

Approches didactiques de la création en formation à l'enseignement de la musique

Chatelain Sabine ⁽¹⁾

Barman Karine ⁽²⁾

Moor Marcelle ⁽³⁾

⁽¹⁾ HEP Vaud – Suisse

⁽²⁾ HEP Valais – Suisse

⁽³⁾ HEP-BEJUNE – Suisse

Résumé

En référence au plan études romand pour l'école obligatoire, les approches didactiques de la création sont abordées en formation des enseignants de musique. Des concepts de la didactique comparée, mais aussi des modèles de l'étayage en situation de création collective ou du processus créatif peuvent servir de référence. Nous souhaitons comprendre comment le rapport aux savoirs didactiques des futurs enseignants de musique du secondaire évolue face aux tâches de création musicale collective durant un semestre. Nous présentons les résultats d'une analyse qualitative de deux entretiens et d'un travail certificatif de cinq étudiants volontaires. En référence aux travaux en didactique comparée, nous identifions des aspects topo-, méso- et chrono- génétiques ainsi que quelques enjeux de la transposition didactique du dispositif de formation. Finalement, nous discutons des défis de la mise en œuvre des situations de création musicale collective en formation dans une perspective transdisciplinaire.

Mots clés

Création musicale ; didactique de la musique ; formation des enseignants ; transposition didactique ; modèles.

Introduction

Le symposium « Didactique des arts et évolution des curriculums : rôle et fonction du processus créatif pour former à la complexité du monde » s'inscrit dans l'axe 3 du colloque en abordant la formation des enseignants en lien avec des aspects curriculaires. Notre contribution s'intéresse plus précisément à la formation de futurs enseignants de musique pour les écoles secondaires en Suisse romande en mettant au centre la formation à la créativité, objet d'enseignement à la croisée de différentes disciplines. Cette thématique est justifiée par la mise en place du Plan d'études romand (CIIP, 2010) qui sert de prescrit pour la scolarité obligatoire en Suisse romande. Si la pensée créatrice y est inscrite comme capacité transversale, la capacité à créer devrait être développée plus particulièrement dans les disciplines artistiques (arts visuels, activités créatrices et manuelles, musique) par un axe commun, nommé Expression et représentation. En musique, il s'agit de « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical ». Les élèves du secondaire 1 (ou cycle 3; 13 à 15 ans) devraient être capables « d'inventer et de produire des ambiances sonores » et de « réaliser une invention, une improvisation, une création en partant d'un thème imposé ou libre et en utilisant la voix, les instruments et les techniques étudiés (invention d'un rythme, d'une mélodie, création d'une chanson simple) ».

Toutefois, ces activités de création semblent encore trouver des réticences auprès des enseignants. Pourtant, les approches didactiques de la création en éducation musicale ont fait l'objet de nombreux travaux dans les pays anglophones et germanophones depuis les années 1970 (Chatelain, 2019). Moins souvent étudiées dans la communauté francophone, elles sont abordées à travers des concepts issus de champs disciplinaires variés. D'une part, ces travaux font appel aux outils de la didactique comparée, notamment à la dévolution (mMili, 2012 ; Schertenleib, 2011) ou à la transposition didactique ascendante et aux genèses didactiques (Arnaud-Bestieu & Terrien, 2021). D'autre part, les recherches convoquent le concept d'étayage créatif en référence aux approches socio-constructivistes de l'apprentissage (Giglio, 2015, 2016), ou encore la didactisation du processus de création (Giacco & Coquillon, 2017). En postulant l'existence de démarches génériques par le terme de didactique de la création (Giacco et al., 2017), la différence entre créativité en tant que potentiel à développer et création en tant qu'action concrète, ainsi que le caractère transdisciplinaire de ces approches sont soulignés. Nous comprenons ici la créativité en tant que capacité à réaliser une production à la fois originale et adaptée à son contexte, qui nécessite des actions concrètes et observables pour se développer (Lubart et al., 2015). De

ce fait, c'est l'acte de création qui peut être didactisé (Chatelain, 2019 ; Giacco et al., 2017). La différence entre le processus créatif lui-même, le produit qui en résulte et l'implication de la personne dans ce processus peut faire l'objet d'une observation, voire d'une évaluation en contexte scolaire (Mastracci, 2012).

Parmi les recherches en didactique des arts qui s'intéressent plus spécifiquement à l'activité enseignante, Espinassy et Terrien (2017) montrent que l'expérience artistique de l'enseignant fonde en partie son action en classe, mais la transposition des savoirs dans une visée didactique n'est pas aisée. L'importance des concepts pour outiller les enseignants novices est soulignée. Une autre étude sur la professionnalisation des enseignants de musique conduite dans le contexte des conservatoires et écoles de musique (Mili et al., 2016, 2017) corrobore le rôle des modèles dans la formation en didactique de la musique.

Dans la formation des enseignants de musique en contexte scolaire se pose dès lors la question de la transposition didactique des savoirs pour enseigner une tâche de création musicale. Pour les formateurs, une forme de double transposition didactique est à envisager dans le sens où la conception d'une situation d'enseignement-apprentissage devient elle-même l'objet de formation (Mili et al., 2016). Un premier niveau de transposition vise donc la conception de ces situations en référence aux plans d'études scolaires. Un deuxième niveau concerne les savoirs didactiques et les savoirs relatifs à l'objet de formation.

Cadre théorique

Outils didactiques pour identifier les savoirs en jeu

Pour comprendre dans quelle mesure les futurs enseignants de musique ont transformé leurs conceptions face à l'enseignement des tâches de création musicale collectives à l'école, nous nous intéressons à la mobilisation des savoirs *pour* enseigner, notamment aux concepts et modèles proposés. La notion de transposition didactique permet d'éclairer à la fois le type de savoir et sa transformation dans le but d'enseigner (Brousseau, 1998; Chevallard, 1985). Considérée comme un outil de professionnalisation pour l'enseignant, la transposition didactique interne permet à l'enseignant d'identifier des objets d'enseignement et concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en fonction du contexte. Comme proposé par Terrien (2014, 2015), cette transposition, complexe en musique, peut être descendante ou ascendante pour comprendre les liens entre les savoirs savants et experts, des pratiques sociales de référence, des curricula et la pratique effective des enseignants. Dans une tâche de création musicale, l'improvisation, la composition et l'arrangement peuvent constituer les pratiques sociales de référence (Arnaud-Bestieu & Terrien, 2021). Les savoirs musicaux relatifs aux éléments cognitifs de la musique tels que

le rythme, la mélodie, l'harmonie ou encore les structures complètent ces savoirs à enseigner qui feront l'objet d'une transposition didactique de la part des enseignants. En formation, la conception du milieu didactique devient l'objet d'enseignement (Mili et al. 2016). Les savoirs quant aux rôles du savoir, de l'enseignant et des élèves et des savoirs connexes feront l'objet d'une transposition didactique ayant comme référence le plan d'études de l'institution de formation. Cette double transposition didactique, spécifique aux situations de formation des enseignants, présente ce que les auteurs appellent des « couches transpositives » (Mili et al., 2016, chap. 3.2). Dans notre cas, ces couches concernent les savoirs didactiques relatifs à la conception d'une situation de création musicale collective et des savoirs connexes relatifs au concept de créativité et au processus de création musicale y compris des définitions de composition et d'improvisation.

Afin d'identifier les savoirs et interactions dans une situation d'enseignement-apprentissage, le triplet proposé dans la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007) est couramment utilisé en didactique de la musique (Arnaud-Bestieu & Terrien, 2021 ; Terrien, 2015). La topogenèse aide à décrire la place et le rôle des acteurs dans les transactions didactiques, la mésogenèse permet de clarifier les aspects du milieu didactique entre objets matériels et symboliques et la chronogenèse rend compte du temps de l'enseignement et de l'apprentissage dans une idée de progression. Dans le contexte de formation décrit dans cette étude, il nous semble intéressant de relever les aspects auxquels les formés font allusion quand ils évoquent les situations de création musicale conçues, voire réalisées et observées dans leur pratique en classe.

Le rôle des concepts et modèles dans une formation professionnalisante

Dans la formation des enseignants de musique, l'articulation entre apports théoriques et pratiques fait partie des compétences à développer. Les apports plus théoriques sont entre autres présentés sous forme de concepts ou modèles. Selon Mili et al. (2017), « des savoirs font modèle lorsqu'ils font l'objet d'un partage possible au sein d'une communauté (de musiciens, d'enseignants, etc.) et lorsqu'ils sont rendus visibles en tant qu'objets de formation *enseignés* » (p. 49). Un modèle a pour but de conceptualiser et systématiser des savoirs dans une visée spécifique. Dans une visée de formation professionnalisante, les formés devraient être en mesure de s'appropriier les concepts et modèles proposés. Selon ces auteurs, l'appropriation peut être décrite comme un continuum entre la simple reproduction de modèles par les formés et l'intégration des concepts en tant qu'outils de réflexion et de transformation des savoirs présentés en formation en vue d'une pratique professionnelle. Dans cette pratique, les profils de musicien et d'enseignant peuvent se nourrir mutuellement en vue de construire une identité professionnelle spécifique d'enseignant de musique (Chatelain & Moor, 2022 ; Terrien, 2015). De ce fait, nous

considérons la prise en compte de ses aspects identitaires comme un élément d'une formation professionnalisante.

Afin de mieux comprendre l'appropriation des concepts et modèles par les étudiants, nous formulons la question suivante : comment le rapport aux savoirs pour enseigner des futurs enseignants de musique face aux situations de création musicale évolue-t-il au cours d'un semestre de formation ? On peut admettre un continuum faisant écho à leur propre expérience de création musicale.

Méthodologie

Contexte, récolte et analyse des données

Nous avons conduit notre étude dans le contexte de formation en didactique pour des enseignants spécialistes de musique du secondaire 1 et 2 en Suisse romande (élèves de 13 à 18 ans environ). Regroupés dans un dispositif de formation intercantonal, rattaché à une haute école pédagogique ou à un institut de formation universitaire des enseignants, ces étudiants ont pour la plupart une pratique musicale experte en tant qu'interprète voire de compositeur. Le défi de cette formation de deux semestres au niveau Master consiste à les outiller pour enseigner la musique à l'école tout en tenant compte de leurs formations antérieures et en faisant des liens entre la pratique en stage et les apports théoriques du cours.

Durant le deuxième semestre de formation, le programme est axé sur la mise en œuvre du processus de création musicale. Cinq étudiants volontaires, toutes et tous en reconversion professionnelle, ont participé à l'étude. Un formulaire de consentement éthique a été signé en amont. Deux entretiens semi-directifs - un au début du semestre (mars/avril) et un autre après la fin du semestre (fin juin) - ont été enregistrés et transcrits entièrement. Ils portaient sur la formation musicale antérieure des étudiants, sur leur relation à la création musicale en tant que musicien et sur la mise en œuvre de ces pratiques à l'école. Pour l'entretien 2, les changements observés, notamment en lien avec la didactisation du processus créatif et la mobilisation de leurs facettes identitaires d'enseignant et de musicien (Chatelain & Moor, 2022) dans cet enseignement, ont été relevés. En complément aux entretiens, un texte réflexif sur leur séquence d'enseignement et sur les apports de la formation a été récolté. Nous avons conduit une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) des données afin d'identifier l'évolution de leur compréhension face à la conception de situations de création entre le début et la fin du semestre.

Le profil de participants

Les cinq volontaires, âgés de vingt-huit à cinquante ans, sont au bénéfice de pratiques musicales diverses (musique ancienne, musique instrumentale classique, musiques

actuelles). Seule une personne n'a jamais créé de la musique elle-même (E5¹). L'enseignement des tâches de création n'était pas habituel pour deux personnes sur cinq (E3 et E5). Quatre personnes travaillaient déjà en tant qu'enseignant de musique à l'école secondaire durant leur formation et un étudiant (E3) était au bénéfice d'un stage accompagné dans la classe d'une autre enseignante à raison de quatre leçons par semaine.

Contenus de formation

Durant le premier semestre, les étudiants ont appris à concevoir une courte séquence d'enseignement en musique sur des contenus de leurs choix. Au semestre 2, la conception d'une séquence d'une durée de six à huit semaines devait obligatoirement comporter au moins une tâche de création. En complément aux modèles proposés au semestre 1, à savoir le modèle des facettes identitaires de l'enseignant de musique (Chatelain & Moor, 2022) et la transposition didactique, nous avons présenté des modèles abordant la créativité en tant que capacité transversale (l'approche multivariée de la créativité de Lubart et al., 2015) et les étapes du processus de création (Giacco & Coquillon, 2017) pour comprendre les conditions-cadres d'une tâche de création. Afin de réguler les apprentissages et d'évaluer à la fois le produit, le processus et les propos des élèves quant à leur démarche de création, le modèle des 3P (Mastracci, 2012) a été utilisé. Afin de clarifier les postures et gestes de l'enseignant dans le dispositif didactique, le concept d'étayage créatif en situation de collaboration créative de Giglio (2015, 2016) et les travaux de Bucheton et Soulé (2009) ont été présentés.

Le choix des contenus et des modalités de travail, à savoir la co-conception et l'analyse mutuelle des tâches de création musicale, relève de la transposition didactique des deux formatrices, co-auteurs de cet article, présenté ci-dessous par le modèle du dispositif de formation enchassé (Mili et al., 2016).

¹ E = pour désigner l'étudiant ; Ent = entretien ; TR = texte de réflexion

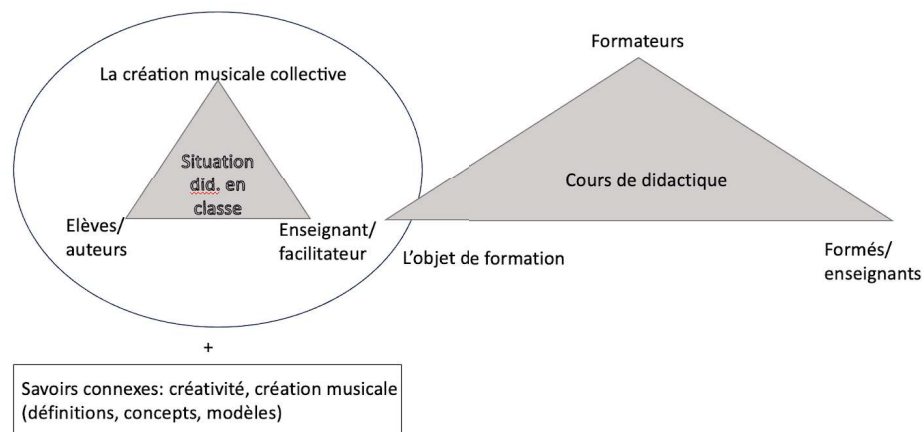


Figure n° 1 : La modélisation du dispositif de formation enchassé (adaptation d'après Mili et al., 2016)

Résultats

L'évolution des savoirs en jeu dans des pratiques déclarées

L'ensemble des enseignants s'interrogent sur leur rôle et celui des élèves dans la situation de création collective (topogénèse). Ils se perçoivent davantage en tant que facilitateurs qui accompagnent les élèves dans leur processus de création par des gestes d'étayage Giglio (2016) : « Oui, j'ai envisagé ça de manière un peu moins frontale. ...D'être plus à l'écoute de ce que les élèves peuvent avoir à proposer. » (E1_Ent2). Le modèle a été utilisé pour « affiner » la régulation « en suivant un canevas de questions ...qui permet un étayage créatif progressif » (E5_TR). Ces interactions sont spécifiques aux tâches de création musicale qui nécessitent à la fois des règles de jeu précises et une certaine autonomie des élèves : « J'ai conscience que ce type de dispositif permet une véritable autorégulation de la classe [...] quand ils perçoivent qu'ils sont acteurs du dispositif. » (E4_Ent2)

Tous les étudiants proposent une réflexion quant à leur posture en tant que musicien et enseignant. Le modèle des facettes identitaires a fait l'objet d'une appropriation personnelle parfois surprenante pour : parfois inhiber certaines facettes d'artiste quand on crée avec les élèves (E1) ; nourrir sa pratique artistique par la pratique pédagogique de création (E2), comprendre la conception de séquence comme un processus de création (E3) ; oser intégrer ses propres créations musicales et montrer sa facette d'artiste en classe (E4) ; redéfinir la pratique de création en découvrant les élèves sous un autre angle (E5).

Pour mettre en place un milieu didactique approprié (mésogénèse), les cinq enseignants conçoivent des tâches d'ampleur et d'ordre bien différents comme la création de percussions corporelles, l'invention des paroles de chansons ou des exercices ponctuels permettant de varier un paramètre de la musique. Nous avons constaté des changements dans l'importance accordée à la mise en place d'un milieu didactique spécifique au processus de création à travers une vision plus méthodique du processus créatif et la mise en place des activités plus simples, mais davantage construites : « Je n'ai pas cherché à aborder des notions trop avancées en termes de mélodie ou d'harmonie, mais plutôt de souligner des éléments caractéristiques sonores se rattachant à des émotions [...] » (E2_TR). Par une nouvelle compréhension de la notion de création musicale, quelques barrières face à ces tâches ont pu être levées : « Je ne faisais jamais de création avant, jusqu'à ce que je fasse de la didactique et depuis le début des entretiens, j'en fais pratiquement à chaque cours. [...] Depuis deux mois, je prends du plaisir, je découvre mes élèves sous d'autres angles. » (E5_TR) Nous avons constaté une plus grande conscience des difficultés potentielles y compris la prise en compte des émotions des élèves : « Je dirais avoir la curiosité à développer cette volonté d'exprimer quelque chose et ne pas avoir peur d'être rejeté parce qu'on exprime quelque chose. » (E2_Ent2) Dans certains cas, des étapes du processus de création (exploration) ont pu être identifiées et la portée de leurs décisions a pu être discutée :

J'ai mesuré le fait d'être passé à côté d'une opportunité de moment exploratoire et créatif de la part de mes élèves qui auraient ainsi pu contribuer à développer le rendu musical par la recherche et le choix de textures sonores. (E1_TR)

Cependant, les autres étapes de création (finalisation des productions, présentation et explicitation du processus) ne sont pas évoquées de façon explicite dans les traces récoltées.

La chronologie des tâches reste un point peu abordé par les enseignants (chronogénèse). Toutefois, ils évoquent la nécessité de prévoir une gestion de temps plus flexible et adaptée au rythme des élèves et une suite précise de tâches : « Je me suis aperçu là dans mes planifications, c'est qu'il y a un excès de pensée divergente » avec le but « d'arriver à peut-être mieux cibler et de faire ou de pouvoir planifier les choses qui sont, qui correspondent plus à la réalité du terrain et à la réalité temporelle. » (E1_Ent2).

Le tableau suivant résume nos constats en lien avec les modèles proposés en cours.

	Éléments évoqués par les étudiants	Modèles proposés
Topogénèse (rôles, régulation)	Enseignant facilitateur par étayage créatif ; élève auteur Intégration des pratiques artistiques des étudiants	Giglio (2015, 2016) Bucheton et Soulé (2009) Chatelain et Moor (2022)

	en compte du processus et des propos des élèves dans l'évaluation formative	Mastracci (2012)
Mésogenèse (milieu didactique)	Importance de la mise en place d'un milieu didactique spécifique au processus de création Identifications des difficultés potentielles Choix argumentés des tâches et élaboration des règles	Lubart et al. (2015) Giaccio et Coquillon (2017)
Chronogenèse (suite des tâches, progression)	Prise de conscience du facteur temps Prise en compte des rythmes de progression différencié des élèves Gestion du temps plus souple Mise en place d'une progression en lien avec leur réalité de terrain	Outils spécifiques au cours (progression des tâches) Giaccio et Coquillon (2017)
Transposition didactique	Transposition des savoirs relatifs aux notions de créativité et de processus de création (y compris des notions de composition et d'improvisation) Identification des pratiques sociales de références en lien avec les pratiques des étudiants	Terrien (2014) Giaccio et Coquillon (2017) Chatelain et Moor (2022)

Tableau 1 : Évolution du rapport aux savoirs didactiques et modèles proposés en formation

Discussion

Les catégories du triplet didactique (Sensevy, 2017) nous ont permis de prendre conscience de l'importance accordée aux rôles respectifs dans ce type de tâche. Comme les modèles sont utilisés plutôt en tant qu'outils de réflexion et pas reproduits ou cités tels quels, nous pouvons considérer les changements exprimés comme indicateurs de transformation des savoirs présentés en formation. Tandis que les modèles qui abordent le rôle et la place de l'enseignant semblent avoir influencé l'ensemble des personnes interrogées, les phases du processus de création sont évoquées de façon plus isolée. De ce fait, nous nous interrogeons sur la pertinence de notre propre transposition didactique de ces savoirs en nous

référant au modèle de transposition didactique pour des dispositifs de formation enchassés (Mili et al., 2016). Nous constatons que les étudiants font référence à la fois aux savoirs sur la créativité (conditions-cadres, prises en compte des émotions) et au processus de création (règles de jeu) sans que la différence entre savoirs et pratiques sociales de référence musicales soit clairement mise en avant. Transposer les prescriptions du plan d'études scolaire était au départ perçu comme un obstacle pouvant être en partie apprivoisé à l'aide des modèles présentés et à une définition plus ouverte de la notion de composition musicale.

La place de la pratique artistique était plutôt mise de côté par les enseignants interrogés, résultat surprenant en regard des constats d'Espinassy et Terrien (2017). En effet, tenir compte de leur propre expérience artistique de compositeur ou d'arrangeur pour la conception d'un milieu didactique n'allait pas de soi. À notre avis, le fait de prendre conscience de la place et de l'influence de la pratique de création de l'enseignant à l'aide d'un modèle pourrait contribuer à concilier des savoirs et savoir-faire personnels liés à leur identité professionnelle de musicien dans un cours de didactique sans en faire un objet de formation en soi.

Conclusion

Cette étude, conduite dans le cadre de notre pratique de formation, avait pour but de mettre en évidence l'évolution des conceptions des futurs enseignants de musique face aux tâches de création musicale collective. Répondant ainsi aux prescrits du plan d'études romand, la transposition didactique des savoirs relatifs à la créativité et la création sous forme de concepts et modèles était au centre du dispositif de formation. En interrogeant cinq étudiants sur leurs perceptions, l'analyse à l'aide d'outils de la didactique comparée nous permettra d'ajuster ce dispositif. Les enjeux relatifs au milieu didactique à aménager, aux rôles de l'enseignant et des élèves, aux régulations et l'accompagnement spécifique de ces tâches et à une relation au temps plus flexible, ont déjà été saisis par les formés. Le modèle des facettes identitaires, utilisé en complément aux concepts directement associés au processus créatif, leur a permis d'appréhender différents aspects des situations de création en lien avec leurs compétences artistiques et pédagogiques. Cette analyse a contribué à clarifier la place et le rôle de l'enseignant dans ces types de tâches.

Comme notre recherche porte essentiellement sur des perceptions et analyses de situations rapportées par les étudiants, l'appropriation des contenus pourrait aussi être étudiée par des traces vidéo des stages. De plus, notre double rôle en tant que formatrices et chercheuses peut présenter un biais. Conscientes de la portée limitée de nos résultats, nous souhaitons toutefois continuer notre exploration en nous intéressant au rôle du corps et de la communication non verbale dans des situations de création collective afin d'élargir la palette des outils didactiques à proposer. Le transfert des concepts et modèles dans d'autres disciplines est une prochaine étape à envisager. La réflexion conduite pour la formation en

didactique de la musique peut faire écho aux autres disciplines artistiques concernées par la conception et réalisation de tâches de création. Ainsi, le choix des modèles et leur transposition didactique en formation des enseignants pourraient être abordés par l'ensemble des formateurs des disciplines artistiques, à l'instar des injonctions communes du plan d'études scolaire.

Références bibliographiques

- Arnaud-Bestieu, A. & Terrien, P. (2021). Transactions didactiques dans une séance de composition musicale chorégraphique : milieux ouverts et créativité en question. In M. Champagne-Vergez, P. Schneeberger, C. Bulf & Y. Lhoste (Ed.), *Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique*. Présenté dans [Actes du 5e Colloque international de l'ARCD] (pp.72-84). {hal-03419322}
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Pensée sauvage.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Chatelain, S. (2019). *Transcrire pour comprendre. Interactions entre la musique et les arts visuels pour développer l'écoute de la musique du XXe siècle*. [Thèse de doctorat], Université de Lausanne.
- Chatelain, S. & Moor, M. (2022). Facettes identitaires dans l'enseignement de la musique à l'école primaire. In S. Chatelain, F. Joliat & P. Terrien (Ed.), *Pratiquer / enseigner la musique : voies polyphoniques* (pp.163-186). Delatour.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Pensée sauvage.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/home>
- Espinassy, L. & Terrien, P. (2017). Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles des élèves. In G. Boudinet & C. Sanchez-Iborra (Ed.), *Expérience esthétique et savoirs esthétiques* (pp.107-118). L'Harmattan.
- Giacco, G. & Coquillon, S. (2017). Quelques modèles pour la didactique de la création artistique en musique : un exemple d'application avec le soundpainting. In G. Giacco, J. Didier, J. & F. Spampinato (Ed.), *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche* (pp. 105-138). EME.
- Giacco, G., Didier, J. & Spampinato, S. (Ed.). (2017). *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche*. EME.
- Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron Puccio (Ed.), *La créativité en éducation et formation* (pp.133-152). De Boeck.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e édition). Armand Colin.
- Mastracci, A. (2012). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. <https://cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-nov-2012-VF.pdf>
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Education et Francophonie*, 40(2), 139-153. <https://doi.org/10.7202/1013819ar>

- Mili, I., Rickenmann Del Castillo, R. C., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Marquez, F., Bodea, S., Thivolle, G., Martin-Balmori, I. Bellu, C. Bassand, A., Schmid, S. S., Knodt, P., Providoli, V. & Buchwald, G. A. (2016). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale: analyses didactiques des gestes professionnels en développement*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131871>
- Mili, I., Grivet Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P. & Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Revue musicale OICRM*, 4(1), 44-66.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Schertenleib, G. A. (2011). *Créativité musicale : contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER?* [Mémoire de Master of Advanced Studies en sciences de l'éducation], Université de Genève.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Terrien, P. (2014). De la musique à l'enseignement : la transposition didactique. *La Revue du Conservatoire*, 7 [En ligne]. <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical : approches théoriques, études de cas, épistémologie et histoire des pédagogies*. Delatour.