

**LA CRÉATION MUSICALE EN MILIEU SCOLAIRE : OBJET,
DÉMARCHES ET PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES,
DISCUSSION**

**Louise Mathieu
Valerie Peters**

Professeure titulaire à la Faculté de musique de l'Université Laval (Québec), Louise Mathieu est titulaire du diplôme supérieur de la méthode Jaques-Dalcroze de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève (Suisse) et d'un doctorat ès arts de la New York University (New York, É.-U.), dans le cadre duquel elle a soumis une thèse sur le processus d'improvisation en musique et en danse. Elle s'intéresse particulièrement à l'étude des rapports entre la musique et le mouvement corporel de même qu'au processus de création.

Professeure à la Faculté de musique de l'Université Laval où elle est responsable des cours de didactique de la musique au secondaire, Valerie Peters est titulaire d'une maîtrise en éducation musicale de l'Université de Northern Colorado (Greeley, É.-U.). Elle poursuit actuellement des études doctorales à l'Université Northwestern (Chicago, É.-U.). Elle s'intéresse aux approches multiculturelles et interculturelles en musique, à la créativité musicale et au développement musical de l'adolescent.

Résumé

Les recherches sur la création musicale en milieu scolaire sont relativement récentes et s'inscrivent dans le cadre plus général des études sur la créativité musicale. Nous présentons ici trois groupes d'études : un premier groupe, portant sur les produits de la créativité musicale, qui permet d'identifier les caractéristiques et les composantes de la pensée créative en musique ; un deuxième groupe s'intéressant aux situations d'enseignement et à leur influence sur le développement de la créativité ; et enfin, un troisième groupe qui aborde la compréhension des représentations mentales et des processus qui fondent la pensée créative en musique.

De nos jours, les activités de création musicale occupent une place importante dans les programmes d'études en milieu scolaire. Déjà, au tout début du XX^e siècle, Jaques-Dalcroze notait la nécessité de développer l'imagination créatrice de l'enfant et accordait un rôle majeur aux activités de création, dont notamment l'improvisation, dans son

approche de la pédagogie musicale. À l'instar de Jaques-Dalcroze, d'autres pédagogues de la musique tels que Kodaly, Martenot, Orff, Willems, ou, plus près de nous, Paynter, Murray Schafer, ont élaboré des méthodes d'enseignement reconnaissant l'apport des activités musicales créatives. Malgré l'intérêt que ces grands pédagogues de la musique portent à la création musicale et la place qu'elle occupe dans les programmes scolaires contemporains, les recherches portant sur le sujet sont relativement récentes et s'inscrivent, qui plus est, dans le cadre plus général des études sur la créativité musicale. Les études sur la créativité musicale ont fait l'objet de deux recensions notables, celle de Webster, publiée en 1992, et celle de Hickey, parue en 2002. Cette présentation s'appuie principalement sur les travaux de ces deux auteurs qui dressent un inventaire détaillé et critique des principales recherches réalisées sur le sujet. Toutefois, étant donné la durée limitée de l'exposé, nous nous contentons de décrire les trois principaux groupes de travaux recensés.

Un premier groupe de travaux porte sur les produits de la créativité musicale, que l'on nomme communément la « pensée créative en musique ». L'analyse des productions musicales d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes permet aux chercheurs d'identifier les caractéristiques et les composantes de la créativité musicale. Ces recherches reposent, pour la plupart, sur des instruments de mesure élaborés à partir de travaux portant sur la notion de créativité dans le sens général du terme. Ainsi, les principaux tests élaborés pour mesurer la dimension créative des productions musicales — Vaughan (1977), Gorder (1976), Webster (1977, 1987, 1994), Wang et Baltzer (1988, 1990) —, ont été construits à partir des approches psychométriques de Guilford (1967) et de Torrance (1966). En se penchant sur la structure de l'intelligence, Guilford (1967) a identifié deux types d'activités cognitives : la pensée convergente qui vise à trouver la bonne solution au problème posé, et la pensée divergente qui, au contraire, cherche le plus de solutions possibles. Selon Guilford, la pensée divergente est déterminée par des facteurs de fluidité, de flexibilité, d'originalité et d'élaboration. Ce sont ces facteurs qui constituent les principales caractéristiques de la pensée créative et qui ont servi d'assises à la construction du test le plus connu et le plus utilisé dans ce champ d'investigation : le *Torrance Tests of Creative Thinking* (Torrance, 1966). La fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration musicales sont donc les principaux facteurs que l'on a tenté de mesurer afin de déterminer le caractère créatif du produit musical. En outre, ces facteurs ont aussi été étudiés en relation avec des tests portant entre autres sur l'intelligence, les traits de personnalité d'individus considérés créatifs, les aptitudes ou compétences musicales. Dans leur analyse du type de recherches dont nous venons de faire état, Webster et Hickey soulignent le caractère exploratoire des investigations psychométriques ; ils notent l'ambiguïté et la confusion des termes utilisés ainsi que la nécessité de mieux les définir afin de les rendre opératoires. Cette redéfinition des concepts permettrait d'améliorer la pertinence et la validité des instruments de mesure utilisés. En guise d'alternative aux problèmes soulevés, une autre approche s'est développée pour mesurer la qualité créative des produits musicaux : la *Consensual Assessment Technique*, technique d'évaluation par consensus mise au point par Amabile (1996). Cette dernière considère qu'une évaluation subjective d'un groupe

d'experts est la meilleure façon de mesurer la créativité. Un degré élevé de fiabilité a été noté dans les études ayant utilisé cette technique. Le *Problem Finding* défini par Getzels et Csikszentmihalyi (1964, 1976) représente également une approche prometteuse. Ces derniers formulent l'hypothèse que l'habileté créative et la capacité de découvrir ou de formuler un problème font appel aux mêmes types de comportements.

Un deuxième groupe de travaux s'intéresse aux situations d'enseignement. Dans la plupart des cas, il s'agit de mesurer l'influence d'un certain type d'enseignement musical sur le développement de la créativité en général ou encore de la pensée musicale créative. Les adeptes de cette méthode suivent le modèle classique du design expérimental : l'intervention pédagogique constitue la variable expérimentale, et la technique « pré-test/post-test » mesure les effets liés à cette variable. Les difficultés méthodologiques de cette approche sont bien connues : interférence de paramètres difficilement mesurables, description imprécise des activités retenues et surtout, de la manière dont elles sont enseignées, biais divers.

Un troisième groupe de travaux porte sur la compréhension des représentations mentales et des processus qui fondent la pensée créative en musique. Certains auteurs abordent ces aspects de la créativité musicale d'un point de vue théorique. C'est le cas notamment de Webster, qui considère que tout acte musical est constitué de l'intention de produire, des processus sous-jacents à sa réalisation et des caractéristiques du produit. Selon lui, l'actualisation de la pensée créative en musique requiert un certain nombre de compétences, des conditions liées à la personnalité et à l'environnement, ainsi que l'articulation de la pensée divergente et de la pensée convergente qui se déploient au cours des quatre phases du processus (préparation, incubation, illumination, vérification). D'autres auteurs utilisent l'observation des comportements, l'analyse des productions musicales et l'entretien pour cerner les diverses dimensions du processus créatif. Toutefois, ces recherches traitent davantage du développement musical que du développement de la pensée musicale créative ; comme le note justement Mialaret, « les auteurs étudient les caractéristiques développementales des productions mais ne les analysent pas en fonction de leur dimension créative » (Mialaret, cité dans Zenatti, 1994 : 243).

En guise de conclusion et avant de présenter des exemples de certains types de recherches dont il vient d'être question, il apparaît important de noter l'absence presque totale d'études longitudinales et le nombre limité d'études abordant plus globalement le phénomène de la création musicale en milieu scolaire. De fait, on accorde peu d'attention à l'étude du développement d'authentiques tâches créatives réalisées en situations éducatives réelles. Hickey considère que l'émergence des *confluence studies* pourrait favoriser ce type d'études. Des auteurs tels qu'Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner considèrent que la confluence de divers facteurs, dont les caractéristiques disciplinaires, le contexte socioculturel, les événements et les tendances historiques, contribue à l'occurrence et au développement de la créativité chez l'individu (Hickey, 2002).

Voici, sous forme de tableau, trois exemples de travaux de recherche portant sur la création musicale en milieu scolaire :

EXEMPLE 1. Chang (2003)

Design	Variables ou question	Instruments	Traitement	Résultats
Expérimentale Corrélation	L'enseignement de la composition (D) L'aptitude musicale (I) Les dimensions créatives de la composition (I)	PMMA (Gordon) pré-test, post-test <i>Kratus composition rating scale</i> (3 juges ; <i>Consensual Assessment Technique</i>)	Groupe expérimental (n=33) Enseignement de la composition utilisant <i>Finale Notepad 2003</i> et les patrons mélodiques et rythmiques. Groupe contrôle (n=33) Enseignement musical traditionnel.	Différences significatives entre le 1 ^{er} produit et le produit final. PMMA – pas de différences significatives entre les 2 groupes. Corrélations positives et significatives entre les 6 dimensions de la composition et les résultats du PMMA pour le groupe expérimental. Corrélations positives et significatives parmi les 6 dimensions de la composition pour le groupe expérimental.

EXEMPLE 2. Fautley (2005)

Design	Variables ou question	Instruments	Traitement	Résultats et recommandations
<p>Étude de cas</p> <p>Milieu naturel (classe intacte)</p> <p>Quantitative et qualitative</p>	<p>Vérification d'un modèle théorique de composition de groupe dans une classe (synthèse issue de divers modèles).</p> <p>Un groupe d'élèves : progression à travers les étapes du modèle sans intervention du professeur.</p>	<p>Vidéo, audio</p> <p>Observation (salle de pratique)</p> <p>Transcription et catégorisation du discours verbal (<i>discourse coding</i>)</p> <p>Analyse du processus de composition (modèle de Kratus, 1989)</p>	<p>Élèves du secondaire : 11 à 14 ans</p> <p>Composer une pièce d'une minute en deux sections : « Heureux » et « Triste » (les états d'âme) ; choix des instruments de l'école (glockenspiel, piano et 2 violons, percussions).</p> <p>Groupe de 4 filles amies qui se sont portées volontaires.</p>	<p>Ordre et progression des étapes du processus de composition.</p> <p>Fréquence des étapes.</p> <p>Durée de chaque étape du modèle.</p> <p>Les processus des élèves correspondent au modèle.</p> <p>Les décisions relatives au processus de composition sont prises collectivement.</p> <p>Continuum du compositeur débutant au compositeur expert : la composition de groupe comme précurseur de la composition individuelle ; partage des connaissances et distribution des tâches ; échafaudage de l'apprentissage.</p>

EXEMPLE 3. Stauffer (2001, 2003)

Design	Variables ou question	Instruments	Traitement	Résultats et recommandations
<p>Étude de cas (2001) : Meg</p> <p>Milieu naturel : approche issue de la tradition venant de l'anthropologie et de l'ethnomusicologie.</p> <p>Longitudinale (1994 à 2001)</p>	<p>La composition individuelle</p> <p>Les jeunes compositeurs ont-ils une voix et une identité qui leur sont propres ?</p> <p>Comprendre le processus de composition des jeunes et écouter ce qu'ils ont à dire au sujet de leurs compositions</p>	<p>Comment étudier le processus créatif : Slobada (1985)</p> <p>Analyser : (a) les produits des compositeurs ; (b) ce que les compositeurs ont à dire sur leur processus et leurs produits ; (c) observation des compositeurs en train de travailler.</p> <p>Vidéo</p> <p>Observation (prise de notes)</p> <p>Entrevues</p> <p>Transcription et catégorisation (inter juges)</p> <p>Analyse des « compositions » (désignées par les participants)</p>	<p>Non interventionniste (pas de programme d'enseignement ni d'intervention d'un adulte)</p> <p>Logiciel : <i>Making Music</i>, Morton Subotnick (1995a) et l'ordinateur</p>	<p>Les jeunes compositeurs ont une voix et une identité reflétant leur contexte musical (musique instrumentale) et leur contexte socioculturel (média, etc.).</p> <p>Exemple de Luke : notation importante, justice.</p> <p>Les idées « dans sa tête » ou sur un bout de papier.</p> <p>« My head is full. » « I'm done. I don't have any ideas. Nothing is coming. » « Adults always want kids to do happy stuff. » « Last year's style. »</p> <p>Temps (répétition, fréquence, régularité)</p> <p>Outils</p> <p>Techniques (développement)</p>

Références bibliographiques

- Chang, K. S. (2003). « The Effects of Sequential Composition Experiences on the Music Aptitude and Composition Creativity of Selected Korean Third-Grade Students in General Music Classes ». *Dissertation Abstracts International*.
- Fautley, M. (2005). « A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students ». *Music Education Research*, 7 (1) : 39-57.
- Hickey, M. (2002). « Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance ». *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, sous la direction de R. Colwell et C. Richardson, p. 398-415. New York : Oxford University Press.
- Mialaret, J.-P. (1994). « La créativité musicale ». *Psychologie de la musique*, sous la direction de A. Zenatti, p. 233-258. Paris : Presses universitaires de France.
- Stauffer, S. L. (2001). « Composing With Computers: Meg Makes Music ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 150 : 1-20.
- Stauffer, S. L. (2003). « Identity and Voice in Young Composers ». *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, sous la direction de M. Hickey, p. 91-111. Reston, VA : MENC : The National Association for Music Education.
- Webster, P. R. (1992). « Research On Creative Thinking in Music: the Assessment Literature ». *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, sous la direction de R. Colwell, p. 266-280. Toronto : Schirmer Books, Maxwell Macmillan International.