

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 2nd degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Éducation musicale et chant
choral

Titre du mémoire

L'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler
l'imaginaire créatif des élèves ?

Présenté par SALLÉ Valentin

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : GAILLARD Pascal

Statut : Enseignant-chercheur

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :

Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
GAILLARD Pascal	Enseignant-chercheur
MAIZIERES Frédéric	Enseignant-chercheur

Soutenu le

08 /06 / 2022

Table des matières

Introduction	3
Cadre théorique	11
Cadre pratique.....	21
Première expérimentation :	21
Deuxième expérimentation :.....	29
Conclusion.....	44
Références Bibliographiques	47

Introduction

Un Canadien errant (François Hertel) : « Quand on a de l'imagination, on jouit bien plus en esprit qu'en réalité »

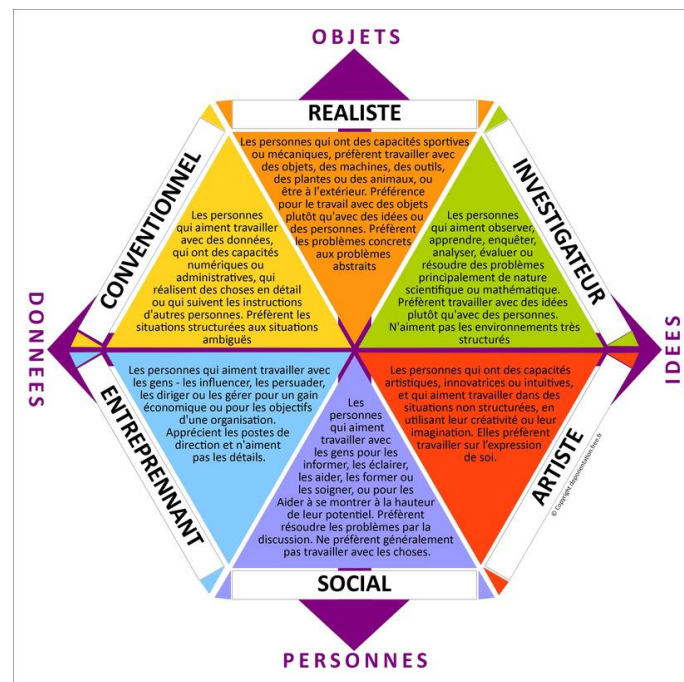
Ce mémoire de recherche porte sur les interactions véhiculées par les notions d'imagination et d'imaginaire et les liens qu'elles pourraient tisser au sein du processus créatif. Afin de mettre en pratique cette relation, nous analyserons également les notions de paysage sonore et d'improvisation qui permettront par la suite d'étayer nos différentes hypothèses de recherche.

Si l'on résume les différentes définitions du dictionnaire concernant le terme « Imaginaire », ce dernier serait toujours caractérisé par son absence de raison. En effet, l'Internaute définit le terme « Imaginaire », sous sa forme adjectivale comme ce « qui n'existe que dans l'imagination, qui n'a pas de réalité ». Le Robert le définit en tant que substantif comme « Préférer l'imaginaire au réel » ou encore au sein du Larousse, dans son acception scientifique, comme une forme géométrique « dont aucun des points n'a ses coordonnées réelles. » D'après ces observations lexicales, le terme « Imaginaire » s'opposerait donc à une forme de raison dans l'opinion populaire.

Cette opinion populaire est d'ailleurs soulignée et acceptée dans la *doxa* actuelle, par le fait qu'une différenciation se présente à tous les élèves du secondaire, dans le choix des sections Littéraires, Scientifiques ou des Sciences économiques et sociales. En effet, ces sections comportent, toujours dans la *doxa* actuelle, des aspirations soit artistiques, littéraires ou scientifiques et de fait, il n'est pas rare d'associer l'imagination aux sections plutôt littéraires ou artistiques et la raison scientifique aux sections scientifiques. Par exemple, avant la réforme du lycée de 2020, la présence du sujet d'invention au Bac de Français aurait pu nous faire penser que ce domaine était plus enclin à exploiter l'imaginaire des élèves.

Ces aspirations sont présentes lors du choix même de ces sections, considérant la faculté à imaginer et la raison scientifique comme deux entités, à première vue, distinctes, non poreuses et permettant l'une comme l'autre, un choix a priori évident, visant à affiner l'orientation des futurs Bacheliers. De plus, dans un article intitulé Les intérêts Professionnels selon John Holland de F. Beltrame (2021), l'auteur nous esquisse l'approche de J. Holland partant du postulat « que les individus ont tendance à chercher des professions qui correspondent à leur personnalité, conformes à leurs valeurs et mobilisant leurs aptitudes. » C'est pourquoi, Holland nous propose une représentation graphique dans lequel six types de personnalités sont représentés, à savoir : réaliste, conventionnel, entreprenant, social, artiste et investigateur. Il n'est pas surprenant de retrouver à travers la description de ces types de personnalités, l'acte d'imaginer au sein exclusivement de la personnalité liée au domaine artistique. (Voir la Représentation graphique des six types de personnalités ci-dessous)

Représentation graphique des six types de personnalités (J. Holland) :



Pour autant, depuis la réforme des Lycées de 2019 et la disparition des séries L, S et ES en voie générale, il apparaît donc, dans la politique actuelle, qu'une aspiration se déploie, souhaitant obtenir une personnalisation des parcours individuels et un désenclavement de ces sections qui, manifestement, pouvaient hiérarchiser certaines matières en fonction de leur existence ou non au sein de ces trois filières.

Même si la faculté à imaginer n'est pas considérée avec la même ardeur selon les séries L, S ou ES ou bien entre les différentes matières présentes dans le secondaire, la créativité, quant à elle, serait omniprésente et même, bien présente dans les matières scientifiques, par exemple, les mathématiques. En effet, le terme de « créativité mathématique » devient de plus en plus répandu. Comme expliqué dans l'article de l'enseignant-chercheur Jana Trgalova, intitulé Des ressources pour favoriser la créativité mathématique des élèves, il est indiqué que :

« Des approches plus récentes considèrent la créativité comme un potentiel dont toutes les personnes sont capables et qui peut s'exprimer dans diverses situations de la vie quotidienne. On parle alors du paradigme « petit-c » ou « créativité de tous les jours ». Cette créativité « petit-c » se produit par exemple quand une personne se rend compte d'une façon nouvelle d'aborder un problème ou d'accomplir une tâche ou quand elle vient à combiner deux concepts ou faits auparavant disparates dans une nouvelle relation. En adoptant le paradigme « petit-c », la créativité mathématique peut être vue comme une activité intellectuelle conduisant à la génération de nouvelles idées ou de réponses dans la résolution d'un problème mathématique. Cette activité est caractérisée par les quatre composants suivants :

- La fluidité, c'est-à-dire la capacité à générer de nombreuses idées,
 - La flexibilité, c'est à dire la capacité à aborder le problème de diverses perspectives,
 - L'originalité, c'est-à-dire la capacité à produire des idées statistiquement peu fréquentes,
 - L'élaboration, c'est-à-dire la capacité d'approfondir les idées ou la situation initiale. »
- (Jana Trgalova)

Il ressort donc de cette citation, l'ubiquité de la créativité par sa présence au sein de nos actes quotidiens. Jana Trgalova parle de « créativité de tous les jours ». Pour autant, et même si cette créativité est potentiellement bien présente chez toutes les individus, les quatre composants cités ci-dessus, à savoir, la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration ne se manifesteraient pas de la même manière selon chaque individu. En effet, pour le professeur en sciences de l'éducation, Jacques Crinon, « la créativité est associée à une doxa pédagogique qui postule que l'élève doit découvrir par lui-même, inventer les savoirs, au risque de ne pas permettre à tous les élèves de progresser » (Crinon et al., 2008). Pour Crinon, « l'élaboration » présente comme composant de la créativité dans le propos de Jana Trgalova ne pourrait même pas voir le jour par le fait qu'un problème de progression existerait.

Cet engouement pour la créativité à l'école est probablement né du désir de dénoncer une école qui écrase, qui étouffe, qui normalise les élèves. Pour Hameline (1973), « la créativité est le pivot d'un système de croyances éducatives qui revendique la spontanéité et qui dénonce l'action sclérosante et étouffante de l'école. » Il est intéressant de remarquer la présence du terme « spontanéité » au sein de cette définition. Ce même terme est également présent dans le propos d'Isabelle Capron Puozzo (2016) mais associé au terme « imagination ». En effet, cette autrice évoque le mécanisme « d'imagination spontanée ». Il serait donc tentant de croire qu'un lien pourrait s'opérer entre les mécanismes présents au sein de l'imagination et ceux présents au sein de la créativité.

Ces deux termes sont également présents au sein du programme d'éducation musicale de cycle 4, dans le troisième champ de compétences : « Explorer, imaginer, créer et produire ». L'ordre de ces quatre verbes d'action est important puisqu'il établit un lien logique et chronologique afin d'indiquer qu'il faudrait en premier lieu « explorer », pour ensuite « imaginer » et de ce fait

« créer » pour enfin « produire ». De plus, il est intéressant de constater que ce troisième champ de compétences est divisé en deux domaines, celui de la *production* et celui de la *perception*.

Extrait du programme d'éducation musicale et chant choral de cycle 4 :

Explorer, imaginer, créer et produire
Dans le domaine de la production : - Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail. - Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques. - Identifier les leviers permettant d'améliorer et/ou modifier le travail de création entrepris. - Mobiliser à bon escient un système de codage pour organiser une création. - S'autoévaluer à chaque étape du travail. Dans le domaine de la perception : - Identifier, rechercher et mobiliser à bon escient les ressources documentaires (écrites, enregistrées notamment) nécessaires à la réalisation d'un projet. - Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres. - Concevoir une succession (« playlist ») d'œuvres musicales répondant à des objectifs artistiques. - S'autoévaluer à chaque étape du travail.

Or, dans l'explication de ces deux domaines, il n'est jamais question du terme « imagination ». On parle plutôt de « travail de création », de « création », de « réalisation d'un projet » ou de « création musicale ».

Si le terme « Imagination » est absent des deux domaines, est-il pour autant absent des mécanismes permettant un « travail de création » ou une « création musicale » ?

Tout d'abord, il est important de préciser qu'avant d'avoir commencé à étudier l'imagination et la créativité cette année lors de ce travail de recherche, un premier écrit de recherche a été effectué l'année précédente sur l'improvisation libre et les paysages sonores. Ce premier travail théorique visait à analyser le concept de paysage sonore que l'on définira par la suite et à en étudier son impact sur des élèves en utilisant comme outil de mesure l'improvisation libre. Ce premier travail s'est effectué sous le joug de cette problématique : L'analyse du jeu improvisé lors du jeu libre serait-elle le reflet de notre environnement ?

Afin de démontrer l'influence de l'analyse d'un paysage sonore sur des élèves, il m'a semblé approprié d'utiliser l'improvisation par son caractère spontané afin de mesurer ou de jauger cet impact sur les élèves. Seulement, lorsque l'on évoquait l'improvisation dans un style précis, par exemple, dans la production d'un chorus Jazz, l'assimilation des codes de ce style en devenait la condition *sine qua non* à sa création. D'autant plus que l'acte d'improviser, arrivait obligatoirement en aval d'un long travail consciencieux et d'apprentissage de ces codes. C'est pourquoi, il semblait pertinent d'évoquer une improvisation sans codes afin d'en soustraire le côté élitiste, d'où le choix d'une improvisation libre. Dans l'ouvrage « Introduction à un solfège de l'audible », Savouret (2010) souligne le fait que des élèves peu expérimentés comme ceux d'un collège seraient privilégiés dans la mesure où la phase de désapprentissage des codes traditionnels serait à proscrire. En effet, pour l'auteur, pionnier dans l'enseignement de l'improvisation libre au conservatoire de Paris, explique qu'il devait au préalable enseigner à ses étudiants une sorte de « désapprentissage » de leur instrument afin qu'ils soient affranchis des normes qu'ils avaient apprises au sein de leur formation classique. Son but était donc d'apporter à ses élèves du conservatoire, ayant donc une connaissance accrue de leur instrument, des façons de penser qui ressemblent à celles d'élèves néophytes (Norgaard, 2011, p124). Il semblait donc intéressant de lier cette forme de « désapprentissage » et cette recherche d'innocence à la candeur présente chez les élèves d'un collège. C'est pourquoi, il paraîtrait pertinent d'évoquer une improvisation sans codes afin d'en soustraire le côté élitiste, d'où le choix d'une improvisation libre, et

de pouvoir la lier le plus intimement possible à ce qui va permettre de générer des idées de création, à savoir l'ensemble d'un environnement sonore, aussi appelé, paysage sonore.

A la fin des années 60, le musicologue Canadien Murray Schafer tente une approche pour décrire l'environnement sonore. Celui-ci définit le terme « Paysage sonore » traduit du terme « soundscape » et dérivé du terme « landscape », ce qui façonne ou compose un paysage du point de vue sonore tant historiquement, culturellement ou encore géographiquement (Schafer, 1977). Dans son ouvrage Le paysage sonore : Le monde comme musique, Murray Schafer (1977) appelle à être attentif à la profusion sonore et revendique une écoute active de notre environnement sonore. Pour l'auteur, cela implique de s'initier et de s'exercer à une nouvelle méthode d'écoute. Il est intéressant de remarquer l'analogie avec Alain Savouret et son ouvrage « Un solfège de l'audible » ou celui-ci évoque également une nouvelle méthode d'écoute. En effet, ce dernier propose « l'hypothèse de la triple écoute » à savoir, une écoute microphonique, méso-phonique et macro-phonique. En d'autres termes, une écoute se proposant de se baser sur une échelle différente selon la source sonore.

Ce premier projet de recherche visait à démontrer que la conscientisation d'un environnement sonore permettait d'obtenir une improvisation variée et de qualité. Or, un problème de poids s'est révélé lorsqu'il m'a fallu prévoir une grille d'analyse afin de considérer la variété et la qualité de cette improvisation. En somme, sur quels paramètres pourrait-on se fixer dans la mesure où le but était d'obtenir une improvisation spontanée ? Il serait donc plus pertinent d'évaluer non pas le résultat en soi mais le processus par lequel l'élève s'est permis de générer son improvisation. Autrement dit, si l'on reprend le troisième champ de compétence du programme d'éducation musicale « Explorer, imaginer, créer et produire ». Le but serait donc de jauger la stimulation des phases d'exploration, d'imagination et de création. D'où l'utilité d'introduire le terme « d'imagination » associé au terme « création » au sein de notre recherche et d'y associer la phase d'exploration par le biais de l'analyse d'un paysage sonore.

Le choix du verbe d'action « stimuler » permet d'empêcher de sombrer dans un jugement de valeur comme l'appréciation d'une improvisation par sa qualité ou sa beauté. Il permet justement d'évaluer l'activité sans hiérarchiser sa nature, c'est-à-dire, au sens premier du terme « activité », à savoir « l'ensemble de phénomènes par lesquels se manifestent certains processus » (Larousse).

La pertinence du concept de Paysage sonore prend sens dans la définition de l'imagination par Vygotsky : « L'imagination s'appuie sur la capacité de l'individu de se dégager du réel et, d'autre part, elle se développe grâce à l'accumulation d'expériences diverses vécues dans un contexte culturel précis ». En effet, le paysage sonore par son analyse et donc son écoute pourrait permettre à l'élève d'éprouver et donc de « vivre » une « expérience » inédite. De plus, étant donné la délimitation culturelle et géographique d'un paysage sonore, cette expérience s'inscrirait au sein d'un « contexte culturel précis ».

L'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler l'imaginaire créatif des élèves ?

Nous allons donc partir du principe qu'un lien étroit existe entre le terme « Imagination » et « Créativité ». Pour faciliter notre propos et expliquer ainsi sa présence au sein de notre problématique, nous allons appeler le mécanisme global incluant l'imagination et la créativité, l'imaginaire créatif. Nous verrons ensuite que l'imaginaire créatif prend sens dans les analyses portées par plusieurs psychologues dont deux en psychologie développementale et évolutive, à savoir, Piaget et Vygotsky. De plus, dans ce travail de recherche, il serait important, après avoir analysé et disséqué les termes « Imagination » et « Créativité », d'y associer un plan pratique. C'est-à-dire, qu'il nous faudrait pour comprendre précisément l'apport de l'un et de l'autre, un exemple concret, porté au sein d'une séance dans une classe de

collégiens, permettant d'analyser les différentes étapes propres aux mécanismes de l'imagination et de la création et d'en évaluer l'incidence de l'analyse d'un paysage sonore.

Cadre théorique

Le concept de créativité renvoie à la capacité d'invention, de réalisation de quelque chose qui n'existe pas encore. La créativité est « une capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. (Lubart, 2003, p.10) « Ce processus est nécessairement associé à l'exigence d'un résultat, d'une production nouvelle et originale. » (Capron Puozzo, 2016) Il est intéressant de constater que le terme « créativité » fait alors office de liant entre le terme « imaginer » et « produire » au sein du troisième champ de compétences du programme d'éducation musicale : « Explorer, imaginer, créer et produire ». En effet, Isabelle Capron Puozzo mentionne le terme de « processus » et évoque l'aspect inédit et innovant de cette création. Comme si le terme « créativité » prenait racine au sein de quelque chose qui ne serait pas encore réel, comme dans nos premières définitions « d'imagination » présentes dans l'introduction, et qu'il en deviendrait valable que s'il était produit. D'où le liant au terme « produire ».

Pour l'auteure, l'imagination est également définie comme un processus. En revanche, ce processus n'est pas soumis à un but comme la réalisation d'une « production nouvelle et originale » mais plutôt comme un acte d'édification mentale qui permet à l'individu de « reconstruire des images perdues ou de construire des images qui n'existent pas encore » (Capron Puozzo, 2016) ou alors de générer une image sur ce que l'on peut se représenter comme immatériel ou de l'ordre de l'abstraction.

Cette reconstruction d'images perdues pourrait être associée à première vue à la mémoire et *a fortiori* au souvenir. D'ailleurs, un article de recherche traitant du rapport entre le souvenir et l'imagination s'intitule : Le souvenir est-il une image ? Réflexion sur la phénoménologie husserlienne de l'imagination (Hervy, 2013). Au sein de cette revue de jeunes chercheurs en Sciences Humaines et Sociales, les propos du phénoménologue Edmund Husserl sont analysés et décryptés. Selon l'article intitulé : La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues (Ribau et al, 2005), la phénoménologie est « un courant philosophique dont l'objectif est d'observer et de décrire le sens attribué à une expérience, à partir de la conscience qu'en a le sujet qui la vit ». En effet, Husserl s'est attelé à travailler sur les « liens qui unissent les phénomènes de la conscience d'image, du souvenir et de la *Phantasia*. » (Hervy, 2013) Le terme « *Phantasia* » est associé à la conscience d'image. Pour Dominique Demange (2002), la conscience d'image est définie comme ce qui « nous apparaît, comme une intuition et une objectivisation sensibles mais en conflit avec un présent vécu ». La « revue de jeunes chercheurs » d'Hervy s'est posée comme problématique : « Peut-on considérer le souvenir comme une sorte de conscience d'image ? » (Hervy, 2013). Autrement dit, ce travail possédait comme finalité de montrer les mécanismes qui s'opèrent lorsque nous nous souvenons de tel ou tel objet et si nous nous représentons cet objet par le biais « d'une représentation par l'image d'une perception antérieure. » (Hervy, 2013). Cette définition sur les phénomènes qui incombent au souvenir est intéressante puisqu'elle paraîtrait comparable à la définition « d'imagination » par Capron Puozzo. A savoir, l'imagination nous génère une image sur ce que l'on peut se représenter comme immatériel ou de l'ordre de l'abstraction (Capron Puozzo, 2016). En effet, dans les deux définitions, une représentation par l'image s'établit. Seulement, une différence apparaît. En effet, le souvenir s'appuie sur des faits existants à la différence de l'imagination qui elle peut s'appuyer sur des « faits qui ont été perdus » ou encore sur des images qui n'ont pas existé.

Du fait de l'analogie précédente, entre l'imagination et le souvenir, on pourrait être en mesure de remplacer la proposition suivante : « faits qui ont été perdus » par « récupération de souvenirs ». En effet, si un souvenir s'appuie sur des faits existants, un fait qui a été perdu est un fait existant qui s'est perdu. De plus, des « faits qui ont été perdus » indiquent qu'un sentiment d'effort de recherche et de remémoration à l'égard de ces faits perdus s'établit. Ce sentiment d'effort de recherche pourrait être associé à une sorte de « récupération de souvenirs » comme indiqué au début de ce paragraphe. Ce qui nous amènerait à avancer l'idée que l'imagination pourrait prendre racine dans « la récupération de souvenirs » plus ou moins lointains.

Il serait donc tentant d'affirmer que si l'on demande à un individu de se remémorer un souvenir lointain, le mécanisme d'imagination se mettrait davantage en branle si le souvenir est plus vieux. Autrement dit, plus un souvenir est lointain, plus l'acte d'imaginer rentre en jeu afin de combler les vides présents dans ce souvenir.

A la différence de la créativité qui est un processus créatif, l'imagination est quant à elle, « un processus de pensée » (Capron Puozzo, 2016). Pour Vygotski (1932), ce processus de pensée est « un mode spécifique d'activité intellectuelle qui permet à l'être humain à la fois de se distancer d'avec la réalité et de mieux connaître cette réalité ». En l'occurrence, il est vrai qu'un souvenir nous éloigne de la réalité par sa condition passive (un souvenir est forcément inscrit dans le passé), et par la distorsion plus ou moins importante qu'on lui a fait subir avec le temps. Lorsque l'on parle de distorsion d'un souvenir, on pourrait penser également que plus un individu se rappelle un souvenir fréquemment, moins ce souvenir serait affecté par la distorsion liée par une perte d'images mais d'autant plus affecté par la distorsion liée à l'acte de la remémoration. Autrement dit, le fait de se remémorer un souvenir agit comme une sorte d'empreinte sur laquelle le vent du temps passe pour le recouvrir de sa distorsion. Nous pourrions reformuler et résumer notre propos en ces termes : l'acte de remémoration nourrit le souvenir tout en le travestissant par le point de vue de notre condition actuelle.

Néanmoins, ce souvenir nous apporte également des indications capitales sur notre instant présent et de ce fait, pourrait nous donner des informations permettant de mieux connaître notre réalité. C'est pourquoi, Vygotski évoque le fait que, « imaginer » permet de prendre un certain recul sur notre réalité afin d'en discerner des éléments que l'on aurait pu occulter. Par exemple, les psychothérapeutes utilisent souvent le rêve pour discerner ce que leur patient n'arriverait pas à dire ou expliciter avec des mots. Ce rêve qui prend consistance à partir de l'imaginaire du patient permet de lier certaines images entre elles a priori dénuées de logique. C'est par l'interprétation du rêve par le psychologue ou du patient, que ce rêve imaginé, donne des informations inédites sur la réalité du patient.

Pour Vygotski, « tous les êtres humains sont créatifs dès l'enfance et la créativité se développe probablement tout au long de la vie » (Capron Puozzo, 2013). Comme évoqué dans l'introduction, la créativité est omniprésente et ubiquë. De ce fait, elle paraît donc indissociable des « activités artistiques, mais aussi de la science et de la technologie » (Capron Puozzo, 2013). Pour Capron Puozzo (2013), le développement de la créativité qui se développe tout le long d'une vie peut être défini comme une « restructuration continue des capacités » et des « processus naturels ». Dans la proposition « restructuration continue des capacités » on pourrait entendre le fait qu'une certaine remise en question de l'individu s'opère par le biais du processus de création. Cette « restructuration » pourrait être associée à la « créativité de tous les jours » évoquée dans notre introduction au sein de la citation sur « la créativité mathématique des élèves. » En effet, « la restructuration continue des capacités » pourrait se produire « par exemple quand une personne se rend compte d'une façon nouvelle d'aborder un problème ou d'accomplir une tâche ou quand elle vient à combiner deux concepts ou faits auparavant disparates dans une nouvelle relation » (Jana Trgalova). En d'autres termes, le fait de se restructurer est la conséquence des nouveaux liens logiques que l'on peut établir pour la première fois entre deux « concepts » à première vue « disparates. »

Du fait de la présence de l'acte d'imaginer dans la racine du processus de création, comme évoqué par l'intermédiaire du troisième champ de compétences du programme d'éducation musicale, on pourrait donc affirmer les propos de Vygotski, à savoir, que « l'imagination est non seulement au cœur de toute action créative, mais elle est aussi inséparable de l'apprentissage. Elle est autant nécessaire en géométrie, qu'en poésie, en science qu'en art, dans tout ce qui requiert une reconstruction créative de la réalité » (Archambault & Venet, 2007).

Depuis le début de ce travail de recherche, les termes « imaginaire » et « imagination » se sont confondus à travers le même sens. Or, selon Legendre (1993), « l'imagination réfère au processus mental », à « la faculté de se représenter les choses par la pensée ». Cette définition reste en accord avec Vygotski puisque ce dernier évoque l'imagination comme un processus de pensée. Quant au terme « imaginaire », Legendre (1993) l'inscrit au sein des mécanismes liés à l'imagination. En effet, il précise l'imaginaire comme « l'ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination. Donc aux productions, aux œuvres construites. » Autrement dit, et pour resituer ces deux termes, l'on pourrait trivialement déclarer que l'imagination utilise l'imaginaire afin de produire une œuvre construite.

Au sein même du terme « imagination », deux pensées en régissent son développement. En effet, Guilford et Torrance (1956), deux psychologues ayant dirigés des travaux sur la créativité ont introduit « les concepts de « pensée divergente, définie comme la capacité de générer un grand nombre d'idées dans différentes directions, et de « pensée convergente », soit la capacité de choisir et d'organiser en fonction d'un objectif précis » (Archambault & Venet, 2007).

Il est intéressant de constater le lien très proche entre la pensée divergente de Guilford et Torrance (1956) et « la fluidité » présente au sein des quatre composants tirés des « Des ressources pour favoriser la créativité mathématique des élèves » énoncée dans l'introduction. En effet, l'article de l'enseignant-chercheur Jana Trgalova, évoque « la fluidité », comme « la capacité à générer de nombreuses idées » (Trgalova) Ce même lien pourrait être évoqué dans le cadre pratique en analysant la spontanéité que génère l'utilisation de l'improvisation libre lorsque des élèves sont amenés à reproduire un paysage sonore.

Précédemment, nous avons indiqué que l'imagination utilisait l'imaginaire afin d'obtenir une production construite. Vygotski propose d'appeler ce mécanisme « création d'une production imaginaire » (Archambault & Venet, 2007). De plus, ce dernier décrit ce processus comme :

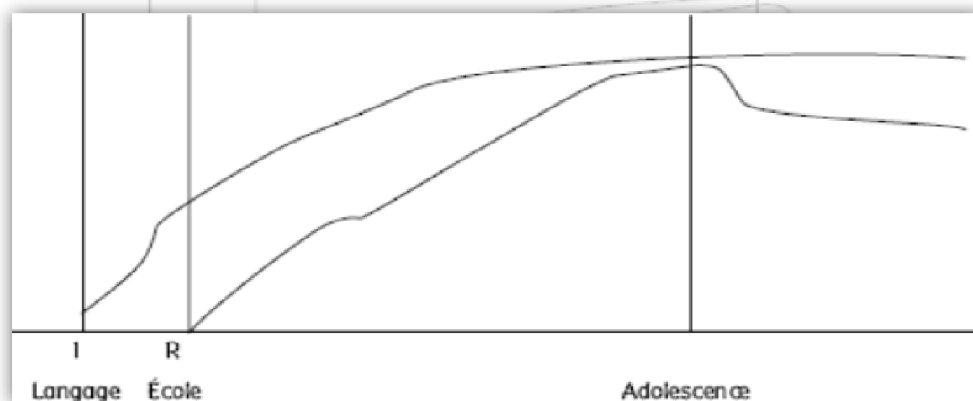
« le résultat de deux opérations mentales. Premièrement, il y a dissociation, c'est-à-dire séparation des impressions vécues en ses éléments et conservation de certaines parties modifiées grâce à un processus interne d'altération des images, puis, dans un deuxième temps, association, c'est-à-dire réagencement des éléments altérés pouvant réunir des aspects subjectifs et des données objectives pour se terminer par la création d'un nouveau produit concret » (Archambault & Venet, 2007).

Afin de résumer et de simplifier le propos de Vygotski, nous allons tenter d'expliquer cette citation en utilisant le champ lexical utilisé lorsque nous avons établi un lien entre l'imagination et le souvenir. En effet, le terme « altération » utilisé par Vygotski pourrait être relié au terme « distorsion » émis dans notre raisonnement précédent : « Lorsque l'on parle de distorsion d'un souvenir, on pourrait penser également que plus un individu se rappelle un souvenir fréquemment, moins ce souvenir serait affecté par la *distorsion* liée par une perte d'images mais d'autant plus affecté par la *distorsion* liée à l'acte de la remémoration » Précisément, la distorsion d'un souvenir peut être associée à l'altération de l'image d'une impression vécue.

C'est pourquoi, lorsque Vygotski aborde la première opération mentale, c'est-à-dire la « dissociation », il serait pertinent de la caractériser en nos termes comme la remémoration d'impressions ou d'images mentales qui seraient pour chacune d'elles altérées, soit par la distorsion que provoque le temps qui passe donc a priori, l'oubli, ou soit la distorsion provoquée par notre point de vue de l'instant présent et de notre condition actuelle. Dans un deuxième temps, « l'association » pourrait être expliquée comme le mécanisme de réunion des impressions et des images mentales altérées par l'oubli et par notre condition actuelle.

Au sein de l'introduction, nous avons retenu des différentes définitions du terme « imagination » qu'elles étaient a priori dissociées de la réalité ou de la raison. Or, Vygotski a retenu le modèle proposé par Ribot (1921) afin de démontrer que « le développement de l'imagination est plus ou moins en lien avec le développement de la pensée rationnelle. » (Archambault & Venet, 2007) En effet, le modèle de Ribot se propose d'illustrer en « continuité le développement de l'imagination et celui du développement rationnel à l'aide de deux courbes qui se développent en parallèle » (Archambault & Venet, 2007).

Le développement de l'imagination et de la pensée rationnelle Schéma adapté de Ribot (1921)



I = Imagination

R = Pensée rationnelle

Ce schéma nous apprend également que l'imagination est conditionnée par « l'acquisition du langage » survenant avant le développement de la pensée rationnelle. De plus, Vygotski indique également que l'imagination se développe par « l'augmentation graduelle des expériences grâce aux interactions sociales vécues dans un environnement socioculturel donné » afin « d'atteindre un point tournant à l'adolescence ». Il est intéressant de relever le champ lexical utilisé par Vygotski, en effet, les termes « expériences », « interactions sociales », « environnement socioculturel » sont également des termes très fréquents dans les propos de Murray Schafer sur le paysage sonore et les propos d'Alain Savouret sur l'improvisation libre. Par exemple, Alain Savouret possède la volonté d'explicitier les « interactions » improvisées présentes au sein des acteurs de l'improvisation libre (Savouret, 2010). Ce dernier évoque également qu'une classe d'élèves étudiant l'improvisation libre peut être associée à « un laboratoire d'expérience » dans lequel les étudiants se jouent du « jeu » et du « je » (Savouret, 2010). Dans la même mesure et comme expliqué dans l'introduction, Murray Schafer définit la notion de paysages sonores comme ce qui a trait à « l'environnement » du point de vue sonore tant historiquement, culturellement ou encore géographiquement.

Vygotski explique la perte d'imagination lors de l'adolescence par « la perte des rêves de jeunesse » et le « pragmatisme inhérent de l'âge adulte » (Archambault & Venet, 2007). Néanmoins, celui-ci nuance son propos en signifiant que l'imagination ne disparaît pas complètement mais régresse jusqu'à l'âge adulte.

En interprétant le modèle de Ribot, Vygotski établit donc que l'enfant possède une imagination plus limitée qu'un adolescent. Ceci est expliqué par le manque d'expériences et l'acquisition du langage encore en développement. De plus, pour Vygotski, les deux mécanismes inhérents à la création d'une production imaginaire évoqués précédemment, à savoir, l'association et la dissociation ne sont pas encore efficaces lors de l'enfance. De ce fait, il en vient à faire plusieurs analogies. En effet, il affirme donc :

« Plus l'enfant approfondira sa compréhension du réel, plus il se libérera des formes primitives données par la perception directe, plus sa connaissance deviendra riche et complexe, plus il interagira avec les autres dans un contexte culturel, plus il intériorisera de façon consciente des concepts et des symboles, plus son imagination deviendra une fonction mentale supérieure, apte à produire de nouvelles créations. (Archambault & Venet, 2007)

Il est intéressant de relever dans la citation ci-dessus que l'approfondissement de la compréhension du réel pourrait résonner avec l'analyse d'un paysage sonore, dans la mesure où le seul fait d'analyser les sons d'un environnement nous apporte des informations cruciales sur ce même environnement que le regard aurait pu occulter et donc de mieux appréhender le réel en y associant une écoute active et réfléchie. Si l'on poursuit l'analogie, l'analyse d'un paysage sonore permettrait d'accroître la richesse et la complexité des connaissances. De développer les interactions avec les autres au sein d'un contexte particulier. D'intérioriser de façon consciente des concepts et des symboles, par exemple, en associant un son à une information, comme le langage. Et pour finir, l'analyse d'un paysage sonore permettrait de porter l'imagination au rang « de fonction mentale supérieure, apte à produire de nouvelles créations » (Archambault & Venet, 2007).

A la différence de Vygotski, le chercheur Jean Piaget, connu pour ses travaux en psychologie développementale situe « la période la plus prolifique de l'imagination à l'arrivée du langage » (Archambault & Venet, 2007), c'est-à-dire, à la période où l'enfant commence à apprendre en se représentant un modèle, c'est-à-dire en utilisant l'acte d'imitation. Piaget (1972) parle donc « d'imitation représentative » et soutient le fait qu'elle « apparaît avec le langage, soit autour de deux ans, et se poursuit jusqu'au « changement d'orientation de la pensée » (Piaget, 1972) vers l'âge de sept ans. » (Archambault & Venet, 2007)

Selon l'âge des élèves, Piaget évoque une distinction majeure dans la façon dont se construit l'imagination. En effet, il évoque un certain rapport de force qui s'articule entre le mécanisme d'assimilation et le mécanisme d'accommodation. En effet, l'assimilation qui se caractérise par une distorsion ou une altération du réel, génère une imagination qui n'est plus de l'ordre de la représentation mais de la création. On parle donc d'imagination créatrice. A l'inverse, « lorsque la pression du réel est trop forte », l'imagination se doit « de tenir compte de la réalité » (Archambault & Venet, 2007). On parle donc d'imagination reproductrice.

Le choix du terme « imagination créatrice » au sein de notre problématique : l'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler l'imaginaire créatif des élèves ? peut être finalement relativisé par la distinction qu'opère Piaget entre l'imaginaire reproductif et l'imaginaire créatif. En effet, il a été admis au sein de l'introduction que le terme « d'imagination créatrice » était formé afin de faciliter notre propos et permettait d'inclure en une seule proposition les termes de création et d'imagination. Or, ce terme s'est finalement révélé être une expression à part entière précisant notre discours sur les mécanismes opérés lorsqu'un processus d'imagination se met en branle. En outre, en plus d'avoir précisé notre propos, l'apport de Piaget nous conduit à un dilemme qui pourrait remettre en question notre problématique initiale. En effet, nous ne savons pas encore si nos expériences conduiront à une stimulation de l'imaginaire créatif ou bien de l'imaginaire reproductif. C'est pourquoi, il est important de préciser que le terme d'imagination créatrice prend sens dans notre problématique actuelle mais qu'il pourrait éventuellement être substitué, selon les résultats engendrés par nos expériences par le processus opposé, à savoir, l'imagination reproductrice.

Si l'imaginaire créatif était établi par le fait qu'il permettrait une construction d'une toute nouvelle image ou d'une idée inédite en associant des images déjà connues par le biais de l'analyse d'un paysage sonore afin de produire quelque chose d'inconnu (Archambault & Venet, 2007). Cela attesterait de la pertinence de l'outil, improvisation libre par son caractère spontané. En effet, Freud qui s'est intéressé au mode de pensée qu'est

l'imagination en s'éloignant « des conceptions traditionnelles de son époque pour comprendre le fonctionnement de la part cachée de l'être humain » (Archambault & Venet, 2007) a identifié une partie non consciente de l'esprit humain, appelé « l'inconscient. L'apport de cette identification au sein de la littérature psychologique a influencé certains artistes comme des auteurs et des « peintres surréalistes, imprégnés de la thèse freudienne ». Ces mêmes artistes se sont attelés à valoriser la richesse de l'inconscient en adoptant comme processus de création, le geste automatique dans l'écriture et la peinture ». Même s'il apparaît impossible de catégoriser Alain Savouret, pionnier dans l'invention du geste automatique par l'improvisation libre, de surréaliste. Il en reste pour autant comparable à ces artistes des années 20, par la manière dont il a pu créer cette démarche, innovante au sein d'une institution comme un conservatoire de musique.

Cadre pratique

Première expérimentation :

Afin de répondre à notre problématique de recherche : L'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler l'imaginaire créatif des élèves ?

Nous allons proposer au sein de ce cadre pratique une expérimentation permettant d'évaluer et de jauger si l'analyse d'un paysage sonore permettrait d'une part de désinhiber voire de débloquer une situation à risque, à savoir, lorsque des élèves sont en situation d'improvisation totalement libre. En effet, l'absence de règles au sein d'une création musicale improvisée pourrait à première vue constituer un obstacle dans la mesure où les élèves devant une trop grande diversité d'éléments à considérer, se retrouveraient démunis ne sachant pas quel élément choisir. D'autre part, l'analyse de cette production improvisée collectivement nous permettra par la suite d'évaluer la part d'assimilation et d'accommodation au sein de cette même création. C'est pourquoi, cette deuxième phase nous amènera à dissocier la part d'imagination créatrice et reproductrice présente au sein de leur production.

L'article d'Archambault et Venet (2007) cité plusieurs fois au cœur du cadre théorique nous indique également que « l'imagination devient très importante dans la construction du réel » et « que son développement doit faire l'objet d'une attention soutenue ». Seulement, ces deux auteurs précisent également la pauvreté empirique faite sur ce sujet, « particulièrement après l'avènement de la période opératoire » donc après que l'expérience ait été réalisée. De plus, du fait de cette pauvreté empirique, ces deux mêmes auteurs reconnaissent leur incapacité à départager le point de vue des psychologues Vygotski et Piaget.

C'est pourquoi, le dessein de cette expérience pourra éventuellement nous permettre de nous positionner sur l'un des points de vue de ces deux psychologues.

Cette expérience de recherche se déroulera en deux phases. En effet, comme nous avons associé l'analyse d'un paysage sonore avec l'acte « explorer », présent au tout début de l'ordre chronologique du troisième champ de compétence du programme d'éducation musicale : « Explorer, imaginer, créer et produire », l'analyse d'un paysage sonore se déroulera donc en amont. De plus, au sein du cadre théorique, nous avons également traité la création comme un liant entre l'imaginaire et la production. Le fait que la création se lie avec l'imaginaire et la production pourrait nous inciter à considérer ces trois termes dans une même situation. C'est pourquoi, ils seront traités dans une même phase expérimentale, en aval de la première phase liée à l'analyse d'un paysage sonore.

Ces deux phases expérimentales pourraient s'inscrire au sein d'une séquence d'éducation musicale dans une classe de collège et pourraient être expérimentées au sein d'une classe de sixièmes en connaissant le bénéfice apporté par leur innocence. En effet, de part l'expérience de ces deux années de stage en collège, j'ai pu constater une forme de malléabilité dans les projets de création au sein des classes de sixièmes et de cinquième. En effet,

cette malléabilité était moins présente dans des classes de quatrièmes et de troisièmes. Cela peut être expliqué par une forme de rejet lié au passage de l'enfance à l'adolescence, une réticence liée également à l'affirmation de soi et à la construction du caractère de l'adolescent ou encore par une forme de pudeur ou de sentiment de honte devant l'exhibitionnisme que suppose ce travail de production improvisé. Ces différents obstacles énoncés précédemment sont moins présents chez les cinquièmes, voire quasi absents chez les sixièmes.

Cette séquence d'éducation musicale se déroulera sur six ou sept séances et pourra s'inscrire au sein des compétences du programme d'éducation musicale suivantes :

1) Explorer, Imaginer, Créer et Produire :

- Mobiliser à bon escient un système de cadrage pour organiser une création.
- Identifier, rechercher et mobiliser à bon escient les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet.
- Réinvestir ses expériences personnelles par le biais de l'analyse d'un paysage sonore.

2) Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création :

- Réaliser des projets musicaux de création dans un cadre collectif.

3) Ecouter, Comparer, Construire une culture musicale commune :

- Mobiliser sa mémoire (souvenir) sur des objets musicaux ou extra-musicaux.
- Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels.
- Associer des références relevant d'autres domaines artistiques. (Le paysage sonore)

Cette séquence posséderait comme finalité la production collective d'une improvisation libre par l'ensemble des élèves en utilisant leur corps et les objets présents dans la classe. On appellera cette classe, Classe Paysage sonore. Afin de discerner l'incidence de l'analyse d'un paysage sonore sur les élèves, une classe appelée Classe Témoin serait indispensable afin de comparer et de proposer des résultats valables sur notre objet de recherche. C'est pourquoi cette même expérience serait réitérée au sein d'une classe témoin de même niveau, en occultant uniquement l'analyse de ce paysage sonore car il s'agit du paramètre sur lequel la problématique de notre recherche repose.

Cette expérience permettrait donc par comparaison, d'obtenir des résultats qui montreraient éventuellement si l'analyse de ce paysage sonore a permis dans un premier temps d'amorcer une improvisation, notamment en imitant les paysages sonores analysés (de l'ordre de l'imagination reproductive) et dans un deuxième temps, dans quel cas cette même improvisation et son processus de création laisserait place à de l'imagination créatrice.

D'un point de vue global, cette séquence s'organiserait autour d'une pratique collective libre dont la banque de sons utilisée par les élèves aura été construite lors d'une sortie qui fera office de préliminaire. L'aspect collectif de cette expérience est important puisqu'il permettra par la suite de lisser les résultats obtenus et de proposer une tendance dans l'interprétation des données recueillies. De plus, cet aspect collectif permettra de désamorcer le malaise que pourrait supposer une improvisation libre et en outre, de pouvoir analyser les concertations des élèves entre eux lorsqu'ils auront à préparer leur improvisation libre. Ce dernier argument relativisera notre conception de l'improvisation libre amenée dans une classe de collège. En effet, nous verrons par la suite qu'il paraîtrait illusoire de lancer les élèves au cœur d'une improvisation sans qu'il y ait eu auparavant une certaine forme de préparation. D'ailleurs, Alain Savouret (2010) dans son ouvrage : Introduction à un solfège de l'audible explicité dans le cadre théorique, évoque également une forme d'improvisation préparée qu'il usait auprès de ces étudiants et l'a ainsi

nommé : « Improvisation incitée ». C'est pourquoi nous allons tenter plusieurs approches afin de comprendre comment inciter une improvisation sans pour autant exclure l'acte spontané qui la caractérise.

Le but de la première séance serait enclin à affiner l'acuité auditive des élèves sur les différents paysages sonores propres à la sortie. Cette dernière se présenterait sous forme d'excursion à pied d'un point A à un point B. L'itinéraire serait conçu en amont afin de prendre en compte un paramétrage sonore riche. En effet, il serait capital de trouver l'itinéraire incluant le plus de diversité sonore possible puisqu'il est tentant de supposer que cet itinéraire optimal aurait un impact sur la richesse créative lors de la réalisation de la production improvisée finale.

Il sera utile par la suite de créer une carte géographique des sons représentant des repères sonores assez simples. Pour cela, il serait d'usage de concevoir cette cartographie des sons en amont afin de parer les éventuelles difficultés que peuvent engendrer ce type d'exercice avec des collégiens. Par exemple, il serait pertinent, avant de le réaliser dans une séance de cours, de faire des enregistrements complets de l'excursion à des horaires différents, des jours différents, voire même trouver la bonne saison afin de trouver le créneau idéal. Cette excursion en compagnie des élèves serait associée à des photographies qui seront pour la Classe Témoin, le seul outil de représentation sonore et pour la Classe Paysage sonore ayant effectué la ballade, un outil associé à leurs analyses sonores inscrites par écrit sur leur cartographie.

Cette carte permettra aussi à l'élève, lors de la sortie, de conscientiser les sons entendus au niveau de l'espace géographique et de mettre un premier mot sur ce son. La capture de ce son sera entreprise par la mémoire, ce qui permettra par la suite d'évaluer les mécanismes liés au souvenir et son rapport aux processus imaginatifs et créatifs.

Afin d'amener une certaine diversité dans l'élaboration de la banque de sons, il sera utile en premier lieu d'organiser des groupes de 2 ou 3 élèves répartis sur un espace précis de la carte, le son quant à lui pourra être répertorié même si sa source sonore dépasserait le cadre géographique de la carte. En effet, un paysage sonore comprend les sons entendus au sein d'un cadre défini même si ces sons sont émis en dehors de ce même cadre.

Une deuxième séance pourra être consacrée à une mise en relation des sons mémorisés, afin de pouvoir comparer en fonction de la carte, des sons qui sont propres à un paysage en particulier ou s'ils sont propres à toute la carte. L'explication des notions liées aux paramètres du son pourra être expliquée par l'intermédiaire des comparaisons faites entre chaque son. D'ailleurs, la pertinence d'un son pourra être caractérisée par un ou deux paramètres du son sur lequel l'élève pourra faire varier son facteur. Il sera utile de répertorier les sons propres à un environnement et les sons qui les dépassent (par exemple, le son d'un avion).

La troisième séance permettra de mettre en place la toute première pratique en lien avec l'improvisation libre. En effet, en utilisant la banque de son et le ou les paramètres du son correspondants, un élève de chaque groupe formé précédemment devra se positionner dans l'espace comme si la carte du paysage sonore était représentée dans la salle de classe. De cette manière, la première pratique se devrait de représenter le plus fidèlement possible le paysage visité en utilisant de manière illimitée mais non dangereuse tous les éléments présents dans la classe et le corps de l'élève (cela peut être des percussions corporelles ou bien l'utilisation de la voix). Afin de rebondir sur les notions énoncées dans le cadre théorique, cette première création improvisée pourrait être assimilée à de l'imagination reproductrice, en effet, l'imagination « se doit de tenir compte de la réalité » (Archambault & Venet, 2007).

La seconde pratique sera de jouer sur un paramètre du son que l'élève aura mentionné et la troisième pratique sur un paramètre non mentionné que les autres élèves devront trouver. De cette manière, même si le terme d'improvisation n'aura pas été mentionné devant les élèves par peur de refus sémantique, les prémices de l'improvisation libre seront tout de même fixés au sein de cette troisième séance. A ce titre, on pourrait donc parler « d'improvisation incitée » comme mentionné par Alain Savouret (2010) dans son ouvrage.

Les trois dernières séances se caractériseraient par la mise en pratique de la finalité de la séquence, à savoir, représenter un paysage sonore par l'intermédiaire d'un objet externe à la situation comme une image ou une photographie qui seront différentes des photographies prises lors de la ballade. Ce dernier aspect est crucial puisqu'il permettra d'évaluer l'apport ou non de l'analyse du paysage sonore sur les élèves lorsqu'ils auront à représenter par l'intermédiaire d'une improvisation ce nouveau paysage sonore.

De ce fait, la spontanéité serait donc davantage libérée permettant d'appeler cette pratique, l'improvisation libre. De plus, en fin de séquence, il serait intéressant de proposer une création finale, qui dérivera des improvisations antérieures. Cela serait important dans la finalité de la séquence car elle permettrait aux élèves de fixer une représentation afin de se rendre compte des attraits que suppose l'étude d'un paysage sonore. Cela permettrait par la suite de pouvoir s'enregistrer afin de la commenter.

Concernant la classe témoin, il serait possible de procéder de la même sorte en utilisant les mêmes procédés expliqués précédemment dans la séquence de cours en se déchargeant toutefois de la ballade et de l'analyse de son environnement sonore. Il resterait uniquement les photos effectuées lors de l'itinéraire du point A au point B et l'imaginaire des élèves.

Nous pouvons faire l'hypothèse, d'une part que la Classe Paysage sonore serait privilégiée par rapport à la Classe Témoin et plus à même d'amorcer une improvisation libre ou incitée par l'intermédiaire du cadre fourni lors de l'analyse du paysage sonore lors de la ballade. Dans un deuxième temps, nous pouvons également faire l'hypothèse que l'improvisation collective présente dans la Classe Témoin serait davantage générée par de l'imagination reproductrice puisque les photos prises lors de la ballade amèneraient une pression du réel trop forte et que celle réalisée au sein de la Classe Paysage Sonore serait davantage générée par de l'improvisation créatrice en soumettant l'idée que l'apport de l'analyse du paysage sonore lors de la ballade ait pu initier « une construction sonore inédite en associant des images déjà connues » (Archambault & Venet, 2007).

Dans une autre mesure, on pourrait de surcroît émettre l'hypothèse que la production improvisée de cette Classe Témoin surpasserait « subjectivement » la Classe Paysage Sonore. En effet, l'imaginaire d'un paysage sonore associé à la photo d'un paysage pourrait être plus riche que la réelle analyse et la conscientisation d'un paysage sonore. En somme, à ce stade de la recherche, il est important de nuancer cette première démarche expérimentale. En effet, l'imaginaire d'un paysage sonore que peut générer une photo est souvent idéalisée voire caricaturée par rapport à la réalité sonore de ce même paysage. En somme, cette expérience pourrait fonctionner dans la mesure où le paysage sonore analysé lors de la ballade contiendrait une richesse sonore assez importante permettant de reconnaître le lieu uniquement en portant une écoute active sur l'environnement sonore et non le regard sur ce paysage associé. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que le phénomène permettant de reconnaître un lieu uniquement en utilisant notre ouïe possède le même mécanisme mais inversé qu'un son topique. En effet, un son topique, de l'étymologie grecque « topos » qui veut dire « lieu », nous transmet une image ou une représentation d'un lieu ou d'une idée propre à notre condition culturelle. Autrement dit, le son topique joue avec nos représentations comme l'utilisation d'un harmonica qui pourrait, pour la majorité des individus présents en occident, nous renvoyer à des images ou des représentations présentes dans un western.

Néanmoins, si le paysage sonore propre au lieu d'analyse paraissait trop pauvre en sons, cette expérience ne permettrait pas d'être effectuée dans de bonnes conditions et serait compliquée à poursuivre au fil des séances.

Après différents essais aux alentours du Collège du Plantaurel de Cazères sur Garonne. Il s'est avéré complexe de mettre en pratique cette expérience. D'une part, par l'extrême pauvreté de sons, surtout lors de la période hivernale, que représente le paysage sonore Cazèrien et d'autre part, par l'exclusivité du paysage rural présent autour du Collège.

Par ailleurs, une expérimentation a pu tout de même voir le jour en reprenant certaines caractéristiques de la première expérimentation tout en comblant les limites liées aux problèmes du contexte géographique. En outre, cette expérimentation permettra également d'analyser un autre facteur lié au processus de création. En effet, nous verrons par la suite, que le souvenir et le lien qu'il nourrit au sein du processus d'imagination pourra ainsi être analysé dans cette deuxième expérimentation.

Deuxième expérimentation :

L'idée de cette deuxième expérimentation m'est apparue lorsque j'ai assisté à une activité de création, réalisée par mon collègue d'éducation musicale, Mr Lionel ABADIE. Il s'agissait d'une classe de sixièmes dans laquelle la séance s'inscrivait au sein d'une séquence de cours dont la problématique s'intitulait : Comment un compositeur peut-il représenter la nature ?

Cette séance était une des dernières de la séquence et possédait comme finalité la création d'un paysage sonore. L'analyse d'un paysage sonore caractéristique d'un temps pluvieux et orageux d'automne a été effectuée en amont dans la séquence par l'intermédiaire d'un extrait sonore. Cet extrait se

caractérisait par un temps orageux se déclenchant progressivement pour ensuite arriver à son paroxysme d'agitation par l'intermédiaire des orages et pour enfin se calmer progressivement par le passage d'une averse à une pluie moyenne puis fine. Cette analyse a pu faire ressortir quatre sons chronologiques et caractéristiques de ce temps maussade, à savoir, le « bruit des feuilles dans le vent », « une pluie très fine » annonçant « les premières gouttes », une « averse » et pour finir, « le tonnerre ». Après avoir, analysé chacun des sons sous le joug des paramètres sonores : (Intensité, durée, hauteur et timbre), les élèves se sont initiés à reproduire avec leur corps chacun des sons. Finalement, quatre percussions corporelles ont été retenues associées aux quatre éléments naturels évoqués précédemment. Il s'agit également des quatre percussions corporelles utilisées par l'ensemble collectif Perpetuum Jazzile montré par la suite en classe. En effet, ce collectif s'est proposé d'effectuer le même travail dans une vidéo intitulée « Orages » que l'on peut retrouver sur Youtube. Ils seraient par ailleurs intéressant dans un autre contexte de diffuser cette vidéo sans l'image et de demander aux élèves la façon dont on pourrait reproduire chaque son avec l'ensemble du corps et de comparer les percussions corporelles trouvées avec celles réalisées par les artistes du collectif « Perpetuum Jazzile ».

Extrait du cours d'éducation musicale inscrit au sein de la séquence :
Comment un compositeur peut-il représenter la nature ? (L.Abadie, 2022)

- ♦ 5. Prolongement : activité de création d'un orage en percussions corporelles
- ▶ Exercice n°3 : Quelle technique est utilisée pour imiter un bruit ?

ORAGE	PERCUSSIONS CORPORELLES
Bruit des feuilles dans le vent	FROTTER LES MAINS
Pluie très fine, premières gouttes...	CLAQUER DES DOIGTS
Averse	TAPER SUR LES CUISSSES
Tonnerre	SAUTER ET TAPER LES PIEDS



- ▶ Transitions : Les effets sonores s'enchaînent progressivement, s'ajoutant les uns aux autres. Plusieurs groupes sont donc nécessaires. Combien ? 3.....

La phase d'exploration liée à la recherche de percussions corporelles associée aux quatre éléments de la nature ressemblerait fortement à la séance 3 de la phase 1 de notre première expérience. En effet, cette phase 1 était destinée à répertorier des sons au sein d'une banque de données afin d'en analyser leurs paramètres et par la suite de les reproduire en classe lors d'une improvisation incitée lors de la séance 3. On a pu d'ailleurs associer cette forme d'improvisation incitée à une forme d'imagination reproductrice puisque les élèves sont soumis à une reproduction d'un paysage sonore déjà analysé dans la même séance.

Il est important de noter que cette forme d'improvisation incitée est arrivée juste après avoir analysé les quatre sons caractéristiques du temps maussade. Les élèves n'étaient donc pas dans un processus de recherche par l'intermédiaire de leurs souvenirs mais plutôt dans un processus utilisant leur mémoire de travail aussi appelée, mémoire à court terme. Cette mémoire de travail est définie comme « une fonction cognitive permettant de maintenir temporairement des informations » (Demoulin, 2016).

Afin de répondre à notre problématique de recherche : L'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler l'imaginaire créatif des élèves ? Il serait profitable d'utiliser l'analyse de ce paysage sonore effectué par des sixièmes pour ensuite évaluer les conséquences de cette analyse sur ces mêmes élèves.

Nous voulons donc vérifier si d'une manière générale l'imaginaire créatif peut être stimulé par l'analyse de ce paysage sonore pluvieux et maussade.

Cette stimulation pourra être évaluée en y associant la notion d'improvisation libre. En effet, nous pourrions vérifier si cette analyse permettra d'amorcer une improvisation et d'y apporter un surplus d'activité. Nous rappelons également que le choix du terme « activité » a été explicité au sein du cadre théorique.

Or, les notions de remémoration et de souvenir ont également été explicitées dans le cadre théorique et expérimentées au sein de la première phase de la première expérience par le fait que les élèves se devaient de mémoriser les sons notifiés sur leur carte, lors de la ballade. Il faudrait donc imaginer un subterfuge permettant d'apporter au sein de cette deuxième expérience, les conséquences générées par l'apport de ces deux notions, à savoir la remémoration et le souvenir, dans le processus d'imagination lors de la production de l'improvisation collective libre. Nous avons également admis au sein du cadre théorique que si l'on demandait à un individu de se remémorer un souvenir lointain, « le mécanisme d'imagination se mettrait davantage en branle si le souvenir est plus vieux. »

C'est pourquoi, il serait intéressant de proposer la première phase de l'expérimentation associée au terme « explorer » et la deuxième phase de l'expérimentation associée aux termes « imaginer », « créer » et « produire » séparées d'un espace temps le plus grand possible.

Après m'être entretenu avec mon collègue d'éducation musicale, celui-ci m'a indiqué qu'il proposait ce cours chaque début d'année depuis cinq ans à ses sixièmes. Ce collègue a toujours été à plein temps au sein du collège de Cazères et se répartissait les classes de sixièmes avec son ancien collègue, celui que j'ai remplacé cette année en effectuant un service de neuf heures incluant toutes les classes de cinquièmes et trois classes de quatrièmes. Il en ressort donc que les cinquièmes et quatrièmes actuels, de cette année 2022 ont, pour au moins plus de la moitié, travaillé cette séquence, soit l'année dernière pour les cinquièmes, soit il y a deux ans pour les quatrièmes. De plus, Mr L. Abadie m'a signifié qu'il a pu tout de même mettre en pratique sa séquence nonobstant la crise sanitaire et que son collègue des années précédentes n'avait pas effectué de création en lien avec les paysages sonores ou même évoqué ce terme avec les sixièmes. Ce dernier point apparaîtra important par la suite lorsque nous procéderons à la formation d'un groupe témoin.

Le contexte était donc propice à permettre une expérimentation utilisant le bénéfice du temps passé entre la phase 1 d'exploration et d'analyse et la phase 2 liée à l'imagination, la création et la production afin d'évaluer les conséquences du souvenir sur le processus imaginaire.

Nous pouvons donc résumer les attentes de notre deuxième expérimentation en ces termes : Nous cherchons à évaluer d'une manière globale si l'analyse d'un paysage sonore stimule l'imaginaire créatif des élèves. Nous avons également précisé que l'expression « imaginaire créatif » pouvait être substituée par l'expression « imaginaire reproductrice » selon les données recueillies.

Étant donné que la première phase de recherche de la deuxième expérimentation, à savoir, la phase 1 liée à l'exploration et l'analyse d'un paysage sonore, ait été réalisée l'année dernière pour mes cinquièmes actuels et il y a deux ans pour mes quatrièmes actuels. Nous allons désormais expliquer le déroulement de la seconde phase.

Comme la première phase d'expérimentation, cette deuxième phase supposerait d'établir un groupe témoin, appelé : Groupe Témoin et un groupe ayant analysé le paysage sonore évoqué précédemment au sein de la séquence effectuée par Mr L. Abadie en classe de 6°, appelé : Groupe Paysage sonore.

En me renseignant auprès de l'administration du collège de Cazères sur Garonne, j'ai pu avoir accès aux listes des élèves des années précédentes afin de savoir si l'équilibre entre ceux ayant eu Mr Abadie en sixième l'année dernière ou il y a deux ans était respecté par rapport à ceux ayant eu son collègue d'éducation musicale. Ce paramètre est d'une importance capitale puisque l'équilibre du nombre d'élèves entre le Groupe Témoin et le Groupe Paysage sonore permettra par la suite de façonner une tendance juste, dans l'analyse et l'interprétation de nos données recueillies.

Cette séance d'expérimentation se déroulera pendant l'heure d'éducation musicale avec une classe de quatrièmes. En effet, nous choisissons le niveau qui a analysé le paysage sonore il y a deux ans, du fait de l'hypothèse du bénéfice du temps et donc du souvenir, sur le processus imaginatif.

Au commencement de la séance, il sera important de distinguer les élèves du Groupe Témoin et ceux du Groupe Paysage sonore.

Nous allons donc diviser la séance en deux parties dans lesquelles chaque groupe effectuera l'expérimentation. Il sera également important de rendre les groupes imperméables entre eux. C'est-à-dire, qu'il n'y ait aucunes interactions sociales entre des élèves de groupes différents. En effet, les données recueillies seraient alors biaisées et la spontanéité émanant de l'improvisation collective libre de cette expérience ne serait plus authentique.

C'est pourquoi la présence d'un local assez spacieux accolé à notre salle de musique sera utile afin de disposer le groupe non testé pendant le passage du groupe expérimenté. Cet aspect de l'expérience représente un risque puisque le groupe expérimenté ou le groupe non testé ne seront pas totalement surveillés pendant la séance. Ce critère a également été pris en compte lors du choix de la classe expérimentée afin de rendre cette expérience relativement sûre. Par ailleurs, les deux expérimentations qui s'effectueront pendant la séance seront traitées de la même manière, c'est-à-dire en utilisant les mêmes consignes et en faisant preuve de neutralité. Ce critère est important puisqu'il permettra de ne pas privilégier un groupe en particulier et de ce fait, de ne pas fausser les résultats de notre analyse.

Pendant toute la séance, il sera également préférable de ne pas informer les élèves de l'enjeu de cette expérience et de ne pas expliquer la raison des groupes formés. Ils ne doivent pas associer le fait que ces groupes soient constitués en fonction des élèves ayant reçu ou non le cours sur le paysage sonore lorsqu'ils étaient en sixième, d'où l'importance de la neutralité évoquée précédemment.

Du fait de l'expérimentation de deux groupes en cinquante cinq minutes de cours, nous allons diviser la séance de façon à proposer pour chaque groupe, cinq minutes d'explication des consignes, dix minutes de concertation collective liée à l'analyse de la peinture projetée que nous expliquerons par la suite, cinq minutes d'improvisation collective et cinq minutes sur leur retour d'expérience en fonction des questions que je leur poserai. Les cinq minutes seront associées à l'appel de début d'heure, au temps nécessaire pour le changement de groupe et aux impondérables de dernière minute.

Il sera indispensable d'utiliser un enregistreur de bonne qualité afin de capter le plus précisément, tous les mécanismes et processus opérés lors de la séance, qu'ils soient de l'ordre de l'improvisation, de l'imagination, de la création, du paysage sonore ou encore du souvenir.

Comme énoncé précédemment, afin d'amorcer notre improvisation collective libre, il sera utile de projeter une image, un tableau par exemple, qui permettrait de leur suggérer un paysage sonore sans pour autant leur rappeler précisément ce qu'ils ont pu analyser lors de la séquence effectuée en sixième. De plus, une peinture serait préférable puisqu'elle pourrait contenir plus d'implicite qu'une photographie, qui pour cette dernière, expliciterait clairement l'objet visé. En somme, nous devons trouver une peinture qui rappelle sans toutefois l'énoncer clairement un paysage sonore maussade et orageux et comportant de plus, d'autres éléments, permettant d'analyser également comment le Groupe Paysage Sonore réagit lorsqu'il est confronté à quelque chose d'inconnu.

L'aspect suggestif et implicite de la peinture sera également nécessaire et capitale pour analyser les mécanismes propres au souvenir. De ce fait, cela montrera également la part d'imagination reproductrice et d'imagination créatrice au sein du Groupe Paysage Sonore.

La peinture choisie et projetée en classe sera la suivante :



Il s'agit d'une peinture réalisée par Ewa Czarniecka dans laquelle il est possible de retrouver un paysage maussade et pluvieux. Manifestement, une pluie fine est toujours présente du fait des parapluies déployés des passants. Le reflet des flaques d'eau nous indique qu'une pluie plus intense a eu lieu. Les nuages noirs laissent place à quelques éclaircies nous indiquant une probable amélioration de la météo. La pluie fine est donc sur le point de prendre fin.

Même si la spontanéité s'en trouverait affaiblie, la concertation de dix minutes des élèves sera utile afin que les élèves soient tout de même capables de proposer une création dans laquelle ils ne seraient pas trop démunis. On parlera donc plutôt d'improvisation incitée et non d'improvisation totalement libre.

En effet, j'ai pu essayer cette même expérience dans une autre classe en occultant la concertation de dix minutes. Le résultat produit est un ensemble de malaises dans lequel les élèves étaient incapables de produire quelque chose. Par ailleurs, cette concertation de dix minutes peut être soit un moyen d'analyser le processus par lequel les élèves en arrivent à créer leur production, puisque cette concertation sera enregistrée. Soit un élément à risque puisque cette concertation amènera les élèves à se rappeler de leur souvenir par leurs échanges et donc sans pour autant utiliser leurs imaginaires.

Afin de répondre à notre problématique : L'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler l'imaginaire créatif des élèves ?, nous allons évaluer trois critères expliqués précédemment dans le cadre théorique, selon les données recueillies de notre expérimentation.

Premièrement, au cœur de cette expérimentation, nous évaluerons la façon dont l'analyse d'un paysage sonore agit lorsque les élèves sont en situation d'improvisation libre et si cette improvisation permet d'amorcer une improvisation et d'y générer un surplus d'activité. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'analyse d'un paysage sonore permettrait d'amorcer une l'improvisation. Par ailleurs, il serait prudent et pertinent de se montrer modeste quant aux résultats associés au surplus d'activité.

Deuxièmement, nous évaluerons par la suite, en prenant en compte le bénéfice du temps passé entre les deux phases d'expérimentation, si le mécanisme d'imagination est lié au processus de remémoration d'un souvenir. Nous pourrions donc faire l'hypothèse que « le mécanisme d'imagination se mettrait d'autant plus en branle que si le souvenir était plus proche. »

Troisièmement, nous évaluerons enfin si le type d'imagination analysée serait plus de l'ordre de l'imagination reproductrice, donc une imagination qui se doit de tenir compte de la réalité du fait de la pression trop forte du réel ou bien une imagination créatrice caractérisée par « la construction d'une toute nouvelle image ou d'une idée inédite en associant des images déjà connues » (Archambault & Venet, 2007).

Pour ce dernier critère, il serait éventuellement pertinent d'émettre l'hypothèse que le processus imaginatif permettant de générer l'improvisation libre par le biais de l'analyse d'un paysage sonore en amont, ne serait pas uniquement admis par un seul type d'imagination mais plutôt caractérisé par une tendance dans laquelle l'imaginaire créatif et l'imaginaire reproductif seront représentés dans une proportion probablement différente.

Évaluation et analyse des données recueillies

Afin d'évaluer les données recueillies, nous allons en premier lieu, répertorier tous les éléments pertinents à analyser, présents au sein de l'enregistrement des deux groupes expérimentés. Une transcription complète des échanges réalisés entre les élèves serait fastidieuse et peu pertinente puisque les élèves parlaient souvent en même temps et d'éléments parfois sans rapport avec notre expérience. Il faudrait donc sélectionner les propos pertinents pour notre expérimentation.

Groupe Paysage Sonore :

Je n'ai pas expliqué dans la consigne qu'il fallait une représentation des éléments présents dans le tableau mais ce qui pourrait se dégager du tableau ou ce que l'on pourrait entendre. Ce qui permet de laisser place à une certaine liberté créative et de ce fait, d'une imagination créatrice.

Concertation de dix minutes : Propos recueilli lors des dialogues entre élèves et description des gestes effectués pour former des sons et des expressions implicites liées à l'analyse de la peinture :

« Mais venez on fait, parce que vous voyez la, le premier truc, c'est gris du coup faut faire un truc qui ressemble un peu à la tempête, à la pluie et tout et ça dégage » « couleur grise du tableau » « tempête » « d'abord la pluie elle commence pas tout de suite fort » (ils tapent sur leurs cuisses), « on ralentit », « claquement des doigts », « le vent la pluie comme ça », « après vous vous faites le vent, oh c'est bien ! (les transitions ne sont pas présentes entre les différents sons), « monsieur, on pense avoir terminé », « Eh il y a quelqu'un qui veut faire l'orage ? », (mais l'orage n'est pas présent dans leur production) (ils vont marcher dans la salle pour représenter les passants), « tu crois que l'on va faire « plouf plouf plouf », « est ce qu'on ne ferait pas tout le temps le vent », « puisque le vent est toujours présent, le vent est tout le temps », « il faut marcher un peu fort ».

Dix secondes de silences sont prévues afin de marquer le début de leur improvisation collective. Ce critère est proposé par Alain Savouret dans son ouvrage : Introduction à un solfège de l'audible (2010)

Production (description des éléments sonores de manière chronologique) :

(Un élève marche dans la classe tout le temps de la création). Tout le groupe tape les mains sur leurs cuisses, ils claquent des doigts, ils se frottent les mains en même temps).

Retour d'expérience :

Est-ce qu'il y a quelqu'un qui s'est souvenu de la séquence de Mr Abadie ? Un élève s'est souvenu des éléments appris en sixième lors de la séquence sur le paysage sonore.

Ils se rappellent également de la vidéo de l'ensemble Perpetuum Jazzile.

Quelles images ont-ils eu ? Réponses présentes dans l'enregistrement inexploitable.

Est-ce que vous pensez que vous avez inventé d'autres éléments que ceux appris avec Mr Abadie ? Ils ont rajouté le son des pas dans l'eau.

Ils ont directement pensé aux éléments appris avec Mr Abadie.

Ils se sont également représentés au sein de l'image. Enfin, ils ont parlé de l'orage mais ne l'ont pas recréé dans leur production.

Prise de notes lors de la séance :

« Ils ont réinvesti le phénomène d'accumulation » « Ils sont restés sur les mêmes mécanismes mais l'on peut dire qu'ils ont rajouté les bruits de pas. »
« Ils n'ont pas mis en pratique l'orage et ils ont inventé le vent. »

Groupe Témoin :

Concertation de dix minutes : Propos recueilli lors des dialogues entre élèves et description des gestes effectués pour former des sons et des expressions implicites liées à l'analyse de la peinture :

(Ils ont vu un chien, une tour, un homme avec un parapluie dans la peinture, « moi je sais faire l'eau », (son de l'eau en claquant la langue), « moi je fais la pluie » « quelqu'un fait le chien » « il faut se mettre à quatre pattes pour faire le chien », « moi je fais Big Ben » « et si quand il marche dans la pluie », « on se met la », « on ne va pas être filmé », « dès que l'on a un rôle au sein de l'image on se met la bas », « moi j'arrive je suis la, c'est moi le plus loin (dans l'espace) », « est ce que tu comptes être filmé ? », « moi je peux faire tic tac tic tac », « la ici il y a des bâtiments (alors qu'il n'est pas filmé), « moi je fais l'horloge », « toi tu fais le bruit des pas », « le bruit des chiens le waf waf waf », « qui veut faire le bruit du vent », « qui veut faire le bruit de la pluie comme si ça tombait sur le parapluie ? », « qui veut refaire d'autres pluies », « genre un bâtiment ça parle », « ils ne veulent pas faire les bruits des chiens », « y a le feu », « y a la circulation », « les feux tricolores », « si y a des feux ça veut dire qu'il y a de la circulation », « donc bruit des klaxons », (ils ne cherchent pas vraiment à trouver le bon timbre associé à un élément de l'image mais plutôt, d'être le plus complet). Ils sont plus fins que le groupe précédent dans l'analyse de la peinture. « Mais il faut qu'il y en ait qui fasse le vent » (ils soufflent par la bouche pour le représenter), « tu veux faire quoi comme bruit ? » et « la y en a une de nous deux qui fait le vent et l'autre fait la voiture. »

Production (description des éléments sonores de manière chronologique) :

Claquement de langues, bruits de pas, ils soufflent : le vent, l'armoire : sons des gouttes sur le parapluie, bruit de l'horloge : « tchi tchi ».

Retour d'expérience :

« On a vu qu'il y avait un parapluie », « le reflet de l'eau », « après il y avait Big ben derrière », « ils ont eu une image mentale de la pluie qui tombait », « moi de la pluie dans la rue ».

Est-ce que vous vous êtes représentés d'autres images ? : « oui, pour l'horloge » (un élève a eu l'image de l'horloge présente chez sa grand-mère, il m'a indiqué que ce souvenir remontait à deux semaines)

Ils ont reproduit une « pluie moyenne », « pas très forte », « forte » : (ils apparaissent indécis à ce sujet).

Prise de notes lors de la séance :

Il n'y a pas d'accumulation, les éléments s'enchainent les uns après les autres. Chaque élève représente un élément de l'image. A la différence du groupe précédent, ils ont repéré le chien présent dans la peinture. Ils utilisent plus la voix et la bouche que leur corps comme percussion corporelle.

Au niveau de la production sonore, les gouttes d'eau étaient représentées par le claquement de la langue, les gouttes d'eau sur le parapluie par l'utilisation de l'armoire, les sons des passants en marchant sans cesse en rond dans la classe, le vent en soufflant par la bouche et l'horloge par l'utilisation d'onomatopées : « Tchi, tchi, tchi » de manière continue.

Interprétation des données recueillies en fonction des hypothèses proposées précédemment :

L'expérimentation au sein de cette séance nous indique d'une part que l'improvisation s'est amorcée avec plus de facilité dans le Groupe Paysage Sonore. En effet, l'écoute et l'analyse comparées des deux enregistrements font part d'une plus grande activité sonore au sein du Groupe Paysage Sonore si l'on comparait les deux spectres de fréquence. Néanmoins, l'improvisation du Groupe Paysage sonore apparaît plus normalisée, c'est-à-dire que les éléments sonores initiés par les élèves correspondaient toujours et prenaient

racine au sein des éléments appris lors de leur séquence effectuée en sixième, hormis le fait qu'ils aient recréés le son des passants en marchant dans la classe. L'improvisation générée par le Groupe Témoin, certes plus pauvre, du fait d'une part par l'absence d'accumulation sonore est tout de même plus spontanée par l'absence de cadre qu'amènerait l'analyse d'un paysage sonore. On pourrait donc affirmer à travers les résultats de cette expérience que l'analyse d'un paysage sonore permettrait d'amorcer plus sereinement une improvisation et de surcroît d'en générer plus d'activité. Toutefois, l'analyse d'un paysage sonore conduirait davantage à la production d'une improvisation incitée que totalement libre.

D'autre part, la seconde hypothèse ne peut pas être vérifiée par cette expérience puisqu'il aurait fallu comparer l'expérimentation dans une classe de quatrièmes et dans une classe de cinquièmes afin d'évaluer le bénéfice ou non de la remémoration d'un souvenir plus ou moins lointain dans le processus imaginaire. En effet, les classes de cinquièmes dans lesquelles cette expérience aurait pu fonctionner n'établissaient pas un nombre équilibré d'élèves ayant eu Mr Abadie l'année dernière. C'est pourquoi les résultats en auraient été faussés.

Enfin, concernant l'apport de l'imagination reproductrice ou de l'imagination créatrice au sein de cette expérimentation. Il apparaît dans le Groupe Paysage sonore qu'un seul élément nouveau ait été généré lors de la production de l'improvisation. En effet, le son des passants a été réalisé en effectuant une marche active dans la classe par une seule élève. Néanmoins, l'ordre des différents sons en accord soit avec une pluie fine, une pluie forte et le son du vent a été organisé en fonction d'un imaginaire que les élèves se sont créés lors de la concertation de dix minutes. En effet, le tableau suggérait de la pluie et des éclaircies sans pour autant en expliciter leurs ordres. En somme, ils ont pour ainsi dire, imaginé une histoire inscrite chronologiquement dans le temps à travers l'analyse d'une image fixe et de ce fait, dénuée de temporalité. On pourrait alors penser qu'une construction inédite s'est créée en réutilisant les éléments appris lors de l'analyse d'un

paysage sonore lorsqu'ils étaient en sixième. C'est pourquoi, il s'agirait d'une forme d'imagination créatrice formée par le biais d'une imagination reproductrice néanmoins bien plus présente.

Concernant le Groupe Témoin, l'aspect temporel présent dans le Groupe Paysage sonore est absent. Ils ont utilisé une imagination reproductrice bien plus conséquente que le Groupe Paysage sonore mais ne l'ont pas inscrite dans le temps. Ils se sont attelés à représenter les éléments présents dans la peinture le plus fidèlement possible comme s'il devait la peindre mais de manière sonore. C'est pourquoi, leur analyse lors de la concertation est plus fine que celle du Groupe Paysage sonore mais l'ordre des sons présents dans l'improvisation ne possédait pas de signification particulière. De ce fait, le Groupe Témoin serait caractérisé par une forme d'imagination reproductrice bien plus présente que celle du Groupe Paysage sonore sans pour autant avoir développé d'imagination créatrice.

Conclusion

Au sein de ce mémoire de recherche, nous avons tenté d'évaluer l'apport de l'analyse d'un paysage sonore sur l'imagination créatrice des élèves. En premier lieu, nous avons expliqué le concept de créativité. L'extrait du programme de cycle 4 d'éducation musicale et chant choral a permis de lier ce concept avec les notions d'imagination et de production par le fait qu'il fasse office de liant entre ces deux notions. Par la suite, nous avons pu apporter une première définition scientifique au terme « imagination », caractérisée comme un « processus » nous permettant de « reconstruire des images perdues ». Par le biais de cette définition, il a été donc possible d'associer l'acte de remémoration et *a fortiori* la notion de « souvenir ». De plus, le courant philosophique propre à la phénoménologie et son apport d'éléments capitaux sur la « conscience d'images » nous ont permis de relever des similitudes présentes entre les mécanismes propres aux souvenirs et propres

au processus d'imagination et d'y associer deux hypothèses, à savoir, « le mécanisme d'imagination se mettrait davantage en branle si le souvenir est plus vieux. » et « l'acte de remémoration nourrirait le souvenir tout en le travestissant par le point de vue de notre condition actuelle ».

Par ailleurs, nous avons admis le caractère ubiquitaire de la créativité. C'est pourquoi, nous avons proposé l'idée que l'imagination serait au cœur de toute action créative et que cette même imagination, par notre distinction entre les termes « imaginaire » et « imagination », utiliserait l'imaginaire afin de produire une œuvre construite. De ce fait, le psychologue Vygotski a pu associer la créativité et l'imagination en ces termes : « création d'une production imaginaire ». Ce même psychologue nous a également décomposé ce processus de « création d'une production imaginaire » en deux phases : La dissociation et l'association.

D'autre part, le modèle de Ribot a permis de contester la *doxa* actuelle visant à affirmer que l'imagination serait dénuée de rapport au réel. En effet, ce modèle nous a précisé que le développement de l'imagination était plus ou moins en lien avec le développement de la pensée rationnelle. De surcroît, les professeurs Archambault et Venet de l'Université de Sherbrooke nous ont permis de lier les notions propres au paysage sonore avec les mécanismes liés au processus d'imagination afin de supposer qu'un paysage sonore permettrait de porter l'imagination au rang de « fonction mentale supérieure, apte à produire de nouvelles créations ».

Pour finir, les travaux du psychologue Jean Piaget ont admis l'idée que deux formes existaient dans la création d'une production imaginaire. L'imagination créatrice présente au sein de notre problématique : L'analyse d'un paysage sonore peut-elle stimuler l'imaginaire créatif des élèves ? Et l'imagination reproductrice.

C'est pourquoi, les deux expérimentations ont été construites afin de répondre à notre problématique par l'intermédiaire de trois hypothèses. A savoir, en premier lieu, si l'analyse d'un paysage sonore permettait d'amorcer une improvisation collective incitée et d'y générer un surplus d'activité, en second lieu, si le mécanisme d'imagination serait lié au processus de remémoration d'un souvenir et enfin, si la production de ces improvisations représenteraient une part d'imagination reproductrice ou d'imagination créatrice.

Les données analysées ont permis de démontrer, malgré une qualité d'enregistrement assez médiocre lors de la séance expérimentale, qu'une imagination créatrice avait tendance à se produire lorsqu'un paysage sonore était analysé en amont. Cette imagination créatrice a pu être générée par l'intermédiaire du caractère temporel de l'improvisation (puisque'elle s'inscrit dans le temps) associée à la fixité de la représentation picturale. Les élèves se sont donc imaginé une histoire qu'ils ont pu reproduire de manière chronologique au sein de leur improvisation collective. Néanmoins, la Classe Témoin s'est révélée être la classe produisant une imagination reproductrice bien plus riche que la Classe Paysage Sonore. En effet, ces derniers se sont attelés à reproduire le plus fidèlement possible tous les éléments présents au sein de la peinture en y occultant l'aspect chronologique des événements temporels.

Références Bibliographiques

Livre :

Capron Puozzo, I (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Crinion, J. & Marin, B. & Bautier, E. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Chap 2. Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant.

Demange, D. (2002). *Phantasia, conscience d'image, souvenir. De la phénoménologie des présentifications intuitives*. Grenoble : Association Le Lisible et l'illisible.

Guilford, J. P. & Torrance, P. (1956). *The Structure of Intellect*. Psychological Bulletin.

Hameline, D. (1973). *Maîtres et élèves*. Lieu inconnu : 1973

Hertel, F. (1953). *Un canadien errant*. Paris : Éditions de l'Ermite

Hervy, A. (2013). *Le souvenir est-il une image ? Réflexions sur la phénoménologie husserlienne de l'imagination*. Lille : MOSAÏQUE

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2e éd.), Paris : Armand Colin

Murray Schafer, R. (1977) *LE PAYSAGE SONORE : Le monde comme musique* Wildproject

Norgaard, M. (2011). *Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians*. *Journal of Research in Music Education*.

Piaget, J. (1972). *The Psychology Of The Child*. Lieu Inconnu : Broché.

Ribau, C. Lasry, J. Bouchard, L. Moutel, G. Hervé, C. Marc-Vergnes, J. (2005) *Recherche en soins infirmiers : La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues*. Paris. : Association de Recherche en Soins Infirmiers

Savouret, A. (2010). *Introduction à un solfège de l'audible : l'improvisation libre comme outil pratique*. Lyon : Symétrie.

Vygotski, L. (1932). *Leçons de psychologie*. Paris : La dispute.

Article :

Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation, Vol(33), numéro 1*.

Beltrame, F. (2021). *Les intérêts Professionnels selon John Holland*.

Trgalova, J. *Des ressources pour favoriser la créativité mathématique des élèves*.

Entretien :

Enseigner l'improvisation ? Entretien avec Alain Savouret. Entretien réalisé par échanges de courriers électroniques durant le mois de Novembre 2009. Présent dans le livre « *Improviser. De l'art à l'action*. » Sous la direction de Clément Canonne.

Cours :

Extrait du cours d'éducation musicale inscrit au sein de la séquence : Comment un compositeur peut-il représenter la nature ? (L.Abadie, 2022)

Vidéo :

Le Faucheur, (2013, 28 Janvier 2013). *Chorale reproduit la pluie et le tonnerre*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bnqu00QXiGg>

Programme :

Extrait du programme d'éducation musicale et chant choral de cycle 4.