

## LA CRÉATIVITÉ DANS LES APPROCHES TRANSVERSALES ET MUSICALES DES CURRICULUMS QUÉBÉCOIS ET SUISSES ROMANDS : UNE ÉTUDE COMPARATIVE PRÉLIMINAIRE

### Introduction

Pour un grand nombre d'auteurs et d'enseignants, un curriculum définit un pourquoi ?, un quoi ?, un quand ? un comment et un avec qui apprendre (Braslavsky, 2002). Ce travail présente l'analyse comparative du « comment? » de la créativité dans les propositions officielles (curriculum prescrit) concernant l'enseignement de la musique à l'école primaire de deux régions francophones, une québécoise (Canada) et une romande (Suisse). Les documents officiels québécois ont une applicabilité directe (programme de formation) et sont propres à un seul gouvernement. Les documents officiels suisses, prévus pour aider à l'élaboration de plans d'étude cantonaux, ont une applicabilité indirecte (plan d'étude-cadre) pour apporter une cohérence entre les cantons. Cette étude n'est qu'une étape du programme de recherche d'Éducation musicale comparée des régions/pays francophones et s'applique plus directement à la recherche « *Musical externalisation in the new curriculum in France, Quebec and French-speaking Switzerland* » (Giglio, 2006d)

### À propos de la créativité musicale

La créativité est considérée comme étant l'une des réponses efficaces possibles aux interrogations essentielles de l'éducation et de la société. Au cours de ces dernières années, en tant que compétence musicale ou capacité transversale, la créativité est bien entrée dans les nouveaux systèmes scolaires francophones. Même si durant ces dernières décennies<sup>2</sup>, les curriculums la considèrent comme une forme de connaissance à l'égal de la mémoire et de la perception, quelques représentations des responsables de l'éducation et des enseignants peuvent encore lier la créativité à des aspects très populaires et la confondre ainsi avec d'autres activités réductrices peu éducatives.

Sur un plan scientifique, I. A. Taylor, en 1959, avait déjà compilé plus de cent définitions différentes de la créativité. En ce qui concerne l'éducation musicale, dans les années 80, Vaughan disposait plus de 130 définitions spécifiques de la créativité musicale.

La question de la créativité dans l'éducation musicale a développé un champ de recherche et fait l'objet de multiples études ainsi que de différentes lignes de pensée. (Sloboda, 1985 ; Madsen, 1987 ; Kratus, 1991 ; Frega & Vaughan, 1986; Giglio, 1998, 2000)

La notion de créativité en musique recouvre certaines compétences spécifiques propres à la discipline ainsi que d'autres compétences transversales qui portent sur le développement personnel, social et culturel des élèves.

---

<sup>1</sup> Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel « BEJUNE », Suisse  
Courriel : marcelo.giglio@hep-bejune.ch

<sup>2</sup> Le discours de J. P. Guilford en 1950 à l'American Psychological Association a introduit la créativité dans un intérêt scientifique et social.

## **Les approches transversales de la créativité musicale**

Toute situation d'enseignement ou d'apprentissage prescrite dans un curriculum comporte des compétences spécifiques et des approches transversales. Dans cette étude, nous considérons une approche transversale de la créativité dans l'enseignement tout comme une capacité (Perrenoud, 2000) ou comme une compétence (Rey, 1996), qui par nature, se place dans plus d'un seul contexte et dans plusieurs disciplines ayant des points communs (Giglio, 1998). Ces capacités ou compétences transversales intègrent les attitudes, la définition de concepts et les procédures qui sont les conditions de base de tout apprentissage.

## **La créativité dans les curriculums**

La créativité musicale, l'interprétation instrumentale/vocale ainsi que la perception auditive sont trois formes d'accès aux connaissances et compétences de la musique (Sloboda, 1985 ; Stublely, 1993 ; Giglio, 1998). Les nouveaux plans d'études des différents pays se structurent en considérant ces trois formes de connaissances et de compétences (Giglio, 2006b). Seulement, les situations d'enseignement apprentissage de créativité musicale peuvent constituer un mode de pensée qui n'est pas simplement « mémorisée », mais qui s'« extériorise » (Bruner, 1996 ; Giglio, 2006d) à travers une production musicale créée. La communauté éducative a lentement reconnu à quel point les enfants peuvent apprendre quand ils créent (Levi, 1991) et à quel point l'incertitude (Nowotny, Scott & Gibbons, 2000) d'une production créative en classe peut faire découvrir d'autres facettes des élèves à partir de leurs travaux originaux. La créativité musicale en classe englobe<sup>3</sup> les composantes de la personne<sup>4</sup> élève, de la personne enseignante<sup>5</sup>, du processus de créativité/d'apprentissage<sup>6</sup>, de la pression du contexte socioculturel, matériel, institutionnel et historique (Rodhes, 1961) ainsi que du produit<sup>7</sup> (œuvre palpable) (Sloboda, 1985; Madsen, 1987 ; Kratus, 1991; McPherson, 1996 ; Bruner, 1996). La pratique professionnelle de la créativité sur le terrain (curriculum réel) peut dépendre des propositions officielles (curriculum prescrit). Selon Forquin (1989), les situations d'enseignement planifiées par les enseignants sont délibérément organisées à partir des textes officiels : le curriculum prescrit. Le curriculum prescrit et la planification de l'enseignant sont actualisés en classe dans un curriculum réel (anglo-saxon). Le curriculum englobe donc un ensemble continu de situations d'enseignement – d'apprentissage prescrites et réelles des individus dans une institution formelle. (Forquin, 1989, Lenoir, 2006). Le changement curriculaire que suit la Suisse romande, à partir du nouveau plan d'étude cadre romand PECARO<sup>8</sup>, soulève plusieurs questions de conception, d'interprétation et d'application aux responsables des futures propositions officielles des cantons (Giglio & Oberholzer, 2006). Nous définissons les « propositions officielles » comme l'ensemble des programmes, circulaires et résolutions d'un plan d'étude ou programme de formation. Dans quelques cas, ils représentent un programme plus précis comme celui du Québec. Dans d'autres cas, ils représentent un plan-cadre comme celui de la Suisse romande. (Dal Pino, 1993).

---

<sup>3</sup> Selon le Modèle des 5P pour l'action et la recherche sur la créativité musicale (Giglio, 2000)

<sup>4</sup> Nous considérons ici les représentations, schémas d'audition, d'interprétation et de création (Stublely, 1993) ainsi que les intentions de créativité, les savoirs et les éléments de l'imagerie musicale des élèves (Webster, 1990).

<sup>5</sup> Approches d'enseignement

<sup>6</sup> Pensée convergente et divergente (Guilford, 1961 ; Torrance, 1962 ; Kratus, 1989 ; Levi, 1991 ; Giglio, 1999)

<sup>7</sup> Formes de registre (œuvre palpable) de compositions, improvisations et interprétations

<sup>8</sup> En Suisse, quelques groupes de travail se constituent pour rédiger les plans d'études cantonaux qui découleront de ce plan d'étude cadre (PECARO)

### **Le plan d'étude cadre romand (Suisse)**

En 1996, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) a eu pour objet de structurer un programme d'activités quadriennal avec pour objectif de consolider et mettre à jour l'harmonisation des plans d'études de l'école enfantine et de la scolarité obligatoire.

Cette Conférence ne souhaitait pas établir un plan d'études détaillé, mais bien un plan cadre. Un texte officiel d'orientation a été accepté le 17 février 2000. Ce texte d'intentions devait constituer le mandat général pour le projet PECARO et des travaux ont été entrepris au cours des trois années scolaires suivantes (2000 – 2003).

Dans le but de rendre ce cadre cohérent dans toute la Suisse romande, la CIIP a établi un plan d'études cadre commun et transversal, sous la forme d'un ensemble de textes officiels de référence : un curriculum pour la scolarité obligatoire « Le plan d'études cadre romand «PECARO», qui vise à établir des valeurs éducatives communes. Il définit les finalités de seuils à atteindre en termes de compétences et de connaissances. Il est conçu comme un « curriculum » officiel.

### **Le programme de formation québécois (Canada)**

Dans les années 60, au Québec, une réforme du système éducatif s'inscrivait dans la ligne du rapport de la Commission Parent avec pour but de démocratiser l'école. Selon l'approche officielle, de nombreux rapports et études (du Conseil supérieur de l'éducation entre autres) ont marqué la réflexion de ces deux dernières décennies sur l'évolution de l'école et des réalités socioculturelles.

En 1994, le rapport « Préparer les jeunes au 21e siècle » insistait sur les tendances à prendre en compte. Il définissait les constituants d'un curriculum scolaire (compétences générales, méthodes et savoir-faire intellectuels).

Les rapports « Réaffirmer l'école » (1997) et « L'école, tout un programme » (1997) se sont suivis en donnant les grandes orientations d'une réforme éducative préconisant un programme de formation de l'école québécoise, à titre de document ministériel officiel dans sa version approuvée du 2001.

### **Méthodologie**

Outre que la démarche scientifique de comparaison des didactiques, la pédagogie se doit de comparer les programmes et ses possibilités didactiques.

L'objectif de cette étude est d'analyser les ressemblances et les différences implicites<sup>9</sup> et explicites<sup>10</sup> entre des possibilités de faits dans les programmes éducatifs dans une analyse qui articule simultanément les processus de juxtaposition et de comparaison (Bereday, 1964 ; Lephherd, 1992 ; Rust, 2002) sans description ni interprétation.

Une première analyse a donné lieu à une structure conceptuelle pour l'analyse. Cette unité de signification est élaborée à partir

- d'une lecture globale des documents ;
- d'une sélection des textes (Dal Pino, 1993) ;
- d'une confrontation des taxonomies ;
- d'une élaboration de tableaux à double entrée avec des catégories paramétriques sur la conception du programme (Gauthier & Tardif, 1996) et sur les structures curriculaires

---

<sup>9</sup> Qui n'est pas exprimé formellement, mais peut être déduit par le contexte; sous-entendu

<sup>10</sup> Qui est énoncé de façon formelle et complète

(Frega, 1997) (même item pour les deux documents) et non paramétriques (descriptions dans les items) et

- d'une même unité de signification à partir du « Modèle des 5p pour l'action et la recherche sur la créativité musicale » (Giglio, 1998, 2000), les objets de la personne (élèves), de l'enseignant, des processus d'apprentissage et de création, de la pression du contexte et du produit créatif.

À partir de ces indicateurs, une analyse des données est effectuée ainsi que l'élaboration des conclusions.

### Résultats de la juxtaposition et de la comparaison simultanées (X= oui)

<i>Comparaison de la créativité comme compétence disciplinaire et transversale : curriculums québécois et suisse romand</i>		
Catégories d'analyse	Québec, Canada (Programme de formation primaire) 2001	Suisse romande (PECARO, premier et deuxième cycles) 2005
<b>TYPE DE CURRICULUM</b>	Programme	Plan cadre
Domaines de formation générale	X	X
Domaine disciplinaire	Arts	Arts
Appellation de la discipline	Musique	Musique
Créativité en tant qu'approche transversale	Compétence transversale : pensée créatrice	Capacité transversale : pensée créatrice
Objectifs sous forme de compétences	X	X
Progression	définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs.	détermine des objectifs prioritaires d'apprentissage qui s'inscrivent comme un axe dynamique de progression
Conception du programme	Le contenu à enseigner tient compte de leurs intérêts	
Attentes de fin de cycles	X	X
<b>CREATIVITE MUSICALE Cycle 1</b>		
Guidée par des intérêts d'ordre affectif	X	
Se représenter une idée, un imaginaire, une émotion		X
Pièces courtes	X	
Exploiter diverses techniques musicales	X	X
Pour apprendre à utiliser sa voix et son corps	X	X
Relater des faits concernant son expérience de création qui sont signifiants pour l'élève	X	X
<b>Cycle 2</b>		
Processus de création	prend en considération les étapes de la démarche de création	en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques
Intérêt	d'ordre affectif et social, il traduit dans sa réalisation les aspects dominants de la proposition de création	dans une perspective identitaire, communicative et culturelle, des productions sonores, seul ou en groupe, dont le sujet peut être libre ou imposé.
Expérimentation / réalisation	des pièces musicales d'une durée variable, présente une organisation cohérente et exploite généralement des combinaisons d'éléments.	Il expérimente les possibilités offertes tant par les matériaux, les outils que les techniques, en choisissant la combinaison la plus pertinente pour l'exécution du projet
L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.	X	
<b>CREATIVITE : APPROCHE TRANSVERSALE</b>		
En tant qu'outil	X	X
En tant que résultat	X	X
Compétence /capacité	En tant que compétences dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage.	En tant que capacités dites transversales en raison de leur caractère non enseignable ni évaluable pour elles-mêmes, mais colorent les formes d'apprentissage développées en classe par l'enseignant.
Association de la créativité avec la résolution de problèmes	Explicitement	Implicitement

**Tableau d'interprétation, de juxtaposition et de comparaison  
selon le Modèle des 5p pour la recherche sur la créativité musicale**

		<b>PROGRAMA QUEBEC</b>	<b>PECARO</b>
PERSONNE (Guilford, 1961 ; Bruner, 1996 ;Webster, 1990)	fluidité d'idées	X	X
	flexibilité	X	X
	originalité	X	X
	élaboration	X	X
	imaginaire	X	X
	savoir décrire	X	
	savoir à renforcer		
CONTEXTE (Rodhes, 1961 ; Bruner, 1996)	culturelle	X	X
	historique	X	X
	signification sociale	X	X
	matériaux	X	X
	groupe humain	X	X
SITUATION (Barth, 1987 ; Bruner, 1996, Perret-Clermont, A.-N. (1979/1996).)	d'exploration et de manipulation	X	X
	d'apprentissage des nouveaux savoirs	Explicite	Non explicite
	à partir de la permissivité		
	à partir des résolutions des problèmes	X	
	situations d'externalisation	X	X
	questions avec de patrons de réponses créatives	X	X
PROCESSUS (Kratous, 1991 ; Giglio, 1998)	pensée divergente	X	X
	exploration	X	X
	improvisation	X	X
	composition	X	X
	édition	X	X
PRODUIT Sloboda, 1986 ; Madsen, 1987 ; Giglio, 1998, 2000)	vocale	X	X
	corporel	X	X
	instrumental	X	X
	mixte	X	X
	registré par coeur	X	X
	registré en audio	implicite	implicite
	registré avec des graphies codées	X	X
	registré avec des partitions	X	
	registré en informatique	X	
	registration mixte		
	improvisé en direct	X	X
	improvisé et enregistré		
	verbalisé	X	
conceptualisé			

### **Conclusions et discussion**

Selon Jullien de Paris, même si la collecte et le classement des données sont le point de départ de la comparaison, la construction théorique de ces données est difficile et complexe. (Bevort et Prigent, 1994). Cette conclusion traite d'une comparaison entre deux régions francophones, avec quelques indicateurs paramétriques, en écartant toute variable quantifiable ou classement dans la comparaison. Cette comparaison entre deux « curriculums prescrits » aurait pu être complétée par une comparaison entre leurs « curriculums réels ». Mais cette dernière est une tâche très

complexe qui mérite une analyse comparative dans les contextes locaux avant de l'aborder dans deux contextes différents. (Bevort et Prigent, 1994). En ce qui concerne les plans d'étude de chaque canton de Suisse romande qui découlent du « PECARO », ils ne sont pas encore aboutis, donc pas encore appliqués. En ce qui concerne le programme de formation québécois, quelques équipes de recherche ont déjà commencé à étudier les curriculums réels dans la pratique professionnelle. (Lenoir, 2004).

Nous pouvons observer que les deux programmes ont des approches transversales différentes : en tant que "compétences" dans le programme de formation québécois et en tant que "capacité" dans le plan cadre romand.

Les deux curriculums ont des différences significatives dans les conceptions pragmatiques et les compétences de la discipline musique en relation avec la forme de connaissance musicale "création". Pour le plan d'étude cadre romand, la créativité musicale (disciplinaire) est considérée en tant qu'outil de représentation et manipulation.

Les contenus disciplinaires de la créativité musicale ne sont pas explicites. Par contre, pour le programme québécois, la créativité musicale (disciplinaire) est considérée en tant que compétence en soi pour savoir faire et savoir dire : « *L'élève décrit son expérience de création et en dégage ce qu'il a appris.* »

L'interrogation sur la forme d'existence de « la créativité » dans les curriculums est bien sûr intimement liée à la première question : Comment la créativité est-elle traitée dans les prochaines propositions officielles des cantons suite après PECARO? Selon Kuhn (1970), une caractéristique des paradigmes, dans notre cas de l'éducation comparée, « *des concepts des deux textes officiels, même apparemment semblables, n'y ont pas le même sens, puisqu'ils sont intégrés dans des structures différentes* » (Matalon, 1993). Ceci sera peut-être la difficulté d'interprétation des responsables des cantons romands (en Suisse) pour définir les prochains objectifs et attentes de la Musique, sur une créativité musicale peu explicite dans le PECARO.

Ces résultats seront juxtaposés avec d'autres données dans le but d'adapter une structure conceptuelle pour une étude comparative détaillée sur les possibilités d'apprentissages par la production créative dans les formations musicales des régions francophones du Canada, de France et de Suisse romande en considérant les aspects considérés dans un ensemble international et dans leurs contextes différents.

Cette étude peut faciliter la compréhension du comment peut s'interpréter le pragmatisme de la créativité d'un "curriculum – contexte" déterminé, par rapport à d'autres "curriculums – contextes" témoins dans une vision plus large de la discipline "musique" à enseigner dans le terrain ainsi que dans la formation à l'enseignement.

Cette contribution comparative permet

- de considérer des éléments synchroniques d'un enseignement de la créativité dans la discipline Musique à l'école primaire avec une vision plus large (globale et francophone) ainsi que
- de prendre en compte des éléments transculturels et non pas seulement les éléments de la culture locale lors des prochains changements et renouvellements des plans d'étude cantonaux de la Suisse romande.

## REFERENCE

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rinerhart and Winstron. In Val D. Rust. (2002). *Comparative Education Methodology*. In Groux, D. (dir), Perez, S., & coll. (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris: L'Harmattan.
- Bevort, A. & Prigent, A. (1994). Les recherches comparatives internationales en éducation : quelques considérations méthodologiques. In *Approches comparatives en éducation*. Revue internationale d'éducation. N°1, mars 1994. Centre internationale d'études pédagogiques, Sèvres.
- Braslavsky, C. (2002). Curriculum. In Groux, D. (dir), Perez, S., et coll. (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Ed. Retz. (Trad. Yves Bonin) Original : Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. President and Fellows of Harvard College.
- Dal Pino, C. & de Couve, A. (2001). *La música en el octavo año de la EGB (ex primer año del nivel medio: Estudio comparativo de las propuestas curriculares nacionales (1952-1995)* . Boletín de investigación educativo-musical, Año 8 – N° 24. Buenos Aires : CIEM.
- Ford, D. Y. & Harris, J. J. (1992). *The Elusive Definition of Creativity*, *Journal of Creative Behaviour*, 26(3)
- Frega, A. L. & Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: División Desarrollo Musical. Casa América.
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario. Buenos Aires: CIEM, Collegium musicum.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (1996). *La Pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giglio, M. & Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande: une tentative d'état des lieux. *Educateur*. 1/2006. Martigny: SER.
- Giglio, M. (1998). *Hacia un modelo de actividades de creatividad y aprendizajes: enfoque transversal*. Monographie. Universidad Nacional de Rosario.
- Giglio, M. (2000). *Modelo de las 5P para la acción y la investigación sobre creatividad musical*. Anales de la III Conferencia Iberoamericana de Investigación en Música, Año 2000. Buenos Aires: Ed. Fundación para la Educación Musical
- Giglio, M. (2006b). L'éducation musicale au sens large : quelle musique pour quelle école. *Educateur*. 1/2006. Martigny: SER.
- Giglio, M. (2006c). *The Music Education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland: a comparative study*. 9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM). 9th ICMPC, 2006. Université de Bologne (en soumission, acceptée)
- Giglio, M. (2006d). *Musical Externalisation in the New Curriculum in France, Quebec and French-Speaking Switzerland*. European Conference on Educational Research 2006. Université de Genève (en soumission, acceptée)
- Groux, D. (dir) (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris: L'Harmattan.
- Guilford, J. P. (1965). Estructura de referencia para el comportamiento creativo en el arte. In Curtis, J., Demos, G., y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona : Anaya 2,
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press.
- Henry, W. (1996). *Creative Processes in Children's Musical Compositions: A Review of the Literature*. Update - Applications of Research in Music Education Vol. 15, N° 1. MENC.

- Kratus, J. (1991). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. In Hamann, D. L. (editor). *Creativity in the Music Classroom*. The Best of MEJ. Reston: Music Educators National Conference.
- Kratus J. (1989). *A time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11*. Journal of Research in Music Education 37, n° 1.
- Kratus J. (1989). A time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. Journal of Research in Music Education 37, n° 1.
- Kratus, J. (1990). *Structuring the Music Curriculum for Creative Learning* Music Educators Journal 76, n°9
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. Music Educators Journal 76, n°9
- Lenoir, Y. (2002). *Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation*. Revue suisse des sciences de l'éducation.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lepherd, L. (1992). Comparative research. In Kemp, A. E. (1992). *Some Approaches to Research in Music Education*, ISME, Reading, England
- Levi, (1991). In Henry, W. (1996). *Creative Processes in Children's Musical Compositions: A Review of the Literature*. Update - Applications of Research in Music Education Vol. 15, N° 1. MENC.
- Madsen C. K. (1996). *Investigación en Música: Ciencia o Arte?* (Trad. Grätzer D. P.) In Boletín de Investigación Educativo - musical. Año 3 N°8. Bs. As: CIEM.
- Madsen, C. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje en la clase de música*. Tr.: de Grätzer D. P. In Boletín de Investigaciones en Educación musical. Año 4 N° 11.
- Matalon, B. (1993). Une conception classique et ses suites. In Ghiglione, R. & Richard, J. F. (1993) *Cours de Psychologie, II. Bases méthodes, Epistémologie*, Paris: Dunod
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Canada
- Motamedi, K. (1982). Extending the concept of creativity. Journal of Creative Behaviour, 16 (2).
- PECARO (2005) *Plan d'étude cadre romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. CIIP.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2000. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html)
- Perret-Clermont, A.-N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (4e édition). Berne: Peter Lang
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris: ESF.
- Rodhes, M. (1961) *An analyse of creativity*. Phi Delta Kappan. N° 42
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Stubley, E. (1993). *Philosophy of the Music Education*. MENC
- Torrance, E. P. (1962). Debe dejarse al azar el desarrollo de la creatividad? In Curtis, J, Demos, G & Torrance. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya/2.



- Vaughan, M. M. (1971). *Music as Model and metaphor in the cultivation and Measurement of Creative Behaviour in Children*. Unpublishe doctoral dissertation. University of Georgia
- Webster, P. (1990). Creativity as Creativity Thinking. Music Educators Journal. In (1991) *Creativity in the Music Classroom*. The Best of MEJ. MENC
- Webster, P. R. (1991). Creativity in the Music Classroom. The Best of MEJ. MENC
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. Handbook of research on Music Teaching and Learning. NY: Schirmet.