

MUSIQUES

recherches interdisciplinaires

La revue de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche
en musique de l'Université Laval (OICRM-ULaval)

ISSN : 2818-2006

Volume 2, n° 2 : Créer malgré, créer avec, créer ensemble

Place, nature, fonctions et usages du modèle en création musicale au collège

Cet article a pour objectif de considérer le modèle musical lorsque celui-ci apparaît dans le processus de création au collège. Si l'idée même de modèle peut interroger dans le processus de la création, dans les situations de création musicale à l'école, il semble bien présent. C'est pour comprendre sa place, sa nature, ses fonctions et ses usages lorsqu'il est mobilisé dans la situation de la création musicale dans le cadre scolaire que nous analysons des situations créatives en éducation musicale au collège ainsi que les verbatims des autoconfrontations de ces mêmes situations.

Dans la situation de création musicale à l'école, le modèle semble envisagé soit comme « moyen » de création pour expliquer ou suggérer des idées créatives, soit comme « objet » de création en tant qu'idée musicale à mobiliser dans le processus de création et, dans les deux cas, pour faciliter l'entrée dans l'action. Se pose alors la question des usages du modèle par l'élève pour entrer dans un processus de création. Comment l'élève s'approprie-t-il les modèles pour passer de la simple imitation à l'invention d'un élément nouveau?

Rubrique : Article

Pour citer cet article :

Maizières, Frédéric, Alexis Vachon, Sébastien Blanquart et Sandrine Liogier. 2025. « Place, nature, fonctions et usages du modèle en création musicale au collège ». *Musiques : Recherches interdisciplinaires* 2 (2).

<https://doi.org/10.62410/3twwpr66>

Copyright © Frédéric Maizières, Alexis Vachon, Sébastien Blanquart et Sandrine Liogier 2025



Cette œuvre est sous licence [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Place, nature, fonctions et usages du modèle en création musicale au collège

Frédéric Maizières
Université Toulouse
Jean Jaurès

Alexis Vachon
Académie de Lyon

Sébastien Blanquart
Académie de Lille

Sandrine Liogier
Académie de Lyon

C'est au sein d'une recherche collaborative dans le cadre d'un LéA (Lieux d'éducation associé) à l'Ifé (Institut français d'éducation) de Lyon que nous questionnons la place et les fonctions du modèle dans la situation de création en éducation musicale au collège en France. Il s'agit de s'interroger sur le modèle musical en tant qu'élément rythmique et/ou mélodique tel qu'il est donné par l'enseignant lors de situations de création en éducation musicale. La recherche s'appuie, entre autres, sur l'analyse de situations de création musicale filmées. Les vidéos (n = 37), issues de 6 académies françaises (Normandie, Lille, Bordeaux, Nice, Lyon et la Martinique) et recueillies dans le cadre de la recherche collaborative, ont donné lieu à une première lecture et à des confrontations (autoconfrontation et confrontations collectives; Vachon et al. 2023). C'est au cours des confrontations collectives que des enseignants ont discuté la légitimité de donner des modèles alors que les élèves sont censés créer, les amenant à s'exprimer sur ce qui apparaissait, pour certains d'entre eux, comme un dilemme. Les échanges ont permis de faire émerger les questions suivantes :

- Lorsqu'un modèle est utilisé en création musicale, quelle est sa place dans le processus de création?
- Quelle est sa nature (vocale, instrumentale, corporelle, enregistrée, mélodique, rythmique, etc.)?
- Quelle est sa fonction ou quelles sont ses fonctions?
- De quel « côté » est-il utilisé (côté élève ou côté enseignant)?
- Quels usages en font les élèves?

Dans un premier temps, nous questionnons le modèle en tant qu'idée musicale, quelle que soit sa forme, dans l'histoire de la création musicale, mais aussi plus généralement tel qu'il apparaît dans la situation d'enseignement-apprentissage en éducation musicale lorsque celui-ci est donné en amont de la situation par les enseignants. Dans un deuxième temps, nous tentons de

comprendre en quoi les fonctions du modèle en sciences (Drouin 1988; Varenne 2007; 2022) peuvent apporter un éclairage théorique pour décrire et comprendre les fonctions du modèle en création musicale. Dans un troisième temps, nous illustrons, à partir de deux cas (J et L), ce qui peut apparaître comme deux systèmes de fonctions du modèle en création musicale : le modèle en tant qu'« objet » de création et le modèle en tant que « moyen » de création. Dans les deux cas, nous interrogeons les usages que les élèves font du modèle donné par l'enseignant pour entrer dans un processus de création et créer leur propre modèle.

La création musicale à l'école

En France, la discipline « musique » devient obligatoire dès la fin du 19^e siècle et s'appuie principalement sur les activités vocales, auditives et dans une moindre mesure, instrumentales (Tripier-Mondancin et al. 1999). Ce n'est qu'à la fin des années 1960 qu'elle prend le nom d'éducation musicale (1978) et que l'activité de création est intégrée dans les programmes de l'éducation musicale à l'école et au collège. Mentionnée explicitement pour la première fois dans les programmes de 1977, l'activité de création semble, depuis, peiner à trouver sa place, comme le révèlent les rares études sur la question (Tripier-Mondancin et al. 1999; Maizières et al. 2025) et les visites d'inspection¹.

Aujourd'hui, et en se limitant au collège, les programmes en cours inscrivent explicitement l'activité de création au sein de quatre grands domaines de compétences qui sont :

- Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création;
- Écouter, comparer, construire une culture musicale commune;
- Explorer, imaginer, créer et produire;
- Échanger, partager, argumenter et débattre (MENJS 2020).

Par deux fois, avec les termes « création » et « créer », les compétences de l'éducation musicale au cycle 4 du collège mentionnent l'importance des démarches créatives dans l'enseignement de la musique généraliste. Si la troisième compétence est directement concernée par la création musicale, les autres compétences peuvent en représenter un prolongement ou un contexte. Ainsi, la première compétence qui concerne plus spécifiquement la pratique vocale peut, à travers la pratique des jeux vocaux ou de l'interprétation, constituer un contexte favorable à

¹ Témoignages de trois inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) d'éducation musicale au cours des Journées d'étude sur la créativité musicale à l'école à l'INSPE de Toulouse les 13 et 14 mai 2024.

l'exploration et à l'invention musicales, par exemple créer l'introduction ou l'accompagnement d'un chant préalablement appris. De même, la compétence liée à l'écoute peut représenter l'aboutissement d'activités créatives vues comme un moyen de développer la compétence auditive. Enfin, la compétence « échanger, partager, argumenter et débattre » est mobilisée chaque fois que des élèves s'impliquent dans une démarche créative avec leurs pairs où chaque proposition et chaque choix doivent être débattus.

Nos travaux prennent appui sur le concept de création tel qu'il a été discuté depuis le modèle de Wallas (1926) en 4 phases (préparation, incubation, illumination, vérification; Bonnardel 2009; Csikszentmihalyi 1997; Leboutet 1970; Lubart et al. 2003; Webster 2002, etc.), y compris à l'école (Gosselin et al. 1998; Maizières et al. 2025). Du côté de l'école, Marceau (2012) s'appuie sur un extrait des programmes scolaires québécois pour décrire les différentes phases :

Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'« accueil de l'idée inspiratrice », la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre (MELS, 2007, p. 374) (Marceau 2012, 46).

Du côté français, la « démarche de création sonore » est présentée dans un document qui constitue, avec d'autres, des ressources professionnelles². Ce document détaille une démarche en six étapes qu'il est assez facile de relier aux différentes phases décrites par Marceau, soit « l'ouverture » (« impulser »), la « phase de production » (« explorer », « enrichir », « construire ») et « la phase de séparation » (« restituer »). On peut penser que les processus de choix et de négociation (« argumenter ») décrite dans la quatrième étape concernent aussi les autres phases (Maizières et al. 2025). La lecture de ces propositions en plusieurs étapes laisse paraître, comme le souligne Webster (2002, 14), « l'utilisation d'un mouvement circulaire pour ces étapes [...] à mesure que le créateur progresse de manière non linéaire tout au long du processus³ ».

L'idée de faire produire de la musique à des élèves de l'école (primaire et secondaire) n'est pas nouvelle. Néanmoins, on peut être surpris d'une telle pratique à l'école, où, *a priori*, les élèves ne connaissent pas la musique, dans le sens où ils n'ont pas accès au langage musical écrit et à toutes les connaissances théoriques qui le rendent lisible. Toutefois, dans le projet de l'école, il n'est pas

² La démarche de création sonore, eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016, Cycles 2 et 3 artistiques.

³ Traduit de l'anglais par nos soins.

question de former les élèves à l'écriture et à la composition, mais de les amener à mettre en œuvre une démarche susceptible d'aboutir à un résultat sonore répondant à des objectifs précis ou à des intentions de création. Ce sont des musiciens investis dans la pédagogie musicale dans les années 1960-1980 (Guy Reibel, François Delalande, Claire Renard, etc.) qui ont vu, dans ces expériences, le moyen d'amener des individus sans connaissances musicales spécialisées dans le domaine de la lecture/écriture, y compris très jeunes, à entrer dans les processus du sonore (écouter, imiter, modifier, assembler, etc.) et à développer les compétences musicales initiales comme celles visées par l'école : interpréter, écouter, inventer (CFMI 2000), basées sur l'éveil et le jeu. Dans ses travaux, Giglio (2013, 33) montre comment l'« élève qui fait l'expérience d'être compositeur [...] peut s'approprier plus facilement certaines connaissances techniques et esthétiques propres à la musique ». Pour l'auteur, la mise en place d'activités de création musicale permet de « donner à l'élève un rôle actif dans l'élaboration de son propre savoir artistique » (ibid.). L'élève prend ainsi les commandes du processus qui le conduit à une démarche susceptible d'aboutir à la production d'un objet nouveau censé représenter l'objet de connaissance, soit la musique.

Le modèle

Dans le domaine purement musical, il est nécessaire de faire la distinction entre le modèle en tant qu'élément musical (mélodique, rythmique) à imiter pour apprendre et le modèle comme source d'inspiration pour créer, composer. Nous nous interrogerons sur cette distinction dans le cas de l'éducation musicale où la création vise tout autant le développement de la créativité de l'élève que l'acquisition de connaissances par l'expérience directe avec les sons. Par exemple, à l'instar de Giglio (2013), des didacticiens admettent qu'un moyen de se familiariser avec des méthodes de composition passe par l'investissement de ces mêmes méthodes par l'élève à partir des éléments musicaux qu'il est lui-même en capacité de manipuler. Il n'est pas question de faire créer un élève « à la manière de Mozart », mais simplement de lui faire comprendre, par exemple, l'alternance entre deux thèmes de caractère différent en l'amenant à produire deux idées différentes et à les jouer en alternance.

La démarche de création à l'école et au collège vise davantage l'apprentissage de la musique par l'expérience personnelle ou collective de l'élève et non la production d'une œuvre en tant que telle. Dans le premier cas, le modèle à imiter en vue d'apprendre la musique fait l'objet de travaux en psychologie (Sloboda 1985; Peretz 2018) et en didactique de l'éducation musicale (Laborde 1998; Lamorthe 2007; Tripier et al. 2015). La question du modèle est directement reliée au

processus « d'imitation » (Piaget 1976; Meltzoff et al. 2009; Wulf 2014) montré comme une stratégie du côté de l'enseignant (donner un modèle) et comme un processus du côté de l'élève (imiter un modèle pour apprendre; Musial et al. 2012). Le modèle à imiter peut être vu comme un obstacle à la création (Baryga 2022) ou au contraire comme une modalité possible de la création quand imiter un modèle puis le transformer devient un processus créatif (Renard 1982; Delalande 1984; Agosti-Gherban 2000).

Dans le second cas, et en nous limitant à la création contemporaine, le modèle pour créer ou le modèle comme source d'inspiration est abordé notamment par les compositeurs et les musicologues (Mâche 1983; 1997; Reibel 2000; Gorge 2004). Ainsi, lorsque le compositeur Reibel évoque la naissance de l'« idée musicale » dans la tête du créateur, il souligne que « l'idée ne vient pas du néant » et que « le créateur ne part pas de rien », mais surtout il va jusqu'à affirmer que « le vrai créateur n'a pas peur d'en imiter un autre » et que « c'est souvent de l'imitation que naissent les idées les plus personnelles » (2000, 173). À l'instar de Reibel qui déclare aussi que l'idée peut émerger au contact d'« analogies avec d'autres formes d'expression » et même « d'autres phénomènes sans rapport avec la musique » (ibid.), Gorge tente de faire une synthèse des modèles et autres mécanismes archétypaux qui ont nourri la création musicale du 20^e siècle : outre la nature, les animaux, et Messiaen avec les oiseaux, « les compositeurs ont eu également recours à des modèles instrumentaux étrangers pour enrichir à la fois les timbres et les modes d'écriture » (2004, 65). L'auteur poursuit en citant les langages musicaux (par exemple le pentatonisme et les autres échelles primitives) des autres cultures dont certains compositeurs européens se sont emparés comme source de renouvellement.

On peut citer encore des emprunts plus précis, par exemple les mélodies et rythmes de tangos, sambas, fados brésiliens, qui inspirent Darius Milhaud pour l'écriture de sa fantaisie *Le bœuf sur le toit* (1919). Gorge assimile l'emprunt, la citation, l'utilisation de modèles issus d'autres cultures ou d'autres compositeurs à une forme de « déterritorialisation » esthétique (2004, 117). Sans développer davantage, on peut dire que le phénomène du modèle fait partie des « universaux en musique et en musicologie » pour reprendre le titre de Mâche (1997). Depuis le chant sur le livre à la Renaissance, où le chanteur improvisait une seconde voix sur le modèle de la mélodie initiale, à l'improvisation à partir d'un standard en jazz, la répétition et la variation d'un modèle constituent les fondements de nombreuses formes musicales (Morand 2006). Si ces modalités sont à l'origine des grandes formes musicales comme la forme sonate, la forme lied, la fugue, etc., on les retrouve également dans des formes simples d'improvisation, sur lesquelles sont fondées la plupart des méthodes actives de la musique (Agosti-Gherban 2000).

Les fonctions du modèle dans les sciences

Deux raisons nous amènent à regarder du côté du modèle scientifique. C'est dans le domaine des sciences que le modèle est largement conceptualisé et que deux auteurs, au moins, ont réfléchi à ses fonctions (Drouin 1988; Varenne 2008; 2022). Quels liens y-a-t-il entre le modèle tel qu'il est conceptualisé en sciences et le modèle donné à entendre en musique? Dans son article, Drouin (1988) distingue d'emblée le « modèle d'imitation » du « modèle de substitution ». Dans les sciences, le modèle est défini comme « substitut du réel » (Drouin 1988, 9). De son côté, Varenne déclare que « le terme de modèle désigne à la fois ce qu'on imite et ce qui imite. C'est tantôt l'objet modélisé, tantôt l'objet modélisant » (2008, 3). Varenne précise encore que dans les techniques et les sciences, « c'est la seconde signification qui prévaut », soit le modèle en tant « qu'objet modélisant » (ibid.).

De son côté, Drouin dégage huit fonctions des différents modèles qu'elle a considérés : « comprendre, expliquer, prévoir, calculer, manipuler, formuler des analogies, communiquer, rendre pensable ce qui est difficile à cerner » (1988, 12). L'auteure précise que toutes ces fonctions ne sont pas « forcément présentes à la fois dans un même modèle », qu'elles « représentent des tendances plutôt que des catégories fermées » et qu'un modèle peut avoir été construit pour une fonction et se révéler utile pour une autre (ibid.). Voyons en quoi les différentes fonctions du modèle de Drouin (1988) peuvent nous aider à réfléchir sur le modèle tel qu'il apparaît dans les situations de création musicale à l'école et au collège.

Drouin explique que « le modèle est “quelque chose” (objet concret, représentation imagée, système d'équations...) qui se substitue au réel trop complexe, ou inaccessible à l'expérience, et qui permet de comprendre ce réel par un intermédiaire plus connu ou plus accessible à la connaissance » (1988, 12). La fonction de compréhension est très fortement liée à celle d'explication. Pour Drouin (1988, 11), « expliquer est une fonction qui peut être liée au besoin didactique ou au moment d'élaboration de la pensée; l'explication pourra passer par l'analogie, ou par l'analyse des rapports entre les éléments du système qu'est le modèle ». La fonction explicative du modèle n'est pas sans lien avec d'autres fonctions comme « formuler des analogies » et « rendre pensable ce qui est difficile à cerner » telles que l'auteure les a décrites.

De son côté, F. Varenne (2008; 2022) insiste sur la fonction « épistémique » du modèle, plaçant celui-ci clairement du côté du savoir. Pour Varenne (2022, 96), « [l]a première grande fonction épistémique est celle qui consiste dans le fait, pour un modèle, de faciliter », qu'il décline ensuite en « cinq grandes sous-fonctions de médiation facilitante » et qu'il développe encore en « 21

fonctions atomiques et spécifiques » (ibid.). De cette caractérisation, nous retenons qu'il s'agit des fonctions de connaissance (épistémiques) du modèle. De cette première catégorisation, nous retenons les sous-fonctions qui pourraient concerner le modèle en création musicale : « faciliter l'appréhension sensible », « faciliter la formulation intelligible », « faciliter la théorisation », « faciliter la co-construction de savoir » et « faciliter la décision et l'action ».

En guise de synthèse, il nous semble que des fonctions du modèle scientifique, telles qu'elles sont répertoriées par Drouin (1988) et Varenne (2008, 2022), nous pouvons retenir, dans le cas de la création musicale :

- La fonction « épistémique » du modèle : dans tous les cas, le modèle est considéré comme une forme de connaissance en vue d'initier le processus de création. Plus souvent désigné par le nom de l'élément musical qui le caractérise (par exemple, un rythme, une formule mélodique, un motif rythmique, une cellule, etc.), le modèle représente un élément de connaissance indispensable à toutes formes de création musicale.
- La fonction « faciliter » semble effectivement correspondre aux modèles tels qu'on peut les rencontrer dans les situations de création musicale à l'école. Désigné, le plus souvent, sous le terme « d'exemple », le modèle musical apparaît majoritairement comme un élément facilitateur pour comprendre, du côté de l'élève, et expliquer, du côté de l'enseignant, mais aussi donner à voir un élément concret comparable au résultat à obtenir.

Une façon différente de penser le modèle par rapport aux sciences

Dans les arts, l'utilisation du modèle s'apparente davantage à la définition suivante : « Chose ou personne qui, grâce à ses caractéristiques, à ses qualités, peut servir de référence à l'imitation ou à la reproduction »⁴. Le synonyme qui lui est le plus couramment associé est celui « d'exemple ». Souvent proposé comme un motif à imiter de façon rigoureuse, par exemple dans l'apprentissage d'un chant dans un cadre collectif, le modèle donné par l'enseignant ou un élève prend aussi souvent le statut d'« idée musicale » à l'instar d'un *standard* choisi pour une improvisation (Canonne 2012, 121), dans le cas de la création musicale. Comme le *standard*, le modèle est souvent proposé comme matériau de base, en vue d'être imité, puis modifié, transformé, dans l'objectif de produire, d'inventer de nouveaux éléments. Sur le principe de l'exploration, « l'apprenti

⁴ CNRTL- Centre National de Ressources textuelles et Lexical en ligne.

musicien », comme on pourrait caractériser le collégien en phase créative, s'approprie des modèles rythmiques et mélodiques en les manipulant, c'est-à-dire en les répétant d'abord, puis en les transformant en vue d'en faire émerger un élément musical nouveau. Explorer ou imiter des modèles en vue de rechercher des idées semble représenter une étape décisive en création musicale à l'école (Renard 1982; Delalande 1984; Reibel 1984; Perez et Thomas 2000; Webster, 2002).

Ainsi, les éléments théoriques nous amènent à distinguer deux systèmes de fonctions du modèle en création musicale :

- Le modèle en tant qu'« objet » de création, soit l'élément musical donné à l'élève comme matériau à « manipuler », c'est-à-dire à imiter, transformer, modifier, etc. On est plutôt du côté de l'action de l'élève : le modèle est donné au début de la démarche et vise à fournir des éléments musicaux à partir desquels l'élève est amené à créer. Après s'être approprié le modèle, l'élève est invité à inventer un autre modèle qui peut aller de la répétition plus ou moins stricte du modèle initial à un modèle totalement différent issu de l'imagination créatrice de l'élève.
- Le modèle en tant que « moyen », pour favoriser l'entrée de l'élève dans le processus créatif. Le modèle devient, pour l'enseignant, le « moyen » d'expliquer, d'inciter, d'exemplifier, d'encadrer. On est plutôt du côté de la stratégie enseignante : l'enseignant propose un modèle pour donner un exemple de ce qui est attendu, montrer les possibles, mais aussi donner des idées pour les élèves les moins à l'aise.

Dans les deux cas, il s'agit bien de fonctions « épistémiques » et « facilitatrices » (Varenne 2022). Comme pour les modèles scientifiques, ces catégories ne sont pas étanches et « représentent plutôt des tendances que des catégories fermées » (Drouin 1988, 12).

Place, nature, fonctions et usages du modèle donné dans le processus de création musicale au collège : deux cas (J et L)

L'étude s'inscrit dans une recherche collaborative visant à analyser plusieurs types de données. Ce dispositif associe différents acteurs autour d'un même objet de recherche. Dans le cas des recherches en didactique des disciplines scolaires, « une recherche collaborative suppose la contribution des praticiens enseignants à la démarche d'investigation d'un objet de recherche, démarche le plus souvent encadrée par des chercheurs universitaires » (Desgagné 1997, 372, cité

par Vinatier 2013, 249). Dans notre cas, la collaboration entre les chercheurs et les enseignants se manifeste à toutes les étapes de la recherche.

Ce sont d'abord les captations audiovisuelles des situations filmées qui ont été envoyées librement par les enseignants ayant répondu à l'appel des inspecteurs qui les ont invités à fournir des vidéos de leurs pratiques concernant la mise en œuvre d'une démarche de création dans leur classe. Les vidéos sont accompagnées d'une note d'intention précisant notamment les objectifs et les étapes de la situation. Les vidéos (n = 37) ont été toutes cartographiées, c'est-à-dire visionnées par les membres de la recherche puis répertoriées en fonction d'un certain nombre de critères, comme l'objectif spécifique de l'activité, la nature de la production visée (vocale, rythmique, etc.), les modalités de production (collective, petits groupes, individuelle), les œuvres de référence associées, la démarche engagée, les outils accompagnant éventuellement la vidéo (note d'intention, partition, etc.), etc., en vue de fournir les informations utiles pour simplifier leur utilisation. Afin d'approfondir la question des fonctions du modèle en création musicale, dans une visée exploratoire, nous avons sélectionné deux cas susceptibles de nous permettre 1) d'illustrer les deux systèmes de fonctions : le modèle en tant qu'« objet de création » (cas de J⁵) et le modèle en tant que « moyen de création » (cas de L⁶), et 2) d'analyser les usages que font les élèves des modèles pour entrer dans le processus de création.

Des entretiens d'autoconfrontation ont été systématiquement réalisés suivant un même format, d'abord non guidé, puis guidé. La première confrontation, non guidée, est à l'initiative de l'acteur de la pratique, qui peut arrêter la vidéo à tout moment pour donner les informations de son choix, avec pour seule consigne la liberté d'arrêter et de commenter ce qui lui paraît utile, important. La seconde confrontation est à l'initiative du chercheur, qui stoppe l'image lorsqu'il souhaite poser des questions et demander des précisions à l'acteur de la pratique (Vachon et al. 2023). Dans les deux cas, les situations et les entretiens ont fait l'objet de transcriptions. L'analyse des situations est réalisée dans le cadre d'une analyse inter-juge en vue de trouver un accord sur 1) le fait qu'il y a bien présence d'un élément musical qui répond à la définition de modèle; 2) la place que ce modèle occupe dans la situation observée; 3) sa nature; 4) ses fonctions; et 5) les usages qu'en font les élèves. D'abord individuellement, les quatre membres du groupe de recherche, constitué d'un chercheur, d'un inspecteur⁷ et de deux professeurs d'éducation musicale avec la

⁵ J est professeur d'éducation musicale dans un collège de l'académie de Lille.

⁶ L est professeure d'éducation musicale dans un collège de l'académie de Lille.

⁷ Les inspecteurs sont des cadres issus du corps des enseignants dont la mission est d'assurer la mise en œuvre des politiques éducatives.

particularité d'avoir tous une expérience d'au moins 10 années d'enseignement de l'éducation musicale au collège, repèrent les modèles chaque fois qu'ils apparaissent dans les situations filmées.

Pour l'analyse des fonctions du modèle, nous nous sommes appuyés sur des éléments théoriques issus des sciences, de la musicologie, des psychologies relatives au processus de création, d'improvisation et de composition musicales, mais aussi de l'apprentissage (Drouin 1998; Varenne 2007; 2022; Gorge 2004; Mâche 1983; 1997). L'analyse, qui s'inscrit dans une démarche exploratoire, est inductive. Les données ayant été produites avant la problématisation autour du concept de modèle, notamment en ce qui concerne les situations filmées, c'est la présence d'éléments musicaux à imiter qui nous a menés vers cette problématique. Nous avons en effet été confrontés à des situations où la place du modèle, qu'il soit rythmique, corporel ou vocal, n'est pas forcément questionnée par les enseignants eux-mêmes, alors que ces modèles sont très présents dans le processus mis en place, au moins dans les cas analysés dans cette étude. Pour l'analyse des usages, nous avons retranscrit les productions des élèves et les avons comparées avec les modèles proposés par l'enseignant (exemples 1, 2, 4 et 5).

Des mots pour parler du modèle

Assez curieusement, alors que le terme est admis dans le milieu musical, les enseignants parlent peu du modèle en tant qu'élément musical à imiter, varier, transformer. Les termes privilégiés sont « exemple », « motif », « cellule », voire toute désignation de l'objet musical lui-même : « rythme », « phrase musicale », etc. Même si les enseignants ne les décrivent pas explicitement comme tels, nous faisons le choix de conférer à tous ces éléments musicaux donnés à répéter par l'enseignant le statut de « modèle », compte tenu qu'ils répondent à la première définition de modèle en tant qu'élément à imiter et que le principal synonyme⁸, « exemple », est couramment utilisé par les enseignants. Dans les deux cas observés pour cette analyse, le terme *exemple*⁹ est utilisé par les deux enseignants : J l'emploie au cours de l'autoconfrontation et dans la note d'intention, tandis que L l'utilise au cours de la situation et de l'autoconfrontation, pendant

⁸ CRISCO - Dictionnaire des synonymes. Consulté le 15 janvier 2025 à l'adresse : <https://crisco4.unicaen.fr>.

⁹ Les termes en italiques sans guillemets sont issus des verbatims ou des notes d'intention. Ce sont les mots des enseignants.

laquelle elle emploie également le terme *modèle*. Les autres termes sont *rythme* pour J¹⁰ et *motif*, *formule* et *idée* dans le cas de L¹¹.

Le premier cas, celui de J, est issu d'une activité de création en percussions corporelles (cf. note 16) qui se déroule dans une classe de cinquième. L'activité de création vise, pour les élèves, à 1) répéter les cinq rythmes proposés par l'enseignant (exemple 1); 2) varier l'ordre d'enchaînement de ces mêmes rythmes préalablement imités; 3) varier les timbres; et 4) inventer un sixième rythme (exemple 2). La situation proposée se déroule en plusieurs étapes. Après une phase d'échauffement corporel, les élèves répètent collectivement les cinq rythmes proposés par l'enseignant en percussions corporelles (image 1). Les rythmes donnés par l'enseignant, qui s'inscrivent tous dans une carrure à quatre temps (exemple 1), sont les suivants¹² :

Exemple 1 : Transcription des rythmes donnés en modèle aux élèves

The image shows five musical staves, each representing a different rhythm in 12/8 time. The first two rhythms (Rythme 1 and 2) are simple patterns of eighth notes, with green 'x' marks above them indicating specific points. The last three rhythms (Rythme 3, 4, and 5) are more complex, featuring eighth and sixteenth notes, with some notes colored orange, purple, or blue to represent different body parts.

¹⁰ Dans sa note d'intention, J écrit : « plusieurs phases faisant appel à la créativité des élèves qui changent l'ordre et donc la structure des rythmes [...], varient les timbres (on conserve les rythmes mais on modifie les supports corporels, on fait aussi appel à des supports extérieurs) et une phase d'invention où les élèves proposent leur propre rythme. »

¹¹ Dans sa note d'intention, L écrit : « jeu de répétition de motifs pour imprégnation du cycle et préparant la deuxième phase; définition du cycle et invention d'un motif. »

¹² Note de lecture : les couleurs désignent les parties du corps : pied (rouge), doigt (vert), mains (orange), torse (noir), poitrine (gris).

Image 1 : Imitation, par les élèves, des modèles donnés par l'enseignant




Après la phase collective (image 1), les élèves sont répartis en petits groupes et ont pour tâches de répéter les rythmes appris précédemment (*l'apprentissage du rythme*) en se co-corrigent, puis de les enchaîner dans un ordre différent, d'en modifier les timbres et d'inventer un sixième rythme. La situation se déroule en trois phases : une phase d'*imitation*, une phase de « manipulation » (appropriation sans le contrôle de l'enseignant, *exploration, variation, modification*) et une phase d'*invention*.


On voit ici comment la fonction « faciliter la co-construction du savoir » est à l'initiative de l'enseignant. C'est lui qui donne les premiers modèles rythmiques à imiter (exemple 1 et image 1) en vue d'amener les élèves à se les approprier pour ensuite les varier et inventer leur propre rythme (exemple 2).

Exemple 2 : Propositions de rythmes inventés par les élèves en petits groupes


Proposition 1



Proposition 2



Proposition 3



Pour ce faire, les élèves manipulent collectivement les modèles donnés par l'enseignant sous son contrôle (image 1), puis en petits groupes de manière autonome, comme l'explique J au cours de l'autoconfrontation :

Ce qui est intéressant de voir quand on papillonne de groupe en groupe/c'est de les voir se parler/comment ils s'organisent/comment ils travaillent/est-ce qu'il y en a un qui dirige/est-ce qu'il y en a un qui prend le leadership/comment ils échangent leurs idées/comment ils s'organisent/qui fait quoi/et puis on sent aussi quand il y a des restitutions qu'ils sont vraiment concentrés sur celui qui sait mieux faire les rythmes.

L'enseignant prend ainsi conscience de la nécessité des modèles pour engager les élèves dans l'invention : sans ces modèles, les élèves ne seraient sans doute pas en capacité de créer ou n'auraient pas les éléments de référence nécessaires. On peut, dans ce premier cas, considérer le modèle comme objet de création sur lequel les élèves doivent s'appuyer. L'enseignant parle aussi, au cours de l'autoconfrontation, d'une phase d'*apprentissage du rythme*. Les modèles rythmiques donnés par l'enseignant représentent un savoir à assimiler avant de passer à leur variation, à leur réorganisation et enfin à l'invention d'un nouveau rythme, comme J l'explique lors de l'autoconfrontation :

C'est assez fidèle à ma manière de travailler où je leur montre des choses/ils font avec moi et ensuite ils **explorent**.

[...]

L'**apprentissage** du rythme se fait mais j'inclus forcément un travail de création derrière/c'est-à-dire qu'à partir du moment où je travaille rythme 1 et 2 je leur demande de **changer l'ordre**/ce qui est très simple au début/mais quand je travaille le rythme 3/on révisé bien-sûr un et deux/ça fait un deux trois/ils doivent changer l'ordre/ils doivent faire les rythmes **avec des supports corporels différents**.

Très clairement, les modèles rythmiques donnés par l'enseignant représentent la matière musicale à *explorer* puis à *varier* (« manipuler »; Drouin 1988) avant d'aboutir à une réalisation nouvelle (exemple 2). Dans la première proposition d'invention, les élèves ont alterné des sons et des silences en restant majoritairement sur les temps. Dans la troisième proposition, une esquisse de rythme plus complexe se dessine avec une division du temps plus fréquente, voire des syncopes et des démarrages en contretemps. Dans les deux cas (propositions 1 et 3), on retrouve à la fois la carrure à quatre temps et la division ternaire du temps des modèles initiaux donnés par l'enseignant et abondamment répétés par les élèves. De ces deux propositions, nous pouvons esquisser quelques hypothèses quant à l'usage des modèles pour créer un rythme nouveau. Il semble que cet usage fait encore une large place à l'imitation et à la variation du modèle plus qu'à l'invention d'une idée totalement nouvelle.

En revanche, la deuxième proposition pourrait apparaître davantage comme une réelle invention. On remarque que le rythme sort du cadre de la carrure à quatre temps, redonné systématiquement par l'enseignant lors de la première phase comme une forme de modèle. Le rythme ne s'inscrit plus dans une division ternaire du temps. Il fait même alterner des mesures asymétriques à 5/8 avec des mesures simples à 2/4. Dans ce cas, il paraît difficile de faire la part entre ce qui relève d'une réelle nouveauté dans la création et ce qui relève de la difficulté à maîtriser une carrure et une division du temps, dans le jeu hésitant de l'élève, rendant d'ailleurs la transcription difficile. Cet exemple (proposition 2, exemple 2) n'est pas sans poser de réelles questions quant à ce qui peut être considéré comme de l'invention dans un exercice à la fois guidé (*l'apprentissage des rythmes*) et susceptible de conduire à l'expression d'une forme de créativité. Afin d'approfondir la question des usages du modèle par l'élève, nous observons le cas de L où les productions sont à la fois individuelles et courtes (durée de quatre temps) et peuvent donc être analysées plus finement.

Le cas de L se déroule également dans une classe de cinquième, mais il s'agit cette fois d'une situation d'improvisation vocale, comme l'énonce l'enseignante dans sa note d'intention : « *S'inscrivant dans le projet musical d'une séquence consacrée aux dialogues dans la musique, l'activité de création a pour dessein d'initier une classe de 5° à l'improvisation vocale.* » Le projet de création porte sur la chanson afro-cubaine *Zum Zum*, dont les paroles évoquent l'oiseau de l'aurore. Le chant comporte une coda dans laquelle l'enseignante incorpore un moment de solo improvisé (mesures vides) en réponse au chœur qui chante les paroles *palo lindo zum zum* (exemple 3).

Exemple 3 : Transcription de la coda

The image displays a musical score for a vocal and piano piece. It is divided into two systems. The first system shows a vocal line (Vx.) and a piano accompaniment (Pia.). The vocal line has two phrases: "Pa_ lo lin-do zum zum" and "Pa_ lo lin-do zum zum". The piano accompaniment features a steady bass line and chords. The second system, starting at measure 47, shows the vocal line with a solo improvisation (measures vides) in response to the chœur's "palo lindo zum zum".

Les solistes sont invités à improviser une formule mélodique sur un cycle de quatre temps, dans la tonalité de *la* mineur, à partir d'expressions en espagnol visibles sur le tableau de la classe et exprimant l'enthousiasme : *¡Es bonito! ¡Ahora sí! ¡Qué guay! ¡Qué alegría! ¡Qué bien! ¡Fantástico! ¡Perfecto! ¡Súper! ¡Sensacional! ¡Magnífico! ¡Maravilloso!* La situation se déroule en trois phases : une phase d'*imprégnation-imitation*, une phase de *création-improvisation* et une phase de *restitution*, selon les termes indiqués par l'enseignante sur sa feuille d'intention. Notre analyse porte plus particulièrement sur la première et la troisième phases, cette dernière rendant compte du résultat de la phase 2 au cours de laquelle les élèves improvisent de manière spontanée sur l'accompagnement du piano. Ainsi, l'analyse nous permet de considérer l'imitation des modèles donnés par l'enseignante en tant que « moyen » pour *poser le cycle, donner des idées, des exemples, initier, relancer, corriger, etc.*, comme l'explique L au cours de l'autoconfrontation :

Oui je montre/ils répètent/je montre quelques exemples ils répètent j'explique ce que j'attends d'eux et après je relance je redonne je renchéris je redonne à nouveau d'autres exemples pour les inspirer/tu vois, ça m'a donné les consignes [...] quand je fais le modèle c'est moi qui pose les règles du jeu à ce moment-là/quand je suis le modèle/on part d'une règle de règle du jeu/donc je n'ai pas expliqué au début j'ai juste fait répéter donc imiter fidèlement pour qu'ils comprennent les règles/tu vois.

Au cours de la phase d'*imprégnation-imitation*, l'enseignante donne huit modèles à imiter à partir des mots inscrits au tableau tout en s'accompagnant au piano (exemple 4). Les élèves réunis autour du piano répètent les modèles. Dans une deuxième phase, les élèves volontaires font des propositions individuelles en alternance avec le refrain. L'enseignante les soutient dans leur timidité en répétant leur proposition pour les rassurer et les inciter à chanter plus fort. Dans la phase de *restitution*, on entend les huit improvisations individuelles retenues chantées de manière un peu plus assurée, ce qui permet à l'observateur d'être en mesure de les retranscrire pour les analyser (exemple 5). La comparaison entre les huit modèles donnés initialement par l'enseignante et les huit propositions d'improvisation individuelles des élèves nous permet de prendre la mesure des usages des modèles par les élèves et de leurs capacités d'invention dans le cadre scolaire.

**Exemple 4 : Modèles à imiter donnés par l’enseignante
au cours de la première phase dite d’imprégnation**

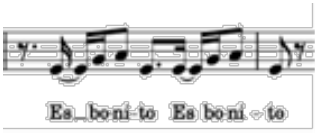
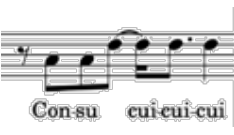





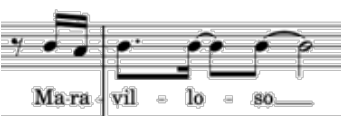
[a]	 per-fec-to	[b]	 Que Al-le-gri-a
[c]	 ma-gni-fi-co	[d]	 Super Super!
[e]	 Que gua-y	[f]	 Al-le-gri-a
[g]	 Sen-sa-cion-nal	[h]	 Ma-ra-vil-lo-so

Les modèles donnés par l’enseignante sont basés à une échelle tétratonique (*mi-sol-la-si*) et s’inscrivent dans une mesure à quatre temps, parfois précédée d’une courte anacrouse, comme l’explique L lors de l’autoconfrontation :

On dispose d’un cycle/on dispose d’une échelle mélodique d’une mesure/ils ne le savent pas mais ils le font/mesure binaire à 4 temps/on dispose d’un cycle de 4 temps dans un morceau à 4 temps binaire/d’un mode mélodique et de mots.

Les élèves ne montrent aucune difficulté pour répéter ces modèles qui s’inspirent du style de la chanson apprise précédemment.

Exemple 5 : Propositions des élèves au cours de la phase de restitution

[1]		[2]	
[3]		[4]	
[5]		[6]	
[7]		[8]	

Des usages proches de l'imitation

Comme dans le cas de J (exemple 2), on remarque dans le cas de L que l'imitation est encore très présente dans les propositions des élèves (exemple 5). On peut faire l'hypothèse qu'elle est un moyen pour l'élève, que l'on peut considérer comme « peu à l'aise » ou en manque d'idées, de ne pas rester muet et de proposer une production susceptible de répondre aux attendus de l'exercice. Si pour certaines propositions, l'imitation n'est pas totale, c'est parfois un seul paramètre qui change : par exemple dans la proposition [8], l'élève modifie uniquement la note finale du modèle [h]. On peut également penser que dans la proposition [3] (*ahora sí*) l'élève s'inspire fortement du modèle [e] de l'enseignante dont il reprend la forme mélodique en ajoutant une note finale et en adaptant le rythme au nombre de syllabes. Au-delà de l'imitation plus ou moins stricte, les propositions des élèves (exemple 5) montrent que dans le cas de la création à partir de modèles, les élèves semblent privilégier, de manière consciente ou pas, la bissociation et la variation.

Dans les deux cas : la bissociation et la variation

En effet, toutes les autres propositions entendues dans le cas de L (exemple 5) confirment ce que nous observons dans le cas de J (exemple 2), alors que les fonctions du modèle sont *a priori*

différentes. Dans le cas de J, le modèle est considéré comme un objet à manipuler (*apprendre, répéter, varier*), alors que dans le cas de L, le modèle est davantage envisagé comme un moyen de proposer des idées en exemple (L utilise le terme *imprégnation*¹³). Dans les deux cas, le processus de variation est bien visible. Dans le cas de L, la variation peut se limiter au changement d'un seul paramètre, comme nous l'avons souligné pour la proposition [8], la proposition [3] ou encore la proposition [4], où l'élève modifie uniquement le geste en passant du chanté au parlé (exemple 5).

D'autres variations sont plus développées, par exemple la proposition [1] (exemple 5) dans laquelle l'élève semble appliquer une forme simple de « bissociation », selon le néologisme qui désigne l'assemblage d'« éléments auparavant perçus comme indépendants » (Chabrilat et al. 2024), en associant deux modèles sur deux expressions différentes donnés par l'enseignante ([b] et [e]) au cours de la première phrase d'imprégnation (exemple 4). On peut également remarquer la variation rythmique plus ou moins apparente dans les propositions [1], [5] et [6] (exemple 5), comme on a pu l'observer dans les propositions des élèves de J (exemple 2). Les élèves peuvent modifier légèrement le rythme, par exemple en ajoutant une anacrouse ou en modifiant un peu le départ. La variation mélodique s'observe dans les propositions [1], [5], [6] et [8] (exemple 5). La variation peut être légère sur un seul son, comme on l'a vu avec les propositions [3] et [8], ou plus apparente comme dans la proposition [6] où l'élève utilise un son qui ne fait pas partie de l'échelle tétratonique de départ.

Dans le cas de L, on peut encore observer une variation de texte si l'on considère la proposition [7] d'un élève. On pourrait aussi admettre, en comparant avec les modèles donnés dans la phase 1 d'*imprégnation-imitation*, que la proposition [7] relève d'une invention totale. C'est sans considérer le travail fait en amont que laisse voir la vidéo. En effet, au cours de l'échauffement vocal, non transcrit ici, l'enseignante fait répéter une formule rythmique sur le rythme en double-croches de la proposition [7] (exemple 5). L'élève s'en inspire au cours de l'improvisation, mais en modifiant le texte, puisqu'il ajoute d'autres onomatopées que celles données par l'enseignante, et en chantant ce rythme, alors qu'il était plutôt parlé dans l'échauffement. Ce que cet exemple confirme, c'est que, dans le cas de L, l'improvisation des élèves s'appuie plus ou moins fortement sur les modèles donnés par l'enseignante, y compris en dehors de la phase d'*imprégnation-imitation*.

¹³ Dans sa note d'intention, on peut lire : « Première phase : vidéo S1 Imprégnation 3' ». »

Discussion : place, nature, fonctions et usages des modèles en création musicale

Dans les deux cas observés, la place du modèle au début de la situation apparaît comme une évidence. Néanmoins, on remarque aussi d'autres éléments qui répondent aux fonctions de modèle : la carrure à quatre temps, redonnée systématiquement par J et apparente tout au long de la situation dans le cas de L, notamment sous la forme de l'accompagnement instrumental, lequel fait également entendre l'harmonie susceptible de générer des idées mélodiques. C'est d'ailleurs sa fonction de cadrer dans un modèle tonal. C'est encore toute la chanson, dont la coda, longuement répétée au cours de la situation, qui modélise une échelle tonale et un gabarit rythmique caractéristiques, comme l'explique L au cours de l'autoconfrontation :

J'ai choisi ça parce que ça reprend le début du thème et le thème fait zum zum zum/le premier changement intervient sur le 4^e temps dans le thème aussi [...] donc c'est à la fois pour l'intégration du cycle à partir de ce qu'ils savent déjà faire et puis choisir une autre note pour explorer déjà le mode/le mode mélodique/le mode *la* mineur mélodique.

Quant à la nature des modèles, celle-ci diffère en fonction des enjeux de la situation créative. Dans le premier cas, les modèles sont de nature rythmique et corporelle. Dans le second cas, où la situation créative vise l'improvisation vocale de réponses à un motif chanté par le chœur, les modèles sont à la fois de nature vocale et mélodique, mais également harmonique et rythmique si l'on considère l'accompagnement du piano présent tout au long du processus. En ce qui concerne les fonctions, nous avons distingué deux systèmes de fonctions : le modèle en tant qu'« objet » de création, plutôt visible dans les cas 1, et le modèle en tant que « moyen » de création, plutôt visible dans le cas 2. On peut dire, dans ces deux cas, que les modèles de l'enseignant répondent à la fois aux sous-fonctions « faciliter la compréhension, « co-construire le savoir » et « faciliter l'action » (Varenne 2022).

Ainsi, dans le premier cas, les modèles joués par l'enseignant constituent l'objet musical sur lequel s'appuient les élèves pour « co-construire le savoir » de référence nécessaire à l'invention. Sans l'apprentissage par imitation d'abord (*l'apprentissage du rythme*), puis la variation ensuite des rythmes donnés en modèles (*ils doivent changer l'ordre*), on peut faire l'hypothèse que les productions inventées des élèves ne répondraient pas aux exigences du cadre rythmique imposé par la carrure et ne seraient pas si développées (exemple 2). Dans le second cas, les modèles chantés par l'enseignante se présentent davantage comme des *exemples* « pour faciliter la compréhension », *donner des idées, poser le cycle, inciter, initier, corriger, valoriser*. Sans la

répétition de ces formules mélodico-rythmiques chantées par l'enseignante puis imitées par les élèves, on peut faire l'hypothèse que ces derniers ne se seraient pas risqués à l'improvisation ou que leurs propositions ne répondraient pas aux exigences du cadre harmonique imposé par l'instrument qui « facilite l'action ». Dans les deux cas, les résultats observés (exemples 2 et 5) montrent un usage du modèle qui s'appuie encore beaucoup sur le principe de l'imitation « avec d'infimes variations », à l'instar de ce que Rousselot (2012, 103) décrit lorsqu'il évoque le « niveau faible » de création.

Rappelons que la créativité musicale est sollicitée dans le cas d'élèves non-musiciens, dans le sens où ces derniers n'ont pas de formation musicale spécifique et ne bénéficient, le plus souvent, que de l'éducation musicale généraliste et de leurs pratiques musicales personnelles qui se limitent ordinairement à l'écoute (Thibault 2015). Sans accès au langage musical écrit, les élèves de l'école primaire et secondaire mobilisent majoritairement le processus d'imitation pour apprendre et faire de la musique.




Mais dans les deux cas, que ce soit en tant qu'« objet » ou en tant que « moyen » d'invention, les modèles ont eu des fonctions similaires, voire interchangeables. Dans le premier cas, les modèles donnés par J sont les éléments musicaux que les élèves sont censés manipuler dans un premier temps de création (variation de timbres et variation d'ordre). Dans le second temps, qui consiste à inventer un nouveau rythme, on remarque que les rythmes inventés (exemple 2) sont inspirés des modèles donnés par l'enseignant au départ, au moins pour les propositions [1] et [3]. Comment pourrait-il en être autrement? On voit que même lorsque le modèle est *objet* de création, il devient également *moyen* en répondant aux fonctions « facilitatrices » de la compréhension, de la co-construction du savoir et de l'action. Dans le second cas, de moyen de compréhension d'abord, les modèles de L deviennent ensuite objets manipulés (imités puis variés), comme l'explique l'enseignante lors de l'autoconfrontation :

Je pose une idée/il faut essayer de s'en emparer et de la modifier en fait/c'est la modification d'une idée/la première règle c'était l'imitation stricte et puis deuxième règle, on s'affranchit de la première/quoi.

Considéré au départ comme un « moyen » pour entrer dans le processus de création, le modèle donné par l'enseignant a pour objectif de faciliter l'accès au processus créatif. Notre approche du modèle dans la démarche créative en éducation musicale l'inscrit comme objet de médiation. Le modèle n'est pas toujours regardé pour lui-même, il peut faire partie de la stratégie d'enseignement, comme on peut le voir avec la présence du soutien harmonique et rythmique du piano (cas 2) ou de la pulsation corporelle (cas 1) qui représentent aussi une forme de modèle

sur lequel s'appuient les élèves pour produire. À cette fin, le modèle facilite bien l'action en donnant des éléments de connaissances susceptibles de nourrir les inventions. On retrouve ainsi les deux fonctions « épistémiques » et « facilitatrices » du modèle scientifique (voir tableau 1; Varenne 2022).

Tableau 1 : Nature, fonctions et usages du modèle en création musicale : synthèse des cas

Nature du modèle	Fonctions « modèle à » Plutôt côté élèves (Cas 1 = J)	Fonctions « modèle pour » Plutôt côté enseignant (Cas 2 = L)	Usages du modèle (par l'élève) Cas 1 et 2
Rythmique corporel Mélodique vocal	Imiter Explorer Apprendre Changer (l'ordre, les timbres)	Expliquer Poser le cadre (le cycle) Donner les consignes Donner des idées Mettre en confiance Initier la création Relancer Corriger Valoriser	IMITATION
			
	IMPROVISER INVENTER CRÉER		Imitation
			Bissociation
			Variation mélodique
			Variation rythmique
			Variation du texte
			Variation de timbres
			Invention
Rythmique corporel (carrure) Harmonique instrumental (piano)	« Faciliter l'action »		Écoute

Si notre analyse basée sur un accord inter-juge permet de se mettre d'accord sur la place, la nature et les fonctions du modèle chaque fois qu'il est identifié dans les pratiques analysées, il est plus délicat de considérer ses usages dans le processus de création. Il est assez difficile d'être

certain, à l'écoute des propositions des élèves, d'une réelle conscience de ce qu'ils font. Si la modification du modèle, parfois ténue, est volontaire et consciente, elle pourrait aussi être due à beaucoup d'autres facteurs, comme la voix qui baisse d'un élève peu assuré dans la proposition [8] (exemple 5) ou un départ anticipé dans les propositions rythmiques du cas 1. Néanmoins, ce que montrent ces résultats, c'est que les élèves, dans les cas observés, limitent leur improvisation à ce que Rousselot considère comme un niveau de « création faible » qui « consiste en la restitution à l'identique d'éléments syntaxiques préexistants [qui] se retrouvent d'une partie à l'autre avec d'infimes variations » (2012, 103). On peut également analyser le processus d'invention mobilisé par les élèves comme une forme d'improvisation, dans le sens anthropologique du terme, c'est-à-dire comme autant de tâtonnements « s'apparentant à un travail de recherche et d'essai des diverses possibilités offertes par l'environnement » (ibid.).

L'environnement est un des facteurs de la créativité défini par l'approche multivariée de Lubart et ses collaborateurs (2003) qui concerne tout autant la culture du sujet que les conditions de la situation créative mises en place par l'enseignant. Dans les cas observés, l'environnement pourrait être fortement influencé par le cadre harmonique et rythmique joué dans le cas 2 et la phrase mélodique de la coda du chant *Zum Zum* (exemple 3) qui entre en alternance avec l'improvisation. Durant toute la démarche, les élèves entendent et chantent un grand nombre de fois cette même phrase composée sur la même échelle que les modèles de l'enseignante. Rousselot (2012, 103) cite encore Raymond qui écrit en 1980 au sujet de l'improvisation comme « outil de civilisation » qu'« elle a cette allure audacieuse et désespérée de l'acte qui n'est plus tout à fait un réflexe et n'est pas encore une technique ». On peut faire l'hypothèse que la répétition des modèles, sous une forme ou une autre, génère peu à peu des automatismes. Cette hypothèse entrerait en résonance avec des études en psychologie du développement qui semblent attribuer à l'utilisation de l'exemple – autre terme pour désigner le modèle – des effets de fixation réduisant les réponses créatives (Agogué et al. 2014; Camarda et Cassotti 2020). D'un autre côté, l'histoire de la composition et de la création musicales montre des processus qui s'inspirent très largement de modèles (Reibel 2000; Gorge 2004). Le sujet mérite assurément d'être approfondi dans le cas de la création musicale au collège.

Conclusion

C'est au cours d'un entretien d'autoconfrontation qu'un enseignant posait le modèle dans la situation créative comme un dilemme : « si je leur montre un exemple, ils vont modéliser forcément, ils vont prendre comme modèle et ils vont faire exactement la même chose. Moi

j'avais peur de ça en fait » (Vachon et al. 2023). Alors que dans l'histoire de la création musicale, l'imitation d'un « modèle » apparaît comme un processus universel, dans le cas de l'école, il pourrait se poser différemment, comme on peut le voir en arts plastiques, par exemple (Baryga 2022). C'est pour lever le voile sur cette question que nous avons entrepris une recherche collaborative en vue de décrire la place, la nature, les fonctions et les usages du modèle donné par l'enseignant, chaque fois qu'il apparaît dans la situation créative. Les intérêts d'une recherche collaborative sur la question sont multiples : prendre appui sur les pratiques effectives et lier le regard des professionnels et de la recherche pour apporter des éléments de compréhension.

Si les résultats de notre recherche exploratoire mettent en évidence des fonctions épistémiques et facilitatrices du modèle, à l'instar de Varenne (2022) en sciences, les résultats semblent aussi montrer que la présence d'un modèle donné par l'enseignant peut limiter la créativité des élèves. En effet, les propositions des élèves illustrent un usage courant de l'imitation plus ou moins stricte et de la variation du modèle qui peut se limiter à un seul paramètre. Rappelons que nous sommes dans le cas de l'école généraliste, où l'enseignement de la musique est conçu comme une « éducation à et par la musique » dans un cadre collectif et que l'élève est considéré comme « non-musicien »? L'imitation du modèle devient alors une étape nécessaire générant souvent la variation, qui peut être considérée comme une entrée dans la création (Agosthi-Gerban 2000). Les fonctions du modèle peuvent se décliner en sous-fonctions comme la compréhension, la co-construction du savoir, l'incitation, la manipulation (imitation, exploration, variation).

Du côté des usages, l'imitation et la variation (bissociation, variation mélodique, rythmique, timbrale, etc.) par l'élève sont courantes. Ces usages questionnent la part de ce qui relève de la création et celle qui relève d'une manipulation des modèles. Ils interrogent l'impact du modèle donné par l'enseignant sur la créativité de l'élève quand des études en psychologie du développement montrent que l'exemple pourrait provoquer des effets de « fixation fonctionnelle » réduisant la part créative du sujet (Camarda et Cassotti 2020). Nos résultats, en résonance avec ceux des études en psychologie du développement, suscitent plusieurs questions :

- Quelles sont les connaissances nécessaires pour qu'un élève puisse produire des éléments considérés comme nouveaux dans une situation créative en éducation musicale en l'absence de modèles donnés par l'enseignant?
- Quelle est la part de l'imitation et de la variation d'un modèle dans le processus de création?
- La création musicale à l'école n'est-elle pas à considérer davantage comme une forme « d'improvisation-exploratoire » en tant qu'« action créatrice » (Imberty, cité dans

Miroudot 2000), compte tenu que l'élève n'est pas « musicien », que dans la situation scolaire, les phases d'exploration et d'incubation sont courtes, voire absentes, et que l'exercice est le plus souvent collectif?

Nos résultats s'appuient sur deux cas et ne peuvent être généralisés. Malgré ces limites, les nombreuses questions qu'ils génèrent sont la preuve de leur intérêt. Néanmoins, ils méritent d'être approfondis avec l'analyse des autres cas en notre possession (n = 37). Grâce aux résultats de notre recherche exploratoire, l'analyse de la masse des données en notre possession (pratiques filmées, entretiens de confrontation et notes d'intention) devient alors possible.

Bibliographie

- Agogué, Marine, Akin Kazakçi, Armand Hatchuel, Pascal Le Masson, Benoit Weil, Nicolas Poirel, et Mathieu Cassotti. 2014. « The Impact of Type of Examples on Originality : Explaining Fixation and Stimulation Effects ». *Journal of Creative Behavior* 48 : 1-12.
<https://doi.org/10.1002/jocb.37>
- Agosti-Gherban, Cristina. 2000. *L'éveil musical. Une pédagogie évolutive*. Paris : L'Harmattan.
- Baryga, Philippe. 2022. « La copie d'interprétation. Des amateurs refont la peinture occidentale ». Dans *L'enseignement des arts aux non-spécialistes*. Sous la direction de Nathalie Estienne et François Giroux, 41-58. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Bonnardel, Nathalie. 2009. « Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives ». *Le travail humain* 72 (1) : 5-22.
- Camarda, Anaëlle, et Mathieu Cassotti. 2020. « La créativité ». Dans *Neurosciences cognitives développementales*. Sous la direction de Nicolas Poirel, 252-280. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.poire.2020.01.0252>
- Canonne, Clément. 2012. « Improvisation collective libre et processus de création musicale : création et créativité au prisme de la coordination ». *Revue de musicologie* 98 (2) : 107-148.
- CFMI (Conseil des Centres de Formation des Musiciens Intervenants). 2000. *Musiques à l'école. Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant*. Éditions Fuzeau.
- Chabrillat, Jacques, Marc Lecoutre, et Pascal Lièvre. 2024. « Le processus de bissociation au cœur de la fabrique des idées : le cas d'une innovation managériale ». *Innovations* 1 (73) : 185-214. 10.3917/inno.073.0185
- Maizières, Vachon, Blanquart et Liogier, « Place, nature, fonctions et usages du modèle en création musicale au collège »

- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York : Harper Collins.
- Delalande, François. 1984. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Drouin, Anne-Marie. 1988. « Les modèles en question ». *ASTER* n°7 : 1-20.
- Giglio, Marcelo. 2013. Collaboration créative et réflexive en éducation musicale. Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale. HEP-BEJUNE, Bienne.
- Gorge, Emmanuel. 2004. *Les pratiques du modèle musical*. Paris : L'Harmattan.
- Gosselin, Pierre, Gérard Potvin, Jean-Marie Gingras, et Serge Murphy. 1998. « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique ». *Revue des sciences de l'éducation* 24 (3) : 647-666.
- Laborde, Denis. 1998. *Les musiques à l'école*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Lamorthe, Isabelle. 2007. *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette éducation.
- Leboutet, Lucie. 1970. « La créativité ». *L'année psychologique* 70 (2) : 579-625.
<https://doi.org/10.3406/psy.1970.27914>
- Lubart, Todd, Christophe Mouchiroud, Sylvie Tordjman, et Franck Zenasni. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mâche, François-Bernard. 1983. *Musique, Mythe, Nature*. Paris : Klincksieck.
- Mâche, François-Bernard. 1997. « Les universaux en musique et en musicologie ». Dans *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*. Sous la direction de Françoise Escal et Michel Imberty, vol 1, 177-202. Paris : L'Harmattan.
- Maizières, Frédéric, sandrine Liogier et Alexis Vachon. 2025. Les valeurs de la création musicale au collège. *Journal de Recherche en Éducation Musicale* (15) : 66-75.
- Marceau, Carole. 2012. « Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent ». *Éducation et francophonie* 40 (2) : 41-53. <https://doi.org/10.7202/1013813ar>
- Mathieu, Louise, et Valérie Peters. 2007. « La création musicale en milieu scolaire : objet, démarches et procédures méthodologiques, discussion ». *Recherche en éducation musicale* (26) : 215-221.
- Meltzoff, Andrew. N, Patricia K. Kuhl, Javier Movellan, et Terrence J. Sejnowski. 2009 « Foundations for a new science of learning ». *Science* 325 : 284-288. 10.1126/science.1175626
- Maizières, Vachon, Blanquart et Liogier, « Place, nature, fonctions et usages du modèle en création musicale au collège »

- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (MENJS). 2020. *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 20.
- Miroudot, Laurent. 2000. *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris : L'harmattan.
- Morand, Katell. 2006. « Apprendre à chanter ». *L'Homme* [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lhomme/21677> (consulté le 6 mars 2025)
- Ney, Muriel. 2006. « Une typologie des fonctions des modèles formels : l'exemple de la biologie ». *ASTER* (43) : 133-162.
- Peretz, Isabelle. 2018. *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.
- Perez, Tizou, et Annie Thomas. 2000. *À travers champs-Danser les arts*. Nantes : CRDP Loire.
- Piaget, Jean. 1976. *Le comportement, moteur de l'évolution*. Collection Idées. Paris : Gallimard.
- Reibel, Guy. 1984. *Jeux Musicaux. Volume I : Jeux vocaux*. Paris : Salabert.
- Reibel, Guy. 2000. *L'homme musicien. Musique fondamentale et création musicale*. Paris : Édisud.
- Renard, Claire. 1982. *Le geste musical*. Paris : Hachette/Van de Velde.
- Rousselot, Mathias. 2012. *Étude sur l'improvisation musicale. Le témoin de l'instant*. Paris : L'harmattan.
- Sloboda, John. A. 1985. *L'esprit musicien*. Traduit de l'anglais par Marie-Isabelle Collard. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- Thibault, Christophe. 2015. « Les pratiques d'écoute musicale des adolescents en régime numérique ». Thèse en sociologie, Université Toulouse le Mirail - Toulouse 2.
- Tripier-Mondancin, Odile, Isabelle Bougault, Fernando Segui, Hélène Thiebaut, Tony Hoorelbeck, Philippe Poisson, Renée Harbulot, et Dominique Terry. 1999. « Enquête nationale APEMU : "Éducation musicale", compte rendu et analyse ». *APEMU* (167) : 4-14.
- Tripier-Mondancin, Odile, Frédéric Maizières et André Tricot. 2015. « L'articulation théorie-pratique en éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive ». *Spirale – Revue de Recherches en Éducation* (56) : 33-48.
- Vachon, Alexis, Tripier-Mondancin, Odile, Maizières, Frédéric, Liogier Sébastien, Blanquart, Sandrine. 2023. « 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 Éducation Musicale* 14 (1-2) : 66-75.

Varenne, Franck. 2007. *Du modèle à la simulation informatique*. Paris : Vrin.

Varenne, Franck. 2008. « Épistémologie des modèles et des simulations : Tour d'horizon et tendances. Les modèles, possibilités et limites ». *Société Française de Physique* (décembre) : 13-46.

Varenne, Franck. 2022. « Comparer les modèles à l'aide du vecteur caractéristique : fonction, nature, principe et usage des modèles ». *Natures Sciences Sociétés* 30 (1) : 93-102.
<https://doi.org/10.1051/nss/2022014>

Vinatier, Isabelle. 2013. « Recherches collaboratives ». Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Sous la direction d'Anne Jorro, 249-252. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0249>.

Wallas, Graham. 1926. *The art of thought*. New York : Harcourt-Brace.

Webster, Peter. R. 2002. « Creative thinking in music: Advancing a model ». Dans *Creativity and Music Education*. Sous la direction de Timothy Sullivan et Lee Willingham, 16-34. Edmonton : Canadian Music Educators' Association.

Wulf, Christoph. 2014. « Mimésis et apprentissage culturel ». *Le Télémaque* (45) : 123-136.