

LA COMPOSITION MUSICALE À L'ÉCOLE : DE L'EXPRESSION DE SOI À LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE

GILLES COMEAU *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Le volet composition occupe depuis 20 ans une place importante dans les programmes d'éducation musicale du Québec et de l'Ontario. Le concept de créativité développé en psychologie de la personne et en psychologie cognitive permet de faire une analyse des orientations qui sous-tendent le volet composition dans les programmes éducatifs. Cette étude conduit à une meilleure compréhension de l'évolution de ce volet : d'une approche axée essentiellement sur l'épanouissement d'une personne créative, les programmes favorisent dorénavant le développement de compétences créatives, soit un ensemble de moyens de travail qui encouragent le développement de la créativité.

MUSICAL COMPOSITION IN SCHOOLS: FROM SELF-EXPRESSION TO COMPETENCE IN THE DISCIPLINE

ABSTRACT. For the past 20 years, composition has occupied an important place in music education programs in Quebec and Ontario. The concept of creativity developed in psychology of the individual and cognitive psychology allows us to analyze the orientations that underlie the sphere of composition in educational programs. This study leads to a better understanding of the evolution of this discipline: from an approach centred essentially on the blossoming of the creative person, programs now favour the development of creative skills, in other words, methods of work that encourage the development of creativity.

Traditionnellement, en Amérique du Nord, l'enseignement musical s'est surtout intéressé à l'audition et à l'interprétation. Les cours d'appréciation musicale, l'étude du solfège et des notions de théorie élémentaire ainsi que le développement des habiletés techniques étaient les composantes principales de l'enseignement offert à l'école. La composition était considérée comme une activité spécialisée, et son absence affectait tous les niveaux de la formation musicale générale, de l'initiation de base au programme pré-universitaire (Maneveau 1977; Reibel, 1977; Thomas, 1970). Plusieurs facteurs ont cependant contribué à changer la situation. L'évolution du

langage musical, occasionnée au début du siècle par la transformation des paramètres traditionnels (éclatement du système tonal), puis le développement de la musique sur bande (musique concrète et musique électro-acoustique), dans les années 1950, ont eu de fortes répercussions sur la pédagogie musicale. Pour certains éducateurs, la composition était dorénavant à la portée de tous. Self (1967) a ainsi proposé de substituer la notation traditionnelle, longtemps considérée essentielle à toute activité musicale, par une forme de notation graphique simplifiée afin de rendre la composition accessible même aux débutants, tandis que Delalande (1984) a fait la promotion d'une approche permettant « d'aborder l'invention musicale sans passer par le solfège et les classes d'écriture » (p. 8). Au moment où l'évolution du langage musical commençait à avoir un impact sur les pratiques éducatives, certaines recherches en ethnomusicologie (Small, 1980) venaient ébranler les positions traditionnelles et obligeaient les éducateurs à repenser l'orientation des programmes. On s'est alors demandé si l'on voulait offrir des programmes qui rendraient l'élève capable d'apprécier et d'interpréter les grandes oeuvres de la culture occidentale ou si l'on voulait favoriser des programmes qui développeraient les habiletés et les dispositions nécessaires à des activités de composition. D'autres bouleversements dans le domaine de l'éducation sont venus radicalement changer le rôle de la formation scolaire. Initialement préoccupée par l'instruction des matières, l'école s'est donné comme responsabilité la formation globale de l'élève. Les notions de croissance personnelle, d'expression de soi et de créativité ont envahi les discours éducatifs (Comeau, 1995, 1997, 1998). Tous ces facteurs ont contribué à élargir la conception que l'on se faisait de l'éducation musicale à l'école et les activités d'invention ont graduellement occupé une partie de plus en plus importante des programmes.

Au Québec et en Ontario, c'est dès le début des années 1980 que les programmes scolaires accordent une place aux activités d'invention musicale. Cet intérêt pour le volet composition survient alors que la créativité et la pédagogie par la résolution de problèmes intègrent tous les secteurs de l'enseignement. La popularité du concept américain de la créativité exerce alors une influence déterminante sur l'évolution des pratiques éducatives. Cet impact est fortement ressenti dans l'enseignement des matières artistiques. C'est en bonne partie parce que les programmes des années 1980 ont cherché à promouvoir une approche plus « créative » de l'enseignement musical que les activités de composition ont pu s'imposer aussi rapidement jusqu'à devenir, dans certains cas, l'axe principal des programmes (Bessette, 1984).

L'étude de l'évolution des orientations qui sous-tendent le volet composition dans l'enseignement scolaire passe donc nécessairement par l'analyse du concept de la créativité véhiculé dans les programmes. Alors qu'en psychologie, la créativité est abordée soit en fonction de la personne, du processus ou du produit (Comeau, 1995), une question importante s'impose :

sous quel angle les programmes de musique ont-ils tendance à aborder l'invention musicale? Ces programmes encouragent-ils le développement de certains traits de personnalité? Ou favorisent-ils le développement d'une certaine « habileté à créer » en s'intéressant au processus? Mettent-ils l'accent sur la réalisation de productions de qualité? Et quels sont les risques qui accompagnent certaines de ces positions? Cette analyse entend démontrer comment les programmes de musique des années 1980 ont favorisé le développement d'une personnalité créatrice, malgré les limites et les ambiguïtés rattachées à cette orientation, alors que les nouveaux programmes des années 1998 et 2000 ont beaucoup évolué, en favorisant désormais une démarche orientée vers la création.

L'orientation des anciens programmes : le développement de la personne

En 1981, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) publiait de nouveaux programmes pour l'enseignement des arts qui regroupaient quatre disciplines spécifiques : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Ces programmes ne cherchaient pas à faire de chaque enfant un artiste, mais poursuivaient une orientation plus globale où le développement de la personne dans toutes ses dimensions (corporelles, intellectuelles, affectives) était favorisé (p. 9). L'orientation proposée cherchait à rencontrer les énoncés de *l'école québécoise* (MÉQ, 1979), entre autres en ce qui avait trait à « l'épanouissement d'une personnalité créatrice et autonome » (MÉQ, 1981, p. 9). C'est pourquoi l'aspect de la création était partout présent dans les différents documents publiés par le ministère. On trouve dès la première page de l'introduction du *Guide pédagogique* en musique (MÉQ, 1982) l'énoncé suivant : « La nouvelle pédagogie musicale, axée sur une démarche de création, met l'emphase [sic] sur l'exploitation et l'organisation de solutions sonores par l'enfant » (p. 1). La place accordée aux activités de création personnelle et de création collective est considérable. Selon un tableau de pondération des objectifs généraux préparé par Pauline Bessette (1984), qui avait à cette époque travaillé à l'élaboration de la section musique des nouveaux programmes, les pourcentages réservés au volet création sont de 40% de la 1^e à la 5^e année et de 45% en 6^e année.

Dans les anciens programmes du Québec, la notion de création est largement traitée dans ses rapports avec le développement de la personne. D'abord, les programmes du début des années 1980 sont clairement orientés vers l'expression personnelle de l'élève. Selon les objectifs généraux, le volet composition doit permettre à l'élève de « manifester ses impressions sonores et son vécu affectif » (MÉQ, 1981, p. 123) et le « centre de gravité du programme offre à l'enfant la possibilité de concrétiser ses sentiments par un acte musical » (MÉQ, 1982, p. 112). Ensuite, ces programmes concevaient la créativité comme une faculté « accessible à tous », une faculté qui « s'éduque et se développe » (Conseil supérieur de l'Éducation, 1988, p. 17)

en favorisant notamment certains traits de personnalité dont la fluidité et l'intuition. Selon cette orientation, la créativité reposerait sur un ensemble d'opérations mentales complexes qui utiliseraient deux formes de pensée : la pensée dite « convergente » qui tend vers la recherche de *la* solution, de la *bonne* réponse; la pensée dite « divergente » qui tend vers la recherche de *toutes* les solutions possibles à un problème ou à une situation donnée. L'exercice de la pensée divergente permettrait de stimuler l'inspiration (MÉQ, 2000, p. 383) et l'imagination créatrice (p. 380). Ce serait surtout la pensée divergente qui interviendrait dans la création, l'innovation et l'invention, d'où la nécessité de développer certaines « aptitudes contribuant à susciter des solutions créatrices . . . : la fluidité, la flexibilité, l'originalité » (MÉQ, 1982, p. 3). Ces programmes reprennent également les étapes classiques du concept américain de la créativité (préparation, incubation et illumination) parmi lesquelles une place importante est faite à la phase « plus mystérieuse » (CSÉ, 1988, p. 18) de l'incubation et au rôle de l'intuition. Celle-ci est présentée comme « une connaissance directe et immédiate » (p. 18) ou « une connaissance en l'absence de toute pensée rationnelle » (MÉQ, 1982, p. 6). L'intuition est « le coeur de la création » (p. 6), car c'est elle qui produit du « matériel nouveau et différent » en s'inspirant des images et des idées suggérées par le pré-conscient et par l'inconscient : « plus un artiste fait appel à ses facultés pré-conscientes, plus son oeuvre est riche et originale » (p. 5). Le programme fait donc appel à toutes sortes de techniques d'intervention favorisant l'exploration des « processus irrationnels » et le « développement de l'intuition » : l'approche analogique, l'approche par association, le « brainstorming », le « concassage » (p. 7).

Dans l'ancien programme cadre du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 1990), le volet composition occupe une place beaucoup moins importante que dans les programmes québécois de la même époque. D'ailleurs, ce volet, juxtaposé aux activités d'écoute et d'interprétation, est souvent valorisé parce qu'il permet d'enrichir les autres facettes de l'étude musicale. Ainsi, la création musicale est présentée comme « un processus par lequel tous les élèves peuvent mieux apprécier et comprendre la musique » (MÉO, 1990, p. 28) car, en utilisant « des techniques de composition, [les élèves] comprendront mieux les oeuvres dans lesquelles on s'est servi de ces procédés » (p. 28).

Le programme cadre présente la composition comme une habileté à la portée de tous, même des « créateurs les plus timides et inexpérimentés » (p. 28), puis le document propose une conception de la création qui met l'accent sur la pluralité des réponses à un problème de composition. Le rôle prépondérant du sujet est affirmé par la valorisation de réponses personnelles à un problème et, du même coup, par la minimisation de la recherche d'une réponse correcte. Le document explique que chaque élève doit trouver « sa solution à un problème de composition » et il doit apprendre « qu'il n'y a

jamais une seule bonne façon de régler un problème » (p. 29). À travers ses activités de composition, l'élève est amené à découvrir que même dans d'autres domaines, « il n'existe pas non plus une seule bonne réponse » (p. 29). Finalement, lorsqu'il est question d'évaluation, on veut que l'élève apprenne « tout particulièrement à s'auto-évaluer » (p. 18).

Les pièges rattachés au développement d'une personnalité créatrice

Les pièges d'une approche éducative privilégiant le développement de la personne sont nombreux. Premièrement, le concept de « personnalité créatrice » est difficile à définir. Tout au plus donne-t-il lieu à une conception ambiguë d'une personne qui a « tendance à faire toutes choses de façon créative » (Maslow, 1972, p. 156). Deuxièmement, cette orientation a tendance à établir un lien entre la créativité et l'actualisation de soi. Pourtant, les recherches ne parviennent pas à corroborer l'existence d'un tel lien (Runco, 1999b). Troisièmement, en faisant de la créativité un attribut de la personnalité, on est amené à supposer que la capacité de créer est une aptitude générale qu'un individu peut développer, puis appliquer à l'ensemble des secteurs de son existence. Ce mythe a été rejeté par une majorité de psychologues qui s'intéressent à la créativité dans son rapport étroit avec la discipline où elle s'exerce (Baer, 1999; Johnson-Laird, 1988; Perkins, 1988, 1981; Schank, 1988; Sternberg, 1988; Stokes, 1999; Torrance, 1988, 1971; Walberg, 1988; Weisberg, 1986, 1988, 1993). Quatrièmement, en favorisant la suspension du jugement extérieur parce que le sujet est le maître de sa création, on laisse entendre qu'une production a la valeur que le sujet-créateur veut bien lui donner et que, à toutes fins utiles, c'est lui et lui seul qui est apte à évaluer ses productions. On prive ainsi les élèves d'une évaluation honnête, intelligente et objective de la valeur de leurs réalisations. Cinquièmement, en valorisant la spontanéité et l'expression personnelle, on risque d'abandonner l'effort exigé par la recherche d'une expression juste. En apprenant à « s'exprimer spontanément », on n'apprend pas nécessairement « à s'exprimer correctement » (Gauthier, 1991, p. 5). La recherche de l'expression personnelle peut facilement se faire au dépend de la création.

La valorisation du développement de la pensée divergente pose également problème. Ce concept provient du modèle de Guilford (Guilford, 1950, 1959, 1971; Michael, 1999; Runco, 1999a), un psychologue américain pour qui la flexibilité, la fluidité et l'originalité sont les composantes responsables du processus de la créativité. Ces idées ont été reprises, puis développées par De Bono, un chef de file américain du mouvement de l'entraînement à la créativité, qui favorisait les méthodes du remue-méninges afin de développer la libre association. Toutefois, la validité de ces hypothèses est largement contredite par l'expérimentation scientifique. Weisberg (1986), étudiant la valeur prédictive des tests de mesure de la créativité, démontre qu'il n'y a

aucune raison de croire que la capacité d'un sujet à pouvoir créer dans une situation réelle et dans un domaine particulier serait en lien avec la possibilité de produire une abondance de réponses (flexibilité et fluidité) ou encore avec la rareté d'apparition de celles-ci (originalité). Perkins (1981) et Gruber (1989) réfutent eux aussi les bienfaits de l'abondance de réponses en démontrant comment le « créateur efficace » ne s'encombre pas d'un grand nombre de réponses souvent inutiles, mais oriente toute sa recherche ou tout son travail autour de quelques pistes plausibles justifiant une exploration plus poussée. D'autres recherches contredisent également l'hypothèse selon laquelle la suspension de jugement, en opération dans l'association libre, serait importante à une certaine étape du processus créateur. Selon Weisberg (1986, 1993), plus un individu connaît les critères qu'une solution doit avoir et plus ces critères jouent un rôle important dans la formulation des solutions possibles, meilleure sera la solution. Perkins (1981) prétend lui aussi que l'absence de solutions créatives ne résulte pas d'un manque de fluidité mais plutôt du manque de critères et de contraintes formulés clairement au début du travail. Divers expériences révèlent que les directives invitant à la suspension de jugement et à l'association libre sont moins efficaces que les directives mettant l'accent sur des critères d'évaluation et de sélection.

L'orientation des nouveaux programmes : le processus créateur

Les nouveaux programmes du Québec (MÉQ, 2000) mettent l'accent sur le contenu affectif et les éléments expressifs de la discipline musicale et cherche à accroître chez l'élève son « aptitude à éprouver une émotion » (p. 379). Dans ces programmes, le volet de la composition musicale continue d'occuper une place centrale et l'importance accordée aux activités d'invention musicale est affirmée à plusieurs reprises : l'élève doit développer « son potentiel créateur au regard du monde sonore » ; « l'élève . . . a l'occasion de créer sa propre musique » ; « à la fin de son parcours, l'élève aura donc acquis, par l'apprentissage de la musique, des compétences lui permettant d'inventer . . . des pièces musicales » (p. 379). Parmi les apprentissages propres à la discipline musicale, il est précisé que l'invention et l'interprétation « sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser » (p. 382).

Tout le volet composition s'oriente autour de la « démarche de création ». Au cours du premier cycle, l'élève « s'initie à la démarche de création » ; au deuxième cycle, il est « amené à utiliser des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création » ; au troisième cycle, il est « amené à utiliser de façon consciente des mouvements de chacune des étapes de la démarche de création » (p. 383). L'évaluation de l'élève porte en bonne partie sur sa capacité à appliquer cette démarche, c'est-à-dire à tenir compte de chacune des étapes, et à compléter sa composition (p. 385). La démarche proposée s'articule autour de l'acquisition des notions et des techniques

spécifiques pour la réalisation des activités créatives. L'élève doit apprendre à expérimenter les éléments du langage musical, à sélectionner ceux qui sont appropriés, à les utiliser adéquatement, à les combiner et, au besoin, à les représenter graphiquement (p. 385). De plus, l'élève est amené à structurer ses éléments musicaux selon des conventions musicales d'organisation rythmique, mélodique et formelle. La réussite de l'élève porte en partie sur sa capacité à ordonner, hiérarchiser et structurer à l'intérieur d'une forme les différents éléments de la musique retenus pour sa composition (p. 385).

Le nouveau programme présente, quoique de façon très sommaire, certains stades de développement dans l'application du processus de création. Au premier cycle, lorsque l'élève entreprend une activité d'invention musicale, sa réalisation est « souvent guidée par des intérêts d'ordre affectif » et sa composition est « de courte durée, présente une structure simple et exploite généralement de façon isolée les éléments qui la constituent » (p. 383). À la fin du deuxième cycle, la réalisation de l'élève est encore guidée par des intérêts d'ordre affectif, mais également social, la durée de sa composition est variable et elle « présente une structure plus complexe et exploite généralement des combinaisons d'éléments » (p. 383). À la fin du troisième cycle, la réalisation de l'élève est guidée par des intérêts d'ordre affectif et social, mais également cognitif. Sa composition « démontre un rapport étroit entre les éléments du langage musical, les moyens sonores et les éléments de techniques exploités » (p. 383). La durée de sa réalisation est variable et « présente une structure complexe liée au développement de la proposition » (p. 383).

En Ontario, le nouveau curriculum (MÉO, 1998, 1999, 2000) cherche à offrir « un programme d'enseignement équilibré, qui comprend des activités d'écoute, d'interprétation et de composition » (1998, p. 28). Le programme-cadre en éducation artistique met l'accent sur « l'expression et sur la création » (1998, p. 2). L'élève doit pratiquer « l'interprétation, l'improvisation et la composition » (1999, p. 45) et il doit acquérir « une meilleure compréhension de la musique tout en développant sa capacité d'exécution et de création » (2000, p. 3). Le nouveau programme note qu'il « est particulièrement important que les élèves aient la possibilité d'exprimer leur créativité dans tous les domaines artistiques afin d'acquérir les habiletés et la confiance nécessaires pour se lancer dans diverses formes d'expression artistique » (1998, p. 3).

Le volet composition du nouveau curriculum ontarien est axé sur les « étapes du processus de création ». Au regard des concepteurs du curriculum (1998, p. 5), la création dans le domaine des arts repose sur une démarche comprenant diverses étapes qui, mêmes si elles peuvent varier selon la tâche et les besoins des artistes, demeurent dans la plupart des situations identiques pour toutes les disciplines artistiques. Cette démarche repose sur les notions de « perception, exploration, expérimentation, exécution, rétroaction »

(2000, p. 42) et s'articule autour de six étapes: 1) la sélection d'un sujet sur lequel portera la composition; 2) la recherche de documentation sur le sujet choisi afin de recueillir divers matériaux pouvant servir à la production de la composition; 3) l'exploration de divers instruments, matériaux et techniques afin de sélectionner ceux qui répondent le mieux aux besoins de la composition; 4) l'expérimentation de divers instruments, matériaux et techniques en vue de produire diverses ébauches; 5) l'exécution de la composition à partir de l'ébauche choisie; et 6) l'évaluation, qui doit porter sur « l'utilisation des matériaux, des techniques et des principes esthétiques ainsi que [sur] l'effet produit » (p. 42). Par ce processus, le ministère de l'Éducation cherche à « démystifier la création artistique et la rendre plus accessible à tous » (1998, p. 5). Il recommande donc l'application des « étapes du processus de création » à tous les niveaux scolaires. Par exemple, dans les trois premières années, « l'élève commence à jouer et à créer des compositions musicales . . . en suivant sommairement les étapes du processus de création artistique » (1998, p. 28); en 9^e et 10^e années, il doit « composer une pièce musicale en suivant l'ensemble des étapes du processus de création » (1999, p. 42); en 11^e année, il doit « planifier une production musicale et en réaliser une partie, tout en démontrant une compréhension du processus de création » (2000, p. 62).

La démarche du processus de création présentée dans le programme ontarien met en relation les connaissances musicales acquises et les activités de composition. Du primaire à l'intermédiaire, l'élève doit « jouer et créer des compositions musicales simples en appliquant les techniques apprises » (1998, p. 30). Au secondaire, la création musicale est reliée à l'analyse et à la théorie : « la création a trait à l'application pratique [sic] des techniques d'exécution et des connaissances théoriques » (2000, p. 54). L'élève est invité à utiliser ses « connaissances et [ses] habiletés dans des contextes familiers », puis à transférer ses « connaissances et [ses] habiletés à de nouveaux contextes » (1999, p. 2).

Le rôle accordé à la compétence disciplinaire

La position des nouveaux programmes en musique a beaucoup évolué par rapport aux programmes précédents. Si le développement d'une personnalité créatrice est toujours mentionné, l'importance accordée à cette notion a été remplacée par le concept de processus créateur. Alors que les anciens programmes valorisaient davantage l'improvisation « spontanée » et l'expression de soi, les nouveaux programmes favorisent largement l'acquisition de notions musicales spécifiques et la maîtrise d'une démarche de création en plusieurs étapes. Dans le programme du Québec, le volet composition est lié au « processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres à la discipline » (MÉQ, 2000, p. 382) et le processus de composition est présenté comme une entreprise où l'élève

expérimente, sélectionne, utilise, puis combine les éléments du langage musical (p. 385). Le programme de l'Ontario présente la création comme un exercice où sont appliquées « des techniques d'exécution et des connaissances théoriques » (MÉO, 2000, p. 54). Plus que par le passé, l'acquisition des connaissances musicales est valorisée et développée en même temps que les habiletés créatives.

Une plus grande attention est également accordée à la transmission de techniques propres à la composition. Selon la démarche pédagogique exposée dans les anciens programmes québécois, l'éducateur ne devait pas imposer une démarche ou diriger l'apprentissage; il devait plutôt « stimuler . . . le besoin naturel de créer, [et] l'entretenir au cours des ans » (MÉQ, 1981, p. 11). Le « premier et le plus important [des] principes » à observer était le « respect du pouvoir créateur de l'enfant » (p. 11). Aux « créations spontanées », l'enseignant pouvait greffer quelques techniques, mais celles-ci visaient toujours « l'affirmation du pouvoir créateur » (p. 11) de l'enfant. Ces techniques n'étaient pas imposées, mais suggérées à l'enfant, en veillant toujours à ne présenter que le « minimum de techniques indispensables » (p. 11). Cependant, dans les nouveaux programmes québécois, l'importance des techniques de composition est clairement soulignée (MÉQ, 2000, p. 385). Des procédés spécifiques de composition sont présentés : question/réponse, contraste, reproduction sonore, répétition, collage, ostinato, miroir (p. 400). L'évaluation de l'élève porte en partie sur sa capacité à structurer les composantes musicales selon les conventions d'organisation rythmique et mélodique, à l'intérieur d'une forme musicale définie. Le nouveau curriculum de l'Ontario (1998) mentionne lui aussi, dans la section des « attentes » pour chacun des niveaux scolaires, la nécessité pour l'élève de pouvoir créer ses propres compositions musicales en employant « les techniques apprises » (p. 30). Toutefois, dans les programmes ontariens, ces techniques ne sont jamais nommées, de telle sorte qu'il est impossible de savoir quelles techniques seront enseignées.

L'orientation des nouveaux programmes aborde également la nécessité de réserver un rôle important au produit de la création. Dans les anciens programmes du Québec, la valeur du produit était largement minimisée. L'enseignant ne devait « jamais orienter [l'enfant] vers la recherche du résultat artistique proprement dit » (MÉQ, 1981, p. 11). C'était plutôt « l'acte de créer qu'il s'agi[ssait] de stimuler » (p. 11), car « orienter l'enfant vers la recherche du résultat, c'est altérer la qualité de sa réalisation, de sa création » (p. 11). L'enseignant devait « respecter le pouvoir créateur de l'enfant . . . et accorder plus d'attention au processus créateur qu'au produit » (CSÉ, 1988, p.11). En Ontario, les enseignants devaient « déterminer dans quelle mesure l'élève [avait] respecté le cadre de travail établi et les limites du matériel disponible » (MÉO, 1990, p. 34). D'après les programmes, plus

d'attention était accordée à évaluer la capacité à employer convenablement le matériel et à observer les contraintes imposées (p. 34), qu'à valoriser la qualité des réalisations.

Dans les nouveaux programmes, l'intérêt porté à la production des élèves est considérable. Le nouveau programme du Québec est assez spécifique quant aux composantes de l'évaluation de la production de l'invention musicale. C'est à partir du produit réalisé que l'on peut mesurer les habiletés de l'élève à combiner adéquatement les éléments du langage musical et sa capacité à utiliser de façon appropriée certains procédés spécifiques de composition (MÉQ, 2000, p. 385). Dans le nouveau programme de l'Ontario, lorsque sont développés les critères d'évaluation en rapport à « l'application du processus de création artistique », le produit est mentionné (MÉO, 1998, p. 9). De plus, l'importance d'évaluer la capacité de l'élève à réaliser un produit fini est clairement présentée.

L'ensemble des changements d'orientation ici soulevés rendent les nouveaux programmes conformes aux composantes principales de la compétence disciplinaire : l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'un certain nombre de techniques propres à la discipline et la reconnaissance de la valeur de la production (Comeau, 1995). L'acquisition de connaissances et l'importance de la mémoire sont reconnues par la grande majorité des recherches en psychologie comme conditions essentielles à l'activité créative (Guilford, 1950, 1959; Neçka, 1999; Plucker et Runco, 1999; Schank, 1988; Sternberg et Davidson, 1995; Sternberg et Lubart, 1995; Weisberg, 1986, 1993). À l'accumulation de données s'ajoute la nécessité de développer la maîtrise d'une discipline, de son fonctionnement, de ses méthodes, de ses règles (Cropley, 1999; Houtz et Patricola, 1999; Scott, 1999; Stokes, 1999; Walberg, 1988). Les premières réalisations créatives ne sont possibles qu'après un long apprentissage (Gruber, 1989). De plus, le seul indicateur véritable du développement de la créativité est la réalisation d'un produit concret et tangible (Bailin, 1984, 1988; O'Quin et Besemer, 1999).

Les préoccupations des chercheurs s'intéressant spécifiquement à l'invention musicale vont dans la même direction. Dans son modèle sur la pensée créative en musique (2000, p. 90), Webster rappelle l'importance du travail technique propre à la composition, ce qu'il appelle le « craftsmanship » qu'il définit comme « l'habileté à mettre des connaissances factuelles au service de tâches musicales complexes » (p. 91). Collins (2000) affirme sensiblement la même chose : « la manipulation de médiums comme l'encre, l'argile ou le son requiert la maîtrise de certaines techniques » (p. 101). Dans sa présentation de la démarche de création en quatre étapes, la troisième porte directement sur la nécessité de « contrôler » le travail de composition par une « maîtrise des techniques/habiletés à manipuler les paramètres de la musique » (p. 103). Ces conditions rejoignent également la position de

Tamba (1982) pour qui la musique est une forme de communication artistique culturelle. Elle exige donc de la part des compositeurs une bonne connaissance de la langue musicale et une maîtrise des codes. Composer de la musique sans connaître à la fois les matériaux que l'on traite et le code que l'on utilise rend impossible toutes formes d'échanges avec autrui. C'est parce qu'il partage des connaissances communes avec les autres membres de sa culture que le compositeur peut espérer entrer en communication avec eux.

Conclusion

Alors que, depuis le début des années 1980, l'importance du volet composition est clairement établie dans les programmes d'enseignement musical au Québec et en Ontario, l'orientation pédagogique visant l'enseignement de l'invention musicale a beaucoup évolué avec l'arrivée des nouveaux programmes. L'importance de la compétence disciplinaire est davantage reconnue, le processus de création est plus clairement défini, mieux structuré, et l'évaluation des compétences créatives porte dorénavant sur la maîtrise de certaines habiletés musicales spécifiques. Il est certain que la maîtrise technique n'est pas garante de créations intéressantes, mais la création, elle, n'est pas possible sans techniques. Enseigner l'invention musicale, dans un contexte scolaire, ce n'est pas former des compositeurs, mais c'est quand même permettre à des élèves d'enrichir la qualité de leurs créations en développant leurs connaissances du langage musical et leur maîtrise des techniques de travail. C'est bien la voie que semblent emprunter les nouveaux programmes de musique.

En terminant cette analyse, il apparaît toutefois important d'identifier quelques composantes en lien direct avec l'enseignement de la composition, qui ont été négligées dans les nouveaux programmes et qui auraient avantage à être approfondies dans l'élaboration des programmes à venir. D'abord, les stades d'apprentissage de l'invention musicale, que les recherches récentes en psychologie (Cropley, 1999) et en éducation musicale (Mills, 2000; Swanwick, 2000; Webster, 2000) ont permis d'identifier. Ces stades, qui proposent une séquence prévisible du développement des habiletés à la composition, n'ont pas encore eu d'influence sur l'élaboration des programmes d'éducation musicale au Québec et en Ontario. Ensuite, les critères d'évaluation de la production des élèves devront aussi être abordés puisqu'ils sont inséparables de la pratique de la composition (O'Quin et Besemer, 1999). Le jugement porté sur la création musicale ne repose pas simplement sur l'expression d'une préférence personnelle et les enseignants auront besoin d'intégrer à leur pratique des normes d'évaluation claires et précises applicables à la composition. Les intervenants en éducation musicale auraient intérêt à pousser davantage ces réflexions dans le but d'être mieux habilités pour favoriser le développement de la composition et pour évaluer la création artistique dans un contexte scolaire.

RÉFÉRENCES

- Baer, J. (1999). Domains of creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 591-596). New York: Academic Press.
- Bailin, S. (1984). Can there be creativity without creation? *Interchange*, 15(2), 13-22.
- Bailin, S. (1988). *Achieving extraordinary ends: An essay on creativity*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bessette, P. (1984). *Objectifs généraux: pondération*. (Document préparé pour la CECM).
- Collins, D. (2000). Creativity and special needs: A suggested framework for technology applications. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching Music* (pp. 98-107). New York: Routledge.
- Comeau, G. (1995). Les ambiguïtés d'un concept de la créativité qui minimise le rôle de la création. *Revue de la pensée éducative*, 29, 261-278.
- Comeau, G. (1997). De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience. *Revue de la pensée éducative*, 31, 137-157.
- Comeau, G. (1998). Créativité et compétences disciplinaires. Dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation. Repères et perspectives* (pp. 105-122). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (CSÉ) (1988). *L'éducation artistique à l'école*. Direction des communications du CSE. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cropley, A. J. (1999). Definitions of creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 511-524). New York: Academic Press.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet-Chastel.
- Gauthier, M. (1991). Le temps d'agir en formation fondamentale: réflexion sur le pourquoi et le comment. *Vie pédagogique*, 70, 47.
- Gruber, H. E. (1989). The evolving systems approach to creative work. Dans D. B. Wallace & H. E. Gruber (dir.), *Creative people at work* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Guilford, J.-P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.-P. (1959). Traits of creativity. Dans H. H. Anderson (dir.), *Creativity and its cultivation* (pp. 142-161). New York: Harper & Row.
- Guilford, J.-P. (1971). Testing for creativity. Dans *The encyclopedia of education* (p. 557). USA: The Macmillan Company and the Free Press.
- Houtz J. C., & Patricola C. (1999). Imagery. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 1-12). New York: Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). Freedom and constraint in creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 202-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maneveau, G. (1977). *Musique et éducation*. Aix-en-Provence: Édisud.
- Maslow, A. H. (1972). Développement de l'individu et créativité. Dans *Vers une psychologie de l'être* (pp. 153-165). (Trad. Mesrie-Hadesque). Paris: Fayard.
- Michael, W. (1999). Guilford's view. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 785-797). New York: Academic Press.
- Mills, J. (2000). Musical Development in the Primary Years. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching music* (pp. 108-120). New York: Routledge.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1990). *Programme cadre: musique cycle intermédiaire et supérieur*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1998). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e années. Éducation artistique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1999). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e années. Éducation artistique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2000). *Le curriculum de l'Ontario 11e et 12e années. Éducation artistique*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1979). *L'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1981). *Programme d'études, primaire, art*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1982). *Guide pédagogique, primaire, musique, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Neçka, E. (1999). Memory and creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 193-200). New York: Academic Press.
- O'Quin K., & Besemer, S. P. (1999). Creative products. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 413-422). New York: Academic Press.
- Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perkins, D. N. (1988). The possibility of invention. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 362-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., & Runco, M. A. (1999). Enhancement of creativity. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 (pp. 669-676). New York: Academic Press.
- Reibel, G. (1977). *Jeux musicaux. Essai sur l'invention musicale. Vol. 1: Jeux vocaux*. Paris: Éditions Salabert.
- Runco, M. A. (1999a). Divergent thinking. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol 1 (pp. 577-582). New York: Academic Press.
- Runco, M. A. (1999b). Self-actualization. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 533-536). New York: Academic Press.
- Schank, R. C. (1988). Creativity as a mechanical process. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 220-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, T. E. (1999). Knowledge. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 119-130). New York: Academic Press.
- Self, G. (1967). *New sounds in class*. London: Universal Edition.
- Sloboda, J. A. (1985). *L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*. (Traduit de l'anglais par M. I. Collart). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Small, C. (1980). *Music, society, education* (éd. rév.). London: Calder.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (dir.) (1995). *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Stokes, P. D. (1999). Novelty. Dans M. A. Runco & S. R. Pritzer (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 2 (pp. 297-304). New York: Academic Press.
- Swanwick, K. (2000). Music education before the national curriculum. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching music* (pp. 21-46). New York: Routledge.
- Tamba, A. (1982). Poïétique musicale et répétition. Dans R. Passeron (dir.), *Création et répétition*, Coll. Recherches poïétiques, tome 3, (pp. 89-106). Paris: Éd. Clancier/Guénéaud.
- Thomas, R. B. (1970). *Manhattanville music curriculum program : Final report*. Washington, DC: United States Office of Education, Bureau of Research. (ERIC document ED 045 865).

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1971). The creative person. Dans *Encyclopedia of education*. (pp. 552-557). USA: The Macmillan Company and the Free Press.

Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 340-361). Cambridge: Cambridge University Press.

Webster, P. (2000). Creativity as Creative Thinking. Dans G. Spruce (dir.), *Teaching music* (pp. 87-97). New York: Routledge.

Weisberg, R. W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York: W. H. Freeman.

Weisberg, R. W. (1988). Problem solving and creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The nature of creativity* (pp. 148-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W. H. Freeman.

A Professor at the music department of the University of Ottawa, GILLES COMEAU coordinates both the piano pedagogy and the music education sectors. Beneficiary of a grant from the Canadian Foundation for Innovation (CFI), he is presently setting up a research laboratory in piano pedagogy. Dr. Comeau is also the director of the Piano Pedagogy Multidisciplinary Research Group.

Professeur au Département de musique de l'Université d'Ottawa, GILLES COMEAU est coordinateur des secteurs de pédagogie du piano et d'éducation musicale. Détenteur d'une subvention du Fonds canadien pour l'innovation (FCI), pour la création d'un laboratoire de recherche en pédagogie du piano, il est également directeur du Groupe de recherche multidisciplinaire en pédagogie du piano.