

Référence: Giglio, M. (2013). «Collaboration créative et réflexive en éducation musicale». *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. HEP-BEJUNE, Bienne.

# **Collaboration créative et réflexive en éducation musicale**

**Marcelo Giglio**

**HEP-BEJUNE et Université de Neuchâtel, Suisse**

**e-mail : [marcelo.giglio@hep-bejune.ch](mailto:marcelo.giglio@hep-bejune.ch)**

## **RÉSUMÉ**

*Dans cet article, d'une part, nous présentons une proposition pédagogique conçue, testée et mise en pratique dans le cadre d'une recherche dans différents pays: Argentine, Brésil, Canada et Suisse et, d'autre part, nous proposons quelques constats réflexifs sur l'expérimentation de cette proposition durant trois leçons de musique par une enseignante avec des élèves de 11-12 ans en Suisse.*

**Mots-clés :** collaboration créative, métaréflexion, créativité musicale, apprentissage créatif.



## INTRODUCTION

Le contenu de cet article s'inspire de la communication orale «Une expérience d'enseignement créatif de la musique dans une école ; observations et réflexions sur 3 leçons» présentée par Mme Catherine Hegelbach et Marcelo Giglio lors du Colloque d'éducation musicale du 15 septembre 2011 à Bienne (Suisse). Dans cet article, après quelques définitions, nous présentons une expérience à la fois scientifique et pédagogique en exposant quelques-uns de nos constats sous les angles de vue de l'élève, de l'enseignant et du chercheur<sup>1</sup>.

### Quelques définitions

Les pratiques traditionnelles de l'enseignement de la musique confinent généralement les élèves dans des rôles d'interprètes ou d'auditeurs, sans qu'ils aient l'opportunité de composer, d'improviser ou d'acquérir de manière active des techniques musicales. Nous avons la conviction qu'un élève qui a fait l'expérience d'être compositeur, interprète et public s'approprie plus facilement de nouvelles connaissances techniques et esthétiques de la musique. Pour ce faire, il est nécessaire d'engager les élèves dans une «collaboration créative» que nous définissons comme une activité fluide, flexible entre plusieurs élèves en négociant et en partageant leurs idées, leurs efforts, ceci dans le but d'élaborer un ou plusieurs objets nouveaux (culturel, artistique, technologique, innovateur) considérés comme originaux au moins dans leur propre contexte (Giglio, 2013). En effet, c'est en engageant l'élève dans une production musicale, qu'il sera confronté avec celle de ses pairs et aux remarques de l'enseignant.

Lorsque chaque élève crée, collabore et réfléchit pour composer de la musique ou n'importe quel autre objet culturel, il forge sa propre pensée, sa personnalité.

Toute production est créative si elle est reconnue comme originale, au moins dans son propre contexte (Gardner, 2001). Dans la perspective de la psychologie culturelle de Bruner (1996), la production des objets est aussi une manière de penser et d'agir qu'il nomme externalisation : champ de recherche en friche depuis l'ouvrage « Psychologie de l'art » de Vygotski (1925).

Une production d'un objet nouveau peut être réalisée par une seule ou plusieurs personnes. Nombreux travaux montrent l'importance des bonnes circonstances pour que les interactions entre élèves puissent faire émerger des discussions constructives (Perret-Clermont, 1980; Ames et Murray, 1982; Doise et Mugny, 1981; Littleton & Light, 1999; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon, & Marro Clément, 2008; et plus tard; Littleton & Howe, 2010; Howe, 2010). Partant des résultats de ces travaux, nous avons fait le choix d'engager les élèves dans une collaboration créative pour qu'ils interagissent entre eux et qu'ils puissent, dans certaines conditions assez précises, apprendre à créer et créer pour apprendre la musique. Ceci nécessite certaines manières d'organiser une discussion au sein de la classe sans oublier que les découvertes actives des élèves jouent un rôle essentiel (Vygotski, 1925/1971; 1930/2004; 1931/1994; Barth, 2004). En effet, l'enseignant a un rôle fondamental dans la transmission des connaissances mais aussi en tant que médiateur à travers différentes formes d'interaction enseignant-élèves (Mehan, 1979; Edwards & Mercer, 1987; Bruner, 1996; Barth, 2004). Ces formes d'interactions sociales au sein de la classe portent différents styles communicationnels qui peuvent s'adapter aux différents buts que l'enseignant se donne (Edward & Mercer, 1987; Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999; César & Kumpulainen, 2009; Mercer, 1995; Schwarz, 2009). Dans ce sens, nous nous sommes intéressés à une expérimentation de collaboration créative entre élèves lors des leçons de Musique et, ceci, dans le cadre d'une recherche en éducation musicale. Nous exposons ici cette expérience et ce que nous avons appris.

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger la lecture du texte, le masculin est utilisé tout au long de l'article pour désigner indifféremment les hommes et les femmes, les élèves filles et garçons.

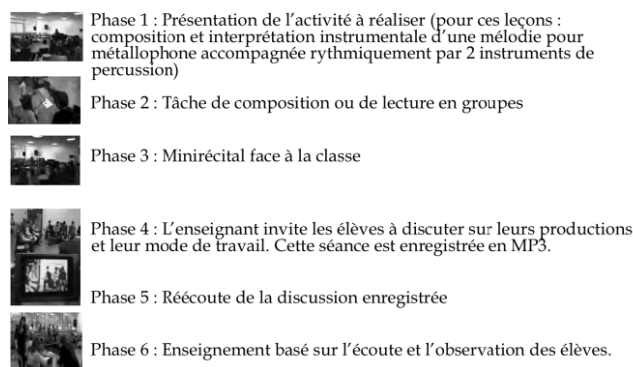
## CONTEXTE DE CETTE EXPÉRIENCE

Les nouveaux curricula de différents pays confèrent une place importante à la collaboration, la créativité et la réflexion. Dans la discipline musique, l'élève, qui fait l'expérience d'être compositeur ou interprète, peut s'approprier plus facilement certaines connaissances techniques et esthétiques propres à la musique. Sur la base des quelques travaux réalisés préalablement (Giglio, 2010a; 2013; Giglio & Perret-Clermont, 2010), nous avons exploré de nouvelles pistes d'activités et les avons testées dans des écoles de différents pays. Il s'agissait d'une nouvelle proposition pédagogique pour les enseignants participants: donner à l'élève un rôle actif dans l'élaboration de son propre savoir artistique. Les enseignants se voyaient confrontés à une situation pédagogique innovante qui donne à l'élève les rôles de compositeurs et d'interprètes au sein d'un petit groupe d'élèves et d'un public. Et ceci en situation de collaboration, dans laquelle chaque élève devait créer une nouvelle pièce musicale avec d'autres camarades, l'écrire, l'interpréter, mais aussi lire et interpréter celle d'autres camarades ou apprécier les interprétations des autres groupes.

## NOS SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES

Pour comprendre ces expériences, nous présentons ici nos scénarios pédagogiques utilisés en six phases (voir Figure 1) pour chaque leçon testée dans différentes écoles d'Argentine, du Brésil, du Canada et de Suisse (Giglio, 2010a; 2010b; 2013).

Dans une première phase, les enseignants présentent l'activité à réaliser (ce que les élèves doivent faire et les apprentissages attendus), soit d'improvisation, soit de composition ou encore d'arrangement musical. Dans une deuxième phase, les élèves produisent leur petite pièce musicale ou doivent lire la pièce musicale créée par un autre groupe. Dans le cas de cette expérience, durant la première leçon, les élèves devaient réaliser une petite composition pour un métalophone, un djembé ou tambour et un grelot.



**Figure 1 Les six phases des leçons conduites**

Dans une deuxième leçon, les élèves devaient composer un deuxième morceau. Tandis que pour la troisième leçon, les élèves devaient lire et interpréter la composition créée par un autre groupe. Pour chaque leçon, dans une troisième phase, chaque groupe présente les pièces qu'il a composées et les interprète avec les instruments face à la classe, comme dans un mini-récital. Dans la quatrième phase de chaque leçon, l'enseignant invite les élèves à discuter de leurs productions et de leurs modes de travail. Les élèves s'installent un demi-cercle ou en cercle. L'enseignant pose certaines questions à toute la classe concernant les manières d'agir (de composer, d'interpréter, d'apprécier) et les manières d'interagir au sein du groupe. Un élève prend un microphone (d'un enregistreur audio) et enregistre chaque réponse, élève par élève. Ce moment de la leçon, que nous l'appelons « discussion réflexive avec la classe », est enregistrée en audio (par l'enseignant) puis réécoutée dans une cinquième phase. Durant l'écoute de la discussion réflexive enregistrée, l'enseignant prend note sur un transparent ou sur le tableau noir avec des mots-clés ou des phrases clés soit pour valoriser, reprendre ou accentuer certaines façons d'agir ou de penser, soit pour tisser des liens entre ce que les élèves ont exprimé ou répondu et ce que l'enseignant a observé. Ce dernier expose ces éléments écrits aux élèves dans une sixième phase

conduite. Il s'agit d'une phase d'enseignement basée sur les observations de l'enseignant durant les phases antérieures. De plus, durant cette phase, l'enseignant peut déjà présenter l'activité à réaliser par la suite (phase 1 de la leçon suivante).

Ce type de leçon peut durer de 40 à 50 minutes (voir Figure 2). Il est important d'aménager le temps, mais aussi l'espace pour que les élèves puissent penser, agir et interagir de manière pertinente. Pour travailler en groupe dans un même espace (phase 2) il est nécessaire de se mettre en situation (scénario) comme s'il s'agissait des trois compositeurs autour d'une table avec leurs instruments afin de pouvoir discuter, partager leurs idées, les tester pour finalement les répéter avant la présentation. Pour donner un sens artistique et culturel au mini-récital (phase 3), il a été nécessaire de créer une situation (scénario) de petit spectacle, de concert ou d'audition musicale avec des pièces très courtes (voir exemple de la Figure 3). Nous proposons créer un scénario de mini-récital : scène face à un public.



**Figure 2** Carte du temps employé pour chaque phase

Par contre, pour les phases 4 (de discussion réflexive avec la classe), nous proposons une disposition des élèves en demi-cercle (voire en cercles) pour créer un espace de dialogue avec toute la classe. Cette disposition peut aussi être utile tant pour écouter l'enregistrement de la discussion réflexive (phase 5) que pour le retour ou feed-back de l'enseignant (phase 6), voire pour réaliser des exercices (phase 6 ou 1).

## **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE «PRÉDIRE, AGIR ET OBSERVER»**

Nous avons utilisé l'approche méthodologique «prédire, agir et observer» (Giglio & Perret-Clermont, 2012) en plusieurs temps et en les répétant 3 fois : 1) préparer les leçons ; 2) imaginer son déroulement et prédire ce qui se passera ; 3) conduire la leçon en prenant soin de la filmer avec 2 caméras puis 4) observer son déroulement et ses résultats en les confrontant avec les prédictions. Notre attention s'est portée sur l'ensemble des différentes dimensions de la réalité pédagogique. Le chercheur a accompagné l'enseignant lors de différents entretiens avant et après chaque leçon. Nous avons conduit des entretiens en autoconfrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) dans le but d'analyser certains gestes professionnels et de planifier la leçon suivante en conséquence.

Il s'agissait, d'une part, de développer cette séquence didactique et de l'observer en situation naturelle. D'autre part, ce développement avait pour but :

- pour l'enseignant, de mieux comprendre certains aspects pratiques pour conduire une activité créative, collaborative et réflexive des élèves dans le but de leur faire apprendre certains aspects techniques et esthétiques de la musique ainsi que certaines capacités transversales (collaboration créative),
- pour le chercheur, d'analyser certaines interactions sociales au sein de la classe entre élèves et entre enseignant et élèves lors des différentes phases de chaque leçon et,
- pour les deux, d'identifier certains savoirs professionnels dans cette situation pédagogique innovante.

## **LES CONSTATS DE CETTE EXPÉRIENCE**

Nous présentons ici quelques constats de cette recherche qui a fait l'objet de plusieurs articles scientifiques en français et anglais (Giglio, 2010a; 2010b; Giglio & Perret-Clermont, 2010; Giglio, 2012; Perret-Clermont & Giglio, soumis; entre autres) et d'un livre en espagnol (Giglio, 2013). De plus, ce projet de recherche a fait l'objet d'une nouvelle approche méthodologique «prédire, agir et observer» (Giglio & Perret-Clermont, 2012). Dans le cas de cette étude, cette

approche méthodologique invite l'enseignant à se situer comme auteur principal d'une scène sur laquelle il permet aux élèves de créer de nouveaux objets. Elle invite aussi le chercheur à apporter un soutien méthodologique pour réaliser ces observations avec et pour les acteurs.

Par la suite, nous proposons différents constats qui concernent les trois acteurs de cette expérience : les élèves, l'enseignant et le chercheur.

### Apports à l'apprentissage créatif de la musique

#### *Quant aux élèves*

Lors de ces leçons, nous avons constaté que les élèves ne se contentent pas de jouer de la musique et de tester différentes combinaisons sonores pour réussir leur composition (voir l'exemple de la Figure 3). Ils ont besoin aussi d'organiser tant ses aspects techniques qu'esthétiques. Et ceci requiert certains apprentissages de la part des élèves. Par exemple, ils explorent les manières d'interagir avec leurs camarades pour réussir l'écriture, la lecture, l'interprétation, l'appréciation de leur pièce musicale ou de celle d'un autre groupe en vue de la présenter face aux autres camarades de la classe et à l'enseignante.



Figure 3 Exemple d'une partition réalisée par les élèves

Lors d'un partage des connaissances (nom de notes, temps de la mesure) pour avancer leurs idées, pour réussir à lire ce que son camarade a écrit ou bien pour écrire ses propres idées ou celles d'un autre camarade sur la partition, ils utilisent une série de stratégies sociales et cognitives pour :

- gérer leurs idées (un élève écrit, un deuxième dicte et un troisième joue constamment ces idées musicales pour ne pas les perdre),
- gérer leurs difficultés (en se posant des questions, en se corrigeant),
- gérer leurs ententes (ils sont d'accord dans le choix d'une idée) ou
- gérer leurs conflits (dispute pour une idée et plus rarement pour échanger un point de vue sur un aspect technique ou esthétique).

Car dans le cadre de ces leçons expérimentées, chaque élève peut apprendre à agir et à interagir en tant que :

- compositeur ou interprète au sein de chaque groupe durant les phases 2,
- compositeur interprète sur scène face à toute la classe (phase 3),
- interprète d'une partition composée par un autre groupe (phase 2 et 3),
- membre du public des compositions d'autres groupes (phase 3),
- membre du public en appréciant sa propre composition lue et interprétée par un autre groupe (phase 3),
- musicien réflexif sur les manières de penser et de faire la musique pour réussir cet acte créatif et collaboratif.

Or, lors de ces moments d'interaction sociale au sein de la classe, ils devaient apprendre à prendre sur soi de ces rôles diversifiés et ceci à des moments et contextes bien différents durant une même leçon.

#### *Quant à l'enseignant*

Cette expérience a permis aux enseignants participants à cette expérience de comprendre les craintes des élèves à l'égard d'une activité créative dans la discipline Musique, alors qu'ils ne connaissent pas cette difficulté en art visuel par exemple, discipline qui inclut cet aspect dès le début. De plus, cela a servi à améliorer les gestes professionnels (écouter, observer et soutenir) pour donner aux élèves la possibilité de créer de la musique et de/d' :

- réfléchir ensemble,
- apprendre petit à petit les aspects techniques et esthétiques de la musique,
- apprendre les manières de penser, d'agir et d'interagir pour réussir à se mettre d'accord,
- prendre conscience des manières d'avoir une nouvelle idée musicale,
- proposer ses idées aux autres camarades,
- partager ses connaissances,
- dépasser ses difficultés soit techniques soit relationnelles avec les autres élèves.

Le développement de ces scénarios a servi à favoriser l'interprétation des groupes et surtout l'écoute des autres camarades avec du sens. Non seulement les élèves progressaient dans leur apprentissage d'une leçon à l'autre mais les gestes des enseignants eux aussi progressaient. Chaque enseignant a pu ajuster ses gestes pour permettre de plus en plus l'engagement des élèves dans l'apprentissage de ces rôles diversifiés ; de créatif, de partenaire, d'interprète, de public critique et de réflexif.

#### *Quant au chercheur*

Ces observations nous ont permis de constater jusqu'à quel point ce type de leçons demande aux enseignants d'avoir des capacités de communication, de créativité, de collaboration pour les faire naître chez leurs élèves. D'après nos différentes études, ceci semble très difficile, tant pour des enseignants novices que pour des enseignants chevronnés.

Comment identifier ces savoirs professionnels? Il est difficile d'étudier l'activité en classe par une unique observation du chercheur par les enregistrements vidéo par exemple. Il est aussi difficile d'identifier ces savoirs par des entretiens auprès des participants une fois l'expérience faite. Une étude de ce type nécessite la réalisation d'une démarche scientifique qui puisse tenir compte des différents temps et de plusieurs angles de vue avec l'itération de cinq étapes:

- la conception ou l'ajustement des scénarios,
- les prédictions avant chaque action,
- les essais concrets des scénarios conçus ou ajustés,
- l'observation de ces essais et
- l'analyse des quatre étapes antérieures.

L'itération de cette démarche en collaboration avec chaque enseignant participant permet au chercheur de développer des outils pédagogiques et d'identifier de nouveaux savoirs professionnels propres à l'enseignement créatif avec les acteurs principaux.

## **CONCLUSIONS**

Dans le cadre de ces trois leçons, nous avons mené cette expérimentation tout en observant les réactions des élèves face à ces nouvelles situations musicales et pédagogiques. Ces situations multiples font d'eux des compositeurs, des collaborateurs dans le cadre d'une petite équipe ainsi que des apprenants réflexifs.

Ces études montrent l'importance des actions des enseignants pour soutenir les élèves dans leurs productions musicales et apprentissages ; entre autres, l'enseignant doit apprendre à orienter l'attention des élèves, à leur montrer que leur travail va dans le sens attendu et à leur apporter certaines connaissances au moment propice pour favoriser le processus d'écriture de la composition (Giglio, 2010; 2013).

De prime abord, dans une leçon qui met au centre l'activité créative des élèves, les enseignants semblent découvrir un certain nombre de difficultés. Il y a toujours une part de surprise à découvrir à chaque fois une nouvelle production avec différents apprentissages et liens à tisser et par conséquent ils ne savent pas à quoi s'attendre (Perret-Clermont & Giglio, soumis).

C'est en explorant ces processus d'enseignement et d'apprentissage par la création et la production artistique que cette proposition pédagogique redonne à l'élève un rôle central dans



l'élaboration de son propre savoir artistique. Ceci nécessite, pour y parvenir, une maîtrise professionnelle de l'enseignant qui lui permette d'observer, d'écouter et de soutenir ses élèves dans l'acte créatif. En effet, c'est en lui donnant les rôles d'élèves « compositeurs, interprètes et public-auditeur » que l'enseignant peut leur transmettre, de manière plus pertinente, les savoirs propres du plan d'études dont il est l'expert.

## RÉFÉRENCES

Ames, G. J. & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right ; Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.

Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris ; Retz.

Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris ; Retz.

César, M. & Kumpulainen, K. (2009). *Social Interactions in Multicultural Settings*. Rotterdam ; Sense Publishers.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée ; une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.

Doise, W. & Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris ; Interéditions.

Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge ; The growth of understanding in the classroom*. London ; Methuen.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada ; las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona ; Paidós.

Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. Accès en ligne ; [http ;//www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/14\\_files/09\\_giglio.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf)

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*. Unpublished doctoral thesis, University of 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, *Cahiers de psychologie et éducation* (46), 5-7. (Accès en ligne ; [http ;//www2.unine.ch/files/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/cahiers/Cahier46.pdf](http://www2.unine.ch/files/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/cahiers/Cahier46.pdf) )

Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander ; Publicaciones Universidad Cantabria.

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 & A. Yin. *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education* (pp. 96-101). Changchun ; North East Normal University. (Accès en ligne ; [http ;//doc.rero.ch/record/28053](http://doc.rero.ch/record/28053) ).

Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Oxford ; Blackwell.

Littleton, K. & Howe, C. (2010). *Educational dialogues ; Understanding and promoting productive*



*interaction*. London ; Routledge.

Littleton, K. & Light, P. (Eds.) (1999), *Learning with Computer. Analysing Productive Interaction*. London, New York ; Routledge.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge ; Talk amongst teachers and learners*. Frankfurt ; Multilingual Matters Ltd.

Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.

Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York ; Academic Press.

Perret-Clermont, A.N. & Giglio, M. (soumis). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. *Psicologia Culturale (Special Issue ; C. Moro et N. Muller Mirza (coord.) «Objet, situation éducative et développement psychologique»)*.

Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M. & Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne ; Peter Lang.

Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and Learning. In N. Mirza Muller & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education ; Theoretical Foundations and Practices* (pp. 91-126). Heidelberg, London, New York ; Springer Verlag.

Schwarz, B. B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A. & Marro Clément, P. (2008). Emergent learning in successive activities ; learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57-91.

Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass. ; M.I.T. Press.

3 2

Vygotski, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

Vygotski, L. S. (1931/1994). *Imagination and creativity of the adolescent*. In R. Van Der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 266-288). Cambridge-Oxford ; Blackwell.

