



**HAL**  
open science

## Comment l'entretien d'autoconfrontation amène trois enseignants d'éducation musicale (collège) à s'exprimer sur des dilemmes dans des situations définies comme créatives

Vachon Alexis, Odile Tripier-Mondancin, Frédéric Maizières, Liogier Sandrine, Sébastien Blanquart, Cécile Barouillet

### ► To cite this version:

Vachon Alexis, Odile Tripier-Mondancin, Frédéric Maizières, Liogier Sandrine, Sébastien Blanquart, et al.. Comment l'entretien d'autoconfrontation amène trois enseignants d'éducation musicale (collège) à s'exprimer sur des dilemmes dans des situations définies comme créatives. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 2023, 14 (1 & 2), pp.66-75. hal-04486149

**HAL Id: hal-04486149**

**<https://hal.science/hal-04486149>**

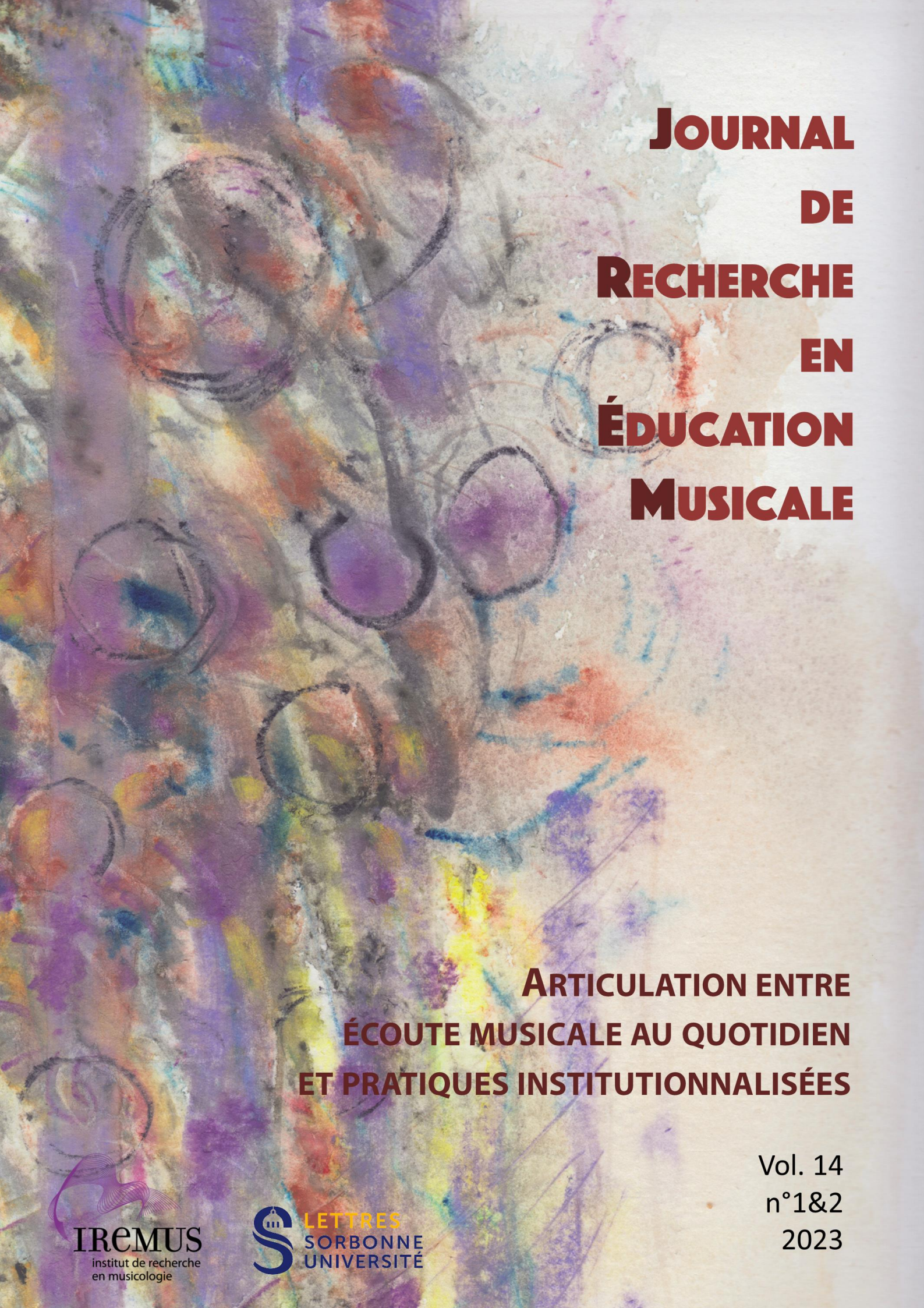
Submitted on 1 Mar 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



**JOURNAL  
DE  
RECHERCHE  
EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE**

**ARTICULATION ENTRE  
ÉCOUTE MUSICALE AU QUOTIDIEN  
ET PRATIQUES INSTITUTIONNALISÉES**

Vol. 14  
n°1&2  
2023

# Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches qui associent sciences de l'éducation musicale, didactique de la musique et musicologie. Fondée en 2002 par Jean-Pierre Mialaret, la revue publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions, et accueille différents types d'écrits au sein de ses rubriques. Elle paraît deux fois l'an et est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du l'IReMus (Institut de recherche en Musicologie) : <http://www.iremus.cnrs.fr>.

## Directeur de publication

Philippe LALITTE (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

## Rédacteur en chef

Adrien BOURG (RCS, EA 7403, Institut Supérieur de Pédagogie-ICP)

## Comité de rédaction

Nathalie ABOU JAOUDE (Centre de recherche sur les traditions musicales, Université Antonine)

Stéphane AUDARD (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Adrien BOURG (RCS, EA 7403, Institut Supérieur de Pédagogie-ICP)

Sébastien DURAND (Interactions Culturelles et Discursives, EA 6287, Université de Tours-CFMI)

Gérald GUILLOT (ARTES, UR 24141, Université Bordeaux Montaigne)

Philippe LALITTE (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Lorraine ROUBERTIE SOLIMAN (Activité, connaissance, transmission et éducation, UR 4281, Université de Clermont-Auvergne)

Odile TRIPIER-MONDANCIN (UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs, Université Toulouse - Jean Jaurès)

## Comité scientifique

Jésus AGUILA (Lettres, Langages et Arts - Création, Recherche, Émergence en Arts, EA 4153, Université Toulouse-Jean-Jaurès)

Frédéric BILLIET (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Gilles BOUDINET (Éducation, Cultures, Politiques, EA 4571, Université Lyon 2-ISPEF)

Marc BRU (Éducation, Formation, Travail, Savoirs, UMR 122, Université Toulouse-Jean-Jaurès)

Jean-Marc CHOUVEL (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Pierre-François COEN (Unité de recherche Évaluation – Identité – Enseignement, Haute École Pédagogique de Fribourg)

Gilles COMEAU (Laboratoire de recherche en pédagogie du piano et Institut de recherche en musique et santé, Université d'Ottawa)

Gordon COX (Université de Reading)

Francis DUBÉ (Centre d'excellence en pédagogie musicale et Laboratoire de recherche en formation auditive et didactique instrumentale, Université Laval)

Maya GRATIER (Laboratoire Éthologie Cognition et Développement, EA 3456, Université Paris Nanterre)

Aurélié HELMLINGER (Laboratoire d'ethnologie et sociologie comparative, CNRS UMR 7186, Université Paris Nanterre)

Michel IMBERTY (Centre de Recherche en Psychologie et Musicologie Systématique, Université Paris Nanterre)

François MADURELL (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Jean-Pierre MIALARET (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Danièle PISTONE (Institut de Recherche en Musicologie, CNRS UMR 8223, Sorbonne Université)

Gérard SENSEVY (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages, et la didactique, EA 3875, Université de Bretagne Occidentale)

Barbara TILLMANN (Centre de Recherche en Neurosciences de Lyon, CNRS UMR 5292, Inserm U1028, Université Lyon 1)

André TRICOT (Epsilon – Dynamique des Capacités Humaines et des Conduites de Santé, EA 4556, Université de Montpellier)

Ingrid VERSCHEURE (Éducation, Formation, Travail, Savoirs, UMR 122, Université Toulouse II Jean Jaurès)

## Correspondance

revuejrem@gmail.com

ISSN : 1634-0531

## Maquettage

Gérald GUILLOT

Adrien BOURG

# Comment l'entretien d'autoconfrontation amène trois enseignants d'éducation musicale (collège) à s'exprimer sur des dilemmes dans des situations définies comme créatives

**Alexis VACHON<sup>\*</sup>, Odile TRIPIER-MONDANCIN<sup>\*\*</sup>, Frédéric MAIZIÈRES<sup>\*\*\*</sup>,  
Sandrine LIOGIER<sup>\*\*\*\*</sup>, Sébastien BLANQUART<sup>\*\*\*\*\*</sup>, Cécile BAROUILLET<sup>\*\*\*\*\*</sup>**

<sup>\*</sup> Chargé de mission à l'IFé de Lyon

<sup>\*\*</sup> MCF HDR, Université Toulouse-Jean Jaurès, UMR EFTS

<sup>\*\*\*</sup> MCF HDR, Université Toulouse-Jean Jaurès, EA LLA-Créatis

<sup>\*\*\*\*</sup> Professeur d'éducation musicale, académie de Lyon

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Professeur d'éducation musicale, académie de Lille

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Professeur d'éducation musicale, académie de Normandie

## Contexte : une recherche collaborative sur la créativité en éducation musicale au collège

L'entretien d'autoconfrontation est mis en œuvre dans le cadre d'une recherche collaborative au sein d'un LéA (Lieu d'Éducation Associé) à l'IFé (Institut Français de l'éducation) de Lyon. L'étude porte sur la créativité en éducation musicale au collège. La constitution d'un premier collectif inter-métier associant des responsables éducatifs (IGEN, IA-IPR), un chargé d'étude (Ifé) et deux enseignants chercheurs impliqués dans la formation des enseignants du premier et du second degré (Inspé, Toulouse Occitanie-Pyrénées) a été posée comme un préalable. Une première collaboration avec des professeurs d'éducation musicale de collège a été lancée en 2021-2022. Des IA-IPR mobilisés ont réuni des enseignants intéressés. Durant l'année scolaire 2021-2022, ce sont 17 enseignants de 6 académies différentes Bordeaux, Lille, Lyon, Martinique, Nantes et Normandie désirant participer à cette étape qui ont répondu. Cela correspond à 36 vidéos de situations considérées comme créatives par les enseignants.

Pour répondre aux objectifs de la recherche (cf. infra) et exploiter ces vidéos, deux chercheurs (Frédéric Maizières, Odile Tripièr-Mondancin) et un chargé d'étude à l'IFé (Alexis Vachon) collaborent avec ces enseignants d'éducation musicale. Trois entretiens d'autoconfrontation sont menés en 2022 avec trois enseignants différents.

La recherche envisagée a pour visées 1) de produire des connaissances (visée heuristique) et 2) des points d'appui pour les enseignants et les formateurs intéressés (visée praxéologique), à propos d'une problématique co-construite. Les travaux menés sont fondés sur un cadre théorique issu des travaux existants en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation.

Dès lors, l'objectif de la recherche collaborative porte sur la question des « leviers » et des « obstacles » qui, du point de vue de l'enseignant, favorisent ou entravent le développement de la créativité des élèves, voire de la pratique de l'enseignant, en éducation musicale. Du point de vue des chercheurs, il s'agit de décrire et de comprendre en quoi les facteurs conatifs (prise de risque, ouverture, tolérance à l'ambiguïté, persévérance), mais également les facteurs environnementaux (espace classe) et cognitifs (connaissances dont savoir-faire) (Besançon, Barbot et Lubart, 2011 ; Bonnardel et Lubart, 2019) font ou ne font pas obstacle au développement de la créativité en cours d'éducation musicale, tant au niveau des enseignants impliqués dans ces démarches que des élèves. Comment enseignants et élèves dépassent-ils ces obstacles ? Quelles stratégies d'enseignement sont

mises en oeuvre et pour quels processus d'apprentissage mobilisés par les élèves ? Quelles connaissances, au sens de la psychologie des apprentissages, de la didactique et de la musicologie, l'élève acquiert-il (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015) ? Quelles compétences, dont l'autonomie, développe-t-il, au cours des situations définies comme créatives en éducation musicale ? Comment les enseignants gèrent-ils la tension entre l'apport progressif par l'enseignant de connaissances et de capacités nécessaires à la résolution, par l'élève, d'un problème posé par l'enseignant ou par les élèves, et la nécessaire exploration, recherche de solutions multiples, choix d'une solution parmi d'autres, en éducation musicale ?

La créativité est définie une nouvelle fois, à partir de différentes définitions issues de la littérature (Mialaret, 1994 ; Besançon, Barbot, Lubart, 2011), comme « l'aptitude, la disposition, la capacité à produire quelque chose de nouveau – par rapport à soi (la personne qui produit), à ses pairs, aux autres, experts compris – adapté au problème donné (ou construit) et au contexte. Cette disposition existe à l'état potentiel et à des niveaux variables (quotidien, professionnel, éminent) chez tous les individus ». (Tripier-Mondancin, 2022). Dès lors une situation scolaire définie comme créative met en jeu la créativité tant de l'élève que de l'enseignant.

## **L'entretien d'autoconfrontation non guidé**

Pour répondre à la question des leviers et des obstacles, une première méthodologie est expérimentée, l'entretien d'autoconfrontation non guidé. À la différence de l'entretien d'autoconfrontation simple (Theureau, 2010) ou croisé (Clot, 2005) tel qu'il est mis en œuvre dans les recherches en ergonomie, en clinique, en psychologie et en analyse de pratique, nous avons voulu expérimenter une autre forme : l'entretien d'autoconfrontation non guidé par le chercheur. Il s'agit, d'abord de laisser l'enseignant entièrement libre de s'exprimer à partir de la vidéo de sa pratique. Ainsi, les enseignants sont invités à commenter leur pratique en classe afin d'explicitier ce qui n'est pas visible. En d'autres termes, dans ce premier récit, le participant A (l'enseignant filmé) verbalise à propos de l'enregistrement vidéo de sa propre activité [A], en présence d'un chercheur par exemple (Mollo et Falzon, 2004). Ce type d'entretien constitue une aide à l'activité réflexive sur le travail : en expliquant les procédures que les enseignants réalisent au cours de la tâche, les enseignants extériorisent leurs connaissances explicites et découvrent les implicites (Leplat, 1990, cité par Mollo et Falzon, 2004). Pour Mollo et Falzon, l'autoconfrontation permet aux participants de révéler (prendre conscience et clarifier) les processus ou procédures utilisés pour accomplir les tâches d'enseignement, grâce à la description d'une activité de travail.

Pour ce faire, l'enseignant projette lui-même la vidéo qu'il a remise à l'équipe de recherche et stoppe le visionnage chaque fois qu'il souhaite dire quelque chose sur ce qui est filmé. Aucune question n'est posée, aucune limite n'est imposée quant au moment et à l'expression des enseignants sur leur propre pratique. Les moments choisis par l'enseignant pour stopper la vidéo et s'exprimer représentent, à notre sens, des moments clés de la pratique dont on fait l'hypothèse qu'ils nécessitent des explications, génèrent peut-être des émotions, suscitent des satisfactions ou des regrets, du point de vue de celui qui est filmé. Le choix de stopper la vidéo pour commenter, ou encore d'exprimer des émotions vécues et ressenties, d'exprimer des satisfactions, des regrets nous semble constituer des indicateurs de ce qui touche les enseignants par rapport à leur pratique et notamment les « leviers » et les « obstacles ». Une fois cette phase d'auto-confrontation non guidée terminée, nous renouvelons l'exercice, mais cette fois c'est le chercheur qui prend la commande des pauses pour interroger l'enseignant. Suite à l'entretien, après avoir élaboré les verbatims, nous avons sélectionné dans le discours enregistré des enseignants les énoncés qui représentent des leviers ou des obstacles implicitement ou explicitement exprimés par l'enseignant. Nous avons analysé et confronté chacun des leviers et des obstacles déclarés à partir des trois analyses effectuées, jusqu'à aboutir à un accord

inter-juge. Le concept d'accord inter-juge est ici employé au sens de la recherche d'un degré d'accord suffisamment élevé entre les jugements de plusieurs observateurs, sans nécessairement passer par un indicateur statistique. Mais ce qui retient plus particulièrement notre attention dans cette courte analyse, ce sont les dilemmes au développement de la créativité des élèves, mis en évidence et exprimés par les trois enseignants. Nous considérons les leviers vus comme des obstacles et les obstacles vus comme des leviers, comme des indicateurs de ces dilemmes. Selon Matteï-Mieusset et Brau-Antony, « [u]n dilemme est l'expression d'une mise en concurrence de deux actions possibles, chacune souvent fondée sur des motifs ou des postures relativement opposés et qui demandent de la part du sujet une décision souvent difficile. Cette décision peut être contre nature pour le sujet ou lui donner le sentiment de ne pas répondre à la demande de certaines personnes influentes dans la situation, qu'elles soient présentes ou non » (2016, p. 152). Pour les repérer il s'agit de relever les passages du discours dans lesquelles apparaissent des tensions, ou des contradictions.

Comment l'autoconfrontation non guidée a-t-elle permis à trois enseignants d'exprimer des tensions, des dilemmes dans ce qui peut faire levier ou obstacle à la créativité dans leur pratique ? Chacun des trois enseignants met en évidence, sans que la question ne lui soit posée, ce qui représente un dilemme dans la situation créative qu'il met en place, en lien avec respectivement (1) la pérennité de la trace dans le processus créatif (2) le modèle dans la situation créative et (3) la création avec le corps pour mieux percevoir la musique. Nous présentons des extraits d'entretiens d'autoconfrontation non guidés au cours desquels les enseignants reviennent sur ce qui peut être qualifié de dilemme lorsqu'ils mettent les élèves en situation créative.

## **Entretien 1 : la pérennité de la trace dans le processus de créativité en éducation musicale ; sur quels fondements s'opèrent les choix des élèves et de l'enseignante**

Le premier cas concerne une enseignante de l'académie de Lyon dans une classe de 3<sup>e</sup>. Les élèves ont improvisé des mélodies en plénière sur une grille harmonique enregistrée. Certains ont proposé de faire entendre leur improvisation à la classe en fin d'exercice, particulièrement deux élèves qui présentent chacun une proposition mélodique. Ces deux propositions ont été reprises par la classe et superposées afin de comprendre et de mettre en pratique la notion de polyphonie.

Ces deux lignes mélodiques sont ensuite superposées avec une première mélodie qu'ils ont construite la semaine précédente sur des paroles issues de lettres de leurs aïeux (poilus lors de la première guerre mondiale). L'enseignante est donc confrontée à des dilemmes à propos de sa posture de contrôle dans le cadre de son enseignement, en lien avec le fait que, dans un premier temps, elle a oublié une partie du texte fait par les élèves la semaine précédente. Alors qu'elle cherche à contrôler l'avancée du travail, ce sont les élèves qui la reprennent et rétablissent ce qui avait été créé. Dans un second temps l'enseignante modifie par erreur certaines propositions mélodiques des élèves. Les élèves réagissent et chantent la mélodie souhaitée induisant une réaction de l'enseignante. L'élève a mémorisé à moyen terme (d'une semaine à l'autre) ce qu'il souhaitait chanter. Il est difficile de savoir s'il s'agit d'une des premières mélodies inventées, selon l'effet connu de primauté, ou encore, de la dernière version (selon l'effet de récence). L'enseignante quant à elle, comme le décrivent Bucheton et Soulé (2011), doit gérer son « multi-agenda ». Elle est logiquement moins disponible pour la mémorisation des propositions des élèves. Le dilemme qui émerge est celui de savoir, en tant qu'enseignante, quelle place et quelle confiance donner à l'élève dans sa capacité à restituer des paroles et une version mélodico-rythmique. En d'autres termes, quelle stratégie mettre en œuvre au moment de la restitution ? La décision prise par l'enseignante est de faire confiance, de donner raison, de lâcher prise sur le contrôle de l'avancée du travail pris en charge par les élèves, sachant qu'elle a

compris qu'elle n'a pas eu le temps de les enregistrer et que « les mélodies...elles se perdent... d'autres se créent ».

*Eh bien alors : j'ai actionné le bol tibétain / mais au final : ce n'était peut-être pas utile / Mais bon / on ne va pas rentrer dans ce débat-là / mais effectivement : ce son aigu du bol et des vibrations après un instant de travail comme celui-ci / parce qu'ils sont restés quand même pas loin de dix minutes debout / c'était quand même assez long / voilà, c'est quelque chose que de temps en temps je pratique pour laisser retomber les idées pour laisser : pas mourir les idées : mais les laisser reposer et les laisser dormir / pour que je puisse après ré exploiter les idées et les improvisations des élèves [...]<sup>1</sup>*

Les élèves ont inventé deux mélodies et l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils pourraient en faire. Un élève propose de les chanter ensemble<sup>2</sup>.

*Je vais juste arrêter parce qu'en fait l'élève qui a parlé / c'est un élève qui est en grande difficulté et la créativité lui permet de s'exprimer / et de donner un sens à ses apprentissages / parce que c'est un élève qui doit être orienté en train de faire le dossier pour pour : pour aller en relais et en éducation musicale<sup>3</sup> : il est beaucoup plus apaisé / beaucoup plus canalisé / il propose et donne des idées : il s'affirme : et il a vraiment un rôle important au sein de la classe : donc je dirais que la créativité pour les élèves qui sont en difficulté : c'est un moyen de s'exprimer / un moyen de s'affirmer et un moyen de se dépasser / et c'est ce que je vois avec Chris et d'autres élèves qui sont dans la classe / et on verra après : je crois plus tard dans la vidéo / il reprend d'ailleurs / je crois : une mélodie / il s'est installé et reprend une mélodie en fanfaronnant / mais c'est pas vraiment le fanfaronnage / il reprend la mélodie parce que : justement : il l'a assimilée et la rechantait parce qu'il l'avait comprise / et ça, c'est intéressant / voilà : je continue [...]*

Un élève reprend la mélodie principale et précise qu'il ne « voulait pas que la mélodie parte de sa tête ».

*Voilà, c'était ce passage / je voulais revenir parce que c'est juste. Il ne voulait pas que sa mélodie, que la mélodie parte de sa tête / et j'ai rebondi parce que j'ai trouvé ça tellement tellement super que cet élève / qui est généralement en dysfonctionnement dans de nombreuses matières / eh bien que du coup / il chante cette mélodie spontanément / c'est à dire que ce n'est pas quelque chose qui a donc effectivement [trait à] la créativité / je suis persuadée que c'est un moyen pour les élèves en difficulté de trouver leur place au sein de de l'éducation. [...]*

L'enseignante chante les paroles ; un élève lui fait remarquer que ce ne sont pas les bonnes paroles.

*Alors pour la petite anecdote / j'ai utilisé mon téléphone portable pour faire de la vidéo et les paroles étaient modifiées sur mon téléphone portable / donc / du coup / je me suis retrouvée avec l'ancienne feuille de la création devant mes yeux et quand j'ai entamé le piano / je me suis dit oops j'ai pas les bonnes paroles / et là j'ai adoré la réaction des élèves / parce qu'en une séance de la semaine dernière et c'est ça qui est incroyable dans la créativité / c'est que la créativité / certes est instantanée / est instantanée / mais elle reste dans leur mémoire et peut être bien plus qu'une leçon qu'ils ont apprise / c'est à dire que moi / là, ils m'ont dit tout de suite madame / vous vous êtes trompée c'est pas les bonnes paroles et c'est pas la bonne mélodie / alors qu'on avait fait ça en 20 minutes la semaine dernière / donc / du coup / je trouve ça vraiment très*

---

<sup>1</sup> Les extraits de verbatims sont en italique. Les deux points ( : ) indiquent une prolongation de la syllabe, le slash (/) indique une rupture (respiration plus ou moins longue) de la parole, les mots et signes entre crochets ([]) indiquent des suppressions ou des ajouts dans le discours de l'enseignant, par les chercheurs.

<sup>2</sup> Les passages en retrait résumant ce qui se déroule sur la vidéo et que commentent les enseignants. Nous les mentionnons lorsque c'est nécessaire pour la compréhension de ce qui suit.

<sup>3</sup> La classe relais est un dispositif permettant d'alléger l'emploi du temps et de proposer une aide ciblée pour les élèves en grande difficulté.

*intéressant parce qu'ils sont acteurs et ils m'ont bien fait savoir que c'était eux qui avaient composé et que moi / je m'étais trompée / voilà / ça / c'était très bien / donc voilà d'où le problème / effectivement / j'aurais peut-être dû prévoir une tablette en plus pour mettre les paroles alors voilà*

[...]

*alors là / j'arrête [la vidéo]/ et je crois qu'il y a un élève qui va dire je ne sais pas / mais dans la créativité quand même / moi, je n'ai pas pris le temps d'enregistrer / mais les mélodies sont tellement en spontané que du coup / si on les enregistre pas / hé bien elles se perdent / elles se perdent / mais à la fois / ce n'est pas très grave si elles se perdent parce qu'il y en a d'autres qui se créent / et je me suis aperçu qu'il y avait certains élèves qui étaient comme moi qui étaient perdus / parce que c'était le cas de le dire / je ne me souvenais plus du tout de la mélodie / mais ils ont commencé à fredonner d'autres choses / donc / au final / voilà / mais c'est vrai qu'enregistrer voilà / c'est une manière aussi de garder trace des créations [...]*

L'enseignante propose ensuite aux élèves de superposer les 3 mélodies inventées. Un élève déclare avoir perdu la mélodie, l'enseignante la rappelle en faisant des erreurs. Un élève (Chris) lui en fait la remarque.

*Alors c'est intéressant parce que Chris m'interpelle et il me dit « Mais madame, c'est pas encore ça » / et il a raison / il a raison / en tout cas / dans ce processus de créativité / il ne faut pas avoir peur de l'aspect / on va dire c'est pas très bien / c'est le bon terme / mais brouillon / parce que c'est vrai que maintenant / effectivement, il cherchait il tâtonnait / ils expérimentaient / et bien c'est pas grave / le tout / c'est que chacun expérimente / chacun cherche chacun a fait appel à sa mémoire / chacun fait / et puis forcément / il y en a un qui va dire comme Chris Bah oui / c'est pas ça / finalement / c'est pas ça / et il avait raison / c'était pas ça*

Lors d'un entretien d'auto-confrontation classique, même si la liberté est donnée à la personne analysée de stopper la vidéo lorsqu'elle le souhaite, la personne qui mène l'entretien a préparé ses moments de césure et oriente de facto l'analysé sur certains aspects de sa pratique. Bien évidemment, l'autoconfrontation dirigée permet de faire émerger certaines parties du réel de l'activité et donc certains dilemmes dans la pratique de l'analysé. Cependant, le fait de laisser celui-ci libre dans son expression lors du premier passage de la vidéo, permet de mettre en avant ce qui est sans doute le plus important pour lui. Dans le cas présent, la phase non dirigée a permis de mettre en exergue ce qui a mis l'enseignante en tension lors de cette séance, à savoir un dilemme sur sa posture de contrôle. Cette tension dans sa pratique représente sa prise de risque conscientisée, c'est visiblement le frein potentiel qui a été le plus important dans l'exercice de son activité, ce jour-là.

## **Entretien 2 : le modèle dans la situation créative ; s'en inspirer et lâcher prise**

Le deuxième cas concerne un enseignant de l'académie de Lille qui déclare expérimenter une activité de perception, plus particulièrement le repérage de la forme rondo dans *La danse du calumet des Indes Galantes* de Rameau dans une classe de 5<sup>e</sup>. Cette activité vise à mettre en évidence la forme de l'œuvre à partir d'une expression corporelle et vocale. Pour ce faire, les élèves ont d'abord exploré le corps en mouvement à partir d'une autre œuvre puis chanté le refrain de l'œuvre de Rameau sur des paroles inventées par l'enseignant. Dans la troisième phase, les élèves sont répartis en groupe et doivent créer une forme en mêlant la voix et le corps sur l'œuvre de Rameau. Tout au long de l'entretien, l'enseignant revient sur la question du modèle donné par l'enseignant ou par une vidéo d'un chorégraphe (mise en scène de Clément Cogitore). Conscient que le modèle est nécessaire pour



développer une attitude créative, il mesure comment le modèle peut devenir aussi un frein à la créativité.

L'enseignant arrête la vidéo pour commenter une phrase qu'il adresse aux élèves dans un moment où il sent que ces derniers hésitent à se mouvoir sur la musique.

*voilà j'ai dit je ne veux pas vous influencer c'était important parce que j'ai remarqué que quand on montre un exemple aux élèves / ils s'appuient sur cet exemple et ça empêche toute créativité / donc là il y avait un problème parce que si je leur montrais comment faire ils s'inspiraient certainement de ce que j'ai fait / comme souvent ils font / mais donc là ils sont plus dans la créativité ils sont juste dans l'imitation de ce que je viens de proposer / heu donc j'ai vraiment essayé / de : voulu en tous cas de vraiment pas les influencer de les laisser faire mais : c'est pas évident parce que du coup : on le voit bien à la séance numéro une le résultat il n'est pas probant quoi enfin en tous cas il y a très peu de chose qui ont fonctionné pour moi / (redémarré la vidéo) voilà la phrase qui sert à rien / soyez créatifs c'est : aucun intérêt ça parce que du coup : je pense qu'en disant cette phrase-là / on bloque / y'a quelque chose qui doit se passer au niveau du cerveau où : comme si les élèves ah oui il faut que je sois à la hauteur / il faut que je sois créatif / mais c'est mal joué ça / je pense*

[...]

*et là ce qui est intéressant c'est que dès que j'ai le dos tourné il y a des élèves qui essaient là déjà alors que je vais actionner la musique on voit la : / là je ne sais pas si vous voyez ma souris / et ben cet élève-là il se met à faire des choses aussi / enfin y'a des élèves (redémarré la vidéo) voilà on voit que ça : alors au début oui alors après même si il y a un changement dans la musique on voit que les élèves attendent / parce que comme du coup je ne leur montre pas : j'ai pas une posture directive qui leur donne les clés et on voit que / je pense que ce sont des élèves aussi qui sont habitués à ce qu'on leur donne les clés et donc forcément je pense que ça s'apprend aussi ça / et c'est pour ça qu'au fur et à mesure des séances j'ai vu que ça allait un peu mieux parce que : on était entré un peu plus là-dedans et : et voilà / ouais dans la posture enseignante je pense qu'aussi : être à même de leur donner les clés et d'avoir une posture de lâcher prise aussi ça / c'est important de développer ça pour accéder à cette créativité parce que si on est toujours dans le contrôle le jour où on lève le pied ben : ils attendent quoi / parce qu'ils sont pas : ils ne sont pas habitués*

[...]

*donc là je leur dis n'ayez pas peur je me souviens / c'est essayer de les rassurer c'est essayer de trouver des trucs pour leur dire allez essayez / ça marche pas je le vois mais heu (rire) on essaie quand même / donc voilà (redémarré la vidéo) et là comme ça ne marchait pas je me suis dit qu'est-ce qu'on peut faire et là je reprends voilà encore une fois je ne suis plus dans le lâcher-prise / je reprends la main / allez qu'est-ce qu'on peut bouger sur une musique allez on lève le bras j'essaie de les / de faire en sorte qu'ils rentrent dans l'activité / voilà c'est pour ça que j'ai repris la main à ce moment-là (redémarré la vidéo) et donc comme je viens de dire tout à l'heure ils sont dans l'imitation / je lève le bras ils imitent ils lèvent le même bras que moi / ils font la même chose donc là on n'est pas du tout dans la créativité*

[...]

*il y avait ça aussi je voyais des élèves qui faisaient des gestes mais ça n'avait aucun rapport avec le musical enfin : pour moi ça n'avait aucun rapport avec le musical / ils n'étaient pas dans la phase / je pense que c'était déjà trop compliqué déjà le premier la première tâche de bouger de prendre : d'être : confronté au regard des autres pour eux aussi enfin : être en cercle le fait de : comment dire ça de : pourtant j'essaie d'instaurer un climat de bienveillance et tout ça dans mon*

*cours / c'est pas enfin si c'est le sujet mais : je pense que sans ça ça ne fonctionnerait pas du tout  
mais : je pense que déjà ça c'est compliqué déjà / de s'observer / de se voir / de se : d'être à la  
portée de tous du jugement de tous / de voir que les élèves : eux aussi il faut qu'ils acceptent  
d'être dans le lâcher prise et c'est pas forcément / évident*

[...]

*là je rebondis sur un : voilà cette élève-là qui avait fait un geste / je rebondis sur ce qu'elle a fait  
je répète / pour essayer de dire aux autres voyez c'est bien ce que vous faites même si vous  
proposez quelque chose ben : on peut rebondir dessus tout est acceptable tout est : / forcément  
si un élève tente quelque chose et on lui dit ben arrête tout de suite c'est nul ben : non / enfin  
voilà ça c'est logique (redémarré la vidéo) / là je leur dis lâchez-vous-même je veux vraiment  
qu'ils soient dans le lâcher prise mais je n'y suis pas arrivé quoi*

[...].

Dès le début et durant toute l'autoconfrontation non guidée, l'enseignant revient sur cette tension entre la nécessité de donner des exemples dans le but de débloquer les élèves qui peinent à entrer dans l'activité et la prise de conscience que ces mêmes exemples peuvent devenir modélisants pour l'élève et limiter sa créativité.

### **Entretien 3 : créer des mouvements avec son corps pour mieux percevoir la musique ; quel territoire de l'éducation musicale ?**

Le troisième cas concerne une enseignante de l'académie de Normandie qui s'exprime sur une partie de séquence<sup>4</sup> d'éducation musicale, dans une classe de 3<sup>e</sup>, mettant également en jeu la créativité des élèves, au service de l'analyse-compréhension d'une œuvre, dans l'esprit du deuxième enseignant. Les premiers extraits reportés ci-dessous portent sur le contenu, la problématique de la séquence. L'enseignante explique les étapes par lesquelles les élèves s'engagent. Alors que l'entretien s'est terminé sur les leviers pour réussir et les difficultés ou obstacles qui se sont présentés, l'enseignante fait part, sans qu'aucune question ne soit posée à ce sujet, d'un dilemme non pas au sujet des tâches et des processus liés aux situations créatives mais au sujet de la nature, des caractéristiques et d'une certaine manière du territoire disciplinaire de l'éducation musicale. En effet, elle pose un problème qu'elle a rencontré au sujet de la lecture de ses pratiques en tant qu'enseignante, par des personnes extérieures, qu'elle a rencontrées lors de formations qu'elle animait. Ce dilemme met en jeu des représentations au sujet du territoire de la musique : sur quoi devrait porter et déboucher l'approche créative en éducation musicale ? La question régulièrement posée à l'enseignante est : est-ce que cette enseignante fait « de la musique » ou bien de la danse ? Dans la séance observée et filmée, la créativité des élèves porte sur le lien entre leur compréhension-perception-analyse de l'œuvre écoutée et l'invention de mouvements visant à expliciter et à donner à voir cette compréhension. Les élèves n'inventent pas à proprement parler une nouvelle musique, mais inventent, à partir d'une œuvre musicale, une mise en mouvement qualifiée de mise en place scénographique. Au-delà de la compréhension de l'œuvre, ce qui est mis en jeu c'est une définition et des caractéristiques d'un phénomène qualifiable de musical, de musique. L'enseignante utilise notamment une citation de Balanchine qui met en regard musique et danse. L'usage qu'a cette enseignante des situations créatives s'inscrit dès lors dans une éducation « à et par la musique » et au-delà « à et par l'art », dans l'esprit de l'EAC (éducation artistique et culturelle) et plus généralement des programmes d'éducation artistique.

---

<sup>4</sup> au sens de série de cours.

*alors donner corps à la musique / c'est la problématique qui va être traitée dans cette séquence / elle va durer un certain nombre de semaines / je pense que sur six semaines, nous avons travaillé sur cette séquence en particulier / donc, le thème en tête [Danse des chevaliers, Romeo et Juliette (acte I, scène 4) de Sergei Prokofiev] / l'idée, c'est de traduire dans le mouvement un certain nombre de composantes qui sont dans l'œuvre de Sergei Prokofiev / alors / mobiliser le corps, c'est aussi occuper l'espace / la plupart du temps pour fixer la pulsation / pour essayer de vivre à l'intérieur du corps / justement les différentes vitesses ou encore stabiliser la vitesse et la ressentir / on travaille la marche / la marche est le moteur souvent / qui est nécessaire aussi pour fixer la pulsation*

[...]

*alors pour expliquer un petit peu cette mise en place les élèves sont dans différents ateliers / comme on peut le voir ici au premier plan / ils commencent à travailler des phases de gestes / des phases de combinaisons / ça se rapproche évidemment beaucoup de la danse ce que je fais / les élèves donc travaillent sur une partie de la marche qu'il y a dans Sergei Prokofiev / le Poum ta c'est la marche / donc qu'on entend / derrière les autres élèves travaillent sur un thème le thème A / donc la mélodie / et sur le côté droit il y a un atelier où là ils analysent avec précision en fait / les différentes composantes de cette œuvre / donc ça peut être certaines cellules rythmiques / l'expression aussi euh : donc : on verra tout à l'heure aussi comment ils vont pouvoir passer d'un atelier à l'autre / comment ils vont pouvoir rentrer dans les différents ateliers / donc / à droite, on a Noah (un élève) qui travaille sur la méthode Kodaly / qui les aide à mémoriser à vivre dans le corps les différentes cellules de rythmiques / et en face, on a une élève qui observe / Il faut savoir que c'est comme un laboratoire ma classe / il y a toujours des leads / donc des élèves qui dirigent / des élèves, qui observent pour mettre en place la scénographie / et d'autres élèves aussi qui travaillent plus ou moins on va dire la mise en place rythmique*

L'enseignante passe auprès d'un groupe, félicite et encourage les élèves (vous travaillez très très bien) tout en leur demandant d'aller encore plus loin dans la relation entre expression du corps et musique diffusée (faut vraiment qu'on ait la sensation que les corps prennent vie qu'on soit à l'intérieur du son aussi).

*Alors là / c'est vrai que je dirige un petit peu plus / j'essaie de rentrer un peu plus dans la question du geste qui donne corps à l'orchestre / l'idée c'est vraiment de montrer que l'orchestration peut traduire dans le mouvement tout ce qu'on entend / soit le thème (de) la marche dans Prokofiev / l'idée aussi : c'est d'affiner le geste / donc pour affiner le geste on passe par quatre éléments d'écriture qui sont au tableau / à droite : on voit le tableau alors il y a quatre composantes / la première composante c'est la composante d'espace / pour nous tout est relié à l'espace quand on entend une œuvre / la méthode Dalcroze / hein le corps va plus ou moins se mouvoir dans l'espace / dans des phases d'occupation de l'espace donc il y a plusieurs éléments d'espace que les élèves vont apprendre à manier / donc : comment on va mettre en valeur le mouvement et dans quel espace / ensuite / la deuxième composante importante pour nous / c'est l'expression / donc l'expression du geste / quelle est la qualité d'énergie qu'on va mettre en place / est ce que ça va être un geste lié / continu / plus brut / plus accentué en fonction de ce qu'on entend / c'est pour ça qu'ils essaient de traduire vraiment de manière plus exigeante dans le corps ce qu'ils entendent / la troisième composante ensuite / c'est le temps donc toutes les variations de vitesse et différentes phases de polyrythmie aussi que l'on va voir ensuite dans le mouvement / et enfin / la question aussi qu'on appelle euh de la mise en place scénographique / où là / on va mettre toutes les composantes ensemble et voir si vraiment l'orchestration devient plus visuelle / donc l'idée, c'est de tendre vers une musique visuelle / c'est ça la méthode Dalcroze, c'est traduire dans les mouvement tout ce qu'on entend*

[...]

Alors, cette citation [« voyez la musique, écoutez la danse » Georges Balanchine] en fait elle est

déjà écrite dans mon cours en grand / et on le voit pas assez c'est au-dessus du tableau /c'est pour moi la citation la plus en fait la plus significative de mon cours / parce que mon cours c'est ça / en fait Dalcroze c'est ça / c'est de faire en sorte que la musique devienne complètement visuelle et c'est le rôle aussi de tous les chorégraphes /c'est de faire comprendre aux danseurs qui doivent rentrer à l'intérieur vraiment de la musique : qui veulent l'habiter complètement / et c'est assez bluffant /quand ils voient un ballet pour la première fois / les élèves ils sont euh : et le rapport au corps / il est quand même assez fabuleux / ils ont tout de suite Ils voient tout de suite la musique en fait /c'est à dire que ce qu'ils ont entendu / ils vont le voir en direct à travers le mouvement / donc c'est ça / en tous les cas mon travail maintenant il consiste vraiment à révéler ça chez les élèves Comment faire en sorte que la musique devienne visuelle ? donc, ça va mettre en jeu aussi un travail d'interprétation / leur propre interprétation / leur propre manière de ressentir la musique /tout ça / ça va se traduire dans le corps / c'est vrai que Balanchine avait vu juste en écrivant ça

À la fin de l'entretien, en guise de conclusion, l'enseignante ajoute :

*je voulais juste ajouter quelque chose / c'est que parfois quand quelqu'un vient de l'extérieur / observer mon cours / ce qui arrive / parce que j'ai donné aussi des formations là-dessus / parfois / on me dit que ce n'est pas forcément pour eux tout de suite de la musique / pour moi / j'insiste là-dessus / ce que je fais, c'est vraiment de la musique / et ce qui est un peu dommage / c'est que parfois / dans une formation / souvent on va / on va donner la danse au professeur d'EPS / et on oublie souvent les professeurs d'éducation musicale qui ont une manière d'écouter / et sans doute d'analyser de manière très juste / la danse c'est avant toute chose de la musique.*

Le dilemme relevé par l'enseignante a surgi en toute fin d'entretien, alors que la chercheuse avait mis fin à l'échange question-réponse. L'enseignante autoconfrontée invite un nouveau « tiers » dans la discussion, qui n'est ni le chercheur, ni elle-même, mais des personnes extérieures qui, lors de formations, lui ont renvoyé ce qu'ils percevaient de son activité. Ces personnes ne font qu'hypertrophier un dilemme déjà pris en charge par l'enseignante, dans sa classe : qu'est-ce que la musique ? Pour autant, ce dilemme reste présent à l'esprit de l'enseignante puisqu'elle décide d'en faire part. Le dilemme questionne les territoires non seulement de la musique mais aussi de la danse. L'enseignante y répond en classe en faisant le choix d'utiliser l'injonction de Balanchine : voyez la musique, écoutez la danse.

Ce premier dilemme en cache un autre, sur lequel cette fois, la chercheuse a souhaité revenir durant l'entretien. Sur quoi peut et doit porter et déboucher l'approche créative en éducation musicale ? La créativité peut-elle et doit-elle se développer à la fois en lien avec un objectif de production, par exemple vocale, instrumentale ou autre comme le mouvement et à la fois en lien avec un objectif de compréhension, d'analyse de l'œuvre écoutée ? Si les programmes mentionnent plutôt la production chantée et/ou jouée, ils n'interdisent en rien cette double approche, produire mais aussi comprendre les œuvres, le sonore.

## **Conclusion provisoire**

Les trois entretiens d'autoconfrontation dans leur phase non-guidée ont permis de révéler des dilemmes différents qui n'avaient pas été envisagés par les chercheurs lors de la phase de préparation commune de ces entretiens. Ils ont surgi a priori parce que ces dilemmes étaient vécus comme une tension par les enseignants. Même s'il est difficile, dans le 2<sup>e</sup> cas, d'attribuer à l'autoconfrontation non guidée le pouvoir de révéler le dilemme entre modèle et créativité, dès ses premières prises de paroles sur sa pratique, l'enseignant a soulevé ce qui, pour lui, représente un véritable dilemme dans la pratique qu'il a donné à voir. Quelle place donner aux connaissances nécessaires au développement de la créativité, sans pour autant conduire à son affaiblissement ? L'enseignant pose ici un principe

fondamental du processus de créativité mis en évidence par tous les auteurs précités. L'intérêt de l'autoconfrontation non guidée réside, selon nous, dans le fait que le dilemme n'a pas été pointé par le regard extérieur du chercheur ce qui aurait pu donner à l'enseignant l'impression d'un jugement de sa pratique. Dans la posture du confronté non guidé, l'enseignant est totalement maître de son analyse, c'est-à-dire du processus métacognitif qu'il met en oeuvre. Dans le 3<sup>e</sup> cas, l'autoconfrontation non guidée a permis de révéler ce qui demeure un dilemme dans la pensée enseignante, alors qu'il est discuté dans la littérature scientifique. En effet, Peretz signale, tout en relevant que ce n'est pas aussi répandu qu'on pourrait le penser : « On le voit rarement ainsi, mais la danse est une activité musicale. Bouger sur la musique est irrépessible. De plus, la danse peut produire de la musique » (2018, p. 91). Plus loin elle ajoute : le « lien entre rythme et mouvement existe dès son entrée dans le système sensoriel [...] Le lien entre rythme et mouvement se poursuit dans l'activité du cerveau. Même en l'absence de mouvement, l'écoute d'un rythme active non seulement le cortex auditif, mais également le cortex moteur » (2018, p. 92).

L'autoconfrontation non guidée semble prendre tout son sens dans le cadre d'une recherche collaborative qui vise à la fois la production de connaissances tant de la part des chercheurs que des acteurs enseignants, comme c'est ici le cas, mais aussi la transformation des pratiques tant des praticiens que des chercheurs sans « ignorer que les objectifs des uns et des autres sont et restent différents » (Bru, 2002, p. 65).

## Références bibliographiques

Besançon, M., Barbot, B. et Lubart, T. (2011). Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours, *Recherches et éducations*, 5, 215-226. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.840>

Bonnardel, N. et Lubart, T. (2019). La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, 37, 8(4), 79-98. <https://doi.org/10.3917/rimhe.037.0079>

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filletaz et J.-P. Bonckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain (p. 37-55). Concept, méthodes et applications. Peeters.

Matteï-Mieusset, C. et Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173. doi:<https://doi.org/10.7202/1038465ar>

Mialaret, J.-P. (1994). La créativité musicale. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (p. 233-258). PUF.

Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics* 35, 531-540.

Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Odile Jacob.

Theureau, J. (2010). L'entretien de remise en situation par les traces matérielles, leur introduction et leurs sources d'inspiration. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Tripier-Mondancin, O., Maizières, F. et Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en Éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. *Spirale*, 56, 33-48.

Tripier-Mondancin, O. (2022). *Développer la créativité des adolescents : apports de la psychologie*. Séminaire national. Développer la créativité des élèves en éducation musicale, Institut Français de l'éducation, IFÉ.