

Les conceptions des futurs enseignants fribourgeois au sujet de la créativité en éducation musicale

Jérôme A. Schumacher

Professeur à la Haute école pédagogique, Fribourg

Mariana Steiner

Collaboratrice scientifique au service de la recherche de la Haute école pédagogique, Fribourg

Pierre-François Coen

Responsable du service de la recherche de la Haute école pédagogique, Fribourg

À la fin des années quatre-vingt-dix, la formation des enseignants du secteur pré-scolaire et primaire s'est tertiarisée (Grand Conseil du canton de Fribourg¹, 1999). Les écoles normales ont fait place aux Hautes écoles pédagogiques (HEP) qui proposent une formation de niveau universitaire, donnant accès à un Bachelor of Arts for pre-primary and primary Education. La formation professionnelle des futurs enseignants se structure sur trois ans et fait alterner des périodes de cours dans l'institution (formation psycho-pédagogique, développement personnel, méthodologie de la recherche en éducation, didactique, enseignement artistique et instrumental) avec des périodes de stages (25 semaines à temps plein sur les trois ans). Elle vise la formation de généralistes étant capables d'enseigner tous les domaines disciplinaires du préscolaire et primaire. Toutefois, deux spécialisations sont proposées aux étudiants : l'enseignement dans les premiers degrés (enfants de 6 à 8 ans) ou l'enseignement dans les degrés

supérieurs de l'éducation primaire (enfants de 9 à 12 ans). Les étudiants doivent ainsi choisir l'une de ces deux spécialisations au terme de leur première année d'études (tronc commun) et suivront, au cours des deux années suivantes, une formation spécifique et adaptée à la classe d'âge choisie.

Le cours de didactique de la musique aborde, depuis l'année académique 2006 – 2007, une sensibilisation à l'approche créative. Il est demandé aux étudiants de troisième année de réaliser, lors d'un stage d'enseignement, des séquences d'enseignement – apprentissage de la musique ayant pour focale la créativité. Cette mission engendrant une résistance de la part de certains étudiants et maîtres de stage (résistance également constatée par Giglio²), l'idée de travailler sur les conceptions des futurs enseignants s'est dès lors avérée indispensable en vue d'un ajustement ultérieur de l'intervention didactique et pédagogique des formateurs (recherche exploratoire conduite

dans le sens que lui donnent Albarello et Bajoit³). En parallèle à ces préoccupations, deux groupes d'étudiants de la HEP-FR ont réalisé des travaux de diplôme⁴ s'inscrivant dans le champ de la psychologie et de la didactique de la musique et s'intéressant à la création de chansons et de musique auprès des enfants de 6 à 8 ans (Breitenstein & Torche⁵) et des enfants de 9 à 12 ans (Boschung & Despont⁶). L'enjeu de la présente contribution est de :

- faire le point sur le concept de créativité tel que défini dans la littérature ;
- faire état des aspects méthodologiques et des premiers résultats ;
- enfin, dans une discussion de ces résultats, faire état de quelques questions susceptibles d'orienter l'action des formateurs et les perspectives de recherche.

Considérations conceptuelles

La créativité a toujours été présente dans les grands courants de la pédagogie musicale. Aussi, à l'instar de Jacques-Dalcroze et de la place prépondérante réservée à l'improvisation dans sa conception de l'éducation musicale, de nombreux pédagogues tels que Kodaly, Orff, Martenot ou encore Willems reconnaissent l'importance de la créativité dans l'enseignement musical.

Le concept de créativité est aussi présent dans les textes fondateurs de l'enseignement et dans les programmes scolaires. Dans la déclaration pour l'éducation artistique à l'école primaire, l'UNESCO⁷ (2007) place l'expression des états intérieurs des enfants par les signes et l'imagination comme un fondement de l'éducation artistique. La créativité compte aussi parmi les objec-

tifs de l'enseignement primaire du canton de Genève. Inspirée des préceptes de Jaques-Dalcroze, l'école primaire publique genevoise doit proposer des ressources créatives dans lesquelles les élèves peuvent accroître leur sensibilité, affiner leur regard, affirmer leur goût tout en apprenant à respecter celui d'autrui et enrichir leurs connaissances (DEP⁸). Pour le futur plan d'études cadre romand (PECARO), la créativité est un objectif transversal servant à la représentation et l'expression d'une idée, d'un imaginaire, d'une émotion par la pratique des différents langages artistiques (CIIP⁹). De plus, de nombreuses études (Fryer & Collings, 1991; Cypriot National Curriculum, 1994; cités par Diakidoy & Kanari¹⁰) tendent à démontrer l'impact prépondérant d'une approche créative dans la plupart des disciplines de l'enseignement obligatoire.

Si l'on aborde le concept sous l'angle psychologique, Lubart¹¹ (2005) définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 10). La nouveauté dans la création fait référence à une production qui diverge en plusieurs points de ce qui a déjà été proposé auparavant. Ainsi, le produit peut connaître une grande déviation (comme dans le cas où un enseignant propose à ses élèves la composition entière d'une chanson, avec texte et musique) ou a contrario une déviation minime (sur une musique donnée, écrire de nouvelles paroles par exemple). Outre la nouveauté, le même auteur insiste sur les aspects d'adaptabilité de la production face aux attentes, aux contraintes liées à la production créative (technique, temps, thèmes...).

La créativité s'inscrit dans un contexte déjà jalonné qui lui sert de modèle de référence (Wirthner¹²). Selon Nicod¹³

(1994), elle ne peut s'improviser puisqu'elle nécessite des connaissances dans le domaine abordé (par exemple, des élèves qui créent une musique devraient posséder certaines connaissances solfégiques et théoriques comme le fait qu'une mélodie, le plus souvent, se termine sur la tonique). Mais Wirthner¹⁴ (1994) relève tout de même l'importance égale des aspects cognitifs et affectifs (ou conatifs) présents dans toute démarche créative. Roux¹⁵ (2000), quant à lui, bien qu'admettant le poids des connaissances et des références dans toute approche créative, insiste sur le rôle de la pratique, qui permet « un aller – retour permanent entre le geste et l'intention, entre l'action et la réflexion » (p. 329). Enfin, Vygotsky (2005, cité par Buysse¹⁶) observe l'impossibilité d'enseigner l'acte créateur en tant que tel comme un savoir. Le rôle de l'enseignant se confine, dès lors, à la mise en place de situations pédagogiques pouvant favoriser son émergence.

Quelle est l'origine de la créativité ? Depuis les années quatre-vingts, un large consensus semble régner pour l'adoption d'une approche multivariée de ce phénomène (Lubart¹⁷). Sternberg et Lubart¹⁸ (1995) proposent par exemple une approche basée sur six facteurs : l'intelligence, la connaissance, les styles cognitifs, la personnalité, la motivation et le contexte environnemental. Parmi ces derniers, un seuil minimal peut être requis (ce qui est le cas au sujet de la connaissance du domaine), mais certains critères peuvent compenser les déficits d'autres (une grande motivation, par exemple, permettrait de compenser un environnement familial peu propice). Quoi qu'il en soit, les auteurs insistent sur l'importance de ne pas considérer la créativité comme une entité en tant que telle, mais plutôt comme le résultat d'interaction entre plusieurs facteurs.

Que nous apprennent les recherches menées dans le domaine de la créativité ? Les travaux visant à capter les conceptions des futurs enseignants au sujet de la créativité sont rares. Flageul et Coquidé¹⁹ (1999) ont établi une liste de représentations obstacles chez les futurs enseignants de l'école élémentaire dans le cadre de l'expérimentation en biologie. Parmi les conceptions erronées, relevons la suivante : « c'est en imaginant et en créant artificiellement une situation nouvelle que l'expérimentateur peut connaître » (p. 45). Cette position des étudiants nous rapproche d'un dilemme sous-jacent à toute intention créative : apprendre pour créer ou créer pour apprendre... La recherche de Diakidoy et Kanari²⁰ (1999), quant à elle, s'intéresse aux conceptions des futurs enseignants chypriotes au sujet de la créativité (dans une large acception). Les quarante-neuf étudiants ayant répondu au questionnaire perçoivent ce domaine comme une capacité générale, se manifestant essentiellement dans le monde artistique. De plus, les productions des élèves doivent essentiellement répondre à un critère de nouveauté et d'originalité, mais les aspects relatifs à l'adaptabilité de la création par rapport à la demande ne semblent pas entrer en ligne de compte. Ces conceptions entrent donc partiellement en contradiction avec la définition de la créativité proposée précédemment par Lubart²¹ (2005).

Question et objectifs de recherche

Après avoir présenté dans les grandes lignes le concept de créativité tel que défini dans la littérature, intéressons-nous à présent à notre question ainsi qu'à nos objectifs de recherche.

Question de recherche :

→ Quelles sont les représentations des étudiants de HEP-FR au sujet de la créativité ?

Objectifs de recherche :

- Faire état des conceptions générales des étudiants de la HEP-FR au sujet de la créativité.
- Mettre à jour leurs conceptions au sujet de facteurs pouvant l'influencer.
- Capter les modifications de conceptions auprès d'étudiants ayant élaboré des séquences d'enseignement – apprentissage d'éducation musicale consacrées à la création de chansons ou de musiques d'ambiance.

Considérations méthodologiques

Deux outils ont été utilisés dans ce travail : un questionnaire et une série d'entretiens semi-dirigés. Le questionnaire a été traduit et adapté aux contextes de l'éducation et de la formation fribourgeoise. Il est issu du Questionnaire Examining Student Teachers' Beliefs about Creativity de Diakidoy et Kanari²² (1999). La version adaptée comprend quatre-vingt-quinze questions et est structurée en quatre parties : données personnelles (spécialisation d'étude – enfants de 6 à 8 ans ; enfants de 9 à 12 ans – ; activité de l'étudiant dans un domaine artistique ; connaissance du solfège...) [questions A à E] ; questions ouvertes et semi-ouvertes sur les conceptions générales de la créativité [questions 1 à 7] ; évaluation du degré d'accordance face à des affirmations autour de généralités (idées reçues, croyances populaires), des caractéristiques de la personne créative, des obstacles à la créativité et de l'environnement (échelle Likert à 6 niveaux) [questions 8 à 79] ; enfin, évaluation du degré d'accordance et questions ouvertes et semi-ouvertes face à des affirmations autour du projet pédagogique et des conditions facilitant la créati-

Tableau n°1 : Distribution de l'échantillon selon la spécialisation d'enseignement (questionnaire).

SPÉCIALISATION	NOMBRE
1 (enseignement préscolaire et primaire, enfants de 6 à 8 ans)	15
2 (enseignement primaire, enfants de 9 à 12 ans)	12

Tableau n°2 : Les six catégories autour des définitions de la créativité.

LA CRÉATIVITÉ...
→ se réfère à l'imagination
→ nécessite une liberté d'expression
→ implique un engagement total de l'individu
→ est un fait nouveau et original
→ est l'illustration des sentiments de l'individu
→ se réalise par plusieurs moyens : peinture, corps, écriture, musique, sculpture, danse...

vité chez l'élève (échelle Likert à 6 niveaux) [questions 80 à 95]. L'échantillon concerné comprend vingt-sept étudiants en dernière année de formation. La répartition des étudiants selon la voie d'étude (spécialisation) est présentée dans le tableau n°1.

D'autre part, des entretiens semi-dirigés pré- et post-stage ont été menés avec les deux groupes d'étudiants qui ont consacré leur travail de diplôme à la création de chansons. Leur intérêt réside dans le fait qu'ils ne sont pas dirigés vers une vision générale de la créativité (ce qui est l'objet du questionnaire). Au contraire, ils permettent de capter les conceptions des étudiants relatives aux intentions pédagogiques, au processus, au déroulement, à l'évaluation et aux apprentissages avant et après l'action. Les étudiants qui ont participé à ces entretiens proviennent pour un groupe de la spécialisation I (N = 2) et pour l'autre de la spécialisation II (N = 2).

Présentation et discussion des résultats

Cette partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats. Elle fera l'objet de deux volets : dans un premier temps, la présentation des principaux résultats du questionnaire (conception des étudiants de la HEP-FR au sujet de la créativité dans un sens large ; conception des facteurs pouvant influencer la créativité) et dans un second temps, la présentation des analyses de contenu obtenues dans les entretiens semi-directifs.

Questionnaire

Définition personnelle de la créativité.

À la question Quelle est votre définition de la créativité ?, six catégories remarquables semblent ressortir des défi-

nitions personnelles de ce concept. À la lecture du tableau n° 2, nous remarquons que les étudiants considèrent la créativité comme un phénomène essentiellement libertaire, original, proche de l'individu et multidisciplinaire (mais toutefois uniquement orienté vers les arts).

– MOTS ASSOCIÉS À LA CRÉATIVITÉ

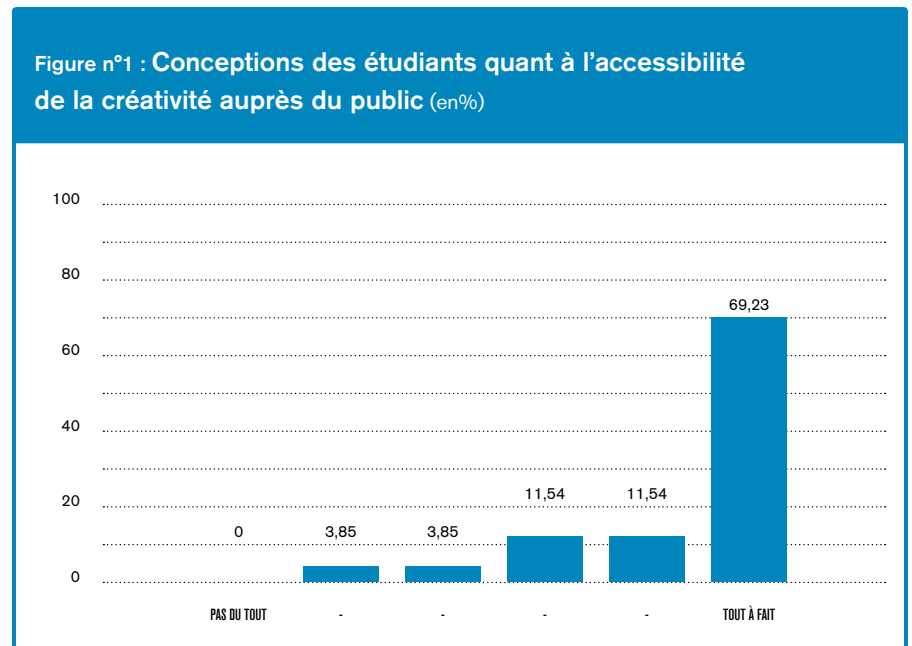
À la question «Quels sont les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit en pensant à la créativité ?», trois catégories sémantiques semblent se dessiner.

Premièrement, un registre sémantique en lien avec tous les processus conatifs de la création ressort dans de nombreux cas. Des mots en liens avec les aspects affectifs de la créativité (imagination, originalité, inspiration, invention, idée, fantaisie...) reviennent à maintes reprises.

Ensuite, un autre registre, plus apparenté aux disciplines, aux moyens et aux supports, est aussi présent. Ainsi, les étudiants listent-ils les domaines et les outils favorisant la créativité : bricolage, dessin, art, peinture, sculpture, musique, pinceau... Relevons que tous les mots indiqués se réfèrent directement au monde artistique et qu'en aucun cas des disciplines caractérisées de plus scolaires (expression orale, expression écrite, mathématiques...), ne sont mentionnées.

Enfin, les mots en liens avec les effets de la créativité représentent la troisième et dernière catégorie sémantique. Pour les futurs enseignants, la créativité aurait des résonances dans les domaines du plaisir, de la liberté, de l'expression, du rêve, de l'émotion, de l'évasion...

Notons que ces aspects définitionnels sont orientés selon les profils des étudiants. Une analyse lexicométrique, différenciant les élèves qui pratiquent de manière intensive des activités artisti-



ques et les autres, montre que les premiers soulignent la dimension expressive et personnelle de la créativité alors que les seconds insistent davantage sur le plaisir qu'elle peut occasionner. Les mots personnels ($V = 1.992$; $P = 0.023$), expression ($V = 1.516$, $P = 0.065$) sont significativement caractéristiques du premier groupe alors que le mot plaisir n'est que très rarement évoqué par les premiers ($V = 1.557$; $P = 0.06$).

– LA CRÉATIVITÉ PEUT-ELLE ÊTRE DÉVELOPPÉE CHEZ TOUT LE MONDE ?

Un très large consensus est présent au sujet de l'accessibilité et du développement de la créativité auprès des élèves. Pour la grande majorité des étudiants, la créativité peut être abordée auprès de tous les élèves (figure n° 1).

– LA MANIÈRE DONT L'INDIVIDU MANIFESTE SA CRÉATIVITÉ DÉPEND DE SON INTELLIGENCE

Pour Sternberg et Lubart²³ (1995), l'intelligence représente un des six fac-

teurs de l'approche multivariée de la créativité. Même si les recherches tendent à prouver qu'un QI supérieur à 120 n'est pas forcément gage de gain de créativité, des corrélations significatives peuvent toutefois être mises en évidence entre le potentiel créatif et l'intelligence (Lubart²⁴). Il n'en va pas de même au niveau des conceptions de nos étudiants. En effet, la majorité d'entre eux estime que l'intelligence n'aurait aucune incidence sur la créativité (figure n° 2).

– LES TÂCHES SCOLAIRES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ

Les étudiants étaient invités à évaluer certaines tâches scolaires selon leur potentiel présumé de créativité (degré d'accordance sur une échelle de type Likert à 6 niveaux). La figure n° 3 nous permet de constater que pour nos étudiants les activités contenant des tâches et des questions plus ouvertes, plus innovantes et moins balisées seraient garantes de créativité.

Figure n°2 : Conceptions des étudiants face à l'affirmation «La manière dont l'individu manifeste sa créativité dépend de son intelligence» (en%)

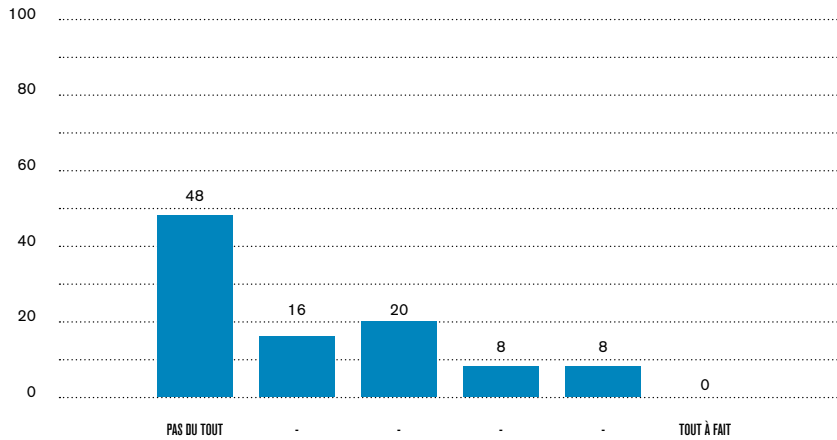
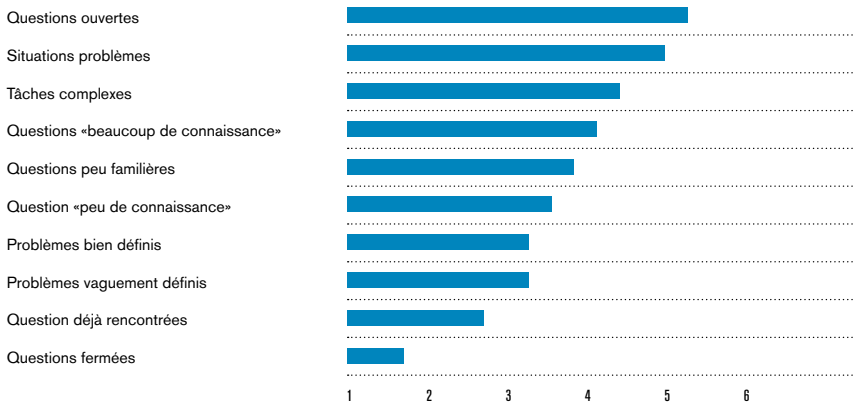


Figure n°3 : Classement des activités scolaires jugées par les étudiants comme étant à haut potentiel (moyennes élevées) créatif et à bas potentiel (moyennes peu élevées)



Le rôle de l'enseignant comme agent impliqué de la créativité

Le rôle de l'enseignant dans toute démarche créative semble occuper une

place prépondérante dans les conceptions des étudiants. Il propose aux élèves des situations innovantes et variées, sensées favoriser l'éclosion de la créativité. C'est lui qui outille les élèves, en leur apprenant à maîtriser certaines techniques. C'est encore l'enseignant qui les encourage et les motive, mais qui se

désintéresse de tout jugement, puisque la créativité est essentiellement le témoignage d'une expression personnelle qui ne peut dès lors pas être évaluée.

Entretiens semi-dirigés (pré- et post-stage)

Cette partie est réservée aux conceptions des étudiants qui ont mené un travail de recherche (travail de diplôme) autour de séquences d'enseignement – apprentissage conduites lors d'un stage d'enseignement.

Les attentes des futurs enseignants pour leurs élèves

Entre attentes personnelles de l'étudiant (avoir un produit fini dans le temps imparti, un projet qui fonctionne auprès des élèves) et attentes pour les élèves (en termes d'apprentissage) un certain flou semble ressortir de l'analyse du discours. Ainsi, à la question «Quelles sont vos attentes pour les élèves à travers ce projet», les réponses se concentrent autour de deux pôles saillants à savoir : d'une part la bonne marche du projet et sa réussite, d'autre part, l'espérance d'un enthousiasme partagé pour le projet :

« Alors moi mon but, chez les 4^e, c'était d'écrire une chanson pour leur enseignant puisque c'était moi qui leur donnais la musique. L'objectif qu'ils avaient à la fin était de chanter la chanson à leur enseignant. C'était l'objectif des élèves et ils y sont arrivés, alors j'étais super contente. » KA-2

« Alors mes attentes étaient claires : ils devaient arriver avec ce projet terminé à la fin de mon stage. Pour qu'on puisse l'enregistrer et qu'on puisse l'écouter. Maintenant j'aurais aimé faire un prolongement supplémentaire, réin-

vestir en EPS [éducation physique et sportive] ou quelque chose dans le genre pour pouvoir encore faire des liens interdisciplinaires. Ça n'a pas été possible, mais ça aurait été une de mes attentes plus personnelle, je dirais plus qu'un objectif pour le stage. » AL-2

« Mais moi, je suis contente de faire ça, je me réjouis, j'espère qu'eux aussi et que ce ne soit pas à sens unique ! Je n'ai pas envie qu'ils soient bloqués mais comme ils sont petits, ils ne seront pas forcément bloqués, mais s'ils n'ont pas forcément envie de faire ça, ça m'embêterait un peu ! » FL-1

S'ils n'ont pas été clairement formulés dès le départ, un certain nombre d'objectifs dans le domaine des savoir-faire et des savoir-être se dégage de l'analyse des entretiens. Toutefois, la réalisation de la chanson en tant que produit paraît rester l'objectif premier des étudiants et le développement de certaines compétences semble être avant tout au service de ce succès. Ainsi, tout porte à croire que c'est le projet qui guide les aptitudes développées à travers sa réalisation, mais aucune intention d'apprentissage planifiée ne semble émaner des différentes étapes du processus.

« Je pense développer une belle ribambelle de compétences, tout ce qui est dans les activités langagières déjà. Les compétences rythmiques et musicales. Développer aussi l'imaginaire de toute manière puisqu'ils devront inventer des textes. Je pense développer l'écoute aussi, s'ils arrivent à chercher des rimes, mais c'est vrai que c'est tout des choses que j'ai jamais testées donc je ne sais pas vraiment comment ça va se passer concrètement après. Je pense que c'est les compétences principales que ça touchera. » PA-1

« J'aimerais aussi développer l'autonomie, qu'ils soient capable de faire quelque chose tout seul. Et puis ils viennent d'apprendre TITI et TATA²⁵ donc travailler ces notions. Et puis qu'ils sachent de quoi est composée une chanson. Ouais c'est surtout ça mes objectifs. » FL-1

Pourtant présente dans la trame du projet, force est de constater qu'aucun objectif ou attente ne touche spécifiquement à la notion de créativité. Les différents témoignages corroborent l'idée que celle-ci n'a pas été considérée comme une compétence à développer, mais plus comme une ressource présente. Envisagée comme ligne directrice du projet, elle semble a posteriori, avoir été un artefact à la réalisation d'un projet « d'expression ».

Les apprentissages effectués par les élèves selon les enseignants

Directement en lien avec les attentes, les apprentissages réalisés sont de l'ordre des savoir-être et des savoir-faire et ce, dans les domaines tels que l'éducation musicale, le français et la rythmique :

« Ils ont fait beaucoup d'apprentissages au niveau langagier, la construction de la phrase, les rimes qui reviennent... Mais aussi des apprentissages rythmiques. Mais j'aurais bien voulu faire une instrumentation qui vienne des enfants mais j'étais un peu prise par le temps. Donc, ils n'ont pas vraiment fait d'apprentissages mélodiques ou musicaux à part ça. » FL-2

« Il y avait des règles qui avaient été mises en place : par exemple il n'y a qu'une personne qui joue par groupe en même temps, sinon on ne s'entend plus. Je pense que c'est par rapport au temps, ils devaient être efficaces, donc ils ont

dû mettre des choses en place pour être efficaces, il y a pas eu de moments où ils ont pu parler d'autres choses. Donc au niveau du savoir-être, et du savoir-faire. Ils ont dû aussi utiliser les connaissances qu'ils avaient et les appliquer et vu que chacun devait avoir un rôle dans cette création, personne n'a été mis de côté. C'est vrai qu'au niveau des savoir-être, c'est vraiment bien. » AL-2

Étant donné qu'aucun apprentissage lié à la créativité n'était attendu, c'est sans surprise que les étudiants ne relèvent aucune compétence développée s'y rapportant. Tout porte à croire qu'il s'agit d'un projet de création de chanson dans lequel la dimension créative n'est pas spécifiquement explicite.

L'évaluation de la créativité par les futurs enseignants

Présente dans bien des activités scolaires, l'évaluation de la créativité, semble être la grande absente de ce projet de création de chanson. Deux éléments récurrents ressortent du discours des étudiants. Premièrement le refus conscient de l'évaluation, considérée comme inadéquate dans une activité où l'expressivité constitue la principale motivation. Deuxièmement, il se dégage une forme d'embarras ou d'hésitation quant à la manière d'évaluer la créativité. Ces positions rejoignent les résultats obtenus dans le questionnaire où l'importance pour l'enseignant de ne pas évaluer les productions des élèves a fait l'unanimité :

« Je ne sais pas comment on pourrait évaluer parce que c'est subjectif la créativité. Enfin, je dirais du moment que ce n'est pas quelque chose qui est repris dans un livre, et puisque c'est une mélodie qui ne ressemble à rien que l'on connaît déjà c'est créatif. » AL-2

« C'est difficile d'évaluer la créativité, c'est tout le problème qu'on a pour trouver des objectifs.... En tout cas le beau et pas beau, on ne peut pas forcément dire... mais c'est difficile à dire ! Je sais pas » FL-1

Tout porte à croire que la finalité du projet se situe dans l'engagement des élèves dans celui-ci ainsi que le produit final qui en résulte. Ces deux conditions semblent constituer les critères implicites d'une évaluation non formelle du projet. La question de l'évaluation de la créativité en tant que telle ne s'est pas posée autrement dans les activités présentées aux élèves. L'expressivité des enfants apparaît être l'autre critère prédominant qui a servi de guide aux stagiaires à travers ce projet. Plus que la créativité en tant que processus cognitif, la création de chanson a cherché à stimuler avant tout l'expressivité.



Conclusion

La mise en parallèle des résultats obtenus dans les questionnaires et les entretiens semi-dirigés nous permet d'effectuer les observations suivantes.

Les conceptions des étudiants de la HEP-FR au sujet de la créativité (questionnaire) sont globalement identiques à celles des futurs enseignants chypriotes (Diakidoy & Kanari²⁶). Ils donnent une définition de la créativité en des termes très généraux, flous et parfois naïfs ; vision essentiellement axée autour d'une dimension artistique érudant du même coup sa présence dans d'autres disciplines. Même si des nuances apparaissent entre les étudiants qui pratiquent des activités artistiques, la créativité s'assimile pour la plupart des répondants à

quelque chose d'original, à de la nouveauté ou de l'inédit.

Nous avons également constaté que les étudiants considèrent la créativité comme quasi universelle (i.e. tout le monde est créatif, la créativité ne dépend pas de l'intelligence), elle revêt donc un caractère omniprésent à tel point qu'elle s'efface derrière des aspects plus disciplinaires (alors même qu'on pourrait très bien l'identifier en mathématiques par exemple). Cependant, il semble bien qu'on n'apprenne pas à être créatif, la créativité n'est pas en soi un objet d'apprentissage. Ces constats font écho aux propos de Lecocq²⁷ (1992) selon lesquels l'école valorise presque exclusivement la connaissance abstraite et l'intelligence verbo-conceptuelle en privilégiant le raisonnement et la déduction. Dès lors, il n'est pas étonnant que la créativité n'apparaisse pas de manière explicite à la fois dans le discours et les représentations des futurs enseignants. À être partout, elle est nulle part et revêt un peu le statut de « poudre de Perlimpinpin » que l'on parsème sur certaines activités pour les rendre plus attractives ou plus ludiques.

Dans ce même ordre d'idées, il semble que la créativité soit paradoxalement le parent pauvre des projets de création de chansons conduits par les étudiants (entretiens semi-dirigés). En effet, elle ne fait pas clairement l'objet d'apprentissages, ni d'évaluation (apprendre à créer). Elle n'apparaît pas non plus comme un vecteur d'apprentissage, comme un levier susceptible d'orienter ou de faciliter l'action des élèves (créer pour apprendre). Tout au plus, elle est évoquée lorsqu'on parle du plaisir et de la fierté que les élèves ont eus à inventer leur propre chanson - ce qui est important aussi -.

Ces considérations sont d'autant plus renforcées lorsque l'on parle d'évaluation. Le déni prononcé par les étudiants (qui ont mis en place un projet de création de chanson) est éloquent : comment peut-on évaluer quelque chose qui est là de toute façon et qui s'attache à des dimensions personnelles. En somme, évaluer la créativité est pour ces étudiants doublement impossible : premièrement parce qu'elle n'est pas objectivée ou objectivable (on ne la définit pas formellement, on ne décrit pas des conduites observables) et deuxièmement parce qu'elle touche à la sphère personnelle des élèves, à leur intimité. Dès lors, il persiste un certain malaise dans la mesure où le produit réalisé subit quand même un jugement social de convenance. La chose n'est pas sans dérive possible, particulièrement lorsque la chanson créée par les élèves n'a d'autre valeur que celle d'avoir été inventée par eux, les qualités intrinsèques du produit pouvant être relativement médiocres.

Dès lors, la question des apprentissages interroge. Alors que, dans le questionnaire, les conceptions dominantes de la créativité laissent ressortir le potentiel formateur de tout processus créatif, les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre du projet de création de chansons sont tout autres. D'abord parce que l'accent est mis sur le produit (plus que sur le processus). Ce qui compte, c'est qu'on puisse chanter la chanson à la fin du temps prévu. Ce faisant, l'enjeu est tel que, dans la progression didactique, l'enseignant va orienter son action vers les conduites qui permettent une finalisation de l'objet plutôt que le développement de stratégies (pas nécessairement efficaces) centrées sur le processus créatif lui-même. En d'autres termes, il va volontiers accepter les bonnes réponses des élèves, celles qui font avancer la chanson plutôt que les interroger sur les

ratages de production ou les difficultés de collaboration. Ensuite parce que les emprunts disciplinaires rendent flous ou peu opérants les outils habituels d'évaluation et de régulation. Par exemple, on écrit une chanson en mobilisant des compétences langagières, mais en même temps on hésite à convoquer, dans ces activités, les outils habituellement utilisés pour les évaluer. Existe-t-il une peur de dénaturer le projet ou simplement une difficulté à mettre en place des pratiques interdisciplinaires ? La question est ouverte.

Ainsi, loin du premier rôle attendu, la créativité se retrouve figurante d'une histoire qui s'est déroulée devant ses yeux, sans qu'elle y trouve réellement sa place. Rejoignant les propos que Moles²⁸ tenait en 1992, on peut s'interroger sur le fait que le processus éducatif aurait pour rôle social d'inhiber la créativité à des degrés divers. Or les démarches initiées ici - la création de chanson en particulier - procède de la dynamique inverse, c'est-à-dire de valoriser les pratiques créatives à la base de compétences individuelles indispensables aux enfants et hommes d'aujourd'hui. Il convient donc de continuer à se pencher sur la chose, si l'on veut en comprendre le fonctionnement et rendre intelligible ce qui semble être encore nuageux, obscur ou contradictoire (Le Roy cité par Moles²⁹).

NOTES

- 1 Grand Conseil du canton de Fribourg. (1999). Loi sur la Haute Ecole pédagogique. Fribourg, Chancellerie d'État.
- 2 Giglio, M. (2007). « Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire ». *Recherches en éducation musicale*, 26, 195 – 208.
- 3 Albarello, L., & Bajoit, G. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, De Boeck.
- 4 « Basé sur une démarche de recherche scientifique, le travail de diplôme témoigne que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique et d'appliquer les principes de la recherche en éducation. Il permet une approche réfléchie de la pratique professionnelle » (Monnard, I., & Hofstetter, D. (2007). *Lignes directrices pour le travail de diplôme*. Document de cours non publié. Fribourg, Haute école pédagogique. 1).
- 5 Breitenstein, F., & Torche, P. (2008). *Quels sont les impacts de la création de chanson sur l'évolution de la motivation des enfants à l'école enfantine ?* Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- 6 Boschung, K., & Despont, A. (2008). *Les influences de la pratique de la création musicale des enfants sur l'estime de soi*. Travail de diplôme non publié. Fribourg, Haute école pédagogique.
- 7 UNESCO (2007). *L'éducation artistique en milieu scolaire : ses contenus et ses méthodes*. Récupéré le 7 mai 2008 de <http://portal.unesco.org/>.
- 8 Direction de l'enseignement primaire. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève, Département de l'instruction publique.
- 9 Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Les objectifs prioritaires d'apprentissage dans le domaine des Arts*. Récupéré le 7 mai 2008 de http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/812_pecarom.pdf.
- 10 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). « Student Teachers' Beliefs about Creativity ». *British Educational Research Journal*, 25 (2), 225 – 243.
- 11 Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris, Armand Colin.
- 12 Wirthner, M. (1994). « Débuts en musique et créativité » in M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel, IRDP. 1 – 7.
- 13 Nicod, F. (1994). La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale. In M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel, IRDP. 11 – 32.
- 14 Wirthner, M. (1994). Op. cit.
- 15 Roux, C. (2000). « Une culture commune en arts plastiques ? » In H. Romian (Ed.), *Pour une culture commune*. De la maternelle à l'université. Paris, Hachette. 318 – 332.
- 16 Buysse, A. (2007). « Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé ». Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*.
- 17 Lubart, T. (2005). Op. cit.
- 18 Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York (N.Y.), Free Press.
- 19 Flageul, R., & Coquide, M. (1999). « Conceptions d'étudiants professeurs des écoles sur l'expérimentation et obstacles corrélatifs à sa mise en œuvre à l'école élémentaire ». *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales*, 28, 33 – 55.
- 20 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Op. cit.
- 21 Lubart, T. (2005). Op. cit.
- 22 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Op. cit.
- 23 Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). Op. cit.
- 24 Lubart, T. (2005). Op. cit.
- 25 Convention rythmique pour nommer : e e [titi] et q q [tata]
- 26 Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Op. cit.
- 27 Lecocq, G. (1992). « Quelles créativités à l'école ? » In A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. Marseille, Hommes et perspectives. 109 – 125.
- 28 Moles, A. (1992). « La créativité : un fait imprécis par nature » in A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. Marseille, Hommes et perspectives. 15 – 25.
- 29 *Ibidem*.