profession d'enseignants préscolaires – primaires du site de La Chaux-de-Fonds et 14 étudiants du site de Porrentruy. La seconde (année 2008-2009) a concerné 41 étudiants neuchâtelois et 10 étudiants jurassiens.

Composition de chansons : première étape (2007-2008)

Après une phase préparatoire qui comprenait plusieurs manières d'amorcer la composition d'une chanson lors des cours de didactique de l'éducation musicale, les étudiants ont dû animer un atelier de création dans leur classe de stage. La démarche devait être originale ou construite à partir du texte (choisir un thème, choisir des rimes, choisir des phrases et les scander), de la structure (déterminer à l'avance la structure métrique des paroles et proposer plusieurs exemples), de la mélodie (*mélodiser* les paroles scandées jusqu'à l'apparition d'une ligne mélodique et tenter de la fixer) ou de l'harmonie (chanter spontanément sur une grille d'accords et tenter de fixer une ligne mélodique).

Afin de connaître le produit final de la composition collective, nous avons récolté les enregistrements audio de l'interprétation vocale (élèves) et instrumentale (élèves et/ou étudiant) ainsi que les copies des partitions (paroles et musique) réalisées par les étudiants.

Prosodie vocalisée : première étape (2007-2008)

La prosodie vocalisée est une performance musicale de groupe, durant laquelle chacun des participants explore toutes les facettes de la voix parlée et chantée afin de servir au mieux l'effet expressif du groupe. Chaque performance est caractérisée par « son aspect de jaillissement vivant, sa configuration de présence, ici et maintenant » (Charles, 2008). Après avoir suivi une formation selon le principe de l'enseignement formel lors des cours de didactique de l'éducation musicale, les étudiants ont dû réaliser une activité de prosodie vocalisée dans leur classe de stage. Nous avons, là aussi, récolté les enregistrements des prosodies réalisées en classe.

Recueil des données

En plus des enregistrements et des partitions, nous avons collecté un récit de pratique, unique pour chaque étudiant. Ce récit, libre dans un premier temps, était ensuite orienté par les questions du formateur-chercheur pour le rendre plus approfondi et plus objectif (Bertaux, 1976). Nous avons adapté cette approche puisque le cadre de ce récit n'était pas limité au couple narrateur – chercheur, mais qu'il s'est réalisé en présence des autres étudiants. Il nous paraissait en effet pertinent de penser que l'écoute d'autres étudiants et l'interaction avec leurs propres questions permettaient de faciliter la résurgence des événements. Nous avons enregistré chaque récit des étudiants dans le but de comprendre la manière dont l'activité a été initiée puis conduite. L'analyse des données *par condensation* (Miles & Huberman, 2003) a conduit à l'élaboration d'une matrice présentant les divers types de tâches et la succession chronologique des composantes musicales. Nous avons nommé cette matrice *dispositif multimodal*.

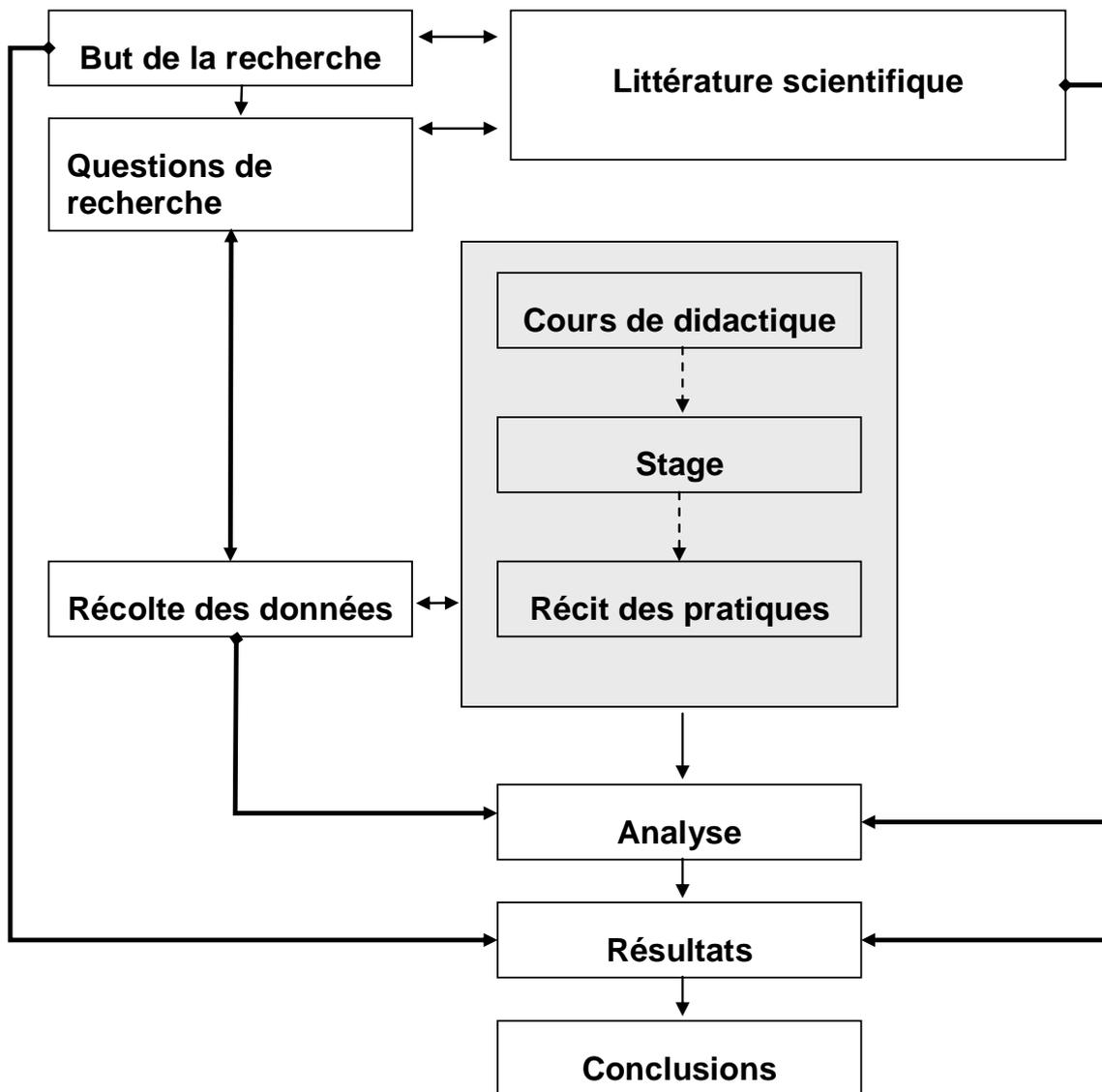


Figure 1 : plan de l'étude

Seconde étape (2008-2009)

La méthode utilisée est la même qu'en 2007-2008, exception faite de la préparation avant le stage. En effet, dans le cas de la composition de chansons comme dans celui de la prosodie vocalisée, nous avons présenté aux étudiants le dispositif multimodal créé en 2007-2008. À l'aide de celui-ci, les étudiants, par groupes, ont pu reconstituer les différents parcours didactiques de leurs prédécesseurs mais également imaginer de nouveaux parcours. Ils ont ainsi pu élaborer un avant-projet de l'activité qu'ils allaient eux-mêmes conduire et qu'ils devraient adapter en fonction du contexte spécifique à leur stage.

Résultats

Composition de chansons

Lors de la première expérimentation (2007-2008), nous avons repéré trois grandes étapes dans le processus de composition. Les chansons ont été composées par laps de temps dédiés soit à la création des paroles (textes, phrases, rimes), soit à la composition des rythmes (pieds, prosodie, motifs), soit à la composition de la mélodie. Alors que ces trois groupes de composantes n'ont jamais été superposés avec les élèves de 1^e-2^e, nous avons observé la création simultanée de la mélodie et du rythme dans trois classes de 3^e-5^e.

Nous avons identifié quatre types d'enchaînement de composantes musicales :

1. composition du rythme → création des paroles → composition de la mélodie
- 2a. création du texte (par recherche de rimes, de mots-clés ou rédaction directe de phrases) → composition du rythme → composition de la mélodie
- 2b. création du texte → composition simultanée du rythme et de la mélodie
- 3a. sensibilisation rythmique → composition d'une mélodie → création des paroles
- 3b. composition simultanée du rythme et de la mélodie → création des paroles
4. création des paroles → composition des idées mélodiques par les élèves → arrangement du tout (paroles, rythme puis mélodie).

Il faut toutefois préciser que de nombreuses variantes existent en termes d'amorces, de supports matériel, d'utilisation ou non d'instruments dans la phase de création, voire d'exercices préparatoires au niveau du texte, du rythme ou de la mélodie ou encore d'approches par l'improvisation.

Nous avons identifié six formes de travail de création :

1. tâche individuelle de l'enseignant face à la classe ou hors les leçons (préparations, etc.)
2. modèle imposé par l'enseignant (rythme, mots, etc.)
3. tâche individuelle des élèves (voire tâche d'un seul élève face à la classe)
4. tâche collective (classe ou groupe) orchestrée par l'enseignant
5. tâche d'un petit groupe qui travaille face à la classe
6. travail autonome en petit groupe de 3-4 élèves

Pour l'observation des parcours détaillés, se référer à notre article de la Revue Recherche en éducation musicale de l'Université Laval (Giglio, Joliat & Schertenleib, 2010).

A partir de ces observations, nous avons construit un tableau à double entrée (*Figure 2*) présentant la typologie des tâches (axe vertical) et la chronologie des composantes musicales (axe horizontal). La disposition dans ce tableau aboutit à la création de la matrice ou dispositif multimodal.

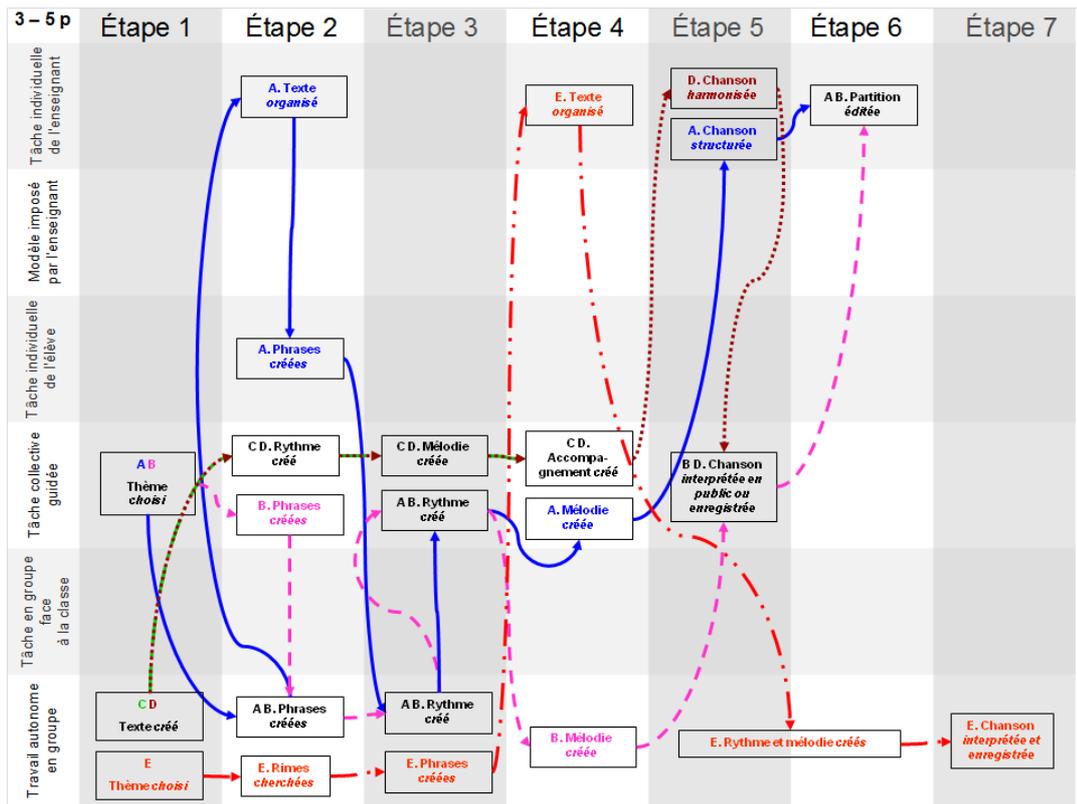


Figure 2 : Dispositif multimodal pour les parcours de cinq classes de 3e à 5e années

Lors de la seconde expérimentation (2008-2009), nous avons retrouvé les mêmes trois étapes du processus de composition ainsi que les quatre types d'enchaînements (Schertenleib, Giglio & Joliat, 2009).

Ils se sont toutefois enrichis de deux résultats nouveaux :

1. Le modèle *cyclique*. Un étudiant a construit une démarche comprenant un retour sur la composante *texte*. Après un exercice préparatoire de composition, par groupes de deux, d'une mélodie sur une courte phrase, les élèves composent une mélodie rythmée sur un texte imposé. C'est ensuite une personne externe qui choisit la mélodie qui lui paraît la plus adéquate puis les élèves retravaillent le texte et en élaborent la suite. Jusqu'alors, les composantes n'étaient abordées successivement ou simultanément qu'une seule fois.
2. Un modèle *atypique*. Celui-ci a totalement remis en question notre matrice, puisqu'il ne pouvait pas y être représenté. L'étudiant concerné a abordé les deux notions (texte et mélodie) de manière juxtaposée dans des leçons dédiées les unes au français, les autres à la musique. En français, les élèves étaient appelés à inventer des phrases à la suite d'une amorce. En musique, sur une suite d'accords joués par l'étudiant à la guitare, les élèves devaient inventer des mélodies. Ces deux processus ont eu lieu en parallèle durant plusieurs semaines, l'un amenant de la matière à l'autre pour poursuivre la composition et vice-versa. De plus, les formes sociales de travail étaient variées (élèves individuellement, élèves en groupes ou tâche collective dirigée par le stagiaire). Ainsi, progressivement, le double processus a abouti à la composition finale.

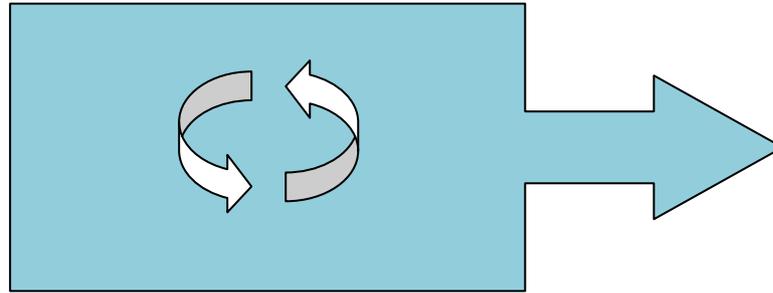


Figure 3 : Modèle « juxtaposition »

Prosodie vocalisée

En 2007-2008, nous constatons une grande homogénéité de réalisation des parcours. Seuls deux parcours sur six achèvent l'activité au terme prescrit.

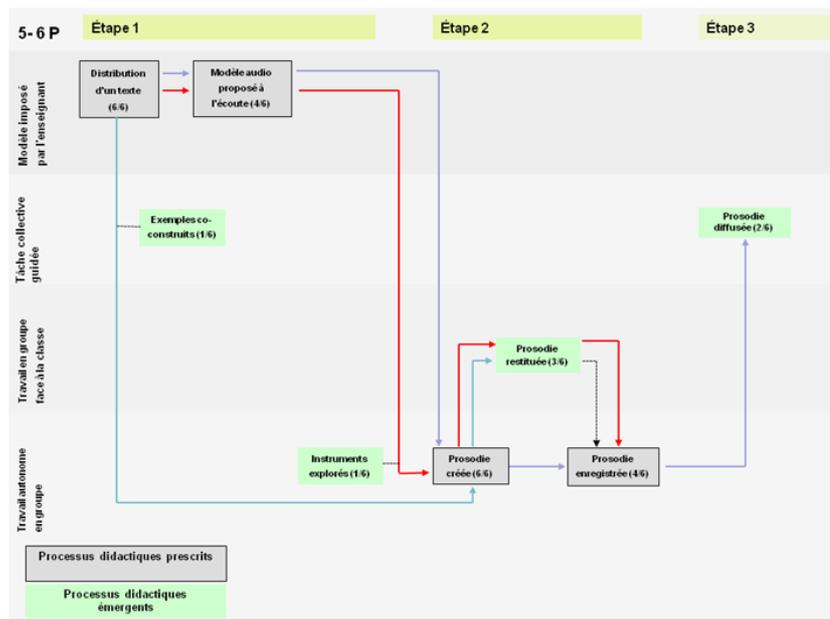


Figure 4 : Matrice des parcours didactiques 2007-2008 de prosodie vocalisée (n = 6)

En 2008-2009 en revanche, nous observons plusieurs variations inattendues (émergences créatives) dans les parcours réalisés. Par exemple, cinq étudiants sur six décrivent d'autres entrées possibles dans l'activité que la distribution d'un texte. Plusieurs étudiants ajoutent une phase d'imitation et d'explicitation des contenus au modèle audio proposé à l'écoute. Cinq parcours sur six achèvent l'activité au terme prescrit (Joliat, Schertenleib & Giglio, 2009).

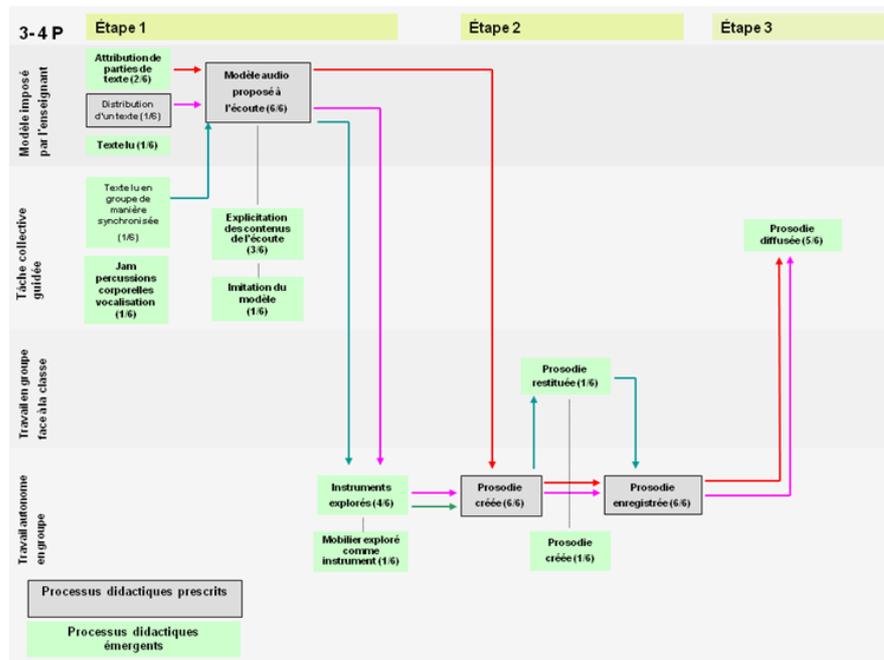


Figure 5 : Matrice des parcours didactiques 2008-2009 de prosodie vocalisée (n = 6)

Conclusion

L'observation des différentes expériences de composition collective au travers des récits de pratique d'étudiants nous a permis de comprendre, construire et adapter une matrice d'analyse. Pour conduire des activités de création collective de chansons en classe, nous avons observé que les étudiants alternent divers types de tâches permettant d'organiser leurs idées tout comme celles des élèves. Nous avons observé une diversité de l'ordre chronologique des composantes musicales et littéraires.

Pour la prosodie vocalisée, l'ordre chronologique proposé au départ a été respecté, mais nous avons constaté l'émergence d'étapes et de tâches nouvelles enrichissant le modèle initial (processus didactiques émergents).

À partir de cette matrice d'analyse, nous avons élaboré un outil didactique de formation d'enseignants qui permet à l'étudiant de préparer ses séquences didactiques de composition collective en englobant les multiples possibilités d'organisation des tâches depuis le travail individuel de l'enseignant jusqu'au travail autonome des élèves en passant par les diverses formes de travail collectif ou de petits groupes.

En tant que dispositif multimodal de formation, cet outil didactique rend possible l'étayage des enchaînements des composantes musicales (rythme, mélodie...) et littéraires (thème, textes, rimes, phrases...) pour choisir un enchaînement adapté aux divers contextes, sans reproduire une *recette* ou un modèle exhibé par les formateurs ou par les maîtres de stage (formateurs en établissement).

De plus, cette pratique de formation des enseignants, une sorte de *métaformation*, a permis d'acquérir et de transmettre un nouveau savoir professionnel durant les cours et le stage (Giglio & Schertenleib, 2009, 2010).

Dans un premier niveau (l'élève), cet outil est à même de s'appliquer à toute leçon de création, mais aussi d'interprétation musicale comme dispositif multimodal prenant la forme d'étayage pour l'apprentissage de la compétence « créer des œuvres musicales » (CIIP, 2010) à l'école. En même temps, et dans un deuxième niveau (l'étudiant en formation d'enseignant), le même outil permet de mieux étayer de nouveaux savoirs professionnels qui répondent à la fois aux besoins du contexte (curricula) et aux besoins d'innovation dans la formation des enseignants.

Comme perspective de cette étude, nous pourrions imaginer l'élaboration et la publication d'un outil didactique utile à la formation pédagogique d'une part, à la conduite d'activités de créativité musicale en classe d'autre part.

NOTES CONCLUSIVES DU RAPPORT

L'école connaît actuellement des changements importants, qui portent tant sur les plans de la gestion et de l'organisation que sur les programmes. L'éducation musicale n'échappe pas à cette mouvance qui génère une évolution significative par rapport aux anciens modèles ainsi que le développement de la recherche en didactique de la musique.

D'autre part, la formation des enseignants vit actuellement de grands bouleversements liés au processus de professionnalisation et à sa tertiarisation. En particulier, la recherche joue un rôle incontournable dans ce processus, dans les contenus de formation des institutions concernées (initiation à la recherche, élaboration du mémoire professionnel) mais aussi en tant que référence à tous les niveaux.

Notre posture de formateurs-chercheurs à la HEP-BEJUNE nous a incités à construire une réflexion sur la formation initiale des enseignants, mais également sur les contenus des programmes scolaires et la manière qu'ont les enseignants de les habiter. Nous avons donc tenté d'apporter notre contribution au développement de processus nouveaux en éducation musicale et en particulier dans le domaine de la créativité qui, rappelons-le, apparaît de manière significative dans les nouveaux curricula. Nous avons tenté de le réaliser en collaboration avec les étudiants en formation eux-mêmes, touchant par là une approche de formation **par** la recherche complétant la formation **à** la recherche déjà inscrite dans leur programme.

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'un mandat d'équipe qui s'est achevé au terme de l'année scolaire 2008-2009. Toutefois, nous sommes conscients d'avoir entrouvert un chantier qui mériterait d'être poursuivi et développé. Faisant suite à ce travail, nous pourrions en effet envisager diverses perspectives en didactique ou en recherche :

- Élaboration et publication d'un support didactique facilitant la construction de séquences de création musicale en classe ;
- Observation et analyse de l'évolution des programmes scolaires en éducation musicale en termes de curriculum prescrit, mais également pour ce qui concerne le curriculum réel ;
- Analyse d'autres domaines de l'éducation musicale (interprétation et perception), en particulier en liens avec la dimension culturelle ou interculturelle ;
- Étude historique de l'éducation musicale en Suisse romande, par exemple en partant des manuels scolaires, de manière à mieux en comprendre l'évolution.

DOCUMENTS OFFICIELS

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1982). *A vous la musique. Méthodologie 5^e année*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1984). *A vous la musique. Méthodologie 6^e année*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1985). *A vous la musique. Méthodologie 1^e année*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1986). *A vous la musique. Méthodologie 2^e année*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1987). *A vous la musique. Méthodologie 3^e année*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1988). *A vous la musique. Méthodologie 4^e année*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

CIIP. (2007). *Plan d'études cadre romand PECARO*. Consulté le 20 septembre 2011 dans <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>

CIIP. (2010). *PER - Plateforme du plan d'études romand*. Consulté le 20 septembre 2011 dans <http://www.plandetude.ch/web/guest/per>

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique*. Paris, C.O.R.D.E.S., Rapport final, tome 2.
- Braslavsky, C. (2002). Curriculum. In D. Groux (Ed.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 163-167). Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. (Y. Bonin, trad.). Paris : Retz.
- Charles, D. (2008). Art et esthétique: performance. *Encyclopaedia universalis*. Consulté le 20 septembre 2011 dans <http://www.universalis-edu.com>
- Curtis Gowan, J., Demos, G. & Torrance, E. P. (Ed.). (1967). *Creativity: Its Educational Implications*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Delalande, F., Vidal, J. & Reibel, G. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect*. Oxford : Pergamon Press.
- Giglio, M. (1995). Implicancias educativas de la Creatividad musical basada en elementos micro-culturales (en niños de 5 a 10 años de Suiza) *Boletín de Investigación educativo-musical, CIEM, año 2, n° 6*, 16-21.
- Giglio, M. (2006a). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands: une étude comparative préliminaire. In F. Best, A. Bonin & Y. Tugaut (Ed.), *8e biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des contributions* (pp. 142-143). Lyon : INRP - APRIEF.
- Giglio, M. (2006b). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands : une étude comparative préliminaire. In *8e biennale de l'éducation et de la formation, INRP et APRIEF, Lyon, avril 2006*. Consulté le 18 septembre 2009 dans <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/91.pdf>
- Giglio, M. (2006c). The Music Education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland: a comparative study. In *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Consulté le 25 septembre 2009 dans <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/134.pdf>
- Giglio, M. (2006d). The Music Education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland: a comparative study. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina & M. Costa (Ed.), *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 1400-1404). Bologna : Bologna University Press.
- Giglio, M. (2006e, septembre). *Musical Externalisation in the New Curriculum in France, Quebec and French-Speaking Switzerland*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research, Université de Genève.
- Giglio, M. (2007, octobre). *Contexte da educação musical nos países de língua francesa (Canadá, França, Suíça): estudos comparativos*. Communication présentée à la Semana acadêmica. UFU na contemporaneidade, Universidade Federale de Uberlândia, Brazil.
- Giglio, M. (2007a). Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire [version électronique]. *Revue Recherche en éducation musicale, Université Laval*, 26, 195-207. Consulté le 20 septembre 2011 dans le site web http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Giglio.pdf
- Giglio, M. (2007b). Créativité musicale, curriculum et formation. *Enjeux pédagogiques*, 6, 23-24.

- Giglio, M. (2007c). Vers une musique ludique, créative et réflexive au préscolaire : entre expériences et recherches. *Revue de l'éducation musicale du Québec, FAMEQ*, 22(1), 40-43.
- Giglio, M. (2008). Productions et réflexions partagées entre élèves: quelques avantages de l'hétérogénéité. *Enjeux pédagogiques*, 8, 34-35.
- Giglio, M. (2009). L'éducation musicale dans les sept cantons de Suisse romande: une étude comparative (G.-A. Schertenleib, trad.). In M. Mellouki & A. Akkari (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : N° 7 « La recherche au service de la formation des enseignants »* (pp. 219-225). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Giglio, M. (2010a). Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones. Thèse de doctorat non publiée, Université de Neuchâtel.
- Giglio, M. (2010b). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer. [Abstract]. *Cahiers de psychologie et éducation* (46), 5-7.
- Giglio, M., Joliat, F. & Schertenleib, G.-A. (2009, mai). *Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation*. Communication présentée aux Journées francophones de recherche en éducation musicale – JFREM : L'éducation musicale au XXI^e siècle : Quelle recherche ? Quelle formation ? Université d'Ottawa. Consulté le 20 septembre 2011 dans le site web http://www.jfrem.uottawa.ca/texte_jfrem2009_giglio_marcelo.pdf
- Giglio, M., Joliat, F. & Schertenleib, G.-A. (2009). Vers un développement de nouvelles activités musicales à l'école: application de la recherche. In M. Mellouki & A. Akkari (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : N° 7 « La recherche au service de la formation des enseignants »* (pp. 227-238). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., Joliat, F. & Schertenleib, G.-A. (2010). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation [version électronique]. *Revue Recherche en éducation musicale, Université Laval*, 28, 119-142. Consulté le 20 septembre 2011 dans http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28_Dispositif.pdf
- Giglio, M., Kohler, A., Chabloz, B., Bugnon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2009, juin-juillet). *Engendrer et transmettre du savoir. Deux dispositifs de recherche dans le cadre de l'activité de formateur HEP*. Communication présentée au Congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Zurich.
- Giglio, M. & Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande: une tentative d'état des lieux. *Éducateur*, 1/2006, 26-29.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom: some observations. In G. Mota and A. Yin (Ed.), *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education* (pp. 96-101). Changchun : North East Normal University.
- Giglio, M., Perret-Clermont, A. N. & Bugnon, A. (2008). *WP9 Scenariio: « Music » Conducting research on the teaching and learning of music via teacher training and vice versa – "The Russian dolls model"*. Communication présentée au KP-Lab.
- Giglio, M. & Schertenleib, G.-A. (2009). Trois approches de créativité musicale dans la formation initiale des enseignants. *Enjeux pédagogiques* 13, 18-19.
- Giglio, M. & Schertenleib, G.-A. (2010). Recherche et formation des enseignants en éducation musicale. In B. Wentzel & M. h. Mellouki (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : N° 8 « Recherche et formation à l'enseignement, spécificités et interdépendance»* (pp. 55-64). Bienne, Suisse : HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. & Jaccard, S. (2008). Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples. In M. Baroni & J. Tafuri (Ed.), *Abstracts. 28th ISME World Conference Music at all ages* (pp. 464-465). Bologne : International Society for Music Education (ISME).

- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. & Jaccard, S. (2008, avril). *Créativité musicale et enregistrement des réflexions des élèves*. Poster présenté au Colloque des HEP et institutions assimilées: La recherche dans les HEP, bilan scientifique – bilan institutionnel, HEP-Fribourg.
- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. & Joliat, F. (2009, avril). *Création collective à l'école : mise au point d'un outil de formation*. Poster présenté au V^{ème} Colloque sur la recherche dans les HEP, Locarno.
- Hickey, M. (2002). Creativity Research in Music, Visual Art, Theatre and Dance. In R. Colwell & C. Richardson (Ed.), *The New handbook of research on music teaching and learning* (pp. 398–415). New York : Oxford University Press.
- Hinde, R.A., Perret-Clermont, A.-N. & Hinde, J.S. (1985). *Social relationships and cognitive development*. New-York : Oxford University Press.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Mellouki & A. Akkari (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : N° 7 « La recherche au service de la formation des enseignants »* (pp. 195-217). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Joliat, F., Schertenleib, G.-A. & Giglio, M. (2009, juin-juillet). *Comment rendre un enseignant créatif dans la mise en œuvre d'une activité musicale créative en classe. L'exemple de la prosodie vocalisée*. Poster présenté au Congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Zurich.
- Kratz, J. (1991). Growing with Improvisation. In D. L. Hamann (Ed.), *Creativity in the Music Classroom*, (Vol. 78, pp. 49-56). Reston, VA : MEJ.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispa, trad.), 2^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- OFS. (2009). *Indicateurs du système de formation – Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire*. Consulté le 4 septembre 2009 dans le site web de l'Office Suisse de la Statistique – OFS : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51313.html>
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York : Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N. & Giglio, M. (2009, décembre). Un cadre pour créer et apprendre: du silence à la parole de l'enseignant. Communication présentée au *Colloque Psychologie du développement, sémiotique et culture (PsyDeSC 09)*. Université de Lausanne.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B. & Zittoun, T. (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge : University Press.
- Rust, V.D. (2002). Méthodologie. In D. Groux (Ed.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp.75-78). Paris : L'Harmattan.
- Schertenleib, G.-A. (2007). Les musiques du monde entrent dans la classe. *Enjeux pédagogiques*, 6, 25-26.
- Schertenleib, G.-A. (2008). Multiculturalité des élèves et éducation musicale. *Enjeux pédagogiques*, 8, 33-34.
- Schertenleib, G.-A. & Giglio, M. (2007, juin). *Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande*. Poster présenté au Colloque "L'éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et perspectives", Université de Genève. Consulté le 10 septembre 2009 dans le site web <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocSSRE/07%20GE/SchertenleibGGiglioM.pdf>
- Schertenleib, G.-A. & Giglio, M. (2009). Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande. In M. Mellouki & A. Akkari (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : N° 7 « La recherche au service de la formation des enseignants »* (pp. 185-194). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Schertenleib, G.-A., Giglio, M. & Joliat, F. (2009, juin-juillet). *Comment conduire une activité collective de composition de chanson avec des élèves de 6 à 11 ans : quelques démarches expérimentées*. Communication présentée au Congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Zurich.

- Schertenleib, G.-A., Giglio, M. & Joliat, F. (2009). Comment conduire une activité collective de composition de chanson avec des élèves de 6 à 12 ans : quelques démarches expérimentées. In K. Reusser & I. Tanner (Ed.), *Volume du Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE : recherche et développement en matière d'enseignement* (pp. 306-309). Zurich : Université de Zurich.
- Schumacher, J.A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music* : Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (Ed.). (2000). *Generative processes in music : the psychology of performance, improvisation, and composition. Creatividad en Educación Musical* (pp. 36-45). Santander : Fundación Marcelino Botín & Universidad de Cantabria.
- Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes? *European Journal of developmental psychology*, 5(5), 561 – 584.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In C. Howe & K. Littleton (Ed.), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 64-82). London : Routledge.
- Vaughan, M. M. (1971). *Music as model and metaphor in the cultivation and measurement of creative behavior in children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Vaughan, M. M. & Myers, R. E. (1971). An examination of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 337-341.
- Webster, P. R. (1977). *A Factor of Intellect Approach to Creative Thinking in Music*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Rochester.
- Webster, P. R. (1979). Relationship between creative behavior in music and selected variables as measured in high school students. *Journal of Research in Music Education*, 27(4), 227-242.
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-280). New York : Schirmer.

