

DISPOSITIF MULTIMODAL D'ACTIVITÉS DE CRÉATION ET D'EXÉCUTION MUSICALES POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION

Marcelo Giglio

François Joliat

Georges-Alain Schertenleib

Marcelo Giglio est professeur en didactique de l'éducation musicale et chercheur à la HEP-BEJUNE (Haute école pédagogique des cantons Berne, Jura et Neuchâtel) depuis 2003. Fréquemment, il a été invité à donner des ateliers et des cours de formation continue à des enseignants ainsi qu'à des étudiants en Amérique et en Europe. Partant de l'expérience du terrain, la réflexion sur les processus enseigner / apprendre la musique en situations créatives est à l'origine de sa recherche : Université de Neuchâtel, 6^e programme européen KP-Lab et HEP-BEJUNE.

François Joliat est musicien, formateur et chercheur. Titulaire d'un doctorat au Département de psychologie de l'Université de Fribourg, ses travaux portent sur la fonction du geste dans la construction de l'image musicale. Professeur en éducation musicale et en méthodologie de la recherche pour la plateforme préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE, il est aussi membre de l'équipe de recherche en éducation musicale.

Georges-Alain Schertenleib est musicien, formateur et chercheur. Il a enseigné comme instituteur puis comme professeur d'éducation musicale. Actuellement, il est professeur et chercheur à la HEP-BEJUNE. Il y enseigne la didactique et le chant choral à la plateforme préscolaire / primaire et travaille dans l'équipe de recherche en éducation musicale. Il prépare actuellement un MAS - Master of Advanced Studies en Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants à l'Université de Genève.

Résumé

Le contexte scolaire suisse romand — *nouveau programme actuellement en consultation* — nécessite de repenser les pratiques de l'éducation musicale. Le but de cette recherche est d'élaborer un outil didactique de formation d'enseignants constitué de deux formes d'activités de composition et d'interprétation. Ces activités sont inspirées des études sur la pensée créative (Webster, 1989, 1991), la composition collective (Agosti-Gherban, 2000 ; Delalande, Vidal et Reibel, 1984 ; Oberholzer et Germanier, 2003 ; Ribière-Raverlat, 1997) et le jeu vocal spontané (Reibel et Lemeu, 2006).

Vingt-huit étudiants de la HEP-BEJUNE ont expérimenté ces activités durant un stage en établissement scolaire (écoles primaires). Plusieurs entretiens collectifs sur le déroulement des activités ont été analysés et transcodés. Les principaux résultats de cette étude permettent de concevoir une matrice des parcours didactiques à partir de plusieurs typologies d'approches didactiques. Pour conduire ces activités de composition collective en classe, les étudiants alternent divers types de tâches (individuelles, en groupes, collectives) permettant d'organiser leurs propres idées ou les idées des élèves. Il en résulte une diversité de l'ordre chronologique des composantes musicales (rythme, mélodie, harmonie, etc.) et littéraires (thème, texte, rime, etc.) durant ces processus de composition.

INTRODUCTION

L'éducation musicale peut s'enrichir d'activités d'éveil faisant intervenir la créativité des élèves (Agosti-Gherban, 2000). Le *plaisir sensorimoteur* — toucher, jouer d'un instrument, composer, écouter et faire des gestes — est issu des conduites musicales considérées comme « universelles » (Delalande et Vidal, 2003 ; Tafuri, Welch et Díaz, 2006). Ces démarches pédagogiques, en adéquation avec les recherches des compositeurs contemporains sur le timbre et l'attrait primitif des sons (Rivière-Raverlat, 1997), peuvent s'appliquer à l'école à travers la spontanéité, la construction de *paysages sonores* (Murray Schafer, 1969), la *composition collective* (Delalande, Vidal et Reibel, 1984) et tant d'autres explorations des mondes sonores (Joliat, Schertenleib et Giglio, 2009).

L'encouragement à la création ludique tente de faire sauter les carcans du solfège en classe et d'enrichir les pratiques pédagogiques qui restent toujours axées sur la pratique du chant (Alten, 1995). Cet état de fait n'est probablement que l'expression naturelle de l'écart creusé entre l'intention d'instruire dans un curriculum rédigé et institutionnalisé et les mises en œuvre effectives d'un curriculum réalisé et réel (Lenoir, Larose et Hébert, 2005 ; Perrenoud, 1993). En ce qui concerne ces nouveaux curricula, les études de Giglio (2006a, 2006b, 2006c) et de Giglio et Oberholzer (2006) montrent que les réformes éducatives récemment mises en œuvre dans le monde occidental et spécialement dans les régions francophones font émerger la créativité à la fois comme compétence disciplinaire (musicale) et comme capacité transversale. Actuellement, il existe une liste assez étoffée de supports pour l'enseignement de la musique en Suisse romande. Parmi ceux-ci, *À vous la Musique* créé par Bertholet et Petignat (entre autres : 1976, 1984, 1985) et couvrant les six degrés de l'école primaire, constitue le support le plus important actuellement en vigueur dans la plupart des cantons romands¹. Cependant, les études de Schumacher (2002) montrent que ces supports² sont peu utilisés par les enseignants et pourraient devenir obsolètes, au regard de la place importante que la créativité occupe dans les nouveaux

1 Il s'agit des cantons de Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel et du Valais (Suisse).

2 Ces moyens sont composés de volumes à l'usage des enseignants, de fascicules à l'usage des élèves ainsi que de CD pour chacun des degrés de l'école primaire (1-6P).

programmes scolaires d'éducation musicale. L'arrivée du nouveau *Plan d'étude romand*³ (PER) nécessite de développer la dimension créative en éducation musicale chez les étudiants en formation à l'enseignement préscolaire et primaire⁴.

CADRE THÉORIQUE

Dans le domaine de la créativité musicale, une importante revue de la littérature scientifique a été effectuée par Hickey (2002), en complément du précédent travail de Webster (1992). L'improvisation et la composition ont souvent été considérées comme des processus créatifs (Tafari, 2007). Depuis les années 1970, l'étude de la créativité musicale s'est orientée du côté de la pensée créative (Webster, 1977, 1979, 1989, 1991) et du côté de la psychométrie de la créativité musicale (Gorder, 1980 ; Vaughan, 1971 ; Vaughan et Myers, 1971). À partir de ces travaux, d'autres études ont été menées sur les processus et les produits de l'improvisation (Azzara, 2002 ; Giglio, Schertenleib et Jaccard, 2008 ; Kratus, 1991 ; Lehmann, Sloboda et Woody, 2007 ; Pressing, 1998, 2005 ; Sawyer, 2004 ; Sloboda, 2000 ; Tafari, 2006, 2007) ainsi que sur les processus et les produits de la composition chez les enfants (Barret, 2005 ; Barrett, 1997 ; Burnard, 2006 ; Giglio, 1995, 1999 ; Giglio et Perret-Clermont, 2010) ; Henry, 1995, 1996 ; Kratus, 1989, 1994 ; Levi, 1991 ; MacDonald, Byrne et Carlton, 2006 ; Sloboda, 2000 ; van Ernst, 1993 ; Wilson et Wales, 1995).

Nous pouvons définir la composition musicale en classe en tant que 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 (Folkestad, 1998 ; Giraldez, 2007 ; Sloboda, 1985 ; Webster, 1992).

Les analyses de Levi (1991), sur le processus de composition musicale des enfants, identifient quelques pas d'exploration, de focus, de répétition, de composition et d'édition. Récemment, la recherche en éducation musicale a avancé de manière notoire au sujet des connaissances concernant la façon dont les élèves collaborent pour créer des œuvres musicales (Gall et Breeze, 2008 ; Hewitt, 2008 ; Miell et Littleton, 2008, 2004 ; Moran et John-Steiner, 2004 ; Morgan, 1998 ; Morgan, Hargreaves et Joiner, 2000 ; Sawyer, 2004, 2008 ; Seddon, 2004 ; Seddon et Bachelor, 2003 ; Vass, 2004 ; Wirtanen et Littleton, 2004 ; Young, 2008). Cependant, toutes ces études portent leur regard sur la collaboration des élèves entre eux, en omettant les actions des enseignants. Pourtant, dans le contexte

3 Plan d'études commun à tous les cantons de Suisse romande, actuellement en consultation.

4 En Suisse romande, les formations des enseignants généralistes comportent aussi l'enseignement de l'éducation musicale. C'est le maître généraliste qui enseigne l'éducation musicale au préscolaire et à l'école primaire.

scolaire, l'élève doit développer la compétence *de créer* et l'enseignant celle de *favoriser la création*. Tout acte de composition musicale à l'école englobe des aspects qui concernent la personne créative, le processus de composition, le contexte, intégrant les actions de l'enseignant et le produit composé (Webster, 1991 ; Giglio, 2000). Mais, les activités créatives exigent de la part de l'enseignant toute une série de conduites d'adaptation tant de l'ordre chronologique utilisé que de chacune de ses actions didactiques durant les leçons. Les enseignants sont contraints d'apprendre à orienter l'attention des élèves sur la tâche demandée, à leur confirmer que le travail va dans le sens de ce qui est attendu, à apporter certaines connaissances au moment propice pour favoriser l'écriture de la composition, entre autres (Giglio, 2010).

Pour étudier les compositions musicales à l'école, il est nécessaire de distinguer celles qui se produisent individuellement de celles qui se produisent en groupe. Paynter et Aston (1970) ont montré que les enfants peuvent travailler de manière créative avec le son pour inventer leur musique. Leurs travaux ont eu un impact dans les curricula. Plus de vingt ans plus tard, selon le même principe, Paynter (1996) a examiné le processus de composition musicale pour mettre en évidence l'importance de la structuration du langage musical. La « création des structures » (Paynter, 1996, p. 33) doit être au centre du travail pour que les élèves puissent prendre conscience du produit et comprendre la musique. D'autre part, les travaux de Murray Schafer (1966, 1969), sur la créativité, les paysages sonores et les compositions musicales en classe, ont apporté de nouvelles idées sur l'éducation de la perception réflexive et celle de la sensibilité auditive des élèves. Pour apprendre à composer, les enfants peuvent accéder au monde de la musique de manière ludique à travers l'*exploration*, puis en construisant des *idées musicales* prolongées par leur *développement* (Delalande, 1984, 2007). 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 les favorisent doivent encore être inventés (Delalande). Dans une classe, 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 plus de justesse et plus de sensibilité musicale que si la composition collective se base sur des idées de l'enseignant (Giglio, 1995). Mais, pour composer avec de jeunes élèves, l'enseignant doit gérer les connaissances et orchestrer ces idées. Même s'il ne peut pas enseigner la composition, « [l'enseignant] sera néanmoins un guide qui s'appliquera à orienter [...] la mise en forme de leur pensée [la pensée des élèves] » (Lejet, 2007, p. 20).

Il est possible de composer avec toute la classe si l'on favorise une sorte de dictée à l'adulte, dans laquelle l'enseignant écrit (sur un tableau noir, sur une grande feuille ou à l'aide d'un rétroprojecteur) ou enregistre en audio toutes les propositions sonores, musicales ou textuelles (Oberholzer et Germanier, 2003). On peut favoriser l'émergence de ces idées sonores puis les encourager à travers le jeu vocal de clusters, de cubes sonores, d'improvisations, d'imitations et d'explorations, individuellement ou en groupe (Reibel et Lemeu, 2006).

QUESTION DE RECHERCHE

Le but de cette recherche est de mieux comprendre la manière de structurer les activités de création et d'exécution musicales dans le cadre de l'enseignement de la musique et en particulier dans le cadre de la formation des enseignants. Nous nous proposons de centrer notre étude sur les processus de composition de toute une classe d'élèves *orchestrés*, animés ou conduits par les étudiant(e)s durant un de leurs stages professionnels. Nous nous intéressons à la pratique réelle des étudiants (enseignants stagiaires) dans ce type d'activités et non pas à leurs représentations. Autrement dit, nous cherchons à observer comment les étudiants en stage s'y prennent pour concevoir et conduire une activité de composition collective d'une chanson ou de prosodie vocalisée. Notre question de recherche est la suivante : comment peut-on caractériser les différents processus d'enseignement mis en œuvre dans le cadre d'une composition collective d'une chanson ou d'une prosodie vocalisée en contextes scolaires d'éducation musicale ?

À partir de nos observations, nous cherchons à élaborer un outil didactique ou un dispositif *multiforme d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation*, résultant d'un ensemble de moyens mis en œuvre par les étudiant(e)s pour créer collectivement une chanson en classe ou une prosodie vocalisée.

MÉTHODE

Le contexte de formation dans lequel cette expérience a été conduite est celui du cours de didactique de l'éducation musicale de troisième année pour les étudiants en formation à l'enseignement préscolaire et primaire, de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, en Suisse. Après une phase préparatoire qui comprenait plusieurs manières d'amorcer la composition d'une chanson ou d'une prosodie vocalisée, l'étudiant a dû animer un atelier de création dans sa classe de stage selon une démarche originale ou en construisant son activité :

- à partir du texte : choisir un thème, choisir des rimes, choisir des phrases et les scander ;
- à partir de la structure : déterminer à l'avance la structure métrique des paroles et proposer plusieurs exemples ;
- à partir de la mélodie : « mélodiser » les paroles scandées jusqu'à l'apparition d'une ligne mélodique et tenter de la fixer ;
- à partir de l'harmonie : chanter spontanément sur une grille d'accords et tenter de fixer une ligne mélodique.

Concernant la composition d'une chanson, chaque séquence aboutie devait être immédiatement enregistrée et réécoutée. Les étudiants ont dû restituer un enregistrement sur CD de la chanson créée. Celle-ci devait être interprétée et accompagnée par les élèves et l'étudiant(e) (interprétation mélodico-rythmique correcte, compréhension des paroles, présence d'un accompagnement instrumental). Une partition de bonne qualité (utilisation des signes adéquats, correction mélodico-rythmique) a dû également être restituée sous forme manuscrite ou numérique. Les difficultés techniques et esthétiques devaient être adaptées à l'âge des élèves (tessiture, intervalles, motifs rythmiques, texte, durée, etc.). Une cohérence entre l'enregistrement et la partition était attendue.

Concernant la prosodie vocalisée, les étudiants ont pu construire une démarche originale ou construire leur activité :

- à partir d'un texte existant ou créé par les élèves (conte, récit, paroles d'une chanson, texte libre, etc.) ;
- à partir de la diffusion audio d'exemples de prosodies vocalisées réalisés au préalable par les étudiants de la HEP.

À l'issue de leur expérience en classe de stage, les étudiants ont dû restituer un enregistrement sur CD des prosodies vocalisées.

Les étudiants ont exposé, en présence de leurs collègues, la démarche mise en œuvre avec leurs élèves pour réussir la production du texte et de la musique ou la prosodie vocalisée. Nous référant à Bertaux (1976), 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. 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.

L'ensemble de ces récits enregistrés a constitué une partie des données à analyser. L'autre partie était constituée de l'enregistrement des productions des élèves ainsi que des partitions en tant que support à l'analyse et à la compréhension de l'activité.

Participants

Vingt-huit étudiants en tout ont participé à l'expérience, dont dix-neuf pour la création de chansons et neuf pour la prosodie vocalisée. Une expérience de composition de chanson et trois de prosodie vocalisée n'ont pas pu être prises en compte en raison de problèmes techniques ou d'absences lors de l'enregistrement des récits de pratique. Les récits sur les pratiques de création de chanson ont été enregistrés lors de trois moments différents, en deux groupes en compagnie d'un chercheur pour ceux qui ont réalisé l'expérience avec des classes de 1^e et 2^e primaire (6-8 ans) et en un groupe en compagnie d'un autre chercheur pour ceux qui l'ont réalisée avec des classes de 3^e à 5^e primaire (8-11 ans). Pour les récits de création de prosodies vocalisées, un troisième chercheur a récolté les données d'un seul groupe.

Récolte et analyse des données

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

La transcription des récits enregistrés d'environ trois à quatre minutes chacun ont permis de comprendre la manière dont l'activité a été initiée puis conduite. Chaque transcription a été condensée dans un processus de sélection des récits des étudiants (Miles et Huberman, 2003) faisant émerger une composante soit *musicale* (rythme, mélodie, édition, enregistrement, etc.), soit *littéraire* (mots, rimes, phrases, thème, etc.). Nous avons également tenté de repérer si l'activité était réalisée par l'enseignant seul (avant ou durant la leçon), avec les élèves individuellement, en groupe, avec toute la classe ou en travail autonome des élèves. Ces données ont été analysées et condensées sous forme de matrice

présentant les différents types de tâches et la succession chronologique des composantes musicales.

Par la suite, ce dispositif multimodal pourra servir d'outil pédagogique représentatif de différents parcours didactiques, utile à la conduite en classe ou dans la formation du même type d'activités.

RÉSULTATS

Étapes repérées dans les récits de pratique de création de chanson

Parmi les dix-huit récits de pratiques, 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. Ces étapes ou laps de temps dédiés pour chaque composante musicale ou littéraire se sont succédé et ne se sont jamais superposés avec les élèves de 1^e - 2^e. En revanche, avec les élèves de 3^e - 5^e, nous avons observé la création simultanée de la mélodie et du rythme dans trois classes.

Nous avons identifié quatre types d'enchaînement de composantes musicales. Six enseignants de 1^e - 2^e ont commencé par la composition du rythme en continuant avec la création des paroles puis ont terminé avec la composition de la mélodie. Cinq enseignants de 1^e - 2^e et quatre de 3^e - 5^e ont commencé par la création du texte. Celui-ci pouvait être abordé par la recherche de rimes, de mots-clés ou la rédaction directe de phrases à partir desquelles la classe a composé le rythme puis la mélodie de la chanson. Trois enseignants de 3^e - 5^e ont procédé dans le même ordre, mais en superposant la création du rythme et de la mélodie. Un enseignant de 1^e - 2^e a commencé par une sensibilisation rythmique puis par la composition d'une mélodie pour finalement créer les paroles de la chanson. Enfin, un enseignant de 1^e - 2^e a commencé par la création des paroles, puis par la composition des idées mélodiques des élèves pour finalement arranger le tout (paroles, rythme puis mélodie).

Même si l'ordre des étapes pouvait être le même, chaque enseignant les a abordées selon différentes modalités avec ses élèves. Parmi les dix-huit récits de pratiques, nous avons identifié six formes de travail de création :

- Tâche individuelle de l'enseignant face à la classe ou hors les leçons (préparations, etc.) ;
- Modèle imposé par l'enseignant (rythme, mots, etc.) ;
- Tâche individuelle des élèves (voire tâche d'un seul élève face à la classe) ;
- Tâche collective (classe ou demi-classe) orchestrée par l'enseignant ;
- Tâche d'un petit groupe qui travaille face à la classe ;
- Travail autonome en petit groupe de 3-4 élèves.

Matrice construite

Ces résultats nous ont permis de concevoir une matrice des parcours didactiques de la composition d'une chanson ou d'une prosodie vocalisée. Nous avons construit un tableau à deux entrées (voir figure 1) présentant la *typologie des tâches* (axe vertical) et la chronologie des *composantes musicales* (axe horizontal).

Pour la matrice de la prosodie vocalisée, seules les tâches réellement effectuées ont été indiquées.

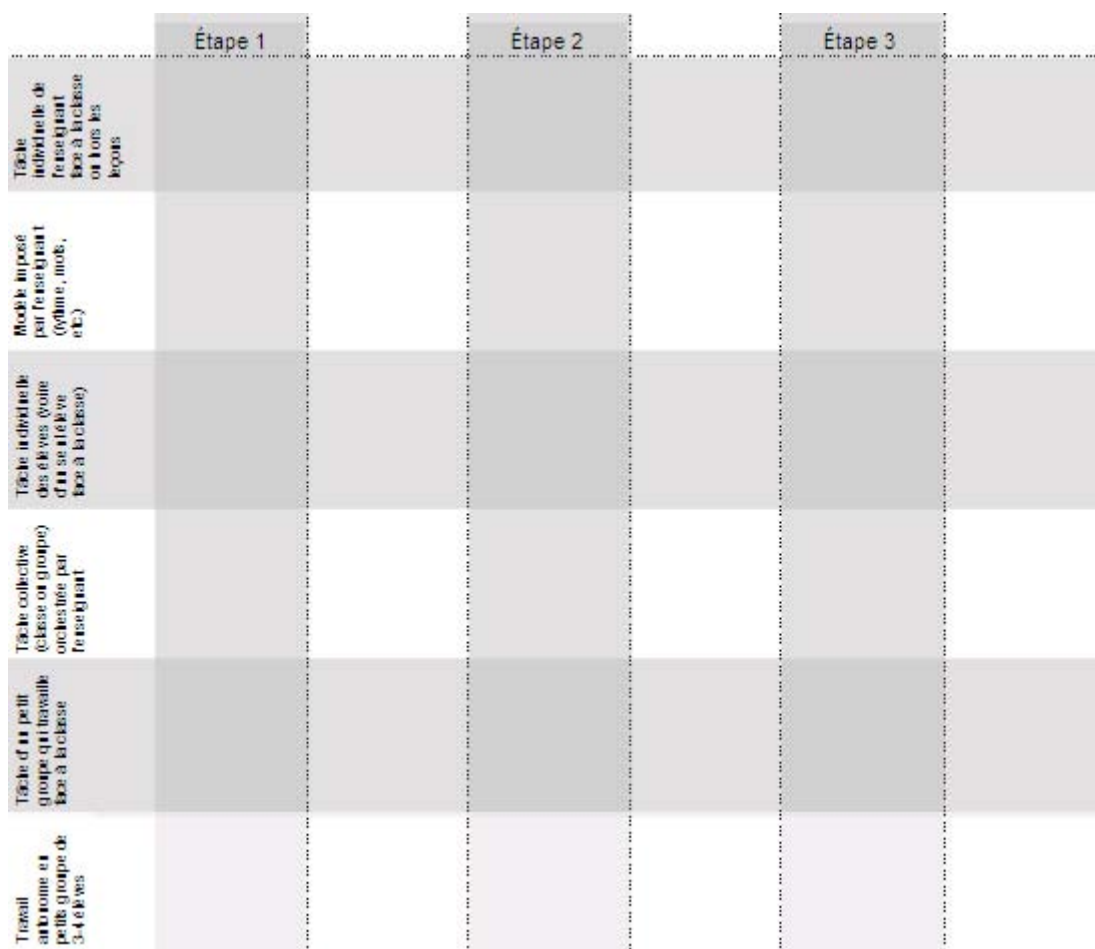


FIGURE 1. Outils pour se représenter l'activité de composition d'une chanson avec une classe

ENCHAÎNEMENT DE COMPOSITION « RYTHME, PAROLES PUIS MÉLODIE »

Nous présentons l'un des récits d'une étudiante qui a abordé la création de la chanson avec des élèves de 7 ans en commençant par la composition du rythme :

Il fallait que ce soit très guidé, j'ai commencé par le rythme gnin gnin gnin gnin gnin on a fait des exercices là-dessus (...) ensuite, on a trouvé des phrases qui allaient sur ce rythme (...) j'ai repris ces phrases, et on a pu voir qu'il y avait un ordre dans une journée (...) ensuite on a fait un travail de groupe sur les rimes, ils avaient chaque fois deux phrases par couplet et ils devaient trouver pour chaque dernier mot de phrase des rimes (...) j'ai pris en demi-groupe quand même et on a travaillé sur un métalophone où ils ont pu essayer les uns après les autres de faire une mélodie toujours sur le même rythme, après on a choisi celle qu'était bien qui était facile à chanter, qui finissait bien aussi. (Récit 58)

Étapes repérées (voir figure 2, enchaînement « A »)

Nous observons une première étape de création du rythme : rythme créé par l'enseignant et mémorisé par les élèves ; une deuxième étape de création des paroles : phrases créées par les élèves (groupe-classe) sur le rythme puis sélection de rimes par petits groupes d'élèves ; puis une troisième étape de composition de la mélodie : mélodie créée par les élèves en demi-groupe à l'aide d'un métallophone.

ENCHAÎNEMENT DE COMPOSITION « PAROLES, RYTHME PUIS MÉLODIE »

Le prochain exemple expose le récit d'une étudiante qui a abordé la création de la chanson avec des élèves de 6-7 ans en commençant par le choix du thème puis les paroles de la chanson :

Il s'agit d'un extrait de récit d'une étudiante de 10 ans. Elle raconte la création d'une chanson avec ses camarades de classe. Elle explique que les paroles ont été créées par petits groupes d'élèves sur un rythme créé par l'enseignant. Elle mentionne également que la mélodie a été créée par les élèves en demi-groupe à l'aide d'un métallophone.

Il s'agit d'un extrait de récit d'une étudiante de 10 ans. Elle raconte la création d'une chanson avec ses camarades de classe. Elle explique que les paroles ont été créées par petits groupes d'élèves sur un rythme créé par l'enseignant. Elle mentionne également que la mélodie a été créée par les élèves en demi-groupe à l'aide d'un métallophone.

Étapes repérées (voir figure 2, enchaînement « B »)

Nous observons une première étape de création des paroles : choix du thème par l'enseignant puis création des paroles (refrain) avec toute la classe (l'enseignant corrige à la maison les phrases rimées et les pieds) ; une deuxième étape de composition du rythme : rythme composé par groupes et choix ; et une troisième étape de composition de la mélodie : mélodie composée avec toute la classe à l'aide des xylophones.

AUTRES ENCHAÎNEMENTS DE COMPOSITION POUR LES CLASSES DE 1^e ET 2^e

Nous avons observé aussi deux autres enchaînements de composition. Après avoir sensibilisé rythmiquement les élèves, l'un des étudiants a poursuivi l'activité en composant, avec sa classe, le rythme simultanément avec la mélodie. À partir de cette mélodie composée, l'étudiant a animé la rédaction puis la mise au point des paroles sur un thème imposé (voir figure 2, enchaînement « C »). D'abord, le thème a été cherché et choisi en classe sous la conduite de l'enseignant. Les élèves ont été sensibilisés à la composition de rythmes par l'improvisation et l'imitation. La mélodie et son rythme ont été créés à l'aide d'un métallophone par la classe avec l'enseignant (en éliminant les intervalles plus difficiles à chanter). En petits groupes, les élèves ont proposé des rimes, lesquelles ont été sélectionnées après une mise en commun. Finalement, les paroles ont été créées et sélectionnées.

Un autre étudiant a fait une démarche inverse en commençant par les paroles sur lesquelles la mélodie puis le rythme ont été composés (voir figure 2, enchaînement « D »). Après un échange d'idées que l'étudiant a écrit au tableau noir concernant le sujet de la chanson à créer, les élèves ont procédé au choix par vote. L'étudiant a conservé quelques phrases puis a guidé la création de la mélodie à l'aide du xylophone. À partir des exécutions (interprétations) des élèves, l'étudiant arrange le rythme de la chanson.

Ces quelques récits ne suffisent pas à exemplifier la riche diversité d'enchaînements de tâches individuelles, en groupes ou collectives, superposés aux différentes successions des composantes. Chaque contexte de classe et les capacités musicales et pédagogiques des étudiants ont sûrement un impact dans le choix des démarches.

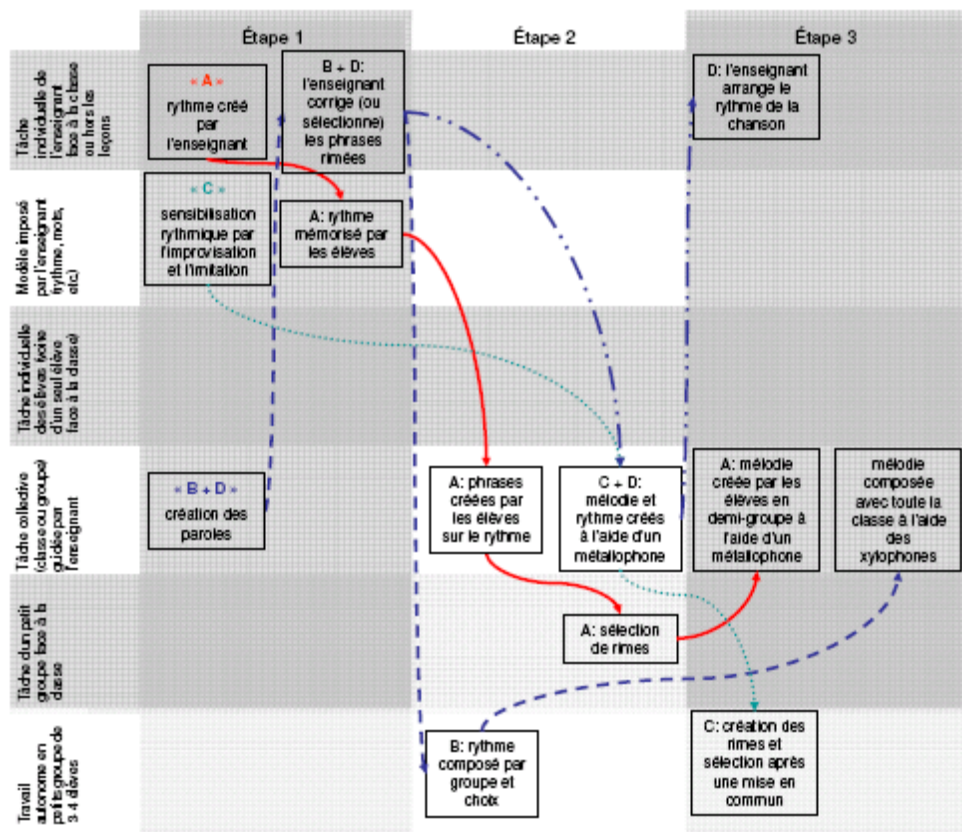


FIGURE 2. Quatre démarches de composition collective en classes de 1^e et 2^e

ENCHAÎNEMENTS DE COMPOSITION POUR LES CLASSES DE 3^e À 5^e

À quelques détails près, les enchaînements sont tous construits sur le modèle « Paroles, rythme puis mélodie », ces deux dernières composantes étant parfois superposées. Cependant, nous constatons une différence importante sur le plan des modalités, ce qui s'explique probablement par la différence d'âge des élèves. Ainsi, les tâches autonomes en groupes sont assez fréquentes et présentes à toutes les étapes au moins une fois. Dans un cas (voir figure 3, enchaînement « E »), nous constatons même que l'interprétation de la chanson et son enregistrement se passent de cette manière. Cela s'explique par le fait que l'étudiante, prise par le manque de temps, a finalement décidé de ne pas faire choisir aux élèves un des modèles, mais de garder le modèle de chaque groupe :

Après, j'ai fait passer tous les groupes devant puis tous les groupes ont pu... ont pu interpréter leur chanson à leur manière, mais on n'a pas... j'ai pas eu le temps de sélectionner une manière pour que tout le monde l'apprenne, etc. on est resté sur les quatre versions... c'était pas... le projet n'est pas non plus allé jusqu'à son terme. (Récit E)

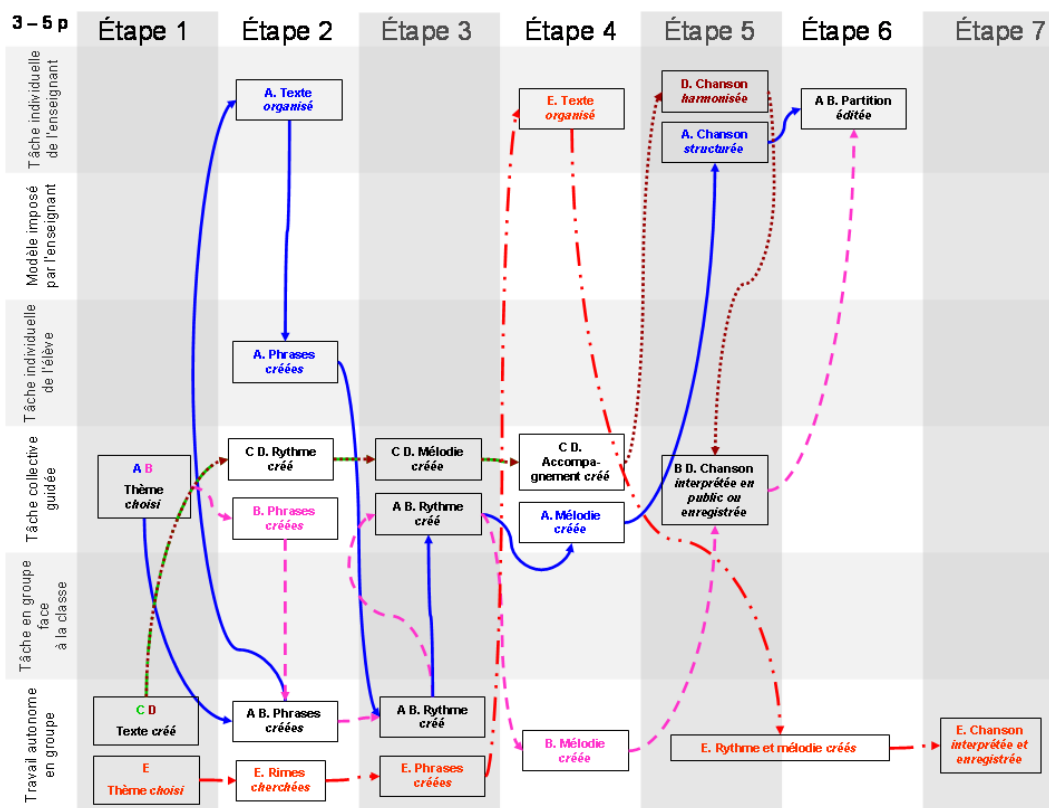


FIGURE 3. Cinq démarches de composition collective en classes de 3^e à 5^e

Nous observons également l'absence de modèle imposé par l'enseignant (dans les sept démarches dont les cinq présentées ici). Il est également intéressant d'observer deux types d'enchaînements :

- un va-et-vient entre travail autonome en groupe, tâche collective guidée et, dans une moindre mesure, tâche individuelle de l'enseignant (figure 3, enchaînements « A » et « B ») ;
- une stabilité sur la même modalité. Dans l'enchaînement E (figure 3), tout se passe en groupe (à part une tâche individuelle de l'enseignante), et dans les enchaînements « C » et « D » (figure 3), la tâche est essentiellement collective guidée par l'enseignant.

PROSODIE VOCALISÉE : EXEMPLE D'EXPLOITATION DE L'ÉTAPE 2 (MODÈLE AUDIO)

Exemple du récit d'une étudiante (exemple A) qui a abordé la prosodie vocalisée avec des élèves de 10 ans en enrichissant l'étape 2 « Modèle audio proposé à l'écoute » (voir figure 3)

On a d'abord lu un conte en classe *Premier conte de Noël*. Puis j'ai passé l'enregistrement du modèle qu'on avait préparé à la HEP en leur expliquant comment on avait procédé, ce qu'on entendait, on a écouté sans rien dire, puis la seconde fois, ils devaient dire ce qu'ils avaient entendu, des percussions corporelles, la voix, puis on a fait des exemples par petits groupes, qui imitaient ce qu'ils avaient entendu pour donner des idées, parce qu'ils avaient l'air perdu. (Récit PP4)

L'enseignante lit un texte lors d'une première étape. En deuxième étape, elle propose l'écoute d'un exemple. Elle choisit alors d'exploiter cette étape en commentant les processus de composition puis demande aux élèves de commenter le produit (*Tâche collective guidée*). Enfin, elle propose une activité d'imitation de la composition.

PROSODIE VOCALISÉE : EXEMPLE D'EXPLOITATION DE L'ÉTAPE 4 (PROSODIE CRÉÉE)

Exemple du récit d'un autre étudiant (exemple C) qui a exploité l'étape 4 « Prosodie créée » avec des élèves de 10 ans (voir figure 3).

Assez rapidement, j'ai formé des groupes qui se sont répartis dans la même salle. Ils ont travaillé cinq minutes, chaque groupe dans un coin. Puis ils sont venus présenter ce qu'ils avaient fait et les autres groupes devaient dire ce qu'ils avaient entendu : ce rythme-là ou cette mélodie-là, quelqu'un a dit qu'il avait entendu du bruit... Quand ils sont repartis dans les groupes, chacun pouvait s'inspirer de ce qu'il avait entendu pour son propre compte. Je leur ai demandé aussi d'améliorer une ou plusieurs choses dans leur production. On a procédé comme ça pour chaque période où j'ai travaillé la prosodie vocale durant un quart

d'heure. Chaque fois il y a eu une production, une restitution, un travail dessus et une nouvelle restitution. (Récit PP5)

L'enseignant rappelle les groupes (*Travail autonome en groupe*) et leur demande de faire une présentation de l'état de leur travail (*Travail en groupe face à la classe*), d'une part pour profiter des feed-back des autres élèves et d'autre part, pour donner des idées aux autres groupes.

Étapes repérées dans les récits de pratique de prosodie vocalisée

Les six récits de pratique de prosodie vocalisée en 3 - 4 P analysés font état de quatre grandes étapes (voir figure 4) dont la chronologie a été le plus souvent respectée (*Processus didactiques prescrits*), à savoir : le texte, la diffusion d'un modèle de prosodie vocalisée, la création d'une nouvelle prosodie, l'enregistrement. Cependant, plusieurs variations ont été observées (*Processus didactiques émergents*). Elles concernent :

- Étape 1 : variations des contenus et de la forme de démarrage de l'activité. Certains étudiants ont d'abord lu un texte eux-mêmes (exemple B) ou ont distribué des parties de textes (exemple A). Un étudiant a choisi de créer une dynamique de groupe préalable par une jam.
- Étape 2 : la plupart des étudiants ont recouru à l'apport d'un modèle possible à suivre. Cependant, certains (exemple B) ont pensé à créer une activité autour de l'écoute attentive des contenus du modèle puis de sa recreation.
- Étape 3 : alors que la prosodie vocalisée ne devait concerner que la modalité vocale, certains étudiants (exemple C) ont distribué des instruments ou ont utilisé les propriétés percussives du mobilier usuel pour potentialiser l'expression vocale parfois inhibée en début d'activité.
- Étapes 4 et 5 : toutes les classes ont créé des prosodies vocalisées qui ont fait l'objet d'enregistrements. Cependant, un étudiant (exemple C) a demandé aux groupes de faire des restitutions partielles durant le travail d'élaboration pour qu'ils puissent augmenter la qualité de leur création par des feed-back.
- Étape 5 : toutes les classes ont enregistré leurs productions, ce qui montre que cette activité est parfaitement réalisable dans une classe 3 - 4 P.
- Étape 6 : quelques étudiants ont ajouté une phase de diffusion et d'évaluation collective des travaux réalisés, augmentant ainsi le parcours d'une étape supplémentaire.

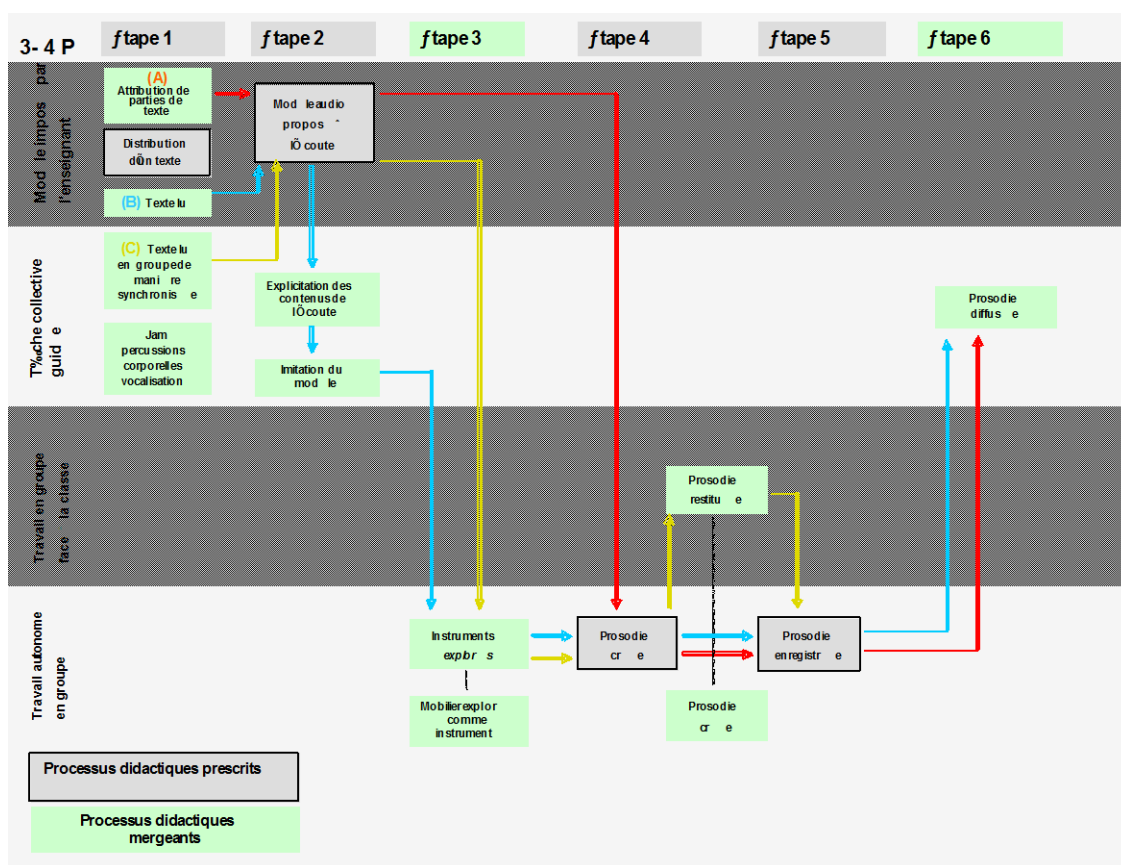


FIGURE 4. Trois démarches de composition de prosodie vocalisée

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Nous avons commencé cette étude en commentant l'importance d'observer les différentes expériences de compositions collectives au travers des récits de pratique d'étudiants. Cela nous a permis de comprendre, construire et adapter une matrice d'analyse qui pourra servir à l'élaboration d'un outil utile à la formation pédagogique. Pour conduire des activités de créativité musicale collective en classe, nous avons observé que les étudiants alternent divers types de tâches — *tâches individuelles de l'enseignant, modèle imposé par l'enseignant, tâches individuelles des élèves, tâches collectives (en petits groupes face à la classe ou autonomes en petits groupes)*. Ces types de tâches permettent d'organiser les idées des enseignants comme celles des élèves.

Quant à la musique et les paroles créées, nous avons observé une diversité de l'ordre chronologique des composantes musicales et littéraires durant le processus de composition de la classe conduite par l'enseignant stagiaire. Pour la prosodie vocalisée, l'ordre

chronologique des composantes proposé au départ par le formateur 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 ces observations, nous avons élaboré un outil didactique de formation d'enseignants qui permet à l'étudiant de préparer ses séquences didactiques de composition collective en tenant compte des 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, il permet l'étayage des enchaînements possibles des composantes musicales (rythme, mélodie, etc.) et littéraires (thème, textes, rimes, phrases, etc.), ce qui favorise le choix d'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).

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 et Schertenleib, 2009).

À 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 [*scaffolding*] (Bruner, 1996 ; Wood, Bruner et Ross, 1976) pour l'apprentissage de la compétence « créer des œuvres musicales » à l'école. En même temps, à un deuxième niveau (l'étudiant à la formation des enseignants), 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.

En perspective, nous comptons réaliser de nouvelles études (Joliat, Schertenleib et Giglio, 2009 ; Schertenleib, Giglio et Joliat, 2009) en récoltant et en analysant des récits de pratiques d'une nouvelle expérience de composition collective en classe, réalisée par d'autres étudiants, afin de tester et améliorer ce dispositif.

Références bibliographiques

- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical, une pédagogie évolutive*. Paris : L'Harmattan.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 171-187). New York : Oxford University Press.
- Barret, M. S. (2005). Representation, cognition, and musical communication: Invented notation in children's musical communication. Dans D. Miell, R. A. R. MacDonald et D. J. Hargreaves (dir.), *Musical Communication* (p. 117-142). Oxford : Oxford University Press.
- Barrett, M. S. (1997). Invented notations: A view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*, 8 (1), 2-14.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques : méthodologie de l'approche biographique en sociologie* (Vol. 2). Paris : C.O.R.D.E.S. (rapport final)
- Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (1976). *A vous la musique, 2ème année* [Ensemble multi-supports]. Genève/Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires ; Office du matériel scolaire.
- Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (1984). *A vous la musique, 6ème année* [Ensemble multi-supports]. Genève/Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires ; Office du matériel scolaire.
- Bertholet, A. et Petignat, J.-L. (1985). *A vous la musique, 1ère année* [Ensemble multi-supports] / Méthodologie [et] fiches du maître : [programme romand] / [ill. Roger Voser]. [Genève] Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires ; Office du matériel scolaire.
- 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.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning-making as composers. Dans I. Deliège et G. A. Wiggins (dir.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (p. 111-133). Hove, UK : Psychology Press.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical (M. L. Robledo, Trans.). Dans M. Diaz Gómez et M. E. Riaño Galán (dir.), *Creatividad en Educación*

- Musical* (p. 71-76). Santander : Fundación Marcelino Botín et Universidad de Cantabria.
- Delalande, F., Vidal, J. et Reibel, G. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel : Institut national de la communication audiovisuelle.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice: As exemplified in computer-based creative music-making. Dans B. Sundril, M. G. E. et F. G. (dir.), *Children Composing* (p. 97-135). Malmo : Lund University Press.
- Gall, M. et Breeze, N. (2008). Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 27-40.
- 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. (1999). Time for musical composition Process in 7-11 years old children. *Boletín de Investigación educativo-musical, CIEM, Año 6, N° 17*.
- Giglio, M. (2000). Modelo de las 5P para la acción e investigación sobre creatividad en música. Dans S. Malbrán et F. Shifres (dir.), *III Conférence Iberoaméricaine de recherche en musique* (p. 143-146). Mar del Plata : Fundación para la Educación Musical, Buenos Aires.
- Giglio, M. (2006a). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands : une étude comparative préliminaire. Dans F. Best, A. Bonin et Y. Tugaut (dir.), *8e biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des contributions* (p. 142-143). Lyon : INRP - APRIEF.
- Giglio, M. (2006b). The music education of seven cantons in the french-speaking part of Switzerland: A comparative study. Dans M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina et M. Costa (dir.), *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive sciences of Music* (p. 1400-1404). Bologna : Bologna University Press.
- Giglio, M. (2006c). *Musical externalisation in the new curriculum in France, Quebec and french-speaking Switzerland*. Document présenté à la European Conference on Educational Research, 13th to 16th September 2006, University of Geneva.
- Giglio, M. (2010). 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. et Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux. *Éducateur*, 1, 26-29.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom : some observations. Actes du 23rd ISME International Research Seminar, Changchun, Chine, 25 –30 July 2010.
- Giglio, M. et Schertenleib, G.-A. (2009). *Communication : Rencontre entre recherche et formation lors du développement d'un outil didactique dans le domaine de la créativité en éducation musicale*. Document présenté au Colloque « Quelle place pour la recherche dans la formation des enseignants en Suisse romande, en France et au Canada ? 77^{ème} congrès de l'Association francophone pour le savoir », Ottawa, 11 - 15 mai 2009. (communication acceptée).
- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. et Jaccard, S. (2008). Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples. Dans M. Baroni et J. Tafuri (dir.), *Abstracts. 28th ISME World Conference Music at all ages* (p. 464-465). Bologne : International Society for Music Education.
- Giráldez, A. (2007). La composición en el aula (8-12). Dans M. Diaz Gómez et M. E. Riaño Galán (dir.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 97-111). Santander : Fundación Marcelino Botín et Universidad de Cantabria.
- Gorder, W. D. (1980). Divergent production abilities as constructs of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28 (1), 34-42.
- Henry, W. (1995). *The effects of pattern instruction, repeated composing opportunities, and music aptitude on the compositional processes and products of fourth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University. School of Music.
- Henry, W. (1996). Creative processes in children's musical compositions: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15 (1), 10-15.
- Hewitt, A. (2008). Children's creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 11-26.
- Hickey, M. (2002). Creativity research in music, visual art, theatre and dance. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 398–415). New York : Oxford University Press.
- Joliat, F., Schertenleib, G.-A. et Giglio, M. (2009). *Poster : Comment rendre un enseignant créatif dans l'opérationnalisation d'une activité musicale créative en classe :*

- l'exemple de la prosodie vocalisée*. Document présenté au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE « Recherche et développement en matière d'enseignement », Zürich, 29 juin – 1er juillet 2009. (affiche acceptée)
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37 (1), 5-20.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. Dans D. L. Hamann (dir.), *Creativity in the Music Classroom* (Vol. 78, p. 49-56). Reston, VA : MEJ.
- Kratus, J. (1994). *The ways children compose*. Document présenté lors des Proceedings of the 21th World Conference of the International Society for Music Education, Trampa. New Zeland : Uniprint The University of Auckland.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. et Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York, N.Y. ; Oxford : Oxford University Press.
- Lejet, E. (2007). Témoignage : enseigner la composition ? *Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)*, 6 (1), 5-22.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Hébert, M. F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Levi, R. (1991). Investigating the creativity process: The role of regular musical composition experiences for the elementary child. *Journal of Creative Behavior*, 25 (2), 123-136.
- MacDonald, R., Byrne, C. et Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. *Psychology of Music*, 34 (3), 292-306.
- Miell, D. et Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 41-49.
- Miell, D. et Littleton, K. (dir.). (2004). *Collaborative creativity: Contemporary Perspectives*. London : Free Association Books.
- Miles, M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispa, trad., 2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

- Moran, S. et John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives* (p. 11-25). London : Free Association Books.
- Morgan, L. (1998). *Children's collaborative music composition: communication through music*. Unpublished Thesis dissertation, University of Leicester, UK.
- Morgan, L., Hargreaves, D. J. et Joiner, R. (2000). Children's collaborative music composition: Communication through music. Dans R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner et D. Miell (dir.), *Rethinking Collaborative Learning* (p. 52-64). London : Free Association Books.
- Murray Schafer, R. (1966). *El compositor en el aula*. Buenos Aires : Ricordi.
- Murray Schafer, R. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires : Ricordi Americana.
- Oberholzer, B. et Germanier, C. (2003). Composer des chansons avec des enfants. *Journal*. [<http://musique.ecolevs.ch/article4.htm>]
- Paynter, J. (1996). *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*. Torino : EDT srl.
- Paynter, J. et Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.
- Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. *Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation* (University of Chicago Press), 47-68.
- Pressing, J. (2005). Improvisation : Methods and models. Dans J. A. Sloboda (dir.), *Generative Processes in Music, Oxford* (p. 129-178). New York : Oxford University Press.
- Reibel, G. et Lemeu, M. (2007). *Le jeu vocal, chant spontané* [DVD]. Nice : CRDP.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), 12.

- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 50-59.
- Schertenleib, G.-A., Giglio, M. et Joliat, F. (2009). *Communication : Comment conduire une activité collective de composition de chanson avec des élèves de 6 à 12 ans : quelques démarches expérimentées*. Document présenté au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE "Recherche et développement en matière d'enseignement", Zürich, 29 juin - 1er juillet 2009. (communication acceptée)
- Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Institut de recherche et de documentation pédagogique [IRD].
- Seddon, F. A. (2004). Empathetic creativity: The product of empathetic attunement. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity : Contemporary Perspectives* (p. 65- 78). London : Free Association Books.
- Seddon, F. A. et Bachelor, C. (2003). *Modes of communication during collaborative, creative music making: An exploratory study*. Document présenté à la Third International Research in Music Education Conference, University of Exeter, 8-12th April 2003, Exeter : University of Exeter.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford : University Press.
- Sloboda, J. A. (dir.). (2000). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford : Clarendon Press.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. Dans I. Deliège et G. A. Wiggins (dir.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (p. 132-157). Hove, UK : Psychology Press.
- Tafari, J. (2007). Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos (M. L. Robledo, Trans.). Dans M. Diaz Gómez et M. E. Riaño Galán (dir.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 36-45). Santander : Fundación Marcelino Botín et Universidad de Cantabria.
- Tafari, J., Welch, G. et Díaz, M. (2006). *Se nace musical ? : cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona : Graó.
- Van Ernst, B. (1993). A study of the learning and teaching processes of non-naive Music students engaged in composition. *Research Studies in Music Education*, 1 (1), 22-39.

- Vass, E. (2004). Understanding collaboration creativity: Young children's classroom-based shared creative writing. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity : Contemporary Perspectives* (p. 79-95). London : Free Association Books.
- Vaughan, M. M. (1971). Test instruction for research purpose only; not for aunauthorized distribution.
- Vaughan, M. M. et 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. The 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. (1989). Creative thinking in music: The assessment question. Dans C. L. Madsen et C. A. Prickett (dir.), *Applications of Research in Music Behaviour* (p. 40-74). Tuscaloosa, AL : University of Alabama Press.
- Webster, P. R. (1991). Creativity as creative thinking. Dans *Creativity in the Music Classroom. The Best of MEJ* (p. 25-34). Reston, VA : Music Educators National Conference.
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. Dans R. Colwell (dir.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 266-280). New York : Schimer.
- Wilson, S. J. et Wales, R. J. (1995). An exploration of children's musical composition. *Journal of Research in Music Education*, 43 (2), 94-111.
- Wirtanen, S. et Littleton, K. (2004). Collaboration, conflict and the musical identity work of solo-piano student-teacher relationship. Dans D. Miell et K. Littleton (dir.), *Collaborative Creativity : Contemporary Perspectives* (p. 26-39). London : Free Association Books.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3-and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 3-10.