

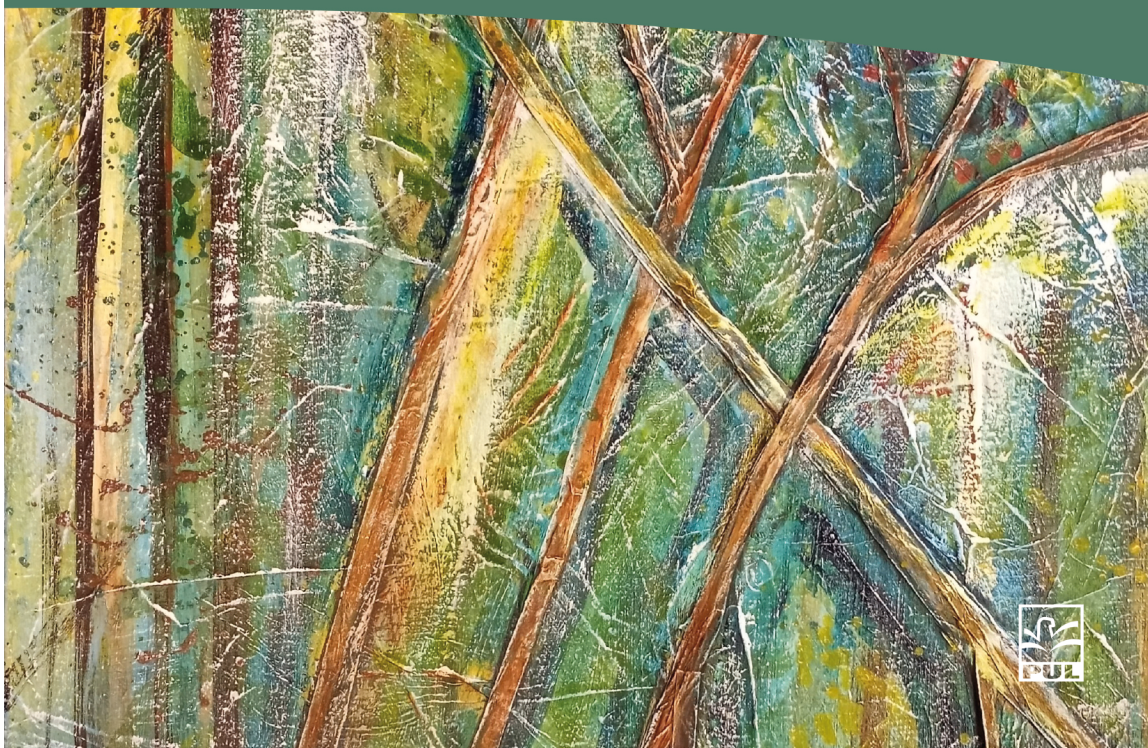


Collection
Recherches en
musique

Sarah-Anne Arsenault

Écrire une chanson avec des jeunes

Analyse herméneutique et réflexive
du processus de co-crédation





Collection dirigée par
Sophie Stévance

La collection *Recherches en musique* souhaite rassembler la diversité de la recherche en musique – nous sommes tous et toutes des chercheurs ayant comme objet d'étude la musique, quelles que soient les disciplines et les approches adoptées pour mieux la comprendre : musicologie, pédagogie musicale, éducation musicale, histoire de la musique, ethnomusicologie, sociologie de la musique, philosophie de la musique, psychologie, etc.

Comité scientifique

Serge Lacasse, Francis Dubé, Jean-Philippe Desprès,
Ariane Couture, Nicolas Darbon, Valerie Peters,
Paul-André Dubois, Monique Desroches

Titres parus :

Stévance, Sophie (dir.), Serge Lacasse (dir.), Martin Desjardins (dir.), *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*, 2018.

Couture, Ariane, *La création musicale à Montréal de 1966 à 2006 vue par ses institutions*, 2019.

Écrire une chanson avec des jeunes

Analyse herméneutique et réflexive
du processus de co-création

Sarah-Anne Arsenault

Écrire une chanson avec des jeunes

Analyse herméneutique et réflexive
du processus de co-crédation



**Presses de
l'Université Laval**

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.
We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC

Québec 

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Écrire une chanson avec des jeunes : analyse herméneutique et réflexive du processus de co-création / Sarah-Anne Arseneault.

Noms : Arseneault, Sarah-Anne, auteur.

Description : Mention de collection : Recherches en musique | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 2022002765X | Canadiana (livre numérique) 20220027668 | ISBN 9782766300495 | ISBN 9782766300501 (livre numérique)

Vedettes-matière : RVM: Chansons—Textes—Art d'écrire—Études de cas. | RVM: Art—Travail en équipe—Études de cas. | RVM: Communication dans les petits groupes—Études de cas. | RVM: Recherche—création—Études de cas. | RVMGF: Études de cas.

Classification : LCC MT67.A77 2023 | CDD 782.42/13—dc23

Maquette de couverture : Laurie Patry
Révision linguistique : Solange Deschênes
Mise en pages : Diane Trottier

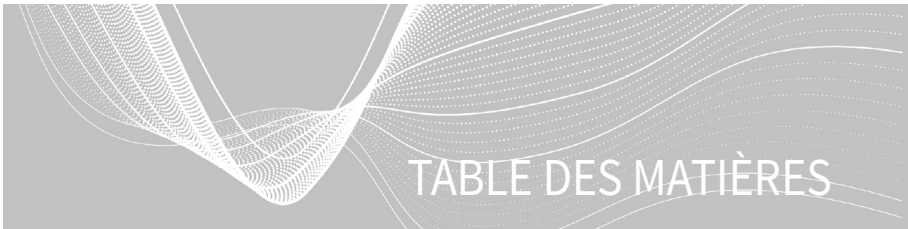
ISBN papier : 978-2-7663-0049-5
ISBN pdf : 9782766300501

© Les Presses de l'Université Laval
Tous droits réservés.
Imprimé au Canada
Dépôt légal 1^{er} trimestre 2023

Les Presses de l'Université Laval
www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

À ma maman lumière



LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	XIII
ABRÉVIATIONS.....	XV
INTRODUCTION.....	1
Problématique	3
État de la littérature.....	3
Les méthodes	4
Les interventions d’une personne en situation d’autorité.....	8
L’analyse du processus de co-création	10
État de la création	15
Le problème	19
Question de recherche et objectifs.....	21
Approche théorique	22
Pôle épistémologique.....	23
Pôle théorique	26
Pôle morphologique	29
Méthode (pôle technique)	32
L’observation participante active	32
La production de données	34
Avant le terrain	34
Pendant le terrain.....	35
Après le terrain	36
Le processus d’analyse	38
La transcription.....	38
La transposition	40
Examen phénoménologique des données.....	40
Annotation du corpus	42
Analyse thématique continue	43
Analyse en mode écriture	44
La reconstitution.....	45
Organisation du livre	46

CHAPITRE 1**ENTRE CONTRAINTES ET CONTINGENCE. RÉCIT DU PROCESSUS DE CO-CRÉATION .. 47****Récit du processus de co-création de la chanson 48****Appropriation 48**

Rencontre 1: dimanche le 7 juin, 14 h    16 h 49

Rencontre 2: vendredi le 12 juin, 16 h    18 h 50

Prise(s) de confiance 53

Rencontre 3: mercredi le 17 juin, 16 h    18 h 53

Rencontre 4: jeudi le 25 juin, 10 h 30    12 h 30 55

Rencontre 5: samedi le 4 juillet, 13 h 30    15 h 30 57

Remises en question 58

Rencontre 6: jeudi le 9 juillet, 17 h 30    19 h 30 58

Rencontre 7: lundi le 17 août, 13 h 15    15 h 15 60

Rencontre 8: samedi le 22 août, 16 h    18 h 62

Rencontre 9 (enregistrement en studio): jeudi le 27 août, 16 h 30    19 h 64

Faits saillants 66

Les échanges hors sujet 69

La capacité à exprimer son désaccord 71

Le contexte matériel et temporel 72

Conclusion 73**CHAPITRE 2****VERS PAR VERS, MOTIF PAR MOTIF. CONSTITUTION DE LA CHANSON 75****« N'ayons plus peur de devenir ». Présentation de la chanson 76**

Les paroles 76

La musique 76

Chronologie de la constitution de la chanson 77

Vers par vers 77

Motif par motif 81

La co-création, un travail d'équipe comme un autre ? 85

Les « chaînes de collaboration » dans la création des paroles 86

Les « chaînes de collaboration » dans la création de la musique 89

Au-delà des « chaînes de collaboration » : ce que mes tableaux ne révèlent pas 92

Les formes de contribution indirecte à la création de la chanson 93

Les différentes manières dont les idées sont trouvées 93

Les raisons pour lesquelles on modifie un vers ou un motif 95

La difficulté de déterminer qui est à l'origine de certaines idées 96

Conclusion 97

CHAPITRE 3

DES ATTENTES À LA RÉALITÉ. REGARDS SUR MON RÔLE AU SEIN DU GROUPE.	99
Analyse des interactions.	100
Formes et fonctions des interactions.	102
Un miroir inattendu.	105
Analyse de mes interventions.	106
Des intentions... aux résultats.	109
Influencer ou ne pas influencer ?	112
La difficile négociation du rapport d'autorité.	113
Regards des jeunes sur mon rôle	118
Conclusion.	126

CHAPITRE 4

L'APPORT MULTIPLE DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE ACTIVE.	131
Réponse à la question de recherche.	132
Le récit.	135
La chanson.	136
Les interactions.	137
La retenue.	140
Quand le tout dépasse la somme des parties.	142
Entre attachement et identification.	143
La « zone de rencontre acceptable ».	147
Conclusion.	153
CONCLUSION.	157
La chercheuse.	158
La créatrice.	159
L'enseignante.	161
La chercheuse-créatrice.	163
BIBLIOGRAPHIE.	167
ANNEXES.	175
Annexe 1.	176
Exemples de modélisation d'un processus de co-crétion.	176
Exemple A – Le modèle de Fautley (2005, 46).	176
Exemple B – Le modèle de Thorpe (2008, 73).	177
Exemple C – Le modèle de McGillen et McMillan (2005, 9).	178
Exemple D – Le modèle de Bennett (2012, 156).	179
Annexe 2 – Guide d'entrevue.	180

Annexe 3 – Paroles de la chanson	181
Annexe 4 – Partition de la chanson	183
Annexe 5 – Autres tableaux	189
Tableau A – Chronologie de la création des paroles de la chanson	190
Tableau B – Contributions individuelles et collectives aux paroles de la chanson	194
Tableau C – Synthèse des contributions individuelles aux paroles de la chanson	204
Tableau D – Synthèse des interactions	205
Tableau E – Synthèse de mes interventions	208
Annexe 6 – Autres figures	211
Figure A – Comparaison des paroles à la fin de la rencontre 2 et à la fin du processus	211
Figure B – Composantes du processus de création des paroles	212
Annexe 7 – Microanalyse du processus de composition des motifs mélodiques	213
Section A (a-a'-b)	213
Section B (c-d-c-d'-d')	216
Section C (e-f-e'-f')	219
Section D (g-h-g-h')	221
Annexe 8 – Présentations des jeunes	223
REMERCIEMENTS	225



LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Stratégies de la prolifération-sélection et de l'appropriation-extension	15
Figure 2	Pôles de la démarche de recherche	22
Figure 3	Résumé de la rencontre 1	50
Figure 4	Résumé de la rencontre 2	52
Figure 5	Résumé de la rencontre 3	55
Figure 6	Résumé de la rencontre 4	57
Figure 7	Résumé de la rencontre 5	58
Figure 8	Résumé de la rencontre 6	60
Figure 9	Résumé de la rencontre 7	62
Figure 10	Résumé de la rencontre 8	64
Figure 11	Dynamique d'itération des principales phases créatives du processus	67
Figure 12	Progression des paroles (en pourcentages)	80
Figure 13	Progression générale de la chanson (en pourcentages)	84
Figure 14	La « zone de rencontre acceptable » entre les goûts personnels	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Analyse formelle de la chanson	77
Tableau 2	Chronologie de la création des motifs mélodiques de la chanson	83
Tableau 3	Statistiques de collaboration dans la création des paroles	89
Tableau 4	Synthèse des contributions individuelles à la création des motifs	91



ABRÉVIATIONS

OPA	Observation (ou observatrice) participante active
ZPD	Zone proximale de développement



Dans ses paroles comme dans sa musique, une chanson est toujours le résultat d'une succession de choix effectués par son créateur ou sa créatrice¹, le plus souvent de manière à y faire entendre sa « voix ». En revanche, lorsqu'une chanson est l'œuvre de plusieurs personnes, le discours qui la traverse est alors multiple, celui de plusieurs voix s'accordant entre elles pour trouver l'harmonie au carrefour de différentes sensibilités. Quel sens prend donc cette chanson pour ses co-créateurs et créatrices ? Représente-t-elle une mosaïque de leurs visions artistiques respectives ou incarne-t-elle plutôt leur point de jonction ? Sur l'échelle des possibilités, deux extrêmes semblent – à première vue – envisageables : si le processus de co-création se déroule rondement, si les membres du groupe parviennent à collaborer de façon respectueuse, à combiner leurs forces tout en compensant leurs faiblesses respectives, alors la chanson sera graduellement améliorée jusqu'à ce que chacun-e s'en déclare satisfait-e. À l'inverse, si le processus de co-création se déroule difficilement, si les membres du groupe se laissent ronger par la compétitivité ou par le désir de tout contrôler, alors la chanson – si tant est qu'elle existe – tanguera davantage vers un mauvais rapiécage ; son esthétique comme son propos manqueront d'unité, de direction. Mais alors, comment faire en sorte qu'un processus de co-création aboutisse ? Quels en sont les critères et, surtout, les conditions ?

S'il peut être tentant de répartir les tâches en fonction des compétences de chacun-e, il s'agit aussi, à mon sens, d'un moyen d'éviter toute collaboration significative. Que se passe-t-il si, au contraire, les membres du

1. J'utilise dans ce livre l'écriture inclusive, en particulier afin de visibiliser les femmes créatrices, trop souvent absentes des textes sur la création.

groupe travaillent ensemble en tout temps, contribuant pleinement à chacune des étapes du processus et à tous les aspects de la chanson? Le résultat n'en serait-il pas davantage «collaboratif», donc plus susceptible de plaire à ses co-créateurs et co-créatrices, de représenter leur vision artistique commune? Pour le savoir, il faut étudier la chanson elle-même, c'est-à-dire la manière dont elle est progressivement constituée par les membres du groupe. Comment les idées des un-e-s sont-elles tissées à celles des autres? À quelle vitesse et selon quels procédés? Est-il possible de déterminer l'ampleur de la collaboration à l'origine de chaque vers, de chaque motif mélodique? Quel rapport se développe-t-il entre les créateurs et créatrices et leur chanson, pendant et après sa création? Les réponses à ces questions peuvent dépendre de l'identité des membres du groupe, en particulier de leur expérience en écriture de chansons: des professionnel-le-s n'auraient sans doute pas le même *modus operandi* qu'un groupe d'amateurs et amatrices. De plus, leurs motivations seraient différentes; écrivant pour un public, leur discours est plus typiquement affecté par un désir de répondre à des attentes esthétiques externes. En revanche, une personne débutante écrit plutôt pour elle-même – que ce soit pour le plaisir, pour exercer sa créativité ou encore pour exprimer ses émotions. Il semble ainsi raisonnable de supposer que, si la co-création est réalisée par un groupe d'amateurs et amatrices, la chanson qui en émergera reflétera plus fidèlement leurs voix, leurs «mondes intérieurs», puisqu'il n'y aurait d'attentes que les leurs.

C'est, du moins, l'hypothèse que j'ai souhaité vérifier dans ce projet adoptant l'approche de recherche-crédation (Stévanec et Lacasse 2013; 2018)². Celui-ci porte sur le processus de co-création d'une chanson par trois jeunes de 15 à 17 ans, accompagné-e-s par moi, une chercheuse-créatrice³ également enseignante. Pourquoi des adolescent-e-s? L'adolescence étant

-
2. Stévanec et Lacasse (2018, 123) définissent la recherche-crédation comme «an approach applied to an individual or multiple-agent *project* combining research *methods* and creative *practices* within a dynamic frame of causal *interaction* [...] and leading to both scholarly and artifactual productions». Dans ce projet, l'approche de recherche-crédation est justifiée par l'interaction constante entre ma démarche de recherche – qui implique ma participation au processus de co-création – et le déroulement du processus créatif lui-même. Cette interaction est mise en lumière tout au long du présent ouvrage, et en particulier dans la conclusion.
 3. J'entends ce terme au sens de Stévanec et Lacasse (2013; 2018), c'est-à-dire une personne possédant une double formation en recherche et en création. Je suis en effet diplômée à la fois en écriture musicale et en musicologie.

une période de la vie souvent marquée par de grandes réflexions sur notre identité, nos valeurs et la place que nous voulons occuper dans le monde, la création de chansons est à mes yeux une merveilleuse occasion d'exprimer les émotions suscitées par ces grandes réflexions. Toutefois, à moins de posséder une certaine formation musicale, les adolescent-e-s n'ont généralement pas les moyens de la saisir. Par mon projet, j'ai donc souhaité ouvrir, pour des jeunes n'ayant jamais écrit de chansons, un « espace-temps » consacré à la création collaborative d'une chanson. Afin de faciliter leur processus créatif, j'ai moi-même intégré le groupe de jeunes dans l'espoir de les aider à faire entendre leur voix. Ce sont donc ces paramètres qui ont guidé l'élaboration de ma problématique.

PROBLÉMATIQUE

État de la littérature

En français comme en anglais, le terme « co-crétation », issu du marketing (Ramaswamy et Ozcan 2018), est encore peu employé dans les écrits sur la musique. D'autres groupes de mots lui sont généralement préférés, tels que *collaborative creation*, *group creation*, *collaboration in creative work*, *musical collaboration*, *group songwriting*, etc. Dans cet ouvrage, l'expression « co-crétation » est conçue comme la version abrégée de création collaborative, qui désigne simplement l'action de créer par la collaboration ou, selon le contexte, son résultat. Il importe ici de distinguer la collaboration de la coopération : « While cooperation designates the mere grouping of individuals aiming at specific results, collaboration corresponds to a dynamic framework of activities within which a small group of individuals interact in the pursuit of a common goal » (Stévance et Lacasse 2018, 138). Ainsi, et de manière plus spécifique, une « bonne » collaboration comprend, selon Barrett (2014, 9), « time and commitment to dialogue, extended time working together, mutual trust, shared ownership, the capacity to give and receive constructive critique, and complementarity ».

Depuis le tournant du 21^e siècle, la création collaborative fait directement et indirectement l'objet de recherches dans plusieurs disciplines, en particulier la psychologie, la psychosociologie, l'éducation, la psychologie de la musique et l'éducation musicale. Trois grandes catégories d'objectifs

de recherche s'en dégagent : 1) **mieux comprendre la créativité collaborative**, notamment en analysant le processus de co-crédation d'un ou de plusieurs groupes donnés (Fautley 2005 ; Giglio 2015 ; Gooderson et Henley 2017 ; Green 2007 ; John-Steiner 2000 ; McGillen et McMillan 2005 ; Miell et MacDonald 2001 ; Miell et Littleton 2008 ; Muhonen 2016 ; Preston 2013 ; Rojas-Drummond et collab. 2008 ; Sallaberry 1998 ; Sawyer 2003 ; 2006 ; Sawyer et DeZutter 2009 ; Veloso 2017 ; Thorpe 2008), 2) **mieux comprendre en quoi la création collaborative affecte le développement de l'humain** (Ballantyne et Baker 2013 ; Cavin Piccard 2002 ; Edgerton 1990 ; Giglio 2015 ; Gottesman 2017 ; McGillen et McMillan 2005 ; Muhonen 2016 ; Ódena 2014 ; Rusinek 2007 ; Veloso 2017), et 3) **mettre au jour des pratiques pédagogiques s'appuyant sur la création collaborative** (Fautley 2005 ; Freund 2011 ; Giglio 2015 ; Green 2007 ; Kanellopoulos 1999 ; Miell et Littleton 2008 ; Muhonen 2016 ; Ódena 2014 ; Sawyer 2006 ; Veloso 2017). Ces objectifs peuvent toutefois se chevaucher, notamment en éducation. En revanche, il semble exister très peu d'études strictement musicologiques sur le processus de co-crédation d'une chanson (Bennett 2012 ; 2013), visant par exemple à mieux comprendre son déroulement ou à mettre en lumière le rapport entre celui-ci et la chanson qui en résulte.

Les méthodes

En général, les études sur la création collaborative semblent s'effectuer d'un point de vue extérieur. La plupart privilégient⁴ l'utilisation de caméras et de micros pour enregistrer les sessions de co-crédation (Fautley 2005 ; Giglio 2015 ; Gooderson et Henley 2017 ; McGillen et McMillan 2005 ; Miell et Littleton 2008 ; Ódena 2014 ; Rojas-Drummond et collab. 2008 ; Rusinek 2007 ; Sawyer 2006 ; Sawyer et DeZutter 2009 ; Sallaberry 1998 ; Veloso 2017) et réalisent ensuite des transcriptions verbatim, le plus souvent en conservant uniquement les dialogues (Fautley 2005 ; Giglio 2015 ; McGillen et McMillan 2005 ; Miell et Littleton 2008 ; Rusinek 2007 ; Sallaberry 1998), mais parfois en incluant la description des interactions non verbales (Rojas-Drummond et collab. 2008 ; Sawyer 2006 ; Sawyer et

4. Suivant les principes de l'écriture inclusive, et dans un souci d'alléger le texte, j'ai choisi de remplacer dans cet état de la littérature l'expression « les chercheurs et les chercheuses » par « les études », ce qui entraîne malheureusement un effet de personnification.

DeZutter 2009; Veloso 2017). Par ailleurs, si certain-e-s scientifiques fondent leur analyse exclusivement sur ces transcriptions, d'autres choisissent aussi d'assister à la co-création en cours par l'observation non participante, ce qui leur permet d'inclure des notes de terrain à leurs données (Fautley 2005; Gooderson et Henley 2017; McGillen et McMillan 2005; Rusinek 2007). À noter que la plupart des études en musique ne font pas mention de transcription musicale, indiquant d'emblée le peu d'intérêt accordé au contenu même des co-créations.

En plus des transcriptions, certain-e-s scientifiques réalisent aussi des entretiens avec les membres du groupe ou avec leur responsable (incluant l'enseignant-e en contexte éducatif), accédant ainsi de plus près à l'expérience vécue des co-créateurs et créatrices (Fautley 2005; Giglio 2015; Gooderson et Henley 2017; McGillen et McMillan 2005; Muhonen 2016; Ódena 2014; Rojas-Drummond et collab. 2008; Sawyer et DeZutter 2009; Rusinek 2007). Dans de plus rares cas, l'analyse est fondée uniquement sur ces entretiens (Freund 2011; Preston 2013), tandis que, dans un seul, les membres du groupe ont également dû remplir un journal de bord et répondre à des questionnaires (McGillen et McMillan 2005).

En contexte éducatif, toutefois, certain-e-s enseignant-e-s ont choisi d'étudier, au moyen de l'observation participante, la manière dont leurs élèves co-crée des chansons ou des pièces instrumentales (Kanellopoulos 1999; Muhonen 2016; Rusinek 2007; Veloso 2017). Selon cette méthode, en plus de porter un regard privilégié sur les interactions de ses élèves, l'enseignant-e a la possibilité de réfléchir aux effets de ses propres interventions sur leur processus créatif, puisque, comme en témoigne Muhonen (2016, 190),

as I was one of the co-composers with varying positions, at times structuring the process and holding the tonal key [...], many of the compositional decisions were influenced also by my acts. The teacher's participation thus requires consciousness of power: how to take part, step back, and scaffold the creative process as to support participants' agency and ownership.

En effet, même sur son terrain, « the teacher-researcher » reste avant tout un-e enseignant-e : puisque son rôle est de favoriser le développement de ses élèves, ses interventions sont motivées davantage par des visées pédagogiques que par le seul désir de donner lieu à des productions artistiques

« réussies » (la co-création agit comme un *moyen* plutôt que comme une *fin*⁵).

À première vue, donc, les recherches sur la création collaborative ne semblent pas s'appuyer sur une méthode impliquant la présence « active » – et sans but pédagogique – de la chercheuse ou du chercheur au sein du groupe de co-création, ce qui correspond à l'observation participante active (Adler et Adler 1987). Il y a toutefois une exception à la règle : les travaux du professeur et musicologue Joe Bennett, spécialisé dans l'analyse de la musique populaire et en particulier de l'écriture de chansons. Dans les années 2010, ce dernier a publié trois articles (2011 ; 2012 ; 2013) portant sur l'écriture collaborative de chansons par des professionnel-le-s, expliquant que sa

main reason for undertaking research into collaborative songwriting as opposed to individual songwriting is a pragmatic one of observational methodology – it is easier to observe collaborative teams at work because the requisite need to communicate and negotiate creative ideas makes them manifest and more overtly observable (Bennett 2012, 147).

Selon lui, interroger les créateurs et créatrices pendant leur processus créatif peut « disrupt the[ir] compositional act » en plus de les pousser à « altering their behaviour owing to the knowledge that they are being observed » (Bennett 2012, 149). Se fonder uniquement sur des entretiens ne lui paraît pas non plus particulièrement fiable, puisque

it is desirable for some songwriters, particularly singer-songwriters, to shroud their craft in romance and mystery. The majority of interviews with songwriters obviously feature those who are also artists, who will have an artistic persona to sell, and therefore a motive for concealing more mundane, contrived or even random aspects of the composition process that may be perceived by fans as unromantic (Bennett 2011, 11).

5. Ce qui n'est pas le cas, bien sûr, dans un cours portant spécifiquement sur la création, par exemple dans le cadre d'un programme d'études postsecondaires en musique. Toutefois, les « teacher-researcher » mentionné-e-s ici travaillent exclusivement avec des élèves du primaire et du secondaire.

C'est pourquoi, étant lui-même auteur-compositeur, Bennett a choisi d'analyser le processus de co-crédation de chansons de l'intérieur, agissant « as [a] co-researcher, writing songs with many different collaborators, recording the process in real time, and interviewing the co-writer immediately retrospectively about our shared experience of the process » (Bennett 2012, 150). Cette méthode a, selon lui, prodigué à son analyse un niveau de profondeur inégalé dans l'étude de la création de musique populaire⁶.

Par ailleurs, Bennett avait pour objectif d'analyser les processus créatifs donnant lieu à des chansons qui soient « *new, surprising and valuable* » (Bennett 2013). Ainsi, bien qu'il semble être le seul chercheur à avoir étudié le processus de co-crédation de chansons par l'observation participante active, ses « subjects have been exclusively professional songwriters » (*ibid.*). Or, grâce à son expérience d'enseignant, Bennett reconnaît lui-même que les « amateur songwriters appear to exhibit different creative practices from professionals ». En particulier, « the motivation for some amateurs to write songs does not necessarily require any consideration of the listener's experience – and frequently, in beginner songwriters, does not include it » (Bennett 2012, 151).

Ainsi, non seulement le processus de co-crédation d'une chanson semble encore très peu étudié par l'observation participante active, mais il ne semble pas non plus l'avoir été dans le cadre d'un projet réalisé avec des amateurs et amatrices, qui ont des pratiques créatives différentes de celles des professionnel-le-s, comme l'ont également montré Gooderson et Henley (2017). En outre, aucune recherche ne semble encore avoir offert un point de vue intérieur sur la co-crédation de chansons par des adolescent-e-s hors d'un contexte éducatif. Pourtant, selon quelques études, le fait que des jeunes composent pour le plaisir, par exemple à l'intérieur d'un groupe de musique amateur, affecte directement leurs pratiques créatives (Fautley 2005 ; Miell et MacDonald 2001 ; Miell et Littleton 2008).

6. Bennett explique à ce sujet : « Owing to the co-researcher role and the extensive data collected, this observed co-write does provide us with a level of depth that is perhaps unattainable from existing hits, because any analysis of their creation would be necessarily retrospective » (2012, 164).

Les interventions d'une personne en situation d'autorité

Jusqu'à présent, peu d'études semblent avoir abordé de front le rôle de l'enseignant-e ou d'une personne en situation d'autorité dans le processus de co-crédation d'un groupe. Dès 1993, Barbara van Ernst notait déjà la nécessité de s'y intéresser : « It might prove useful to structure a facilitating role where the teacher intervenes at strategic points during the compositional process, and offers technical or imaginative suggestions » (Ernst 1993, 38). Sa propre suggestion était d'alterner constamment entre deux rôles, « the facilitator » et « the instructor ». Quelques années plus tard, Sallaberry (1998) a soutenu qu'il était primordial qu'une relation de confiance s'installe entre « l'animateur » et les membres du groupe, le défi étant de trouver l'équilibre entre deux positions :

- l'animateur se sert du groupe pour bâtir une production personnelle.
- l'animateur est au service du groupe, il ne fait que l'aider à structurer sa production.

L'ambivalence peut se repérer au fait que, lorsque le groupe fonctionne bien, l'animateur est « en plein milieu » (Sallaberry 1998, 74-75).

Il n'a cependant pas offert de pistes concrètes pour parvenir à se trouver dans ce « plein milieu ».

Dans les années 2000, cependant, quelques études en éducation musicale se sont penchées plus spécifiquement sur le rôle de l'enseignant-e en contexte de création collaborative (Giglio 2015 ; Muhonen 2016 ; Ódena 2014). Dans son article « Towards pedagogies of creative collaboration : guiding secondary school students », Óscar Ódena (2014) suggère plusieurs pistes pour développer ce qu'il appelle « la pédagogie de la collaboration créative ». Selon lui, l'enseignant-e doit, entre autres, planifier des défis stimulants, s'assurer de la capacité des élèves à recevoir de la critique afin d'adapter ses interventions en conséquence, réagir d'abord aux intentions créatives *globales* sans trop accorder d'attention aux détails, établir « a climate for revision earlier rather than later in the compositional journey » (*ibid.*, 247), faire preuve de sensibilité et de flexibilité, « build a positive emotional environment » (*ibid.*, 248) et faciliter « the students' technical development, by questioning, prompting, and modelling » (*ibid.*). Plus pragmatique, Marcelo Giglio (2015) affirme dans

son livre *Creative collaboration in teaching* que les principales interventions de l'enseignant-e devraient plutôt consister à 1) exiger un retour à l'ordre, 2) indiquer qu'il serait temps de trouver un accord commun, 3) confirmer si le processus va dans la bonne direction et 4) transmettre des connaissances pertinentes. Surtout, l'enseignant-e ne doit ni organiser les idées créatives de ses élèves ni corriger ou écrire des parties de l'œuvre à leur place.

Cette approche « non interventionniste » est en revanche critiquée par Sari Muhonen (2016) dans sa thèse intitulée « Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education ». Elle y défend que la participation active de l'enseignant-e dans le processus de co-création de ses élèves est parfois nécessaire :

collaborative composing sometimes requires the educator to actively advance student learning, rather than only leave them alone to experiment. Furthermore, the position of the teacher needs to be adjusted situationally. Adopting a facilitative stance may involve for instance tactful emotional and social scaffolding and co-composing (Muhonen 2016, 7).

Selon elle, plutôt que de suivre des lignes de conduite strictes, l'enseignant-e devrait toujours s'adapter à ses élèves, avec la conscience que, « as power relations inevitably exist in all situations, including educational ones, the nature of interaction is what matters » (*ibid.*, 120). Elle recommande donc à l'enseignant-e de ne pas craindre d'interférer dans le processus créatif de ses élèves, mais aussi de croire « in their capabilities as music creators and social negotiators » (*ibid.*, 214). Son témoignage à ce sujet est éclairant :

Seeing my students not only as participants, but also as joint knowledge creators [...], I gained detailed knowledge about my pupils, about their thinking and musical skills as well as their personalities, on a much more fundamental level than I ever could have imagined: creative collaboration and inquiry with my pupils did not diminish my teacher position, but altered it. Whereas I had previously used songs to support educational matters, by creating songs ourselves we used both our musical knowledge and knowledge of the world interlaced with the curricula aims (*ibid.*, 192).

Néanmoins, elle constate elle-même que « developing meaningful practices in music education requires more research into the varied positions of the teacher as a scaffolder » (*ibid.*, 193) et insiste sur « the need to reflect on and research teachers' perceptions and presuppositions of their implemented practices in the classroom » (*ibid.*, 218).

Il semble donc pertinent de poursuivre la réflexion sur la place que peut – ou que devrait – occuper une personne en situation d'autorité au sein d'un groupe dont elle cherche à faciliter le processus de co-crédation, y compris si celui-ci se déroule hors d'un contexte éducatif. En effet, si l'objectif n'est plus de favoriser des apprentissages, il devient important de déterminer sur quelles bases s'appuyer pour savoir quand, comment et pourquoi intervenir.

L'analyse du processus de co-crédation

Pour analyser un processus de co-crédation, un grand nombre d'études se sont intéressées aux dynamiques d'interaction entre les membres du groupe (Augustiniak 2014; Bennett 2012; Green 2007; McGillen et McMillan 2005; Miell et Littleton 2008; Miell et MacDonald 2001; Moran et John-Steiner 2004; Muhonen 2016; Preston 2013; Rojas-Drummond et collab. 2008; Sallaberry 1998; Sawyer et DeZutter 2009; Thorpe 2008). Plusieurs angles ont été explorés: la négociation du pouvoir au sein du groupe (McGillen et McMillan 2005; Muhonen 2016; Thorpe 2008), les stratégies d'apprentissage informelles (Augustiniak 2014; Green 2007), la co-construction des savoirs (Rojas-Drummond et collab. 2008), la structuration des représentations (Sallaberry 1998), les modes de communication des idées (Bennett 2012; Preston 2013; Sawyer et DeZutter 2009; Thorpe 2008), la construction de l'identité (McGillen et McMillan 2005; Moran et John-Steiner 2004; Thorpe 2008) ou encore la qualité des relations entre les membres du groupe (Miell et Littleton 2008; Miell et MacDonald 2001; Moran et John-Steiner 2004). Miell et Littleton (2008), par exemple, ont décrit les conflits comme de puissants générateurs d'idées créatives:

What is notable is that the collaboration between the band members did not break down in these moments of vehement intensity. Rather, these conflicts were the very sites or moments in which creative

breakthroughs seemed to happen, or which fuelled subsequent useful rounds of re-working and re-playing (Miell et Littleton 2008, 47).

Pour Moran et John-Steiner (2004), au contraire, la dispute est l'un des quatre problèmes susceptibles d'entraver la co-création, tout comme l'impatience, le désir de contrôle et la méchanceté. Il faut cependant savoir que le groupe étudié par Miell et Littleton (2008) était constitué d'amis-e-s proches. Or, l'amitié a aussi été mentionnée par plusieurs études comme un facteur favorisant la collaboration créative (Augustiniak 2014; Miell et MacDonald 2001; Rojas-Drummond et collab. 2008). Moran et John-Steiner (2004) ont, quant à elles, retenu la motivation, la patience et le respect comme les principaux facteurs de réussite d'une création collaborative.

À partir de leurs analyses des interactions, plusieurs études ont formé des regroupements dans l'objectif de définir, par exemple, les principales phases créatives du groupe. Si certaines études se contentent de les mentionner sans apposer de liens entre elles (Giglio 2015; Gooderson et Henley 2017; Miell et Littleton 2008; Rojas-Drummond et collab. 2008; Sawyer et DeZutter 2009), d'autres tentent de les modéliser au sein d'un schéma unique (Bennett 2012; Fautley 2005; McGillen et McMillan 2005; Thorpe 2008). Bien que la terminologie de ces regroupements varie beaucoup, on y retrouve généralement un principe d'alternance entre plusieurs phases ou procédés consistant, par exemple, à explorer ou à générer des idées, à les critiquer ou à les négocier, à les réviser ou à les améliorer et à les sélectionner ou à les transcrire. Giglio (2015), lui, relève quatre phases qui peuvent s'alterner sans ordre précis : la division du travail, la création, la négociation des idées et la transcription. Il précise que, selon la qualité des interactions, la division du travail peut se faire de manière implicite – lorsque quelqu'un prend une initiative sans en avertir le groupe – ou explicite, que la phase de création peut être dirigée par une seule personne ou être entièrement le fruit d'un travail collaboratif et que la négociation d'idées peut faire l'objet de disputes et de désaccords ou, au contraire, se dérouler sans réel débat, par des accords rapides entre les individus. Usant d'une terminologie fort différente, Gooderson et Henley (2017) s'inspirent du modèle de Petty (2007) pour étudier non pas l'alternance, mais le temps passé par le groupe dans chacune de ces six phases : inspiration, clarification, évaluation, distillation, incubation et « perspiration ». Leur étude a montré que les professionnel-le-s ont tendance à mieux répartir leur

temps parmi celles-ci, tandis que les étudiant-e-s passent la majorité du leur sur la phase de « perspiration – working on a chosen part or idea » (Gooderson et Henley 2017, 6).

Parmi les études qui choisissent de modéliser les composantes du processus, certaines présentent les phases créatives au sein de grandes étapes chronologiques (Fautley 2005; Thorpe 2008). Par exemple, en observant un groupe d'élèves du secondaire co-crée des pièces instrumentales, Fautley (2005) a dégagé trois étapes (*pre-generative*, *generative* et *post-generative*) qui comprennent, dans l'ensemble, neuf phases (*generation of ideas*, *exploration*, *organisation*, *revision*, etc.) reliées entre elles par des flèches souvent bidirectionnelles (**voir annexe 1, exemple A**). Thorpe (2008), qui a comparé les processus créatifs de trois groupes de rock composés d'adolescent-e-s, a, quant à elle, décrit deux grandes étapes cycliques comportant chacune quelques phases clés : celles de l'étape 1 (*explorative*, *generative*, *confirmative*, etc.) se succèdent, tandis que celles de l'étape 2 (*revision*, *critique*, *work in progress*, etc.) sont itératives (**voir annexe 1, exemple B**). Parmi les études ayant exclu la dimension chronologique de leurs modèles, McGillen et McMillan (2005) ont illustré, à partir d'un terrain similaire à celui de Fautley (2005), le rapport itératif entre six phases créatives (*framing*, *setting*, *exploration*, *testing*, etc.) susceptibles de revenir tout au long du processus (**voir annexe 1, exemple C**). Bennett (2012), dont le terrain a été réalisé auprès de professionnel-le-s, considère, pour sa part, que « collaborators continually generate and evaluate new ideas » (Bennett 2012, 155, je souligne), une idée également défendue par Miell et Littleton (2008). Son modèle cible donc plutôt le traitement immédiat des « stimuli » (idées créatives) par les membres du groupe plutôt que l'ensemble des phases du processus. Selon lui, quatre types de réponses à un stimulus sont possibles : l'adaptation, l'approbation, la négociation et le veto. Ces réponses, qui sont « non linear and interacting » (Bennett 2012, 155), peuvent ensuite mener à deux résultats : le consensus ou le rejet du stimulus (**voir annexe 1, exemple D**). Puisque ces quatre études visent à proposer un modèle applicable à d'autres processus de co-création, il est évident que plusieurs nuances (contextuelles, temporelles, etc.) ont dû en être gommées. De plus, malgré la présence de flèches bidirectionnelles, la constitution même d'un schéma unique semble donner au processus de co-création une allure figée et

déterminée, « qui va de soi », alors que les différences entre chaque modèle indiquent à elles seules que ce n'est pas le cas.

Est-ce en raison de la grande contingence dont est marquée toute création collaborative (Sawyer 2006) que la plupart des études ont choisi de ne pas rendre compte du déroulement chronologique *complet* du processus étudié? Encore une fois, Bennett (2012) fait ici exception. Ce dernier a en effet raconté dans son article le déroulement d'une séance de trois heures lors de laquelle son collègue et lui ont co-écrit une chanson. Grâce à ce récit, Bennett a offert des informations précises sur, par exemple, ce qui provoque le passage d'une phase créative à une autre ou encore sur les raisons et les manières dont une personne peut proposer, modifier, refuser ou approuver une idée. Au sujet de l'approbation, il mentionne : « The riff was implicitly approved by me (in that I did not attempt to veto or discuss it); my decision was born in part by a desire not to hold up the early musical composition process by editing ideas that may yet develop » (Bennett 2012, 161). De même, il écrit au sujet du refus : « In this way, some poorer ideas (those that were tried and ignored by both parties) were vetoed by the partnership implicitly and rapidly without any verbal discussion » (*ibid.*, 162). Ces informations, liées au vécu même de Bennett, auraient été difficiles à obtenir uniquement sur la base d'observations et d'entretiens, confirmant à nouveau la pertinence de l'observation participante active.

Cependant, la méthode seule ne justifie pas le manque d'intérêt général des études envers la « trajectoire des idées » au sein du groupe. Certes, plusieurs études reconnaissent que, « instead of a simple accumulation and acceptance of each other's suggestions, the [collaborators], through each turn, are actively proposing a chaining of new ideas which enrich the ones offered previously » (Rojas-Drummond et collab. 2008, 185). Mais aucune étude en musique ne semble avoir tenté de décortiquer la constitution de ces « chaînes d'idées », ce qui implique non seulement de reconnaître les « means by which [ideas] are generated, confirmed, shared, taught, learned, modified and refined » (Thorpe 2008, 137), mais aussi de s'intéresser au contenu des idées afin de tenter de mieux comprendre *pourquoi* et *comment* elles sont nouées, petit à petit, les unes aux autres⁷.

7. Bennett (2013, 5) affirme toutefois qu'il s'agit de son intention : « My intention is to capture and analyse the song-specific decision-making processes required to write a song, and thereafter to

L'étude de Sawyer et DeZutter (2009) sur la co-crédation d'une piéce de théâtre par des enfants en est un bon exemple: par une fine analyse des interactions, elle a montré que, « first, the group collaboratively created narrative elements for each scene, [...] developing original characters, relationships, and plot events. Second, the specific dialogue and actions used throughout a scene often contained bits, relatively stable interactional routines » (Sawyer et DeZutter 2009, 90). De la même manière, Rojas-Drummond et ses collègues (2008, 187) ont établi que la chronologie de la co-crédation d'un texte de fiction correspond rarement à la chronologie narrative de l'histoire créée: « We can observe that the interactions between the oral discussions and the written productions are not linear. Instead, they are distributed throughout different parts of the written text and interwoven with other segments of text. » Or, en musique, rares sont les études qui mettent de l'avant le contenu des piéces instrumentales ou des chansons co-crédées⁸ (Bennett 2012; Muhonen 2016). Ce manque dans la littérature pourrait s'expliquer par le fait que l'immense majorité des études sur la co-crédation en musique « have focused on music students or children, and are thus found in educational [or] psychology literature rather than in the work of popular musicologists » (Bennett 2012, 153).

Une exception notable doit toutefois étre mentionnée: dans son livre *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind*, la philosophe Beth Preston (2013) a analysé avec précision les stratégies employées par les improvisateurs et improvisatrices pour organiser leur action créative au sein d'un groupe. Pour ce faire, elle s'est intéressée spécifiquement à la co-crédation de chansons. C'est en se fondant sur des entretiens avec des

discuss the interrelationship between songwriting process and musical outcome. » Pourtant, ses articles ne font aucune mention précise du contenu des idées créatives (p. ex.: mots, notes, rythmes, etc.).

8. Il peut toutefois s'agir d'une question de droits: il n'est généralement pas admis de diffuser une œuvre sans révéler le nom des créateurs et créatrices; or, il faut aussi protéger l'anonymat des participant-e-s à l'étude. Néanmoins, dans une étude portant la création individuelle (Hahn 2015), le chercheur a bel et bien présenté les paroles et les mélodies composées par les participant-e-s. Son objectif était de comprendre la valeur et la signification accordée par des étudiant-e-s à leurs propres chansons, un objectif également poursuivi par deux autres études (Kratus 2013; Riley 2012). Curieusement, les études sur la création collaborative semblent s'intéresser à la valeur ou à la signification accordée par les membres du groupe à leur *expérience* créative (Kanellopoulos 1999; McGillen et McMillan 2005; Miell et Littleton 2008; Thorpe 2008) plutôt qu'à leurs chansons.

professionnel-le-s qu'elle a distingué trois grandes stratégies, « the appropriate-and-extend strategy, the proliferate-and-select strategy and the inherently collaborative turn-taking strategy » (Preston 2013, 119), que je traduis ici par « l'appropriation-extension », la « prolifération-sélection » et le « chacun-son-tour ». L'appropriation-extension suppose de s'approprier une idée (la nôtre ou celle de quelqu'un d'autre) dans le but de l'améliorer, que ce soit en la modifiant, en y ajoutant un nouvel élément, en la combinant avec une autre idée, etc. La prolifération-sélection, quant à elle, implique de générer plusieurs options, puis de sélectionner celle qui convient le mieux. Elle peut s'insérer dans l'appropriation-extension selon le schéma suivant (Preston 2013, 103) :

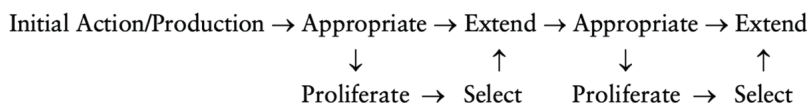


FIGURE 1 Stratégies de la prolifération-sélection et de l'appropriation-extension

Enfin, la stratégie du chacun-son-tour s'effectue à deux niveaux : le niveau *macro* consiste en la division du travail (par exemple, une personne écrit les paroles et l'autre écrit la musique), tandis que le niveau *micro* fait référence aux pratiques et aux règles implicites qui régissent l'action des co-créateurs et créatrices au sein du groupe. En effet, comme l'écrit Preston (2013, 121), « action that is not preplanned is nevertheless organized on the spot by agents into coherent, extended sequences of action that provide for intrapersonal and interpersonal coordination over time », insistant sur la nécessité, dans le futur, d'analyser ce phénomène en profondeur.

État de la création

Dans les dernières années, de nombreux projets, concours ou initiatives ont permis à des adolescent-e-s de la francophonie d'écrire des chansons de manière collaborative. Au Canada, l'événement « Jamais trop tôt », organisé par le Festival international de la chanson de Granby, invite chaque année des jeunes de partout au pays à soumettre des textes écrits

seul-e ou en collaboration, lesquels sont ensuite mis en musique par des finalistes du Festival, puis interprétés en spectacle par des chanteurs et chanteuses ayant entre 14 et 17 ans⁹. Dans la même optique, au Québec, le concours Paroles et musique permet depuis 2011 à des élèves du secondaire d'écrire des textes poétiques sous la supervision de leur enseignant-e, pour ensuite courir la chance de les voir mis en musique et enregistrés par des artistes professionnel-le-s¹⁰. Dans un tout autre cadre, l'organisme Jeunes musiciens du monde (JMM¹¹) a lancé en 2012 une chanson intitulée *Reste debout*, co-créée par les élèves et les enseignant-e-s de leur école de musique située à Québec, et ayant pour objectif de dénoncer l'intimidation¹². De même, en France, un concours organisé par l'UNICEF pour célébrer la Journée internationale des droits de l'enfant a permis à cinq adolescent-e-s de composer, en collaboration avec des technicien-ne-s et des musicien-ne-s de leur Maison de jeunes (MJC), une chanson intitulée *On a le droit* visant à rappeler les droits fondamentaux des enfants du monde entier¹³.

Par ailleurs, ces dernières années seulement, plusieurs artistes reconnus ont entrepris d'écrire une ou plusieurs chansons en collaboration avec des élèves d'écoles du Québec. D'abord, en 2016, dans le cadre du projet « Une chanson à l'école » des Journées de la culture, le chanteur Koriass a invité les classes participantes à ajouter, avec l'aide de leur enseignant-e, un couplet supplémentaire à sa chanson *Plus haut*¹⁴. En 2017, ce sont les Cowboys fringants qui ont lancé, en collaboration avec l'organisme ENvironnement JEUnesse (ENJEU), un projet à large échelle visant à permettre aux élèves de 11 écoles secondaires de la province d'écrire des textes de

9. Site Web officiel du concours Jamais trop tôt: <https://ficg.qc.ca/concours/jamais-trop-tot/>.

10. Site Web officiel du concours Paroles et musique: <https://www.studiodelareleve.org/paroles-et-musique>.

11. Site Web officiel de l'organisme Jeunes musiciens du monde: <https://jeunesmusiciensdumonde.org/>.

12. Pour voir la couverture du lancement: <https://www.villeamiedesenfants.fr/content/fl%C3%A9ac-chante-pour-les-droits-de-l%E2%80%99enfant>.

13. Voir sur le site de l'UNICEF pour les détails de l'événement: <https://www.villeamiedesenfants.fr/content/fl%C3%A9ac-chante-pour-les-droits-de-l%E2%80%99enfant>.

14. C'est ainsi que, par exemple, des élèves de l'école Madeleine-Bergeron ont ajouté à la chanson un couplet en langage des signes, qu'ils et elles ont eu la chanson d'interpréter devant Koriass. Pour en savoir plus: <http://www.csdecou.qc.ca/de-grande-visite-a-lecole-madeleine-bergeron/>

chansons portant sur le thème de la forêt. Ces textes, créés sous la supervision de l'auteur Jonathan Harnois, ont ensuite été mis en musique par plusieurs artistes, dont Tire le coyote, Chloé Sainte-Marie, Richard Séguin, Safia Nolin et Loco Locass, puis enregistrés sur l'album *Nos forêts chantées*¹⁵. Puis, en 2020 et 2021, la stratégie Vivre en Gaspésie a créé le projet « Jeter notre encre » qui a permis à l'artiste Guillaume Arsenault d'aller à la rencontre de plus de 400 finissant-e-s d'écoles secondaires afin d'écrire avec eux et elles une chanson décrivant leur sentiment d'appartenance envers la Gaspésie¹⁶. Chaque école a ainsi été invitée à l'une ou l'autre des étapes du processus créatif (paroles, arrangements, enregistrement, interprétation, vidéoclip, pochette d'album, etc.).

En dehors de ces projets fortement médiatisés, j'ai découvert l'initiative de l'autrice-compositrice-interprète Geneviève Labbé, basée à Victoria-ville, qui accompagne depuis 2015 des groupes d'élèves du primaire ou du secondaire dans la co-crédation de chansons : seule ou avec le soutien de l'enseignant-e, Geneviève Labbé lance d'abord les élèves dans une tempête d'idées pour choisir le thème de la chanson et trouver les paroles, puis elle les aide à composer la mélodie. Son atelier, d'environ deux heures (parfois plus), se termine souvent par un enregistrement¹⁷. J'ai également pris connaissance des ateliers de création musicale offerts par l'école de rock Amplisson, à Québec : sous la supervision d'un enseignant, les élèves ont carte blanche pour écrire, en groupe, des chansons et des pièces instrumentales au gré de leurs impulsions créatives. En plus de mettre à leur disposition un équipement impressionnant (guitares, batterie, claviers, micros, etc.), l'école leur offre la possibilité d'enregistrer leurs compositions ou de les interpréter devant public¹⁸. Il y a donc fort à parier que des initiatives comme celles de Geneviève Labbé et de l'école Amplisson existent ailleurs, bien qu'il me soit difficile d'en rendre compte ici en raison de leur absence dans l'espace médiatique. Pour finir, je souligne

15. Pour en savoir plus sur ce projet et écouter l'album : <https://enjeu.qc.ca/realisations/nos-forets-chantees/>.

16. Pour en savoir plus sur ce projet et écouter la chanson : <https://vivreengaspesie.com/2020/06/09/guillaume-arsenault-sunit-a-420-finissants-gaspesiens-pour-ecrire-une-chanson/>.

17. Ces informations sont tirées d'une discussion privée avec Geneviève Labbé. Pour en savoir plus sur ses nombreux projets de création en collaboration avec des jeunes : <https://genevievelabbe.com/creation-jeunesse/>.

18. Pour en savoir plus : <https://amplisson.com/nos-services/volet-parascolaire/>.

qu'en contexte scolaire les enseignant-e-s ont toujours la possibilité d'organiser des activités d'écriture de chansons dans leurs cours, que ce soit avec l'aide d'un organisme ou de leur propre chef¹⁹. En 2015, par exemple, l'enseignant d'anglais Daniel Thibeault a accompagné 25 élèves d'une école secondaire de Nicolet dans la création d'une chanson visant à sensibiliser la population au développement durable. Intitulée *Green Teen*, la chanson a notamment permis aux élèves d'amasser des fonds pour la Fondation des Jeunes proches aidants²⁰.

Ainsi, année après année, plusieurs jeunes du Québec et de la francophonie peuvent vivre en grand nombre l'expérience de la création collaborative d'une chanson. Dans certains cas, en particulier lorsque le projet est dirigé par un organisme ou par un-e artiste reconnu-e, la chanson co-créée peut être diffusée dans l'espace public. En général, cependant, les jeunes ont surtout la possibilité de collaborer sur le texte de la chanson, tandis que la musique est prise en charge par des professionnel-le-s. Lorsqu'on leur offre d'en composer la musique, les jeunes sont alors encadré-e-s par un-e artiste ou un-e enseignant-e. Bien sûr, rien n'empêche les adolescent-e-s qui possèdent une formation musicale de co-écrire des chansons pour le plaisir et sans supervision : plusieurs s'illustrent chaque année dans le volet « création » de concours tels que Secondaire en spectacle²¹ ou Cégep en spectacle²². Néanmoins, que les jeunes soient supervisé-e-s ou non, il est difficile, voire impossible, de savoir dans quelle mesure leurs chansons ont été créées sans division du travail, c'est-à-dire par une collaboration constante de l'ensemble des membres du groupe à chaque étape du processus. Comme l'a montré Thorpe (2008), il est fort possible que les compositions d'un groupe de musique formé d'adolescent-e-s soient en réalité le propre d'une seule personne et que les autres membres du groupe aient joué un rôle minimal dans leur création. C'est donc en cela que le volet création de mon projet se distingue : les jeunes, en très petit nombre, sont explicitement encouragé-e-s à participer tant

19. Voir par exemple ce blogue d'un enseignant dans une école primaire en France, sur lequel il publie des paroles de chanson écrites avec ses élèves en classe : <http://chansonsdecole.eclablog.com/presentation-a95103167>.

20. Pour en savoir plus sur cette initiative et écouter la chanson : <https://roulezelectrique.com/green-teen-une-chanson-ecoresponsable-ecrite-par-des-etudiants-du-secondaire/>.

21. Site Web officiel de Secondaire en spectacle : <https://www.secondaireenspectacle.qc.ca/>.

22. Site Web officiel de Cégep en spectacle : <https://riasq.qc.ca/evenements/cegeps-en-spectacle>.

à l'écriture des paroles qu'à la composition de la musique. De plus, les sessions de création ont lieu uniquement si chacun-e peut être présent-e. Or, ces deux critères sont difficilement applicables dans le cadre de projets impliquant un grand nombre de jeunes ou dans le cadre de cours parascolaires, surtout si la création n'est pas supervisée. Mon projet devient ainsi, pour les jeunes qui y participent, une occasion unique de faire entendre leur voix, puisque, en petit nombre, il est plus facile de prendre l'espace nécessaire pour s'exprimer pleinement à chaque étape du processus.

Le problème

Mon état de la littérature m'a permis de faire plusieurs constats justifiant le volet recherche de mon projet. D'abord, tous domaines artistiques confondus, l'étude d'un processus de co-crédation est gndrdrement effectuée d'un point de vue extrdrieur. En contexte rducatif, toutefois, des enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs l'ont aussi tudiéd par l'observation participante (Kanellopoulos 1999; Muhonen 2016; Rusinek 2007; Veloso 2017). Une seule tdude a soulignéd la relation de pouvoir entre l'enseignant-e et ses dlves, insistant sur la ncdessitéd de rfdlchir de maniére critique à son influence sur le processus crdatif (Muhonen 2016). Si d'autres se sont rdgalement penchdes sur la structuration du rle d'une personne en situation d'autoritéd au sein du groupe (Ernst 1993; Giglio 2015; Muhonen 2016; Odena 2014; Sallaberry 1998), les pistes d'interventions suggrdres restent encore peu dveloppdes.

Par la suite, dans toutes les tdudes analysant un processus de co-crédation, le contenu mme de la co-crédation est rarement abordéd (Sawyer et DeZutter 2009; Rojas-Drummond et collab. 2008), notamment en musique. De fait, le processus de co-crédation d'une chanson a jusqu'à prdsent fait l'objet de trds peu d'tdudes strictement musicologiques (Bennett 2012; Gooderson et Henley 2017). Parmi celles-ci, l'analyse de Bennett (2012) est la seule à avoir tdtd effectuée «de l'intrdrieur», par une mtdhode s'apparentant à l'observation participante active (Adler et Adler 1987). En outre, les travaux de Bennett (2011; 2012; 2013) et de Preston (2013) semblent tdre les seuls à avoir mis l'accent sur la trajectoire des iddes crdatives au sein du processus. Nrdanmoins, se situant davantage dans une dmarche thrdorique, ni l'un ni l'autre n'ont pris en compte dans

leur analyse le contenu spécifique des idées créatives. De plus, ni l'un ni l'autre ne se sont penché-e-s sur les pratiques créatives d'amateurs et amatrices, lesquelles diffèrent de celles des professionnel-le-s (Bennett 2012; Gooderson et Henley 2017), de la même manière que les pratiques des jeunes qui créent pour le plaisir semblent différer de celles se déroulant en contexte éducatif (Fautley 2005; Miell et MacDonald 2001; Miell et Littleton 2008).

En somme, non seulement le processus de co-création d'une chanson par des jeunes a été très peu étudié en dehors d'un contexte éducatif, mais il ne semble pas l'avoir été par l'observation participante active (Adler et Adler 1987). Le processus de co-création d'une chanson ne semble pas non plus avoir fait l'objet d'un projet adoptant une approche de recherche-création (ou s'y apparentant), dans lequel le résultat de la création – la chanson – est également analysé. Il est donc pertinent de vérifier si l'observation participante active appliquée à une démarche de recherche-création permettrait de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson par des jeunes. Quels types de connaissances pourraient être produits spécifiquement grâce à cette méthode?

Par ailleurs, au Québec en particulier, de nombreux projets permettent chaque année à des adolescent-e-s d'écrire des chansons de manière collaborative, que ce soit au sein d'un large ou d'un petit groupe, dans le cadre d'un concours ou d'un groupe de musique amateur, en contexte scolaire, parascolaire ou extrascolaire et avec ou sans la supervision d'un-e artiste ou d'un-e enseignant-e. Il est toutefois difficile de vérifier si, dans les projets à petite échelle, les chansons ont été créées de manière pleinement collaborative, c'est-à-dire sans division du travail et en laissant à chaque membre du groupe tout l'espace nécessaire pour exprimer ses idées. Ainsi, en formant un groupe de trois ou quatre adolescent-e-s seulement, en les encourageant à contribuer tant à l'écriture des paroles qu'à la composition de la musique, à chaque étape du processus, il est possible de croire que la chanson qui en résultera sera particulièrement significative à leurs yeux, puisqu'elle représentera leur voix dans tous les sens du terme. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai cherché, dans le volet création de ce projet, à influencer le moins possible le contenu de la chanson. En raison de ma position d'autorité auprès des jeunes, j'ai souhaité censurer mes idées créatives de manière à permettre aux jeunes de s'appropriier entièrement le processus de co-création de la chanson.

Question de recherche et objectifs

En quoi l'observation participante active permet-elle de mieux comprendre le processus de co-crédation d'une chanson avec/par des adolescent-e-s ? Le trait oblique entre « avec » et « par » vise ici à rendre visible cette ambiguïté dans ma démarche qui me permet d'analyser à la fois la manière dont une chanson est co-crédée *par* des adolescent-e-s et la manière dont une créatrice professionnelle (moi) co-crédée *avec* eux et elles.

Quatre objectifs guident le volet recherche de ce projet :

- **Décrire le processus de co-crédation de la chanson**, de manière à en distinguer les grandes phases créatives, les événements marquants, les éléments qui reviennent, qui ne reviennent pas ou qui se transforment, ainsi que les facteurs provoquant le passage d'une phase créative à une autre. Cet objectif fait l'objet du chapitre 1.
- **Illustrer la constitution progressive de la chanson**, à la fois sur le plan collaboratif (*qui a proposé quoi ?*) et sur le plan chronologique (*quoi a été proposé quand ?*). Cet objectif est au cœur du chapitre 2.
- **Analyser les interactions entre les membres du groupe**. Cet objectif et le suivant sont discutés au chapitre 3.
- **Analyser mon rôle au sein du groupe**, d'abord par une définition de mes interventions et de leurs effets sur le processus, puis par une confrontation de mes propres perceptions avec celles des jeunes.

Quant à l'objectif du volet création de ce projet, il s'agit de **donner lieu à une chanson qui représente la « voix » de ses jeunes créatrices et créateurs**. J'en discute au chapitre 4, dans lequel je réponds également à ma sous-question de recherche, soit : **en quoi la co-crédation permet-elle aux jeunes de donner une valeur significative à la chanson ?** Dans l'ensemble, ces objectifs et cette sous-question me permettent, grâce à leur complémentarité, de formuler une réponse riche à ma question de recherche, également présentée au chapitre 4.

APPROCHE THÉORIQUE

The whole idea of reflexivity, as we see it, is the very ability to break away from a frame of reference and to look at what it is not capable of saying.

(Alvesson et Sköldbberg 2018, 327)

Pour présenter l'approche théorique et la méthode mobilisées dans ce projet, j'ai décidé d'utiliser le modèle des quatre pôles de De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974):

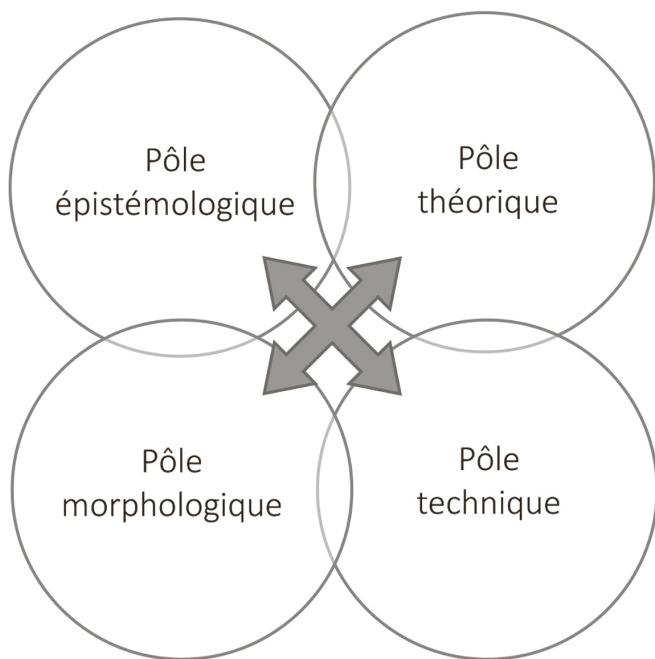


FIGURE 2 Pôles de la démarche de recherche

En effet, ce modèle permet, selon Charmillot (2021),

de distinguer quatre pôles interdépendants caractéristiques de toute démarche de recherche : 1) le pôle épistémologique, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique ; 2) le pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts [...] ; 3) le pôle morphologique, qui réfère aux hypothèses ainsi qu'au type d'écriture privilégié ; 4) le pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif.

Grâce à ce modèle, je m'assure de la cohérence entre l'ensemble des choix qui m'ont conduite à effectuer ma recherche telle que je l'ai effectuée et à produire ce texte tel que je l'ai produit. Dans cette section (approche théorique), je discute d'abord de ma posture épistémologique à partir de quatre concepts clés : l'herméneutique, le constructivisme, l'épistémologie du lien et la réflexivité. Je présente ensuite mes deux repères théoriques principaux, le concept de zone proximale de développement de Vygotski (1981) et la notion de « réflexivité émotionnelle » de Carla Vaucher (2020). Puis, en continuité avec ces idées, je justifie la manière dont j'ai écrit ce livre et dont j'ai articulé mes hypothèses. Dans la section suivante (méthode), je présente le déroulement de ma production de données, suivie par les trois niveaux de mon processus d'analyse : la transcription, la transposition et la reconstitution (Paillé et Mucchielli 2021).

Pôle épistémologique

Le fait de chercher à « mieux comprendre » le processus de co-crédation d'une chanson me situe d'emblée dans une approche herméneutique²³, dans « ce cercle [qui] s'élargit sans cesse » (Gadamer 1996, 209), allant « d'une anticipation du tout à l'explication du détail, et vice versa, jusqu'à la compréhension » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 6). En effet, c'est parce que je présuppose qu'il y a un « tout » à comprendre (le processus de

23. Selon Paillé et Mucchielli (2021, chap. 6), « le phénomène même de la compréhension appelle une théorie herméneutique, c'est-à-dire un ensemble d'observations des rouages et de la logique de l'activité interprétative par laquelle le lecteur d'un texte arrive à "prendre" avec (*comprehendere*), à mettre ensemble, pour lui et/ou pour un destinataire, les éléments d'une communication dont le décryptage du message est une activité hautement complexe que l'herméneutique prend justement pour tâche de décrire ».

co-crédation) que je me penche sur chacune de ses parties (son droulement, la chanson qui en rdsulte, les interactions qui le constituent, etc.) et c'est en dtudiant chacune de ses parties que je construis, par aller-retour, ma comprdhension de ce « tout ». Suivant ce principe, je considère mes données comme un *texte* que je tente d'interpréter: je l'interroge et je m'ouvre à ses rdsponses; ses rdsponses provoquent en moi de nouvelles questions; je l'interroge à nouveau, et ainsi de suite. Je tente aussi, au moyen de cette dmarche, de rester consciente, et surtout critique, de la manière dont je pose mes questions et dont je trouve mes rdsponses. J'essaie notamment de repérer mes attentes, mes *a priori*, et, plutdt que de les effacer, je les utilise pour mieux comprendre mon propre cheminement dans ce projet.

Il ne s'agit donc pas d'une dmarche

in which the Truth is established with logical necessity and by empirical "testing" (verification/falsification) [...]. What is important instead is to discuss arguments and counter-arguments and to reach the most plausible result [...]. [Thus,] instead of a logic of validation, we get a logic of argumentation (Alvesson et Sköldberg 2018, 127).

En effet, l'approche herméneutique se situe elle-même dans un paradigme constructiviste, qui s'oppose classiquement au positivisme. Dans une perspective positiviste, « la séparation et l'exclusion de la subjectivité sont vues comme la condition de l'accès possible de l'esprit humain à la vérité » (Piron 2019). En conséquence, les données sont traitées comme « something that exists, is (already) there, and the task of the researcher thus becomes to gather and systematize them » (Alvesson et Sköldberg 2018, 21-22). À l'inverse,

dans la perspective constructiviste, le monde n'est pas rationnel, mais rationalisable; il n'est jamais « donné » immédiatement, mais toujours reconstruit comme signifiant, « rationalisé » à travers la médiation du langage: il n'a pas de signification indépendante du sens que différents langages ou cultures lui donnent à travers ce qu'en disent les acteurs qui y vivent (Piron 1998, 21).

Ainsi, adopter une posture constructiviste implique de reconnaître que « the observed reality is not all there is – and the researcher can reach behind it and reveal more fundamental layers, of which what we "see"

is a kind of projection or reflection » (Alvesson et Sköldberg 2018, 23). Par conséquent, les « données » ne parlent pas d'elles-mêmes : elles ne sont que des traces « isolées momentanément de leur “terrain” d'origine qu[e le chercheur ou la chercheuse] va essayer de “mettre en perspective” (c'est-à-dire recontextualiser) pour les faire parler » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 3).

« Faire parler » les données devient donc une lourde responsabilité ou, plutôt, devrait être considéré comme tel. En effet, dans le choix de chacun de ses mots, que ce soit pour formuler son problème ou pour discuter de ses analyses, le ou la scientifique construit un discours sur la réalité, qui, grâce à son statut et à sa maîtrise de certains codes, teinte sa parole d'une aura de « vérité ». C'est pourquoi, selon Piron (1998 ; 2017 ; 2019), une démarche constructiviste devrait toujours s'accompagner d'un sentiment de « responsabilité pour autrui », c'est-à-dire d'une reconnaissance des effets potentiels de notre texte scientifique sur le monde qui nous entoure, et notamment sur les sujets mêmes de notre étude. Il s'agit du principe au fondement de son épistémologie du lien :

Penser dans l'épistémologie du lien développe notre sensibilité à l'autre et à sa possible vulnérabilité, révèle notre incontournable responsabilité pour autrui ancrée dans la condition humaine et nous conduit à refuser l'indifférence dans la création de savoirs, aussi bien envers les personnes dont parle notre savoir qu'envers le monde où il circule et ceux et celles qui en prennent connaissance (Piron 2017).

L'épistémologie du lien exige donc de faire preuve d'une « méta-réflexivité permanente » (Piron 2017), soit d'un « questionnement [constant] sur les effets des actions qui jalonnent la recherche » (Charmillot 2021). Cet effort de réflexivité – car il s'agit bien d'un effort – implique, selon Alvesson et Sköldberg (2018), de repérer et de mettre en lumière « what is left out and marginalized » par notre démarche, tel que « the (almost) missed opportunity, premature framing, the reproduction of received wisdom, a re-enforcement of power relations and unimaginative labelling » (Alvesson et Sköldberg 2018, 381). Les pratiques réflexives permettent ainsi « to produce “better” research ethically, politically, empirically and theoretically » (*ibid.*, 381).

Pôle théorique

Deux repères théoriques ont été importants dans ma démarche de recherche. Le premier est le concept de zone proximale de développement (ZPD), issu de l'approche socioculturelle de l'apprentissage de Vygotski. Dans son ouvrage *Mind in society: the development of higher psychological processes* (1981), Vygotski, qui s'inscrit dans le paradigme constructiviste, soutient que, contrairement aux conceptions traditionnelles du lien entre apprentissage et développement²⁴, « learning and development are inter-related from the child's very first day of life » (Vygotski 1981, 84). En effet, bien avant d'entrer à l'école, l'enfant fait plusieurs apprentissages, comme parler et marcher, simplement en imitant son entourage. Il est donc absurde d'évaluer son développement en l'observant réaliser des tâches seul-e, alors que « what children can do with the assistance of others might be in some sense even more indicative of their mental development than what they can do alone » (*ibid.*, 85). Par ses observations d'enfants collaborant avec des enfants plus âgé-e-s ou avec des adultes, Vygotski a développé le concept de ZPD, qu'il définit comme « the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers » (*ibid.*, 86).

Reprise dans plusieurs études sur la co-création par des jeunes (Fautley 2005; Miell et Littleton 2008; Muhonen 2016; Rojas-Drummond et collab. 2008; Thorpe 2008; Veloso 2017; Vygotski 1981), la notion de ZPD renvoie donc au phénomène selon lequel une personne fonctionne à un plus haut niveau en travaillant avec une ou des personnes plus expérimentées plutôt qu'en travaillant seule. Veloso (2017) et Muhonen (2016) soutiennent que c'est précisément au sein de cette « zone » que naît la créativité collaborative. Selon la perspective socioconstructiviste, la créativité est sociale dans sa nature : elle n'existe qu'entre soi-même et les autres et

24. Les manières traditionnelles – erronées selon Vygotski (1981) – de concevoir le lien entre apprentissage et développement sont :

- 1) Le développement est indépendant de l'apprentissage.
- 2) L'apprentissage est le développement.
- 3) Le développement est basé sur deux processus qui s'influencent mutuellement : la maturation et l'apprentissage.

possède le potentiel non seulement de transformer une « chose » objective en « produit créatif », mais aussi de transformer la personne elle-même (Moran et John-Steiner 2004). C'est d'autant plus vrai lorsque plusieurs personnes collaborent sur un même projet de création : forcées de communiquer entre elles, leur dialogue intérieur²⁵ se retrouve soudain partagé avec d'autres. Pour Moran et John-Steiner (2004, 15) « by working with others, individuals can become more truly themselves, stabilizing their own developing sensitivities, interests, and preferences ». La ZPD représente ainsi une zone neutre, un espace sécuritaire au sein duquel chacun-e peut se révéler à l'autre, recevoir des critiques comme des encouragements et se rassurer à l'idée que les forces des un-e-s combleront les faiblesses des autres (Muhonen 2016). Cet espace n'implique pas pour autant « an absence of tension, but fruitful cultivation of tension » (Moran et John-Steiner 2004, 12). Si la notion de ZPD a été importante dans mes analyses, c'est que j'ai appréhendé à plusieurs reprises les interactions entre les membres du groupe à travers le filtre de cet espace sécuritaire.

Toujours en continuité avec ma posture épistémologique, le second repère théorique qui a été utile à ma démarche est la notion de « réflexivité émotionnelle » évoquée par Carla Vaucher dans son article « Les émotions en tant qu'outils épistémologiques et éthiques dans le cadre d'une ethnographie itinérante » (2020). Selon cette anthropologue, les émotions²⁶ ne sont pas seulement des « résidus de la recherche », mais « peuvent être appréhendées en tant que sources d'informations, indispensables au processus de connaissances » (Vaucher 2020, 207). Vaucher souligne qu'au moment de l'élaboration du projet les émotions agissent déjà comme « un moteur de connaissance [...] poussant à observer et à s'intéresser davantage à une problématique » (*ibid.*, 207)²⁷. Par la suite, « les émotions éprouvées sur le terrain conduisent à opérer des choix qui vont orienter la

25. Au sens d'« inner speech », défini comme le « condensed stream of thought that generates creative associations » par Moran et John-Steiner (2004, 15).

26. Vaucher considère les émotions comme « des états affectifs résultant de l'appréhension, consciente ou non, d'une situation, et répondant à un système de sens et de valeurs propres à une société donnée » (2020, 197).

27. En l'occurrence, mon vécu émotionnel a guidé plusieurs paramètres de mon projet : j'ai voulu étudier la co-création parce qu'elle me fascinait, n'ayant jamais été douée pour les travaux d'équipe, et j'ai voulu travailler avec des adolescent-e-s parce que, la création musicale m'ayant apportée énormément lorsque j'étais moi-même adolescente, je souhaitais faire vivre cette expérience à des jeunes.

production des données et la suite du processus de recherche» (*ibid.*, 207). Ainsi, une chercheuse qui s'inscrit dans une démarche réflexive doit accepter de s'ouvrir à ses émotions, de manière à pouvoir procéder à leurs « reconnaissance, analyse, prise en compte, digestion et restitution » dans son texte scientifique (*ibid.*, 195).

Pour Vaucher, ces

différentes formes de travail émotionnel du ou de la chercheur-e *avant, pendant et après* son travail sur le terrain (dimension temporelle), *sur et en dehors* de ce terrain (dimension spatiale) favorisent non seulement l'appréhension de l'objet d'étude [...], mais également l'adoption d'une posture éthique contextualisée (*ibid.*, 195-196).

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi, pendant mon terrain, de laisser transparaître mes émotions dans mon journal de bord – même celles dont je ne comprenais pas l'origine. Ce choix a été fondamental dans ma démarche, puisqu'il m'a permis ensuite de procéder à l'analyse de mon « vécu émotionnel » (*ibid.*, 201) dans le cadre de mon quatrième objectif de recherche, visant à mieux comprendre mon rôle au sein du groupe. Par ailleurs, Vaucher souligne que le travail de réflexivité émotionnelle implique aussi de se montrer sensible aux émotions de ses interlocuteurs et interlocutrices sur le terrain²⁸ et d'« adapter sa posture et ses actions [...] en fonction des émotions identifiées » (*ibid.*, 208). En ce sens, il est possible d'envisager que, dans mon projet, ma sensibilité aux signaux émotionnels des jeunes est parfois ce qui m'a aidée à déterminer quand, comment et pourquoi intervenir. Vaucher précise que cette sensibilité « peut passer par un processus de projection à partir de ses propres affects » (*ibid.*, 208). Or, c'est en formant un lien entre mes propres émotions et celles des jeunes que j'ai pu approfondir certaines de mes analyses (voir chapitres 3 et 4).

À noter que ces deux repères ne constituent pas l'ensemble de mes ressources théoriques et pratiques. Selon Paillé et Mucchielli (2021), à son entrée sur le terrain,

28. Vaucher considère que « l'attention portée aux émotions de ses interlocuteurs-trices ainsi qu'à ses propres émotions [favorise] l'adoption d'une posture pouvant être qualifiée d'éthique » (208).

le chercheur emporte avec lui tout ce qu'il est, ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'il a lu : ses référents et ses repères sont composés de ses connaissances générales (formelles et tacites) [...], de ses prénotions, de ses attentes, de ses intuitions, etc. ; [de] ses repères théoriques plus précis [...] ; [et] de ressources débordant les catégories usuelles du théorique et du pratique, et puisant aux émotions, à la corporalité, au sens éthique du chercheur, bref à tout ce qui va permettre d'incarner l'utilisation des outils théoriques et pratiques dans une situation d'enquête » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 7).

Ainsi, mes connaissances musicales formelles, mon expérience en enseignement, mes réflexes de créatrice, les souvenirs de mon adolescence, les valeurs et les normes auxquelles j'adhère et même mes « savoirs expérimentiels » (Gardien 2017) d'ainée d'une large fratrie, tout cela a contribué autant que mes lectures plus théoriques à orienter et à enrichir ma démarche de recherche.

Pôle morphologique

Écrire un texte scientifique est un acte au plein sens du terme, qui doit être considéré comme le fruit de la décision d'un acteur doté d'une capacité libre d'agir et de trancher. Écrire n'est pas seulement mettre dans une forme rédigée des résultats de recherche, ni non plus nécessairement assujettir le réel à la représentation qu'on en donne. L'écriture scientifique est une pratique sociale avec ses règles, ses codes, ses hiérarchies, ses relations de pouvoir, ses lieux et ses modalités. Et comme pour toute pratique sociale, chaque acteur – ici, auteur – conserve une marge de manœuvre cruciale qui le rend responsable de ce qu'il écrit, des compromis qu'il accepte ou des transgressions qu'il commet par rapport aux normes établies par cette pratique
(Piron 1998, 162)

Mes « choix morphologiques », qui concernent la manière dont j'ai écrit ce livre, découlent directement de mes choix épistémologiques et théoriques. Cette cohérence est pour moi une question d'éthique. En effet, si adopter une posture constructiviste implique de reconnaître que le langage est le médium par lequel je produis mes données et je construis mes

interprétations, alors j'ai la responsabilité de me questionner sur mon usage des mots, sur mon écriture. De même, je ne peux prétendre faire preuve de « réflexivité émotionnelle » (Vaucher 2020) sans entreprendre de réflexion critique sur la manière dont mon texte exprime lui-même des émotions, que ce soit les miennes ou celles des adolescent-e-s. Devrais-je les réserver à mes analyses ou peuvent-elles apparaître ailleurs ? Quel vocabulaire choisir ? Qu'en est-il des émotions que je ressens au moment d'écrire ? Il y a certainement une contradiction dans le fait d'écrire un texte qui

argues that emotions are essential and central in our efforts to gain understanding on any important ethical matter ; and yet is written in a style that expresses only intellectual activity and strongly suggests that only this activity matters for the reader in his or her attempts to understand (Nussbaum 1992, 21).

Or, cette contradiction entre langage et contenu me semble précisément être de nature épistémologique. Il est facile d'oublier que les normes de l'écriture scientifique « qui prônent l'effacement dans le texte des émotions, des sentiments, des affects, en somme de tout ce qui évoque l'identité et l'ancrage social et politique de l'auteur ou de l'autrice et qui nuit à la pureté de la démonstration ou de l'analyse des données » (Piron 2019) sont issues du positivisme. Il s'agit, par exemple, d'exclure l'écriture à la première personne, d'invisibiliser ses valeurs ou ses engagements, de taire ses expériences personnelles, d'employer uniquement l'indicatif présent, ou encore de privilégier les phrases dont le sujet est un objet ou un concept abstrait (comme cette phrase-ci). En revanche,

du point de vue constructiviste, l'injonction de neutralité est un artifice de langage qui dresse les scientifiques à masquer le caractère situé, contextuel, de toute production de connaissance, notamment l'ancrage structurel de la pratique scientifique dans des rapports sociaux et des contextes politiques. [...] En somme, [cette injonction] rend la science amoralisée puisqu'elle en exclut ou rend illégitime la présence dans ses textes et procédures de ce qui est au cœur de la réflexion éthique : la résonance, la sensibilité à l'autre et à notre monde partagé et bien sûr le souci des conséquences (Piron 2019).

C'est pourquoi l'épistémologie du lien invite au contraire à valoriser, « au sein du texte scientifique, la présence explicite et assumée de la subjectivité des auteurs, de liens multiformes [et] d'une sensibilité à autrui » (Piron 2017).

Ainsi, en cohérence avec mes choix épistémologiques et théoriques, j'ai décidé non seulement de rédiger mon texte à la première personne, mais aussi de visibiliser les aléas de mon cheminement – les erreurs, les surprises, les remises en question – au lieu d'en présenter seulement les résultats. Mes chapitres ne suivent donc pas l'ordre classique données-analyse-discussion ; chacun correspond plutôt à un nouvel aller-retour entre les « parties » et le « tout », entre ce que j'analyse et ce que je cherche à comprendre. De cette manière, je montre que mes « hypothèses ne sont pas déterminées *a priori* et se construisent progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain » (Charmillot et Dayer 2007, 134). C'est aussi pour cette raison que j'ai choisi de rédiger au passé ce qui appartient au passé, au conditionnel ce qui relève de l'hypothèse et au présent ce qui correspond à ma réflexion au moment où je l'écris. J'essaie d'éviter les « definite statements about “how things are” » (Alvesson et Sköldberg 2018, 373), consciente que « data cannot *prove* anything », mais sert plutôt « to generate ideas, to illustrate or to encourage and guide critique and modification of theories, and to generate insightful descriptions through drawing attention to neglected dimensions » (*ibid.*, 370). L'usage du passé est particulièrement important pour moi, puisqu'il signale le « long labeur de l'effort de compréhension » (Piron 1998, 181) qui s'est déroulé entre le début de mon projet et la fin de l'écriture de ce livre. Ce temps long a joué un rôle fondamental dans le déploiement de ma pensée, faisant surgir graduellement de nouvelles questions et réalisations au fil de mes lectures, de mes analyses.

De même, en plus d'analyser mes propres émotions, j'ai décidé de ne pas essayer de dissimuler celles que je ressentais en écrivant, que ce soit de l'étonnement, du doute ou de la fierté. J'ai aussi choisi d'employer un langage concret et explicite, parfois plus théorique, parfois plus « littéraire », mais surtout le moins jargonnant possible. En effet, dans ma démarche, la notion de « responsabilité pour autrui » s'incarne en partie par un désir d'être comprise par le plus grand nombre, et potentiellement par les adolescent-e-s ayant participé à mon projet. Elle s'incarne aussi dans le choix de laisser une grande place à la parole des jeunes, non pas

en la présentant dans mes propres mots, mais en la restituant telle quelle le plus souvent possible. Je refuse de revêtir mon écriture d'un lustre scientifique visant à revendiquer mon appartenance à un monde intellectuel qui se prétend au-dessus de tout point de vue ; à mon avis, il est possible d'exprimer une pensée complexe de manière claire et sans détour, en ne renonçant ni à l'humour ni à la poésie. Dans la même optique, j'ai choisi de m'autoriser à inventer certaines expressions, non pas dans une tentative de théorisation, mais plutôt dans l'objectif de « bricoler des mots et des concepts qui permettent de donner du sens à de nouvelles expériences ou situations quand notre langue nous apparaît insuffisante » (Piron 2019). Comme l'écrivent Paillé et Mucchielli (2021, chap. 7), « les éléments d'ordre conceptuel et théorique [...] ne sont pas seulement le fait des lectures effectuées et des théories consultées ou mises à profit, ils sont aussi créés et validés par la recherche sur le terrain ». Ces expressions de mon cru me permettent, en somme, de mieux articuler la compréhension de mon objet d'étude.

MÉTHODE (PÔLE TECHNIQUE)

Avant de présenter la manière dont j'ai produit et analysé mes données, je tiens d'abord à définir l'observation participante active, puisque celle-ci est au cœur de ma question de recherche.

L'observation participante active

L'observation participante (OP), couramment utilisée en recherches ethnographiques, est

un *dispositif de recherche* dont la caractéristique principale [...] est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'*observation*, qui implique une certaine *distance*, et la *participation*, qui suppose au contraire une *immersion* du chercheur dans la population qu'il étudie.

Mais cette combinaison des deux attitudes connaît de nombreuses variations (Lapassade 2002).

En effet, différentes formes d'OP sont possibles : une personne peut la pratiquer de manière ouverte ou clandestine, se situer plus ou moins en

marge du phénomène étudié, pencher davantage vers la participation ou davantage vers l'observation, tenter ou non de minimiser les conséquences de sa présence, etc. (Bastien 2007). Peu importe la forme choisie,

cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques (Bastien 2007, 128).

Dans leur ouvrage *Membership roles in field research*, Peter et Patricia Adler (1987) ont défini trois types d'observations participantes : périphérique, active et complète. C'est leur conception de l'*active membership role* (AMR) qui a donné lieu en français à l'observation participante active (OPA). Dans cette position,

the researcher moves clearly away from the marginally involved role of the traditional participant observer and assumes a more central position in the setting. Researchers who adopt active membership roles do more than participate in the social activities of the group (to the extent that these core activities can be defined and agreed upon by group members). In so doing, they generally assume functional, not solely research or social, roles in their settings. [...] Instead of merely sharing the status of insiders, they interact as colleagues: coparticipants in a joint endeavour (Adler et Adler 1987, 50).

Ainsi, une personne pratiquant l'OPA occupe un rôle central et fonctionnel au sein même du phénomène qu'elle étudie ; elle l'affecte directement et consciemment. C'est la raison pour laquelle Bastien (2007) lui recommande de faire passer son observation de l'autre à l'observation de la *relation* humaine entre elle et l'autre.

Selon Adler et Adler (1987), ce rôle a l'avantage de favoriser la construction de liens de confiance entre la personne et les membres de la communauté étudiée. Néanmoins, puisque son rôle d'observation prime sur son rôle de participation – en raison de ses objectifs de recherche –, elle se doit de conserver une certaine distance avec le phénomène étudié :

Thus, despite AMR's functional involvement in their settings, they maintain several escape routes that safeguard their greater commitment to their academic role. First, they periodically withdraw from

the setting to nourish their outside interests and limit their involvement [...]. Second, they periodically realign their perspective with those of outsiders in order to analyze the setting critically (the theoretical stance). Third, they retain sight of the fact that, ultimately, their participation in this research will be temporary in scope, and that their personal and career commitments, unlike their fellow participants, lie elsewhere (Adler et Adler 1987, 51).

L'OPA correspond donc parfaitement à la position que je souhaitais adopter sur le terrain de mon projet : à la fois *active*, en me permettant d'intervenir sur le phénomène étudié (le processus de co-crédation de la chanson) ; *réflexive*, en me questionnant entre chaque rencontre sur les effets de mes interventions, notamment par la tenue d'un journal de bord ; et *en retrait*, en refusant de tenir les rênes du processus et en tentant d'influencer le moins possible le contenu de la chanson.

La production de données

Puisque je cherchais à observer mon propre comportement au sein du processus, il était préférable pour moi de disposer d'une grande variété de données, de manière à pouvoir ensuite les confronter entre elles. Ma démarche de recherche a ainsi permis la production de cinq types de données : des captations audiovisuelles de chaque rencontre de création, un journal de bord, des entrevues individuelles, une autoconfrontation croisée ainsi qu'un rapport réalisé par une observatrice externe.

Avant le terrain

Avant de préparer mon terrain, j'ai réalisé une étude pilote dans le but de vérifier ma capacité à guider un petit groupe de jeunes dans la co-crédation d'une chanson. Pour les recruter, j'avais lancé un appel à une trentaine de jeunes qui participaient alors à la comédie musicale parascolaire dont j'étais la directrice vocale. Les seuls critères étaient d'avoir entre 15 et 17 ans et d'être intéressé-e-s par l'écriture de chansons. Quatre s'étaient ainsi porté-e-s volontaires, et le projet s'était assez bien déroulé. Constatant que notre relation préalable avait été importante dans cette réussite, j'ai ensuite décidé, pour mon terrain officiel, de faire appel au même bassin de jeunes, à qui j'avais alors cessé d'enseigner. Cette fois, j'ai essuyé

plusieurs échecs : peu importe le groupe qui se formait, certain-e-s jeunes se désistaient à la dernière minute, tandis que d'autres ne parvenaient pas à trouver le temps de participer aux rencontres. Un seul m'a paru particulièrement fiable et motivé : Gabriel, 17 ans. En me promettant de l'inclure au groupe, je me suis alors tournée vers les jeunes qui avaient participé aux camps d'été de théâtre musical que j'avais animés dans les années précédentes. Deux adolescentes m'ont rapidement manifesté leur intérêt : Aude et Sofia-Lou, alors âgées de 15 ans.

Mon groupe ainsi formé, j'ai fait signer un formulaire de consentement aux trois participant-e-s, ainsi qu'à leurs parents. Je souligne que, puisque la pandémie de COVID-19 venait de commencer, nos deux premières rencontres ont dû avoir lieu à l'extérieur, dans une cour privée, avec seulement quatre chaises et nos téléphones intelligents à disposition. Bien que les rencontres suivantes se soient déroulées à l'intérieur, nous n'avons jamais pu nous positionner à moins de deux mètres les un-e-s des autres. Par ailleurs, le seul instrument de musique disponible était un piano, sur lequel ne pouvait jouer qu'une seule personne (sinon il fallait le désinfecter). Les jeunes étaient cependant libres d'apporter un autre instrument de leur choix.

Pendant le terrain

Tout au long du processus, les rencontres de création ont été filmées : une caméra et un micro étaient positionnés bien en évidence près du groupe et je lançais toujours l'enregistrement devant les jeunes, dès qu'ils²⁹ étaient tou-te-s les trois présent-e-s – et non seulement quand le travail créatif débutait. Si je ne souhaite pas décrire ici le déroulement spécifique du processus (qui fait l'objet du chapitre premier³⁰), je souligne tout de

29. Bien que, dans ce livre, j'emploie une écriture inclusive favorisant les doublons (« créateurs et créatrices ») et les tirets (« content-e-s ») plutôt que les néologismes, j'ai choisi de faire exception en utilisant le « iels » au lieu de « il et elles » pour référer au groupe formé par Gabriel, Aude et Sofia-Lou. Puisque j'y fais constamment référence, l'emploi du « iels », désormais reconnu par le dictionnaire *Le Robert* [<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/iel>], me permet d'alléger considérablement mon texte. À noter que l'expression « les membres du groupe » réfère, quant à elle, au groupe formé par les jeunes et moi.

30. Le choix de ne pas en discuter ici fait partie de ma démarche : le processus de co-création d'une chanson étant par nature imprévisible, la seule description de son déroulement constitue un matériau précieux à analyser davantage qu'un aspect de ma méthode.

même qu'à la fin de chaque rencontre je questionnais spontanément les jeunes pour savoir, par exemple, comment iels se sentaient, s'ils avaient des craintes ou des doutes, s'ils avaient confiance en la réussite du projet, etc. Ces questions, non scriptées, étaient formulées de manière très informelle et je n'insistais jamais pour obtenir des réponses détaillées. Une fois la chanson terminée, nous sommes allé-e-s l'enregistrer dans le studio professionnel du Laboratoire audionumérique de recherche et de création (LARC) de l'Université Laval, sous la supervision d'un technicien de son d'expérience. La session d'enregistrement a elle-même été filmée afin d'être ajoutée à mes données. Par ailleurs, à la suite de chaque rencontre, je remplissais religieusement un journal de bord. J'y inscrivais, de manière très libre, tout ce qui me passait par la tête : mes observations, mes questionnements, mes émotions, mes hypothèses. Ce journal agissait pour moi comme un moyen de capturer mes impressions « immédiates » des rencontres, sans me laisser le temps de prendre du recul. Je le remplissais donc le soir même ou, dans de rares cas, le lendemain³¹.

Après le terrain

Dans les semaines suivant l'enregistrement de la chanson, j'ai effectué des entrevues semi-dirigées avec chaque adolescent-e. Toujours en raison de la pandémie, ces entrevues se sont déroulées à distance, et ont été enregistrées au moyen de la plateforme Zoom. J'avais prévu sept questions dans mon guide d'entrevue (**voir annexe 2**), mais je les ai surtout utilisées comme des ouvertures, laissant ensuite les jeunes discuter sur les enjeux qui les intéressaient le plus et emprunter des directions que je n'aurais pas pu prévoir. De mon côté, j'ai librement rebondi sur leurs propos, que ce soit pour lancer de nouvelles questions, demander des précisions ou m'assurer que je comprenais bien leurs idées. Fidèle à ma posture épistémologique, je n'ai pas tenté de rester « neutre » ou de leur cacher mes émotions. Toutefois, j'ai choisi de ne pas leur révéler mes hypothèses sur les enjeux abordés, mon objectif étant de connaître *leur* expérience propre, *leur* compréhension du projet.

31. À une seule reprise, j'ai rédigé deux entrées pour la même rencontre, à vingt-quatre heures d'intervalle. Déjà, il y avait une différence notable dans mon interprétation des événements.

Par la suite, dans l'objectif de procéder à une éventuelle triangulation des données, j'ai fait appel à une observatrice externe, également chercheuse-créatrice en musicologie. J'ai préparé pour elle un court document décrivant mon projet et mes objectifs de recherche, puis je lui ai fait parvenir l'entièreté de mon journal de bord ainsi que les enregistrements des trois entrevues avec les jeunes. Près d'un mois plus tard, alors que j'avais amorcé mes analyses, j'ai organisé une rencontre de groupe avec elles et les trois adolescent-e-s sur le principe de l'autoconfrontation croisée, qui consiste à « créer un cadre où les partenaires associés à la recherche, les acteurs concernés, puissent à la fois peser sur les attendus et les conditions de cette recherche, et mettre en chantier des manières de penser collectivement leur travail » (Faïta et Vieira 2003, 124).

Lors de cette rencontre à distance, qui a également été enregistrée, j'ai présenté aux jeunes certaines de mes hypothèses en construction et je les ai invité-e-s à les commenter, en leur précisant que toute opposition ou contradiction était la bienvenue. J'en ai aussi profité pour leur poser de nouvelles questions, que mes analyses récentes avaient fait surgir. Mon observatrice externe a, quant à elle, interrogé les jeunes, d'une part, en réagissant spontanément à leurs prises de parole et, d'autre part, en leur posant des questions préparées à la suite de l'examen des matériaux que je lui avais fait parvenir. Ainsi, cette autoconfrontation croisée a non seulement permis aux jeunes de discuter et de comparer leurs impressions respectives des mêmes enjeux, mais m'a aussi permis de « valider des éléments d'interprétation [...], pousser plus loin [mon] questionnement, solliciter des commentaires, des explications, des amorces de théorisation » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 6), enrichissant grandement mon processus herméneutique.

Peu après cette rencontre, mon observatrice externe m'a fait parvenir un rapport combinant ses observations issues de mon journal de bord, des entrevues semi-dirigées et de l'autoconfrontation croisée. Puis, beaucoup plus tard, soit après avoir terminé mes analyses, j'ai de nouveau convoqué une rencontre de groupe, cette fois avec les jeunes seulement, lors de laquelle je leur ai présenté l'ensemble de mes résultats. Ce faisant, je souhaitais certes obtenir leurs réactions, afin de procéder à une dernière validation de mes interprétations, mais, suivant les principes de

l'épistémologie du lien, je me sentais également responsable de leur montrer ce que leur participation volontaire et généreuse à mon projet m'avait permis de faire et de comprendre. Ils m'en ont d'ailleurs remerciée à la fin de la rencontre.

Le processus d'analyse

Pour présenter mon processus d'analyse, j'ai choisi d'utiliser les « trois niveaux » du travail d'analyse selon Paillé et Mucchielli (2021, chap. 3), à savoir :

1. Un travail de **transcription**, par lequel le chercheur passe de la scène observée ou du témoignage livré à leur inscription sous une forme discursive écrite (notes de terrain, transcriptions, reproductions) ;
2. Un travail de **transposition**, alors que les notes de terrain ou les transcriptions sont annotées, catégorisées, commentées ou réécrites ; c'est aussi le moment où les mots et les gestes des acteurs sont soupesés, reconsidérés, restitués par les mots du chercheur ;
3. Un travail de **reconstitution**, normalement constitué par le rapport ou la thèse, et qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation.

Bien que ces niveaux « correspondent habituellement à trois moments du processus d'analyse » (*ibid.*), ils se sont, dans mon cas, souvent chevauchés, comme je vais l'expliquer ici.

La transcription

Tout d'abord, j'ai déposé tous les enregistrements des rencontres, d'une durée totale de dix-neuf heures, dans le logiciel d'analyse qualitative de données NVivo. Je voulais commencer par faire leur transcription en respectant un verbatim presque intégral, c'est-à-dire en excluant seulement les silences, hésitations ou répétitions sans pertinence et en corrigeant parfois la syntaxe pour faciliter le passage de l'oral à l'écrit (p. ex. : « J'me disais genre que c'était ça la meilleure option là » devenant « Je me

disais, genre, que c'était ça la meilleure option, là»³²). Toutefois, même avec ce compromis, le travail de transcription s'est révélé particulièrement long et complexe. En effet, même sans considérer le grand nombre d'heures, la transcription des interactions entre quatre personnes en situation de co-création implique de devoir constamment faire la distinction entre d'innombrables bribes de paroles, souvent très courtes, parfois prononcées à voix basse, qui se superposent, s'entrecoupent, se complètent ou s'enchaînent à toute vitesse. De plus, j'avais entrepris de transcrire sur partition chaque idée mélodique qui était chantée ou jouée au piano et, afin de les situer de manière précise dans la chronologie des interactions verbales, de leur apposer chaque fois une marque temporelle (p. ex. : « 1.2/36:51/SL » signifiait « première rencontre, deuxième heure³³, à 36:51, idée donnée par Sofia-Lou »). Bref, la tâche était immense.

Certes, j'aurais pu faire appel à des collègues pour m'aider dans ce travail de transcription. Toutefois, au fur et à mesure que je transcrivais, d'importants questionnements surgissaient en moi, transformant de manière impromptue ce travail en une première forme d'analyse. J'ai donc compris que je devais le réaliser seule, et en profiter pour réfléchir : créant un nouveau document, j'y ai noté, en parallèle de mes transcriptions, ces « primary interpretations » (Alvesson et Sköldbberg 2018, 348). Puis, petit à petit – particulièrement après avoir transcrit la moitié des rencontres –, j'ai

32. Cet exemple illustre bien mon désir de rester près du langage oral, c'est-à-dire des mots véritablement prononcés par les membres du groupe (incluant les mots de remplissage tels que « genre », « tsé », « là » ou « fait que »). C'est notamment la notion de responsabilité pour autrui qui m'a poussée à restituer le plus fidèlement possible la parole des jeunes de mon projet. Dans la même optique, j'ai pris soin à quelques reprises de préciser le ton sur lequel certains propos étaient énoncés (notamment en cas de sarcasme ou de blague), ou encore les gestes effectués pour accompagner certains mots ou certains silences. J'ai tout à fait conscience que la transcription ne fournit jamais « qu'une image figée, approximative – et même discutable – à bien des égards de la source première et vivante qui constitue ces [échanges] » (Stévance 2016, 81), peu importe le désir de transcrire de la manière « la plus complète et authentique possible » (*ibid.*, 78). C'est pourquoi, selon l'objectif visé par la transcription, différents compromis sont possibles. Or, pour ma part, adopter un style de transcription littéraire, par exemple en supprimant tous les mots de remplissage, aurait comporté un trop grand risque de déformer le sens des propos rapportés, d'« en faire disparaître les aspérités en limitant les écarts dus aux spécificités des protagonistes et à leurs manières respectives de parler, de s'exprimer » (*ibid.*, 79).

33. Puisque chaque rencontre avait duré environ deux heures, j'avais divisé les enregistrements de chacune en deux fichiers d'une heure, numérotés selon ce système : 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, etc.

commencé à m'autoriser à seulement *décrire* certaines interactions³⁴, notamment les plus répétitives. Selon Alvesson et Sköldbberg (2018), il est normal que les «primary interpretations» permettent «to edit the interview records – to render them meaningful or reduce them to a manageable length», surtout «when complex actions or events are described» (*ibid.*).

Une fois ma transcription des rencontres terminée, j'ai procédé à celle, verbatim, des entrevues individuelles. Quant à celle de l'autoconfrontation croisée, elle a eu lieu beaucoup plus tard, alors que j'étais déjà à l'étape de la reconstitution; je n'en ai retranscrit, cette fois, que les passages qui me semblaient importants.

La transposition

La relecture attentive de mes transcriptions a donné lieu, d'abord, à deux types de transpositions: un examen des données «visant à extraire de l'ensemble des remarques le fil de la scène observée» (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 5) et une annotation libre au sujet des interactions entre les membres du groupe et de mon propre rôle. Je précise que ces transpositions ont été effectuées de manière simultanée. En effet, au fur et à mesure de ma relecture, je travaillais sur deux documents en même temps: sur le premier, je notais, de manière purement descriptive, le déroulement précis du processus, tandis que sur le second j'inscrivais plutôt mes réflexions liées à mes objectifs de recherche, sortes de «secondary interpretations» selon l'expression d'Alvesson et Sköldbberg (2018, 349).

Examen phénoménologique des données

Mon premier document m'a ainsi permis de procéder à ce que Paillé et Mucchielli (2021) appellent un «examen phénoménologique des données»:

34. Voici un exemple d'une transcription descriptive plutôt que verbatim:

Gabriel cherche un mot qui ressemble à *procrastiner*. Sofia-Lou: «Lâcheté?». Aude: «Vous qui avez procrastiné toutes ces années». Sofia-Lou et Aude rient. Gabriel dit qu'il pense à un mot en portugais. Je lui demande quel est ce mot, par curiosité. Il répond que c'est un mot qui veut dire tourner au ralenti, ou ne rien faire. Sofia-Lou: «Repoussé». Aude est enthousiaste, elle dit «Wow!»

L'examen phénoménologique des données est un exercice combiné de lecture, d'annotation et de reconstitution. Comme l'expression l'indique, il s'agit de procéder à un examen attentif des données avec l'attitude qui est celle de la phénoménologie et qui consiste, d'une part, à mettre le plus possible entre parenthèses (réduction phénoménologique) les interprétations a priori à propos du phénomène et, d'autre part, à se situer strictement au niveau de ce qui se présente, tel que cela se présente, comme cela se présente (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 8).

Pour réaliser cet examen, ils conseillent d'abord de relire les transcriptions et de produire, « en marge des transcriptions, [des] énoncés phénoménologiques tentant de cerner peu à peu l'essence de ce qui se présente ». C'est ce que j'ai fait dans mon premier document³⁵. Certes, plutôt que de mettre mes interprétations « entre parenthèses », je les ai inscrites sur un second, mais c'est dans le travail qui a suivi que j'ai pu procéder à cet « examen », à cette « écoute de l'altérité » qui se fait « le plus possible sans jugement hâtif et réducteur » et par un « décentrage de l'analyste par rapport à ses catégories interprétatives trop précises ou potentiellement aveuglantes » (*ibid.*).

En effet, Paillé et Mucchielli recommandent ensuite de construire un récit « prenant la forme d'une narration à partir des énoncés phénoménologiques » (*ibid.*). Autrement dit, il s'agit de *raconter* le terrain, mais « de la perspective de l'acteur » (*ibid.*), plutôt que du chercheur ou de la chercheuse. J'ai donc procédé, avant même de poursuivre mes autres analyses, à la mise en récit du processus de co-création de la chanson, uniquement à partir des énoncés que j'avais notés dans mon premier document. J'y ai également ajouté quelques extraits des transcriptions afin de mettre en lumière l'expérience vécue des jeunes. À noter que j'ai choisi d'écrire ce récit au passé simple, de manière à délimiter, par l'écriture, cette « expérience singulière, ancrée dans un lieu et un temps

35. Par exemple, pour décrire le début de la sixième rencontre, j'ai écrit :

On commence avec une longue conversation hors sujet + choisir date de la prochaine rencontre. Puis on se met au travail en rechantant le début de la chanson. On s'arrête immédiatement au premier « bug » et on décide de le clarifier. Puis on enchaîne et on s'arrête au bug suivant pour pratiquer cette section-là. On pratique, on précise, on modifie des petites choses, toujours au niveau de la musique.

particuliers » (Piron 1998, 49) qui ne sont pas les mêmes que le lieu et le temps de mon analyse.

Pour Paillé et Mucchielli,

la mise en forme d'un récit donne lieu, dans les faits, à l'incorporation des contextes constituant l'histoire du cas. Elle jette les bases d'une compréhension empathique et circonstanciée du monde vécu à travers l'éclairage mutuel des ressorts internes de l'expérience et de l'action. Les éléments de compréhension ne sont plus seulement isolés ou invoqués, ils participent du déploiement même de l'histoire. Le récit reproduit la ligne le long de laquelle se construit le sens vécu et s'articule le cas. Il est en soi un résultat de recherche dans la mesure où il donne à voir dans son intégrité une portion d'expérience (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 8).

Mon récit m'a en effet permis de reconstruire le fil du déroulement de mon terrain, mais du point de vue du groupe plutôt que du mien. Par ce « décentrage », j'ai été en mesure de relever plusieurs faits saillants, réalisant ainsi un premier effort de compréhension, un premier aller-retour entre les « parties » et le « tout ». La mise en récit du processus de co-création, qui fait l'objet du chapitre 1, répond donc directement à mon premier objectif de recherche.

Annotation du corpus

Mon second document constitue ce que Paillé et Mucchielli appellent une « annotation du corpus ». Pour moi, il s'agissait de relire les transcriptions et de noter en parallèle toutes mes observations, mes réflexions, mes questionnements et mes hypothèses, mais en me concentrant sur deux de mes objectifs de recherche : celui visant à analyser les interactions entre les membres du groupe et celui visant à analyser mon propre rôle. Chaque fois qu'une pensée me venait concernant l'un ou l'autre de ces enjeux, je la notais soigneusement et l'affublais d'une marque temporelle, de manière à pouvoir l'associer avec l'interaction qui l'avait provoquée. Cette annotation a constitué une étape précieuse de mon analyse : contrairement à mon journal de bord, je pouvais cette fois profiter d'un recul et, surtout, d'un nouveau point de vue sur le processus. En effet, j'étais désormais en mesure de l'*observer* sans y *participer*, et sans devoir me fier uniquement à mes souvenirs. Bien sûr, je n'étais pas « objective » pour autant ; en

réalisant mon annotation, les émotions ont continué à surgir, en particulier celles « qui pourraient être qualifiées de négatives et de relativement intenses » (Vaucher 2020, 197). Fidèle à ma posture épistémologique, je les ai laissées transparaître dans mon écriture, sachant que j'allais éventuellement pouvoir les analyser.

Analyse thématique continue

La mise en récit du processus m'ayant permis de répondre à mon premier objectif de recherche, je souhaitais à présent répondre au second, visant à illustrer la constitution progressive de la chanson. Or, devant l'absence de modèles existants, j'ai dû créer ma propre méthode d'analyse et de présentation des résultats. Puisque celle-ci est intimement liée à mon expérience au sein du processus de co-création, j'ai choisi de ne pas la présenter ici et de plutôt l'expliquer directement dans le chapitre concerné (le chapitre 2).

Je me suis ensuite lancée dans l'analyse des interactions et de mes interventions, de manière à répondre, respectivement, à mon troisième objectif de recherche et à une partie du quatrième. Pour ce faire, j'ai décidé de m'inspirer de la méthode d'analyse thématique continue proposée par Paillé et Mucchielli, qui consiste en

une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. [...] Cet arbre est construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 12).

Je m'en suis « inspirée », en ce sens que je me suis principalement fondée sur la relecture de mon annotation, qui faisait déjà plus de 16 000 mots, plutôt que sur celle des transcriptions – un choix qui me paraissait logique puisque j'avais déjà amorcé une réflexion à ce sujet *par* mon annotation. J'ai donc commencé par diviser son contenu en deux sections : l'une pour les interactions « en général », l'autre pour tout ce qui concernait mon rôle et mes interventions. J'ai alors imaginé, pour chacune des sections, un

ensemble préliminaire de catégories. Puis, en relisant attentivement les deux sections de mon annotation ainsi qu'en m'appuyant sur les suggestions données par mon observatrice externe dans son rapport, j'ai graduellement réajusté mes catégories. Ce réajustement a été effectué à l'aide de deux nouveaux documents : un sur lequel je procédais « à des fusions (deux thèmes auront dorénavant la même appellation), des subdivisions (un thème sera différencié en deux nouvelles appellations) [et] des regroupements (un thème sera rattaché à un autre) » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 12), et l'autre dans lequel je reportais mes « réflexions et [m]es essais de regroupements des thèmes » (*ibid.*), de manière à décrire et à justifier mes choix. De fil en aiguille, j'ai fini par constituer deux tableaux détaillés résumant, dans l'un, ma catégorisation des interactions et, dans l'autre, celle de mes interventions (voir chapitre 3).

Analyse en mode écriture

Une fois mes tableaux réalisés, je me suis aperçue que cet exercice de catégorisation des interactions et de mes interventions – qui m'avait demandé énormément de temps et d'énergie – n'avait finalement élucidé qu'une mince partie de ce que je cherchais à comprendre. J'ai donc décidé, pour approfondir ma réflexion, de me tourner vers l'analyse en mode écriture :

Dans l'analyse en mode écriture, au lieu de créer des entités analytiques, d'effectuer des codages ou de recourir à tout autre moyen de réduction ou d'étiquetage des données, l'analyste s'engage dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture à propos des phénomènes qu'il étudie, sans autre moyen technique, ce travail analytique tenant lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude (et mettant en œuvre les processus de la pensée qualitative[]) (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 10).

Cette forme d'analyse m'a été fort utile pour articuler la réponse à mon quatrième objectif de recherche, portant sur mon rôle au sein du groupe. J'ai commencé par analyser ma propre perception à partir de mon journal de bord : en le relisant attentivement, j'ai rédigé, en parallèle, des constats de plus en plus nombreux, tantôt hypothétiques, tantôt plus affirmatifs. À force d'être révisés, reformulés et enrichis, ces constats ont édifié progressivement mon analyse et mon interprétation. J'ai ensuite procédé de la même manière avec les entrevues individuelles, cherchant cette fois à

analyser la perception que les *jeunes* avaient de mon rôle. Puis, toujours à travers l'écriture, j'ai entrepris de confronter ces deux perceptions de mon rôle – la mienne et celle des jeunes – en corroborant le tout avec le rapport de mon observatrice externe. Dans cette démarche, l'écriture avait agi comme un moyen

de faire surgir le sens, de donner à voir ce qui peut être vu, de débusquer le non-dit ou l'implicite, de rapprocher ou d'opposer des logiques, de retracer des lignes de force (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 10).

Je l'ai donc employée également pour répondre à ma sous-question de recherche, portant sur la « valeur significative » de la chanson, ainsi que pour discuter de mon objectif de création. Je souligne toutefois que, dans ce dernier moment d'analyse en mode écriture, j'avais en fait déjà rédigé la majeure partie du présent ouvrage.

La reconstitution

Comme je l'ai mentionné plus haut, l'écriture de ce livre a suivi le fil de mon propre cheminement au travers de mon projet : mes premières analyses, mes premiers constats, mes premières surprises, suivies par de nouvelles questions, de nouvelles analyses, de nouveaux constats, de nouvelles surprises, et ainsi de suite. Au cours de ma rédaction, j'ai souvent été aux prises avec « cette impossibilité de tout relater », ces choix difficiles consistant à « privilégier certaines trames et [à] en délaissier d'autres » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 14). Or, ce travail de sélection et d'assemblage est précisément ce qui a permis la construction progressive de ma compréhension du processus de co-crédation de la chanson. En effet, la « compréhension n'est pas donnée d'avance. Elle est le résultat d'un long et patient travail d'écoute, d'annotations, d'écritures et de synthèses » (*ibid.*), lequel apparaît d'abord de façon morcelée, sous forme de « bulles de compréhension qui éclatent sans ordre apparent ni logique d'ensemble » (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle, dès le début de mes analyses, j'avais décidé de recueillir, sur un énième document, chaque fragment de réponse à ma question de recherche, chaque hypothèse qui me traversait l'esprit. Au fil du temps, ce document s'est transformé en un joyeux méli-mélo de notes et d'idées, certaines se contredisant, d'autres se répétant, mais dont l'ensemble dessinait déjà les contours d'une réponse à ma question

de recherche. Pour l'articuler, cependant, je devais d'abord finir de « restituer » mes analyses ; je devais *écrire*.

Pour moi, « la résolution de l'intrigue posée par la problématisation initiale pass[ait] par la reconstitution et l'explication des événements, des logiques et des processus caractérisant les phénomènes étudiés » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 14), c'est-à-dire par la rédaction complète du présent ouvrage. C'est donc seulement après avoir rédigé les chapitres 1, 2 et 3 que j'ai pu jeter un nouveau regard sur ce méli-mélo, et ainsi reconnaître les constats qui n'en étaient plus, relier entre eux ceux qui me semblaient encore valides et, surtout, en faire émerger de nouveaux. Alors, encore et toujours par l'écriture, j'ai fini par élaborer précautionneusement une réponse à ma question de recherche. Je l'ai immédiatement fait suivre par une discussion critique autour de ma sous-question de recherche et de mon objectif de création. En effet, j'avais eu besoin, pour articuler cette discussion, de développer une compréhension globale de mon projet, d'en repérer les « processus transversaux, la logique d'ensemble » (Paillé et Mucchielli 2021, chap. 10). Je réalise à présent que ma compréhension aurait été bien plus mince si autant de temps ne s'était pas écoulé entre mon terrain et la rédaction des conclusions de ce texte. Le temps qui passe me semble être le meilleur allié de toute démarche réflexive.

ORGANISATION DU LIVRE

Dans le premier chapitre, je décris le déroulement de mon terrain, soit le processus de co-création de la chanson, puis j'en relève les faits saillants. Dans le deuxième chapitre, je me penche sur le résultat du processus, soit la chanson : après l'avoir présentée, j'expose la manière dont elle a été constituée, à la fois sur le plan chronologique et sur le plan collaboratif. Dans le troisième chapitre, je propose une analyse des interactions entre les membres du groupe ainsi qu'une analyse de mes propres interventions, puis je discute de mon rôle et de mon influence sur le processus et sur la chanson, confrontant notamment mes impressions personnelles avec celles des jeunes. Enfin, dans le quatrième chapitre, j'offre la réponse à ma question de recherche et je l'accompagne d'une importante réflexion sur le rapport que les jeunes et moi entretenons respectivement avec la chanson.

ENTRE CONTRAINTES ET CONTINGENCE. RÉCIT DU PROCESSUS DE CO-CRÉATION

Un processus est d'abord quelque chose qui se déploie dans le temps. Bien qu'il puisse être abandonné, puis repris, ou indéfiniment interrompu, il est toujours marqué d'un début et d'une fin. Entre les deux, tout est possible : on peut avancer à différentes vitesses, avoir la sensation de reculer ou de « faire du surplace », éprouver tantôt du plaisir, tantôt de la frustration, devoir se soumettre à certaines contraintes ou s'adapter à des changements soudains. C'est pourquoi, si le début d'un processus est généralement clair et délimité, la fin reste imprévisible. Il est toutefois naturel, en s'engageant dans un projet de co-crédation, de supposer que le processus s'achèvera lorsqu'un point final aura été apposé à une œuvre, qu'un enregistrement aura été réalisé ou qu'un spectacle aura été donné. Il est tout aussi naturel de présumer, ou du moins espérer que les personnes s'engageant dans un tel projet seront les mêmes qui signeront la co-crédation une fois achevée. Néanmoins, ces suppositions ne pourront être vérifiées qu'à la toute fin du processus. Entretemps, plusieurs questions subsisteront : le projet aboutira-t-il ? Arrivera-t-on à respecter les délais impartis ? Quelqu'un abandonnera-t-il en cours de route ? Sera-t-on satisfait du résultat final ?

Afin de rendre compte de l'expérience vécue des co-crédateurs et créatrices sur le terrain de mon projet, ce premier chapitre présente le processus de co-crédation de la chanson sous forme de récit. La description narrative du déroulement de chacune des rencontres permet de mettre en lumière la manière dont le processus s'est bel et bien déployé dans le temps, de son début « clair et délimité » à sa fin imprévisible. Construit à partir d'un

examen phénoménologique des enregistrements des rencontres, ce récit inclut non seulement chaque étape du processus (les phases créatives, les moments clés, ce qui est resté stable et ce qui a changé), mais aussi les principales impressions des jeunes à l'égard du projet et de la chanson, présentées au sein de dialogues issus des transcriptions. À la suite de ce récit, je discute de quelques faits saillants, en particulier de la contingence absolue de la co-création ainsi que du rôle majeur des conversations hors sujet dans la construction des rapports de confiance entre les membres du groupe. Je conclus en insistant sur l'importance de prendre en compte le contexte temporel et matériel des rencontres pour bien interpréter le déroulement d'un processus de co-création.

RÉCIT DU PROCESSUS DE CO-CRÉATION DE LA CHANSON

Apprivoisement

Un début « clair et délimité », ai-je écrit ? Cette expression mérite une petite nuance : si l'on peut désigner la date de début d'un processus créatif¹, il peut se révéler plus difficile de déterminer le moment précis de son commencement. En l'occurrence, a-t-il débuté à l'instant où, prenant place sur ma chaise, à deux mètres des trois adolescent-e-s², j'ai entrepris de leur résumer la nature et les objectifs de mon projet ? Ou quelques minutes plus tard, lorsque ce fut au tour des jeunes de prendre la parole afin de se présenter ? On pourrait penser qu'un processus de co-création ne débute qu'au

-
1. En fait, même lorsqu'une date est déterminée, rien n'empêche les co-créateurs et créatrices de réfléchir de leur côté, en amont, à ce qu'ils aimeraient co-créer. C'est d'ailleurs ce qu'Aude a fait : en entrevue individuelle, elle m'a dit avoir commencé à réfléchir au sujet de la chanson avant même qu'ait lieu la première rencontre.
 2. Comme je l'ai mentionné dans l'introduction, mon terrain a été affecté par les mesures sanitaires imposées par le gouvernement du Québec lors de la pandémie de COVID-19 : les deux premières rencontres se sont déroulées à l'extérieur, tandis que les suivantes se sont tenues dans une pièce fermée, mais toujours avec l'obligation de se tenir à au moins deux mètres de distance. Or, même la douce température estivale n'a pas suffi à contrecarrer le sentiment parfois désagréable de ne pouvoir se mouvoir à son gré : se rapprocher pour mieux s'entendre, s'éloigner pour mieux réfléchir, éviter de devoir hausser la voix à chaque bourrasque... Bien que, pour moi, cette contrainte ait instauré un climat différent par rapport à mon étude pilote, il est difficile de déterminer ses répercussions précises sur l'expérience des jeunes, puisqu'il s'agissait pour elles et lui d'une expérience nouvelle.

moment où l'on se met à co-crée; or, comme je l'explique au chapitre 4, ces deux premières étapes se sont révélées cruciales au déroulement du processus présenté ici: les mots choisis pour expliquer mon projet et définir mon rôle ont influencé la manière dont les jeunes se sont ensuite représenté ma place au sein du groupe, modulant leurs interactions avec moi (et vice-versa). Quant à leurs premiers échanges, visant à faire connaissance, ils leur ont permis de découvrir, entre autres, qu'aucun-e n'avait composé de chanson auparavant, ce qui les plaçait sur un certain pied d'égalité. C'est donc par ces échanges que débute mon récit.

Rencontre 1 : dimanche le 7 juin, 14 h à 16 h

Après m'avoir écoutée résumer les grandes lignes de mon projet, les jeunes se présentèrent en donnant leur nom, leur âge et leur lien avec moi: Aude et Sofia-Lou, 15 ans, et Gabriel, 17 ans, me connaissaient depuis près de deux ans comme enseignante de comédie musicale, dans le cadre de trois projets différents. Aude et Gabriel se connaissaient déjà de loin, car iels fréquentaient la même école secondaire, tandis qu'Aude et Sofia-Lou avaient par hasard participé à un même camp d'été de danse. Quant à Gabriel et Sofia-Lou, iels ne se connaissaient ni d'Ève ni d'Adam. Il n'existait donc aucun lien d'amitié entre ces trois jeunes, alors qu'une relation similaire d'ex-professeure/ex-élève les reliait à moi. À la question de savoir s'ils avaient déjà écrit une chanson, tou-te-s répondirent qu'ils avaient parfois tenté l'expérience, mais sans grand succès. Gabriel et Sofia-Lou révélèrent posséder une formation en piano classique, tandis que Sofia-Lou jouait aussi du ukulélé. Aude, quant à elle, ne jouait pas d'instrument et ne possédait aucune notion de théorie musicale, mais elle adorait chanter.

Après les présentations, les jeunes proposèrent de choisir le sujet de la chanson. À ma suggestion, chacun-e se munit de son téléphone et nous créâmes un *Google doc* collectif afin d'y noter toutes nos idées. D'abord timidement, les jeunes lancèrent quelques thèmes et orientations possibles pour la chanson, de sorte qu'après une trentaine de minutes un fil conducteur commençait à se dessiner. Puis, durant le dernier quart d'heure, ayant gagné en assurance, les jeunes purent discuter du contenu plus spécifique de chaque couplet de la chanson. Juste avant de mettre fin à la rencontre, je leur demandai:

Sarah-Anne: C'est quoi votre niveau de confiance par rapport au projet? Est-ce que vous avez l'impression que ça va être quand même difficile? [...]

Sofia-Lou: Ben moi, je pense que ça va être difficile, mais ça va être *le fun*, pis on va y arriver quand même... Mais tsé, je suis sûre que ça va être dur. [...] Je pense que ce qui va être le plus dur, c'est surtout de trouver des idées en commun, qu'on va tous être d'accord, parce que c'est déjà dur avec soi-même, donc avec les autres... je pense que oui, pis euh... que ce soit beau. [...]

Aude: Ben moi, c'est plus difficile que je pensais. Euh... Pis là, on dirait que je sais pas trop. C'est un peu vague dans ma tête comment on va faire ça, c'est pas très concret. Mais je trouve qu'on est sur un bon chemin, là. [...]

Gabriel: C'est ça, ben moi, j'ai l'impression qu'on va dans un bon chemin. Tsé, ça, c'est comme la partie facile. Ben, c'est comme... c'est pas facile, mais... tsé, trouver des idées pis tout ça...

Sarah-Anne: On n'est pas en train d'écrire!

Gabriel: C'est ça. Tsé, écrire, trouver des mots, trouver des rimes, ça, c'est la partie plus difficile, fait que... On va voir!

Ainsi, même si les jeunes affirmaient se sentir sur la bonne voie, chacun-e avait déjà mentionné un défi important : trouver des idées qui plaisent à tout le monde (Sofia-Lou), concevoir un mode de fonctionnement efficace (Aude) et écrire de bonnes paroles (Gabriel).

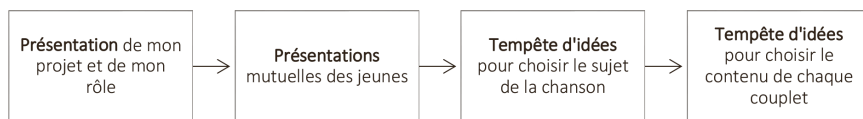


FIGURE 3 Résumé de la rencontre 1

Rencontre 2 : vendredi le 12 juin, 16 h à 18 h

La deuxième rencontre débuta par quelques échanges autour de l'école qui tirait à sa fin, du confinement, des emplois d'été à venir ; beaucoup de rires fusèrent, indiquant la naissance d'une certaine complicité entre

les membres du groupe. Gabriel proposa de relire à haute voix le contenu du *Google doc*, après quoi Sofia-Lou déclara : « Je trouve ça encore meilleur que la dernière fois. » Le groupe approuva, puis un silence s'installa, ponctué de quelques rires nerveux. Les jeunes évoquèrent timidement l'idée de se lancer dans les paroles, mais affirmèrent presque aussitôt qu'il leur restait trop de détails à clarifier auparavant. Dans l'heure qui suivit, le contenu et la forme de chaque couplet furent donc précisés. Puis, alors qu'un nouveau silence s'installait, je leur demandai :

Sarah-Anne : Ça vous tente d'essayer de... faire un peu les paroles ?

Aude : Ça me fait peur, en vrai.

Sofia-Lou : C'est stressant !

Gabriel : On commence par où ? C'est ça l'affaire, aussi.

À la suite de quelques conseils de ma part, les jeunes commencèrent à noter des idées de paroles sur leur téléphone. Puis, non sans gêne, iels lurent leurs idées à tour de rôle. Le chat du voisin, qui passait par là, provoqua alors une courte conversation hors sujet. Nous entamâmes ensuite une tempête d'idées à partir des suggestions qui venaient d'être données et parvinmes ainsi à trouver quelques paroles potentielles, mais aussi certaines idées rythmiques et une forme plus précise pour le couplet. Lorsque la rencontre tira à sa fin, je les questionnai :

Sarah-Anne : Le fait qu'on soit dans les paroles, est-ce que... comment vous sentez-vous ?

Gabriel : C'est dur.

Aude et Sofia-Lou : Ouais.

Sofia-Lou : Mais c'est le *fun* !

Aude : J'ai l'impression qu'on a plein de petits bouts séparés, mais qu'on sait pas comment les assembler. [Gabriel et Sofia-Lou approuvent.]

Gabriel : Tsé, c'est comme dur d'arriver... ben pas nécessairement à mi-chemin, mais... de trouver l'affaire que ça marche pour tout le monde.

Sarah-Anne : [...] Qu'est-ce qui est difficile, spécifiquement ? Est-ce que c'est juste de trouver des idées ? Ou c'est de... d'être tous d'accord sur ces idées-là ?

Aude: De bien exprimer ce qu'on veut exprimer.

Sofia-Lou: Que ça marche, genre, que ça « fitte ». [...]

Sarah-Anne: Votre confiance par rapport au projet, elle en est où ? Pareille que la dernière fois ? Différente ?

Sofia-Lou: Différente, je trouve. La dernière fois, c'était comme... je savais pas à quoi m'attendre pantoute. Là, maintenant, tsé, ça... ça forme quelque chose. [...]

Aude: Ben moi, je suis comme plus confiante par rapport à comment on va faire, mais... là, mon doute est plus par rapport à comment on va attacher tout ça ensemble. [...] Juste faire une belle structure en général de la chanson. [...]

Gabriel: Ben moi, j'suis quand même confiant, parce que ça commence à prendre forme, quand même... On commence à voir ce que ça donne.

S'entendre sur les mêmes idées, bien structurer le travail, faire en sorte que la chanson soit réussie : les défis rapportés par les jeunes à la rencontre précédente semblaient déjà se confirmer. Toutefois, malgré leurs appréhensions et leur désarroi face à la difficulté de co-crédier des paroles³, leur confiance semblait un peu plus élevée qu'à la première rencontre.

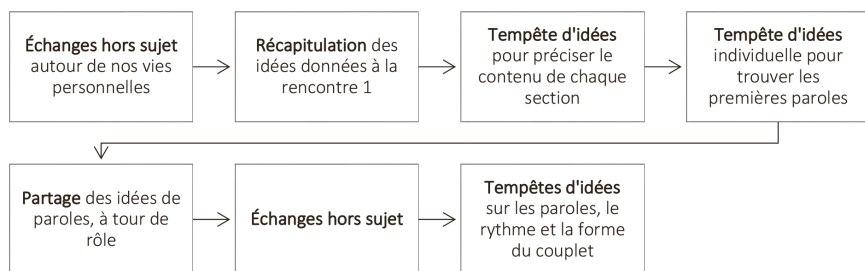


FIGURE 4 Résumé de la rencontre 2

3. Je souligne toutefois que la méthode employée jusqu'ici, soit d'écrire individuellement des idées puis de les partager au groupe, n'allait plus être employée à l'avenir.

Prise(s) de confiance

Rencontre 3 : mercredi le 17 juin, 16 h à 18 h

La troisième rencontre se déroula pour la première fois à l'intérieur, ce qui permit l'utilisation d'un moniteur externe pour afficher le *Google doc*. À nouveau, la rencontre débuta par une conversation amicale, au cours de laquelle j'appris que les vacances scolaires des jeunes avaient débuté. Gabriel et Aude lurent ensuite à haute voix le contenu du *Google doc*, puis je proposai aux jeunes de devenir leur « secrétaire » et de noter toutes les idées qui seraient lancées. Ils acceptèrent, puis entreprirent de retravailler les paroles déjà trouvées et, par le fait même, de réfléchir à la métrique de la chanson. Sofia-Lou souleva soudain un problème :

Sofia-Lou : En ce moment, je trouve que ça a l'air d'une comptine.

Gabriel : Une comptine ? [...]

Aude : Ouais, je comprends.

Sarah-Anne : C'est peut-être la manière [dont] je l'ai prononcée ? [...]

Sofia-Lou : Non, non, non, pantoute, c'est plus le fait que genre, [sur un ton enfantin] « Je sais ce qui est mieux pour toi », « Tu fais pas les bons choix » [Gabriel et Aude rient], « Décide pas pour moi ! »... Je sais pas, c'est comme... Je trouve ça bizarre, un peu, mais... Peut-être qu'y aurait moyen de le mettre plus, euh... « chansonneux ».

En voulant chercher des solutions à ce problème, le groupe entra dans une discussion à propos de la difficulté de critiquer les idées des autres et de la peur d'être jugé-e. Je suggérai alors de retravailler les paroles en trouvant de nouvelles manières d'exprimer les mêmes idées. Ce faisant, le groupe clarifia également la forme du couplet et discuta de la « nature » de la mélodie à venir. Au cours de cette tempête d'idées, il y eut d'abord peu de silences et beaucoup de rebondissements rapides, puis, peu à peu, les suggestions devinrent moins sérieuses et les conversations hors sujet, plus nombreuses. Ce fut donc dans une atmosphère détendue que j'amarçai la fin de cette rencontre :

Sarah-Anne : Comment vous sentez-vous aujourd'hui ?

Sofia-Lou : Ben moi, je trouve que ça commence à être vraiment le *fun*, amusant, là. Les premières fois, c'était comme « ok, on sait pas

trop », c'est bizarre, là, c'est louche, mais... Mais là, ça commence à être amusant.

Sarah-Anne: Parce qu'on est plus dans les... les détails?

Sofia-Lou: Ouais, pis ça commence à avoir une forme. Pis euh... en même temps, on se connaît plus, fait que j'ai l'impression que c'est moins gênant, pis euh... C'est ça, ça commence à avoir l'air de... de [quelque chose], là. Ouais.

Gabriel: C'est ça, [...] j'ai l'impression que ça avance déjà mieux que, mettons, au début d'aujourd'hui. [...]

Aude: Ben moi, je... je trouve que c'est plus clair. Tsé, juste sur le document, ça me rend plus claire dans ma tête, là. Fait que je trouve qu'on est plus alignés sur quelque chose de... de mieux. Pis, ouais, on se permet un peu plus de dire les choses.

Leurs commentaires dénotaient tous une prise de confiance liée à une meilleure capacité de s'exprimer (« c'est moins gênant », « on se permet un peu plus de dire les choses »), au fait d'avoir appris à se connaître (« on se connaît plus ») et à l'efficacité du travail créatif (« ça avance déjà mieux », « c'est plus clair »).

Sarah-Anne: Est-ce que vous avez des craintes?

Aude: Que ce soit vraiment trop long. [...]

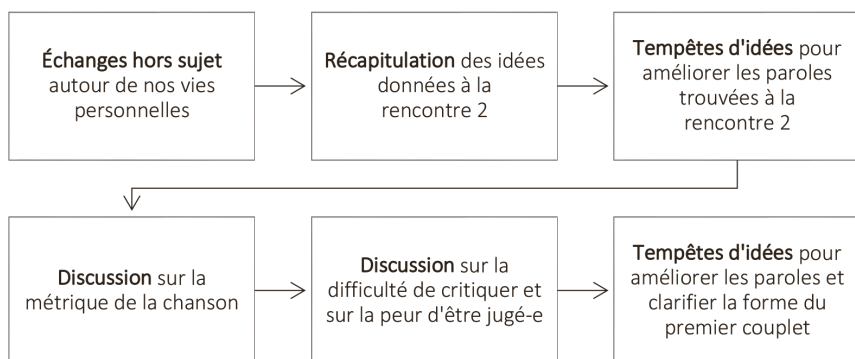
Gabriel: J'ai peur que, genre, qu'on commence à devoir couper des affaires, pis là, on devra faire des décisions, pis c'est juste « ahhh ! » [...]

Sofia-Lou: Délaisser des choses qu'on aurait gardées, mais que...

Sarah-Anne: Mais que parce que c'est trop long...

Gabriel: Ouais.

Ainsi, iels craignaient non plus de trouver des idées qui plaisent à tout le monde, mais d'en avoir *trop* et de devoir faire des choix déchirants. De même, leurs autres appréhensions semblaient s'être dissipées.

**FIGURE 5** Résumé de la rencontre 3

Rencontre 4 : jeudi le 25 juin, 10 h 30 à 12 h 30

Gabriel débuta la quatrième rencontre par une lecture à haute voix du *Google doc*. Cette fois, Aude réagit avec déception : « On dirait que ça faisait plus de sens dans ma tête la dernière fois. Là, c'est comme... confus, on dirait. » Gabriel et Sofia-Lou approuvèrent, déterminant qu'il fallait améliorer les premiers vers du couplet, mais sans changer leur sens. Ce fut fait en quelques minutes. Les jeunes se concentrèrent alors sur la dernière section du couplet ; leurs interventions s'enchaînèrent si rapidement que je dus redoubler d'attention afin de bien transcrire leurs idées dans le *Google doc*.

Après une heure, on constata avec joie que le premier couplet était achevé. Le temps était venu de se pencher sur la musique. Gabriel s'installa au piano et, presque immédiatement, l'atmosphère se transforma : les jeunes devinrent aussi timides que lors de la première rencontre. Dans un langage hésitant, ils discutèrent un peu de l'ambiance musicale de la chanson, puis Gabriel se lança en jouant une première suite d'accords. J'invitai les filles à improviser une mélodie à partir des paroles, mais elles chantèrent si doucement que leurs voix restèrent inaudibles. Je me joignis donc à elles pour les encourager et, quelques minutes plus tard, une ligne mélodique commença à se dégager. Gabriel suggéra alors une modification des paroles afin de favoriser la fluidité de cette mélodie naissante, puis tout

le groupe la chanta avec plus d'assurance. Je la notai⁴ sur un tableau blanc, non sans remarquer le sourire fier des trois adolescent-e-s. « C'est *cool* ! » s'exclamèrent-ils, presque avec étonnement. Je leur demandai ensuite s'ils avaient envie d'explorer une mélodie et un rythme alternatifs. Les trois jeunes acceptèrent, mais Gabriel me demanda de prendre place au piano afin de pouvoir se concentrer sur la mélodie. J'acceptai à contrecœur⁵ et suggérai une nouvelle suite d'accords. Les jeunes improvisèrent alors avec moins de timidité et trouvèrent ainsi plusieurs idées mélodiques. Voyant le temps filer, je dus mettre un terme à l'élan créatif du groupe :

Sarah-Anne : Comment vous sentez-vous, maintenant ?

Sofia-Lou : C'est le *fun* !

Gabriel : Ben moi, je serais prêt à continuer !

Aude : Moi, je trouve ça *cool* !

Sarah-Anne : Ouais, fait que la confiance, elle est... quand même là ?

Aude : Oui !

Sarah-Anne : Parce qu'au début... avant qu'on commence à faire la musique, là, vous étiez pas sûrs...

Sofia-Lou : Ouais...

Sarah-Anne : Pis la gêne ?

Aude et Sofia-Lou : Ça va.

Gabriel : Ça s'en vient mieux !

Ainsi, alors que cette quatrième session de création avait débuté avec une certaine déception, elle avait laissé place à une expérience « *cool* » et « le *fun* ». Aucune crainte ne fut exprimée. Comme avec les paroles, mais de manière accélérée, les jeunes venaient de prendre confiance en leurs habiletés compositionnelles. C'est en tout cas l'hypothèse que je notai ce soir-là dans mon journal de bord : « *Pour cette quatrième session, je garde un mot*

4. Durant tout le processus, j'ai noté les mélodies composées sous forme de petits points qui montent ou qui descendent (sans lignes sous-jacentes et sans figures rythmiques), à la fois pour une question de temps et pour ne pas exclure Aude, qui ne savait pas lire la musique.

5. Je rappelle que je souhaitais influencer le moins possible le contenu de la chanson.

en tête: plaisir (et sourire!). C'est ce qui m'a frappée aujourd'hui: à la fin de la session, les jeunes, surtout les filles, étaient super souriantes et paraissaient heureuses [...]. Je crois que c'est parce qu'elles venaient de réaliser qu'elles étaient capables de composer.»

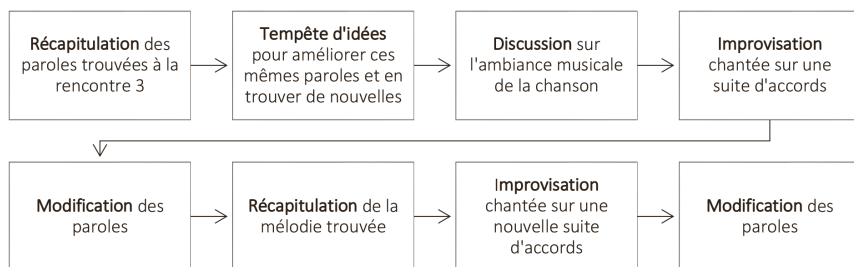


FIGURE 6 Résumé de la rencontre 4

Rencontre 5: samedi le 4 juillet, 13 h 30 à 15 h 30

Puisque les jeunes avaient désormais expérimenté des procédés créatifs divers, tant avec les paroles qu'avec la musique, la cinquième session se passa rondement. Après une discussion amicale, le groupe se remémora les mélodies composées à la rencontre précédente. Puis Gabriel, de retour au piano (de façon permanente), composa une nouvelle suite d'accords sur laquelle les filles improvisèrent avec moins de timidité que la dernière fois. Une petite demi-heure plus tard, une nouvelle section du couplet avait trouvé sa mélodie. Pour la section suivante, je suggérai d'essayer d'improviser *a cappella*⁶. Nous discutâmes d'abord du type de mélodie et de rythme recherché, puis chacun-e improvisa différents fragments mélodiques, n'hésitant pas non plus à critiquer, à commenter, à décortiquer ou à s'inspirer de ceux des autres. Par deux fois, un choix mélodique entraîna une modification des paroles.

Après une heure et demie, presque toute la mélodie du premier couplet (donc des couplets suivants) avait été trouvée, de sorte que l'on put

6. Je souhaitais ici permettre aux jeunes de trouver une mélodie qui ne soit pas « influencée » par une suite d'accords, laquelle était nécessairement déterminée par Gabriel (voir mon analyse de cette décision dans le chapitre 3).

l'enchaîner du début à la fin. Puis, durant la demi-heure restante, le groupe réfléchit à un potentiel refrain, mais, face à une absence collective d'idées, il se pencha plutôt sur les premiers vers des deuxième et troisième couplets. Une fois trouvés, les jeunes enchaînèrent le tout. Je leur posai alors mes questions rituelles et les réponses furent empreintes du même optimisme et du même plaisir que lors de la dernière rencontre. C'est d'ailleurs ce que reflète mon journal de bord : *« La session 5 s'est à nouveau très bien passée. Qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'une session se passe mal ? Qu'on n'avance pas, je crois, ou qu'il y ait des conflits. Or, ce n'est jamais vraiment le cas. »* En effet, aucun conflit n'allait éclater durant tout le processus. Néanmoins, les deux rencontres suivantes n'allaient pas aussi bien se dérouler que les précédentes.

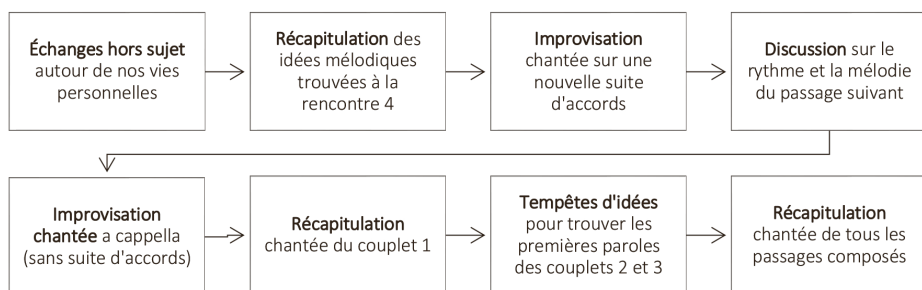


FIGURE 7 Résumé de la rencontre 5

Remises en question

Rencontre 6 : jeudi le 9 juillet, 17 h 30 à 19 h 30

Après avoir commencé la sixième rencontre par un long échange hors sujet, les jeunes décidèrent d'enchaîner la chanson depuis le début. Néanmoins, l'enchaînement prévu n'eut pas lieu : à plusieurs reprises, des passages du premier couplet posèrent problème. Chaque fois, le groupe s'interrompit, soit pour pratiquer le passage en question, soit pour apporter des modifications à la musique. On parvint finalement au deuxième couplet, dont seuls les premiers vers avaient été écrits. Spontanément, le

groupe se lança dans la création des paroles suivantes, mais, presque aussitôt, Aude déclara qu'elle n'était pas inspirée. Après délibérations, je proposai de délaissé ce couplet et de nous pencher sur le troisième. La tempête d'idées qui en découla fut d'abord pénible ; les idées venaient lentement, entrecoupées par de longs silences.

Remarquant qu'Aude ne disait rien depuis plusieurs minutes, je l'interpellai. Elle admit à nouveau qu'elle n'était pas inspirée, cette fois pour une raison très précise : comme Sofia-Lou précédemment, elle considérait que les paroles trouvées jusqu'à présent faisaient « un peu comptine ». Cependant, elle proposa immédiatement une solution, qui eut comme effet de galvaniser le groupe ; la tempête d'idées en fut si efficace qu'une nouvelle section du couplet fut écrite en moins de vingt minutes. Le groupe la chanta, puis, satisfait, passa à la suivante. De nouveau, un silence s'installa. Je leur demandai :

Sarah-Anne : Vous êtes pas ben ben inspirés ?

Sofia-Lou : Non, j'ai juste chaud...

Aude : Moi aussi, j'ai vraiment chaud.

La chaleur était en effet assez insupportable, malgré la présence d'un ventilateur dans la pièce. Or, ce cocktail de chaleur et de fatigue (il s'agissait d'un soir de semaine) engendra, pour la dernière demi-heure, une atmosphère où les propositions humoristiques fusèrent davantage que les idées sérieuses. On parvint pourtant à compléter ce troisième couplet, d'une part parce que les blagues furent parfois le moteur d'excellentes suggestions, d'autre part parce qu'on pouvait désormais tester chaque nouvelle idée en la chantant. Lorsque je voulus mettre un terme à la rencontre, les jeunes insistèrent pour enchaîner tout ce qui avait été composé jusqu'à présent. Puis, avant de se quitter, iels se déclarèrent tout simplement content-e-s⁷. Troublée, je notai dans mon journal de bord : *« Je ne sais pas si c'est la chaleur, mais j'ai eu l'impression à la fin de cette sixième rencontre que les jeunes étaient un peu moins enthousiastes »,* avant d'ajouter : *« Non, c'était sûrement la chaleur, car maintenant que j'y repense, ils avaient envie de la chanter, de la rechanter... »*

7. Il n'y eut pas assez de temps, à la fin de cette sixième rencontre, pour que je puisse poser mes questions habituelles.

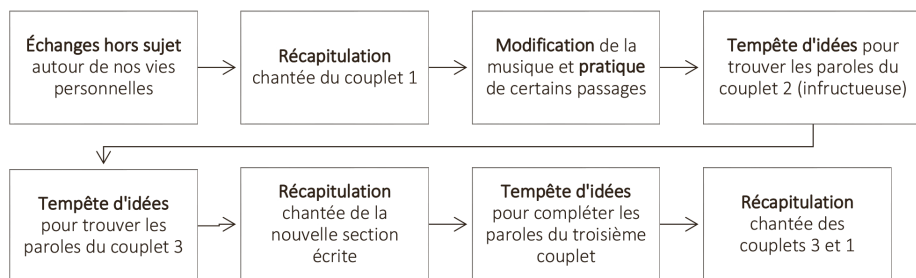


FIGURE 8 Résumé de la rencontre 6

Rencontre 7 : lundi le 17 août, 13 h 15 à 15 h 15

Un mois complet s'était écoulé depuis la dernière rencontre. Après avoir échangé sur nos activités des dernières semaines, je demandai aux jeunes s'ils avaient repensé à la chanson entretemps. Seule Aude répondit par l'affirmative, ajoutant qu'elle avait eu certains doutes, qu'elle communiquerait le moment venu. Le groupe se mit donc au travail en enchaînant le troisième couplet (officieusement devenu le deuxième). Aussitôt, Sofia-Lou éclata de rire, avouant qu'elle n'avait aucun souvenir des dernières paroles écrites; elle critiqua un vers en particulier, que le groupe corrigea aussitôt. Alors, encouragée à le faire, Aude révéla ses doutes, qui concernaient le manque de continuité musicale entre les sections des couplets. Reconnaisant qu'elle avait raison, le groupe discuta des solutions possibles, puis décida de composer une nouvelle mélodie pour une des sections. Sur une nouvelle suite d'accords choisie par Gabriel, les filles improvisèrent avec un aplomb étonnant. Gabriel, quant à lui, se fit plutôt discret – il avait admis à la rencontre précédente être très attaché à la mélodie qui venait d'être ainsi remplacée⁸.

Arrivant à la transition avec la section suivante, ce fut à mon tour d'émettre une remise en question : afin de favoriser la cohérence musicale de la chanson, je suggérai de remplacer la transition par un retour de la

8. C'est du moins l'explication que j'en donnai dans mon journal de bord : « *Ce qui est intéressant, aussi, c'est que, pour la première fois (je crois), Gabriel était moins coopératif, il semblait perdu dans ses pensées. Aussitôt, je me suis dit que c'est parce qu'il était attaché à ces différents passages qu'on essayait de changer – je lui ai alors demandé si c'était le cas, et il a dit que oui.* »

mélodie du début. Les jeunes acceptèrent, puis le groupe tenta de trouver les paroles de cette nouvelle section... en vain : le manque d'inspiration était flagrant et les rares idées étaient surtout données sous forme de blagues, ponctuées par quelques soupirs. Vers la fin de la rencontre, aucun-e des jeunes ne se déclara pleinement satisfait-e des nouveaux vers. Iels enchaînèrent tout de même la chanson depuis le début, mais leur énergie n'était plus la même, comme iels me l'expliquèrent :

Sarah-Anne : Comment avez-vous trouvé ça aujourd'hui ? [...]

Sofia-Lou : Ben j'ai trouvé ça plus dur que prévu... [Gabriel approuve.] Finalement, euh, je suis fatiguée, là ! Mais c'était quand même le *fun*, j'avais hâte de... de recommencer, là.

Sarah-Anne : T'es fatiguée dans quel... Pourquoi t'es fatiguée, tu penses ?

Sofia-Lou : Parce que j'ai beaucoup réfléchi... Je sais pas.

Sarah-Anne : Ben oui, la création ça fatigue plus qu'on pense.

Aude : Ouais. [...] Ça a été difficile, mais c'est pas grave... Ça va, là.

Sarah-Anne : Mais pourquoi... Toi, pourquoi tu penses que ça a été plus difficile que d'habitude ? [...]

Aude : Euh... Je sais pas. Peut-être que ça faisait trop longtemps.

Sarah-Anne : [...] Toi, Gabriel, pourquoi tu penses que ça a été plus difficile aujourd'hui ?

Gabriel : J pense que... c'est à cause du *break*, genre. Mais c'est parce que moi, je... Je m'attendais à ce qu'on finisse aujourd'hui. [Sofia-Lou et Aude approuvent.] Mais là... y'a encore de la job à faire ! J'avais pas remarqué qu'y avait encore beaucoup de job à faire.

Sarah-Anne : Est-ce que ça vous déçoit ? [...]

Aude : Moi, je suis quand même contente de ce qu'on a fait, parce que je trouve que c'est vraiment plus... uni. [Sofia-Lou et Gabriel approuvent.]

Gabriel : Fallait le faire quand même, là.

De mon côté, je notai dans mon journal de bord que, si le découragement apparent des jeunes était probablement lié à leurs attentes (comme l'avait souligné Gabriel), leur épuisement découlait surtout, à mon avis, des grandes remises en question qui avaient eu lieu, notamment celle ayant

mené le groupe à composer une toute nouvelle mélodie. Le fait de devoir résoudre plusieurs problèmes en aussi peu de temps est éreintant, et l'est d'autant plus lorsqu'on doit le faire à plusieurs, en s'assurant constamment de la satisfaction de chacun-e. Comme l'écrit Preston (2013, 105), « the process of generating options can be quite time consuming and effortful ». Ainsi, ce n'était pas un conflit qui était venu perturber le déroulement des deux dernières sessions de création, mais bien une conséquence de la prise de confiance des rencontres précédentes : une capacité accrue à donner son avis, donc à remettre des éléments en question.

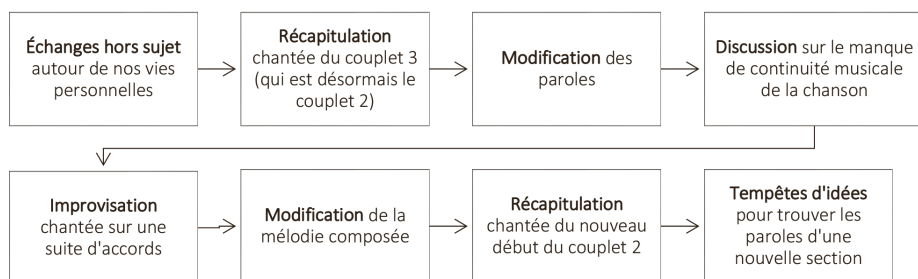


FIGURE 9 Résumé de la rencontre 7

Rencontre 8 : samedi le 22 août, 16 h à 18 h

Notre huitième rencontre débuta cependant avec beaucoup d'entrain : après quelques minutes seulement, les jeunes mirent fin aux échanges hors sujet et discutèrent brièvement de la chanson avant de l'enchaîner depuis le début. Malgré de petites hésitations, iels ne s'interrompirent qu'une seule fois, pour corriger un accord. À la fin, Aude et Sofia-Lou se dirent étonnées de constater à quel point la chanson était « belle ». Enthousiasmé-e-s, les jeunes choisirent de compléter les paroles du deuxième couplet, puis s'empressèrent d'enchaîner le tout. À l'exception du dernier vers – qui fut remis en question et aussitôt remplacé –, les jeunes considérèrent avec joie que le deuxième couplet était achevé.

Je leur demandai alors s'iels se sentaient capables de revenir sur le passage qui leur avait donné tant fil à retordre la dernière fois, et dont personne ne s'était déclaré pleinement satisfait. D'abord, les filles

refusèrent – Sofia-Lou nous révéla avoir eu mal à la tête à la suite de la dernière rencontre, précisément à cause de ce passage –, tandis que Gabriel hésita. Je les invitai à s'exprimer sur ce qui rendait ce passage problématique à leurs yeux et, peu à peu, la discussion se transforma en tempête d'idées : au bout de dix minutes, les vers avaient tous été améliorés. Nous nous aperçûmes alors que, dans l'optique où cette rencontre était la dernière avant l'enregistrement en studio, il ne restait que 50 minutes pour terminer le troisième et dernier couplet. Je proposai de le raccourcir en remplaçant une section du couplet par un solo piano de Gabriel. Puis le groupe se lança dans une nouvelle tempête d'idées ; à un quart d'heure de la fin, il ne restait que la finale à trouver. Le groupe eut tout juste le temps de l'écrire et de la pratiquer avant d'enchaîner la chanson depuis le début. Alors, à mon habituelle question (« comment vous sentez-vous ? »), les jeunes s'exclamèrent :

Gabriel : On a fini !

Aude : Moi, je suis contente !

Sofia-Lou : *Yessir !* [...] C'était le *fun* !

Aude : Oui !

Sofia-Lou : C'était dur...

Aude : Ouais.

Gabriel : Ouais, c'était dur. Mais... [...] C'est fini ! On est fiers, là. Ben moi, je suis fier.

Aude : Moi aussi. J'ai hâte de voir, par exemple, comment ça va être au studio. [...]

Sarah-Anne : *Cool* ! Fait que des sentiments positifs, en général...

Sofia-Lou : Ben y'a jamais eu de sentiments négatifs, là. [Gabriel rit.] Sauf quand j'avais vraiment mal à la tête. [...]

Sarah-Anne : Mais là, vous sentez qu'elle est finie, la chanson ? À peu près ?

Sofia-Lou et Gabriel : Ouais.

Aude : J'espère que la prochaine fois qu'on va la refaire, on n'aura pas de doutes. Parce que moi, c'est souvent quand je la refais que, comme, les doutes, ils [viennent]...

J'expliquai à Aude que nous allions encore pouvoir modifier légèrement la chanson lors de l'enregistrement en studio, ce qui la rassura. Le même jour, j'inscrivis dans mon journal de bord : *« Ça y est, la chanson est terminée ! J'en ressens tout un soulagement, mais aussi une fierté – qui était très présente chez les jeunes également ; ils rayonnaient. »*

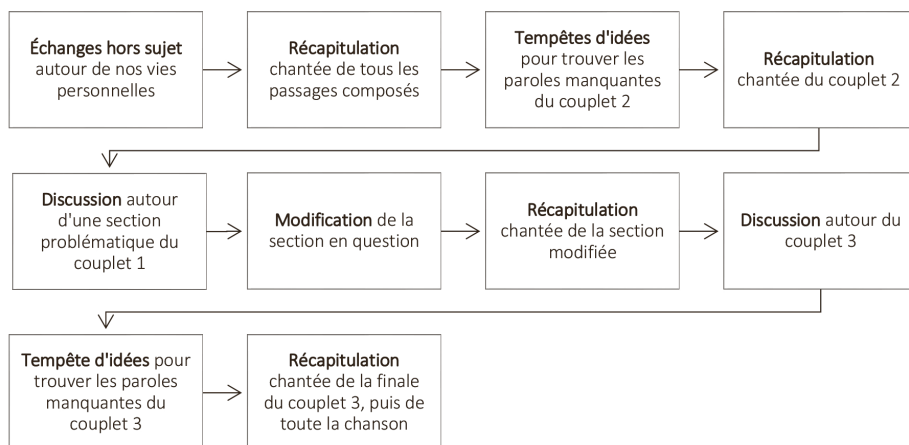


FIGURE 10 Résumé de la rencontre 8

Rencontre 9 (enregistrement en studio) : jeudi le 27 août, 16 h 30 à 19 h

Nous nous retrouvâmes en studio quelques jours plus tard pour l'enregistrement de la chanson. Lors de cette ultime rencontre, le groupe apporta les modifications finales à son œuvre. En effet, plusieurs décisions qui avaient reportées jusque-là durent être faites puisque la chanson devait désormais adopter sa version finale. Ainsi, pendant toute la session d'enregistrement, les jeunes s'interrompirent à chaque problème ou « erreur⁹ » majeure. Il suffit parfois de pratiquer le passage en question, mais, à quelques reprises, les jeunes durent prendre une décision créative afin de pouvoir poursuivre l'enregistrement.

9. Le mot « erreur » n'est pas nécessairement approprié : *« C'est en fait chaque fois qu'il y avait des "erreurs" (c'est le mot que j'ai utilisé sur place, bien que, si j'avais réfléchi, je n'aurais pas dit erreur, mais plutôt "désaccord" ou simplement "différence d'interprétation") que les filles étaient mises devant l'obligation de faire un choix »* (journal de bord, rencontre 9).

Après avoir effectué plusieurs bonnes prises, Aude et Sofia-Lou allèrent en régie tandis que Gabriel enregistra sa propre voix sur quelques passages choisis. Il nous rejoignit ensuite en régie et, tandis que le technicien de son procédait au montage final, je demandai aux jeunes s'ils avaient trouvé un titre pour leur chanson. Iels me répondirent que non ; Aude m'expliqua que tous les titres auxquels elle avait pensé étaient « soit trop longs, soit trop quétaines ». Gabriel et Sofia-Lou approuvèrent et aucune décision ne fut donc prise¹⁰. Puis, le technicien ayant terminé le montage, nous écoutâmes la version complète – bien que non mixée – de la chanson.

Je capturai ainsi les impressions des jeunes :

Sarah-Anne : Comment vous sentez-vous ? Aude, tu viens de dire « c'est vraiment bon »...

Aude : Ben moi, pour vrai, je suis impressionnée. Avec tous les bouts mis ensemble, les meilleurs bouts ensemble, je suis quand même fière de nous. Je sais pas pour vous... ?

Sofia-Lou : Ouais. [...] Ben... Je viens de me rendre compte qu'on l'avait jamais vraiment [enchaînée], là.

Gabriel : Ben c'est ça !

Sofia-Lou : Comme, là, ben de voir que c'est fait, ben que c'est fini... Pas, pas fini, mais tsé, on comprend ce que je veux dire. Mais c'est *cool*. C'est impressionnant aussi, là... [...] Ben c'est beau, je suis contente.

Sarah-Anne : [...] Gabriel ?

Gabriel : Ben c'est ça. Ben c'est le *fun* que ce soit plus complet.

Sofia-Lou : C'est satisfaisant.

Sarah-Anne : Satisfaisant, ouais ?

Gabriel : On voit... Ben on peut voir que ce qu'on a fait, ça a mené à quelque chose. [Sofia-Lou et Aude approuvent.]

« Impressionnée », « satisfaisant » et « fier » : voilà qui résume bien leur état d'esprit du moment. En somme, tout au long de cette expérience « difficile, mais le *fun* », comme l'avaient caractérisée les jeunes, leur confiance en la réussite du projet n'avait jamais vraiment été ébranlée. Leur niveau de

10. La chanson n'a ainsi aucun titre officiel.

motivation et d'énergie, lui, avait effectué quelques montagnes russes, baissant sous l'effet de certaines remises en question ou récapitulations décevantes, augmentant chaque fois qu'une nouvelle section était achevée et considérée par tou-te-s comme satisfaisante. Mais, désormais, les jeunes étaient en mesure de constater que tous leurs efforts avaient bel et bien « mené à quelque chose », et quelque chose de « bon » et de « beau » – même si la chanson ne correspondait pas tout à fait à leurs goûts personnels (voir chapitre 4).

Le processus de co-création de la chanson venait-il de s'achever avec cette écoute collective du montage final? Pas tout à fait, selon ce que j'écrivais dans mon journal de bord :

La chanson a été enregistrée avec succès hier. Les jeunes étaient encore une fois très fiers et très contents – même s'ils n'ont pas encore entendu le résultat final (retravaillé par le technicien), et moi non plus d'ailleurs! J'ai vraiment l'impression que c'est l'écoute de la chanson dans sa version finale qui va véritablement mettre fin à cette aventure, donner un sentiment de complétude au processus (même si, théoriquement, il est déjà fini).

En effet, la participation active des jeunes étant bel et bien terminée, il ne manquait que celle du technicien qui, d'une certaine manière, intégrait ainsi à son tour le processus de co-création de la chanson.

FAITS SAILLANTS

À partir de ce récit, quelques constats s'imposent déjà. D'abord, il y a eu tout au long du processus une alternance constante des phases créatives¹¹ suivantes :

- la **tempête d'idées**, c'est-à-dire la création spontanée de nouveaux matériaux, incluant l'improvisation musicale ;

11. Le déroulement et le contenu de ces phases sont évidemment très variables, mais j'en discute de manière spécifique au chapitre 3. Par ailleurs, la frontière entre ces phases est parfois floue, en particulier celle entre la tempête d'idées et la discussion hors sujet. En effet, puisque la chanson traite d'enjeux propres à l'adolescence, les jeunes échangeaient parfois autour de leur propre vécu afin de pouvoir déterminer le sujet et le contenu de la chanson. Conséquemment, pour plusieurs discussions, il était difficile de déterminer dans quelle mesure leurs propos étaient « hors sujet » ou, au contraire, tout à fait « dans le sujet ».

- la **modification** de matériaux existants ;
- la **discussion**, incluant notamment les échanges hors sujet, les remises en question et les délibérations ;
- et la **récapitulation**, que l'on peut aussi désigner, en musique, comme la pratique ou l'enchaînement.

Cette alternance, relevée dans de nombreuses recherches (Bennett 2012 ; Fautley 2005 ; Giglio 2015 ; Gooderson et Henley 2017 ; McGillen et McMillan 2005 ; Miell et Littleton 2008 ; Rojas-Drummond et collab. 2008 ; Sawyer et DeZutter 2009 ; Thorpe 2008), est à la fois inévitable et indéterminable ; elle ne constitue ni un plan, ni une méthode, ni un ordre du jour. Le passage d'une phase à l'autre dépend, à chaque instant, du contenu même des phases, qui se nourrissent entre elles : la création de paroles peut provoquer une discussion à propos de la musique ; la récapitulation peut entraîner une remise en question d'un matériau existant, laquelle peut donner lieu à une nouvelle tempête d'idées ; l'improvisation chantée peut exiger une modification des paroles, et ainsi de suite.

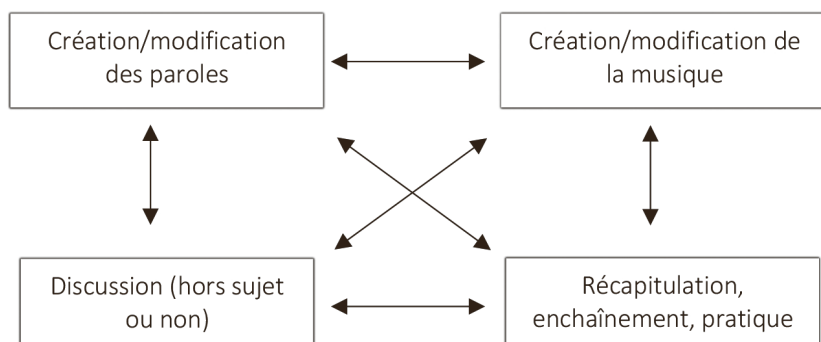


FIGURE 11 Dynamique d'itération des principales phases créatives du processus

Comme l'indique ce schéma¹², chaque phase est susceptible d'en entraîner une autre, sans hiérarchisation, sans ordre précis. Puisque le phénomène d'itération est constant, la même phase ne se répète jamais, ou alors très

12. Ce schéma ne doit pas être considéré comme une modélisation du processus, mais seulement comme une illustration visuelle de mon propos (à ce stade-ci).

rarement, deux fois d'affilée. Par exemple, si le groupe compose la musique d'un passage, il ne va pas se lancer ensuite dans la composition de la musique d'un second passage sans avoir auparavant récapitulé, discuté ou retravaillé le premier. De plus, ce schéma permet d'illustrer qu'à tout moment durant le processus, n'importe quelle phase est susceptible de revenir ; le besoin de discuter, de modifier ou de récapituler peut se faire sentir jusqu'à la toute fin, même lorsque le groupe a l'impression que l'œuvre est achevée. Ce n'est que lorsque la chanson est enregistrée et mixée, puis que le résultat est entendu par ses créateurs et créatrices, que le processus de co-création est véritablement (ressenti comme étant) terminé.

Néanmoins, ce que ce schéma ne permet pas de représenter, c'est que certaines successions de phases sont revenues de façon plus marquée au cours du processus. Par exemple, presque chaque rencontre a débuté par des échanges hors sujet autour de nos vies personnelles, puis par une récapitulation de ce qui avait été créé ou décidé lors de la rencontre précédente. Généralement, cette récapitulation entraînait deux possibilités : si elle était accueillie favorablement, alors le groupe tendait vers une nouvelle tempête d'idées visant à créer la suite de la chanson ; si elle était accueillie défavorablement, alors le groupe entrait dans une discussion à ce sujet ou plongeait directement dans la modification du ou des passages considérés comme insatisfaisants. Par ailleurs, le début du processus a surtout été marqué de discussions et de tempêtes d'idées visant à déterminer le contenu de la chanson ; les jeunes ont même refusé de commencer à travailler sur les paroles sous prétexte qu'il restait trop de détails sur lesquels se mettre d'accord auparavant (rencontre 2). Comme le constate Bennett (2012, 163), « consensus regarding matters of theme, character and narrative is very important [en contexte de co-création]. Many other songwriters state similar concerns regarding clarity of lyric theme and the believability of characters ».

Pourtant, dans son propre récit d'un processus de co-création, Bennett raconte que son collègue et lui ont commencé par construire le « squelette » de la chanson, en proposant rapidement de nombreuses idées et en rejetant implicitement les moins bonnes, et que leur réflexion sur le contenu des paroles s'est effectuée au moment même de leur création, plutôt qu'en amont. Une fois le brouillon de la chanson réalisé, ils sont passés à un « stade d'évaluation », lors duquel ils se sont mis à la place de

l'auditoire, ce qui leur a permis de mieux cerner les éléments de la chanson à retravailler. Par la suite, peu de nouvelles idées ont été données, l'objectif étant surtout d'améliorer les matériaux existants (Bennett 2012, 156). Le déroulement spécifique – et apparemment efficace – de ce processus est sans doute dû au fait que Bennett et son collègue sont des professionnels de la chanson ; comme je l'ai mentionné en introduction, les pratiques créatives des professionnel-le-s diffèrent de celles des amateurs et amatrices (Bennett 2011 ; 2012 ; 2013 ; Gooderson et Henley 2017). Il est toutefois intéressant de noter que, dans le processus analysé ici, la phase de récapitulation semble avoir joué le même rôle pour Aude que ce « stade d'évaluation » pour Bennett et son collègue. En effet, Aude avait affirmé, lors de la rencontre 8, que les doutes lui venaient souvent lorsque la chanson était enchaînée du début à la fin. En outre, j'ai moi-même été étonnée de constater la capacité de la récapitulation – y compris le simple fait de lire le contenu du *Google doc* – à faire surgir de nouvelles idées. La récapitulation ne fait pourtant pas partie de la plupart des modèles présentés dans l'état de la littérature. Certes, la phase de « révision » y revient souvent, mais ce terme renvoie plutôt à un objectif *explicite* (de réviser, de corriger, d'améliorer), tandis que la récapitulation est en théorie *passive* ; il est donc d'autant plus intéressant de noter son rôle moteur dans la création.

Les échanges hors sujet

En réalisant ce récit, j'ai été frappée par l'importance des échanges hors sujet dans le processus, en particulier ceux portant sur les vies personnelles des membres du groupe. En effet, en plus de parfois générer certaines idées, ces échanges constituent l'occasion pour les membres du groupe d'apprendre à se connaître et, surtout, de développer un sentiment de confiance mutuelle et de complicité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai tenu à les inclure dans mon récit, ce que je n'avais pas pensé faire au départ. À mon avis, ce sont ces conversations amicales qui ont permis la construction progressive de l'effet d'espace sécuritaire lié à la ZPD de Vygotski (1981), c'est-à-dire cet espace dans lequel chacun-e se sent à l'aise de donner ses idées et de commenter ou critiquer celles des autres. À la rencontre 3, lors de la discussion au sujet de la peur d'être jugé-e et de la difficulté de critiquer, Sofia-Lou avait suggéré ce mot

d'ordre: « Ben, au pire, on fait juste dire tout ce qu'on veut, pis on jure qu'on juge pas! » Pourtant, comme l'illustre mon récit, cette confiance ne s'est pas subitement installée parce qu'elle était désirée: elle dut au contraire être apprivoisée et pratiquée.

Il fallut en effet plusieurs rencontres, plusieurs rires, plusieurs échanges, pour que les jeunes commencent à se sentir à l'aise d'exprimer *explicitement* leur avis (suggérer une idée avec conviction plutôt qu'avec hésitation, critiquer une proposition directement plutôt que de garder le silence ou de hausser les épaules, etc.). La corrélation est frappante: plus les jeunes se sont « dévoilé-e-s » les un-e-s aux autres grâce aux échanges hors sujet, plus iels ont développé leur confiance mutuelle, laquelle est tout aussi nécessaire lors du partage d'une anecdote personnelle que lors du partage d'une idée ou d'une critique. « Mutuelle » est ici le mot clé, car il ne s'agit pas tant d'une confiance *en soi* (en ses propres idées) que d'une confiance *en l'autre*, soit la confiance que l'autre ne jugera pas notre avis lorsque nous l'exprimons, et qu'il ou elle se sentira également à l'aise de s'exprimer sans craindre d'être jugé-e par nous. Ces deux conditions me semblent précisément entraîner ce sentiment de « sécurité » favorisant la co-création, ce qui me permet de nuancer l'affirmation de Moran et John-Steiner selon laquelle « collaboration gives people the safe foundation and encouragement to share themselves with others » (2004, 15). En effet, si la collaboration est effectuée dans un climat purement sérieux et professionnel, décourageant les digressions, alors les membres du groupe n'auront ni l'envie ni la possibilité de s'ouvrir aux autres. À ce sujet, j'ai demandé aux jeunes lors de l'autoconfrontation croisée si le fait d'avoir entretenu un climat ponctué de blagues et de conversations hors sujet avait « amené quelque chose ». Voici les réponses d'Aude et de Gabriel:

Aude: Ben je pense que oui. Ça nous a amenés à nous dégêner, pis à... ben, à être plus à l'aise en général. [...] Tsé, on allait pas là pour travailler fort pis être *full* rigoureux. Ben moi, en tout cas, j'y allais pour avoir du *fun*, pis pour... pour avoir une chanson qui me rend... que j'avais du plaisir, là.

Gabriel: Justement [...], le fait de pouvoir donner des idées en *joke*, ça nous permettait de donner des idées sérieuses, mais qu'on savait que ça allait pas nécessairement mener nulle part, là... Ça décontractait!

En outre, si plusieurs chercheurs et chercheuses ont mentionné l'importance de l'amitié préalable dans la co-création (Augustiniak 2014; Miell et MacDonald 2001; Rojas-Drummond et collab. 2008), aucun-e des jeunes de mon projet ne se considérait comme l'ami-e de l'autre. Ce n'est donc pas l'amitié qui semble importante, mais le rapport de confiance, de complicité et de respect mutuel qu'elle implique, et qui est favorisé par les échanges hors sujet – d'où l'importance de ne pas les proscrire. Les jeunes ont d'ailleurs affirmé, dans leurs entrevues individuelles, que de réaliser le projet avec des ami-e-s n'aurait pas nécessairement été plus facile, car il y aurait potentiellement eu davantage de conflits (selon Aude) ou une plus grande peur de blesser l'autre (selon Gabriel et Sofia-Lou). Toutefois, chacun-e a aussi affirmé que la chanson leur aurait sans doute « ressemblé » davantage, en raison des valeurs et des goûts partagés avec leurs ami-e-s. Je reviens sur ce sujet au chapitre 4.

La capacité à exprimer son désaccord

C'est justement en étudiant la co-création de chansons par un groupe d'ami-e-s que Miell et Littleton (2008) ont relevé le conflit comme étant un formidable générateur d'idées. Or, puisque l'espace sécuritaire peut recréer les conditions nécessaires à l'expression d'avis divergents, il me semble que, même sans véritables conflits au sein d'un groupe, la capacité de chaque membre à exprimer clairement son désaccord porte également un grand potentiel créatif. C'est, ici encore, la raison pour laquelle j'ai tenu à inclure dans mon récit les principaux moments de doute ou de remise en question des jeunes. Je pense par exemple au malaise de Sofia-Lou par rapport à l'aspect « comptine » de la chanson (rencontre 3), à la déception d'Aude à la suite de la récapitulation des paroles du premier couplet (rencontre 4) ou encore à son doute concernant le manque de continuité musicale de la chanson (rencontre 7) : chaque fois, leur prise de parole a d'abord entraîné un dur moment de découragement, mais qui a toujours été suivi d'une tempête d'idées décisive dans le processus et pour la chanson (voir chapitre 2).

Comme le sont les conflits, ces tempêtes d'idées n'ont pas été particulièrement agréables, l'une ayant même entraîné un mal de tête chez Sofia-Lou, mais elles ont chaque fois amélioré la chanson et gonflé la confiance et l'enthousiasme du groupe. En revanche, si Aude et Sofia-Lou avaient

été trop gênées de soulever ces problèmes, par exemple si l'espace sécuritaire n'avait pas été correctement constitué, non seulement la chanson aurait été différente, mais elle leur aurait sans doute moins plu. En effet, choisir de taire son opinion, que ce soit par timidité, par peur de déclencher un conflit ou de blesser quelqu'un, a de forts risques d'engendrer une certaine déception ou un détachement par rapport à l'œuvre finale. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé : à quelques reprises, les jeunes ont fait le choix de ne pas exprimer leur désaccord, notamment lorsqu'ils constataient que leur opinion était contraire à celle du reste du groupe. Comme je l'explique au chapitre 4, ce phénomène est en partie responsable du rapport ambigu qui s'est développé entre les jeunes et leur chanson.

Le contexte matériel et temporel

Pour finir, j'aimerais soulever un autre élément d'une importance insoupçonnée, ou du moins peu soulignée dans la littérature portant sur le processus de co-création de chansons : la prise en compte du contexte matériel et temporel des rencontres¹³. En l'occurrence, le fait de travailler à deux mètres de distance, parfois à l'extérieur, parfois à l'intérieur, le fait d'être interrompu-e-s par le passage d'un chat ou par une bourrasque, le fait d'avoir utilisé un *Google doc*, un moniteur et un tableau blanc plutôt que du papier et des crayons, le fait d'être parfois fatigué-e-s ou d'avoir chaud, le fait de se rencontrer un soir de semaine ou un matin de fin de semaine, le fait de laisser passer quelques jours ou plusieurs semaines entre deux rencontres sont tout autant d'éléments qui ont modelé le processus de co-création de la chanson. Ces éléments peuvent être déterminants quant à la longueur, la dynamique ou l'ordre des différentes phases de création, en plus d'expliquer certaines difficultés (comme la chaleur accablante qui a ralenti la tempête d'idées de la rencontre 7) ou facilitations (comme le fait que ce soit moi qui m'occupais de noter toutes les idées). Ainsi, le fait de ne pas prendre en compte de tels éléments

13. Fautley (2005) semble être le seul chercheur à avoir inclus dans sa modélisation du processus de co-création des « overarching constraints » telles que « environment, resources, time-frame, teacher and the students themselves », précisant que « some of these over-arching constraints can have little, if any, user amendment, the building, the facilities, the availability of resources being examples » (Fautley 2005, 45). En revanche, dans la grande majorité des études, des outils technologiques sont parfois mentionnés, mais sans plus.

contextuels peut fortement altérer la manière dont on interprète le récit d'une co-crédation, comme je le montre dans les chapitres suivants ; c'est pourquoi j'ai tenu ici à les spécifier.

CONCLUSION

En conclusion, le récit présenté dans ce chapitre illustre bien la contingence absolue de la co-crédation, du moins lorsqu'elle n'est pas dirigée¹⁴ : il montre que le passage d'une phase de création à une autre ne dépend pas seulement du niveau d'inspiration, de motivation ou de confiance des membres du groupe, mais aussi du contexte matériel et temporel dans lequel se déroulent les rencontres, ainsi que de certains facteurs relationnels (confiance en l'autre, complicité, aisance à exprimer ses doutes) associés à l'effet d'espace sécuritaire. Or, cet effet semble reposer en grande partie sur la qualité des échanges hors sujet, du moins lorsque les membres du groupe ne sont pas ami-e-s au départ du projet. Ainsi, si j'avais tenté de couper court à ces échanges afin de faire avancer le projet plus rapidement, j'aurais peut-être sans le savoir empêché la constitution de l'espace sécuritaire, donc l'établissement de rapports cordiaux entre les jeunes, ce qui aurait contrarié l'entièreté du processus de co-crédation de la chanson.

Mon récit n'a toutefois pas permis de mettre en relief ce que j'appellerais la « perméabilité » des phases créatives. Certes, comme je l'ai mentionné, une phase peut à tout moment en entraîner une autre, de manière imprévue et imprévisible. Mais il faut savoir que chaque phase peut aussi accueillir en son sein de brefs et nombreux « moments » caractéristiques d'autres phases. Par exemple, d'innombrables discussions et monologues hors sujet de courte durée, parfois de quelques secondes seulement, n'ont cessé de s'insérer ici et là tout au long du processus créatif, sans pour autant interrompre ou briser le fil de la phase en cours. De même, la plupart des tempêtes d'idées ont été parcourues de brefs moments de récapitulation, de négociation ou de remise en question, mais de manière

14. En effet, si une co-crédation par des jeunes est dirigée, il est possible que les phases créatives soient *imposées* au groupe plutôt que décidées par lui. Par exemple, en contexte scolaire, l'enseignante pourrait, pour une raison ou pour une autre, exiger que les paroles soient entièrement écrites avant de commencer à composer la musique.

si éphémère qu'il aurait été absurde de considérer ces moments comme des phases à part entière (en général, les tempêtes d'idées étaient plutôt *alimentées* par ces moments de discussion). Ainsi, bien que j'aie noté cette perméabilité pour chacune des quatre phases présentées ici, en rendre compte de manière systématique aurait rendu mon récit saccadé et confus, à l'inverse de la manière dont il a été vécu.

L'autre aspect que j'ai volontairement gardé dans l'ombre est mon propre rôle au sein du groupe. Je n'ai en effet mentionné ici que mes interventions les plus importantes, cherchant à respecter le plus possible mon souhait de raconter le processus de co-création du point de vue du groupe. C'est d'ailleurs pour la même raison que j'ai généralement tu le nom des personnes ayant donné telle ou telle idée, ou ayant provoqué telle ou telle décision, privilégiant employer le « nous » ou « le groupe » comme sujet de mes phrases. Je reconnais toutefois qu'un récit mettant davantage en valeur les individus ou incluant davantage mes propres émotions (Vaucher 2020) aurait permis de mettre en lumière d'autres aspects tout aussi importants du déroulement chronologique du processus de co-création. Je tente néanmoins, dans les prochains chapitres, de remédier en partie à ces absences – car je ne puis prétendre y remédier entièrement. Ce récit sert ainsi de toile de fond pour différents tableaux, dont l'ensemble constitue, à mon avis, une fresque aux couleurs et aux formes complémentaires, permettant de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson avec et par des adolescent-e-s.

VERS PAR VERS, MOTIF PAR MOTIF. CONSTITUTION DE LA CHANSON

Dans le récit présenté au chapitre précédent, plusieurs éléments ont été mis de côté, tels que le détail des interactions entre les membres du groupe, incluant les miennes, et leur influence sur le déroulement du processus de co-crédation de la chanson. Toutefois, le plus grand absent de ce récit est la chanson elle-même, non seulement en tant que *résultat* du processus, mais aussi en tant qu'objet évoluant au fil des rencontres. Dans ce chapitre, je présente la chanson en tant qu'objet « fixe », donc selon sa version finale, puis en tant qu'objet « fluide », c'est-à-dire telle qu'elle s'est métamorphosée au gré des élans créatifs du groupe. J'explore notamment les chaînes d'idées ayant permis de donner lieu à chaque vers et à chaque motif mélodique de la chanson, d'abord de façon à illustrer la progression de la chanson dans le temps, puis de manière à cerner l'ampleur de la collaboration derrière le processus de co-crédation. C'est ce qui me permet ensuite de me prononcer sur la teneur collaborative de la chanson elle-même, répondant ainsi à l'un des questionnements à l'origine de ce projet : une chanson co-crédée est-elle davantage qu'un simple « collage » d'idées individuelles ?

« N'AYONS PLUS PEUR DE DEVENIR ». PRÉSENTATION DE LA CHANSON

Les paroles

S'il n'y a pas de refrain dans la version finale des paroles (**voir annexe 3**), il y a un vers, un tout petit vers, qui revient inlassablement au fil des trois couplets : « *J'suis plus capable* ». Unies par cette déclaration fatidique, les voix de trois jeunes personnages de genre indéterminé – un par couplet – se succèdent pour dénoncer ce qui les accable : « *Mes parents* », pour le premier ; « *Le monde* », pour le deuxième ; « *Mes pensées* », pour le troisième. À la fin seulement, un message d'espoir : « *Malgré les embûches à venir, n'ayons plus peur de devenir* ». Voilà qui résume le propos de la chanson co-créée par Sofia-Lou, Aude et Gabriel, avec ma participation, à l'été 2020. À première vue, il s'agit d'une œuvre représentant bien certaines préoccupations de la jeunesse actuelle¹ : le premier personnage affirme vouloir choisir sa voie malgré les objections de ses parents, le deuxième évoque ses efforts vains pour améliorer le monde que lui ont laissé en héritage les générations précédentes, tandis que le troisième révèle son anxiété face au temps qui passe, se demandant s'il en aura assez pour performer et s'accomplir, tout en trouvant des moments de repos.

La musique

Selon la version finale de la partition (**voir annexe 4**), la chanson est une pièce en *la* mineur et en 3/4, bâtie sur des suites d'accords sans aucune modulation, avec des mélodies très conjointes et des rythmes « simples ». Chacun des trois couplets est divisé en plusieurs sections (voir tableau 1, ci-dessous) : les deux premiers en comportent cinq (ABACD) et le troisième n'en comporte que quatre (ABCD, le retour de la section A ayant été supprimé). Puisque chacune des sections est constituée de deux motifs mélodiques, on retrouve un total de 8 motifs différents dans toute la chanson, parfois présentés avec de légères variations (indiquées par une apostrophe dans le tableau ci-dessous). Par ailleurs, les sections de la chanson n'ont pas toutes la même forme : les sections A et B comportent

1. J'apporte des nuances à cette affirmation au chapitre 4.

8 mesures chacune, mais à raison de deux mesures par motif pour la section A et d’une seule mesure par motif pour la section B. Quant aux sections C et D, elles comportent 16 mesures au total, à raison de 4 mesures par motif.

TABLEAU 1 Analyse formelle de la chanson

Couplets*	Couplets 1 et 2																					
Sections	A				B						A				C				D			
Motifs	a	a	a'	b	c	d	c	d	c'	d'	a	a	a'	b	e	f	e'	f'	g	h	g	h'
Nbr de mesures**	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4
	8				8						8				16				16			

* Excluant l'introduction et la transition entre les couplets

** Sans tenir compte des levées (anacrouses)

Couplets*	Couplet 3																	
Sections	A				B'						C				D'			
Motifs	a	a	a'	b	c	d	c	d	c''	d''	e	f	e'	f'	g	h	g	h''
Nbr de mesures**	2	2	2	2	1	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	8				10						16				16			

* Excluant les accords de la finale

** Sans tenir compte des levées (anacrouses)

Pour écouter la chanson : <https://youtu.be/3WgHH7WJjWo>.

CHRONOLOGIE DE LA CONSTITUTION DE LA CHANSON

Afin de pouvoir illustrer avec précision la constitution de la chanson au fil des neuf rencontres ainsi que les chaînes d'idées collaboratives ayant permis cette progression, j'ai dû développer ma propre méthode d'analyse, n'ayant trouvé aucune analyse similaire dans ma recension des écrits – bien que certains aient mentionné l'intérêt qu'il y aurait à effectuer de telles « microanalyses » (Bennett 2012 ; 2013, Preston 2013). Pour cette raison, j'ai décidé d'inclure dans ce chapitre les principales réflexions ayant guidé mes choix dans l'élaboration de mes tableaux.

Vers par vers...

Pour présenter la chronologie de la création des paroles, j'ai construit le tableau A (**voir annexe 5**) dans lequel la colonne de gauche présente les paroles de la chanson (un vers par ligne), tandis que la ligne du haut

présente la chronologie des neuf rencontres ayant abouti à sa création (à raison d'une heure par colonne²). Mon objectif de départ était d'y inscrire, pour chaque vers, un « X » dans la colonne correspondant à l'heure de sa création, soit au moment où il était prononcé pour la première fois. Pour le découvrir, je me fondais bien sûr sur les transcriptions des rencontres. Or, j'ai rapidement dû me raviser : cette méthode ne révélait qu'une trop mince partie de l'histoire. En effet, j'ai constaté qu'il y avait bien souvent un long délai entre le moment où l'idée de base d'un vers était donnée et le moment où la version finale du vers était trouvée. Entretemps, différentes modifications pouvaient avoir lieu, formant une sorte de « chaîne » unique à chaque vers³. Par exemple, l'idée de base « *C'est pas ça que vous voulez pour moi, que je sois heureux ?* » a d'abord été modifiée pour devenir « *Vous voulez que je sois heureux ?* », puis « *Voulez-vous mon bonheur ?* ». Ici, bien que le vers de départ et le vers final n'ont que deux mots en commun (*vous* et *voulez*), leur sens reste tout à fait le même, justifiant leur appartenance à la même chaîne.

Devant ce constat, j'ai essayé d'indiquer, pour chaque vers, le moment où il apparaissait dans sa forme originelle (ce que j'appelle le « vers initial »), puis dans sa forme finale (le « vers finalisé »). Cet exercice s'est néanmoins révélé fort délicat. En effet, que faire quand un vers initial et un vers finalisé ne comportent aucun mot en commun, mais que leur sens paraît très rapproché ? Faut-il tout de même les relier, ou considérer qu'il s'agit d'une coïncidence ? Que faire quand un vers finalisé semble découler de deux vers distincts, empruntant certains aspects à l'un et certains à l'autre ? Dans quelle chaîne faut-il l'inclure ? Et que faire quand une idée de vers est présentée comme nouvelle, alors qu'elle avait déjà été lancée lors d'une rencontre précédente ? Laquelle faut-il considérer comme le véritable point de départ de la chaîne ? À ces questions, aucune bonne réponse n'est possible – je touche ici au mystère insoluble de la créativité, à cette impossibilité de savoir d'où viennent réellement les idées créatives. En outre, comme l'a noté Bennett (2012, 147), « we cannot know the

2. Puisque chaque rencontre a duré environ deux heures, les neuf rencontres sont numérotées selon cet ordre : 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, etc. Par exemple, 5.2 désigne la deuxième heure de la rencontre 5.

3. Évidemment, il est possible de retracer l'idée de base d'un vers et sa version finale seulement une fois la chanson terminée, grâce aux transcriptions des rencontres. En conséquence, une personne lançant une idée ne peut savoir, sur le moment, si son idée se situe au début, au milieu ou à la fin d'une chaîne d'idées.

internal workings of an individual songwriter's mind (or that of any composer) without intervening, almost certainly destructively, in their working methods».

J'ai donc tenté, à partir des transcriptions des rencontres, de faire les choix les plus cohérents possible, en considérant tant le contenu des vers (leur sens, leur propos) que leur forme (les rimes, l'ordre des mots, les figures stylistiques, etc.). J'ai ensuite rempli mon tableau en conséquence, inscrivant un « i » lorsqu'un vers apparaissait dans sa forme initiale et un « f » lorsqu'il apparaissait dans sa forme finalisée. Les quelques « (i) » représentent quant à eux l'apparition d'une idée de base dans le discours d'une personne sans que son intention ait été de suggérer un vers. Par exemple, lors de la deuxième rencontre, au moment d'inventer le troisième personnage de la chanson, Aude l'a décrit ainsi : « Il est tanné de, comme, être poussé, même si c'est lui qui se pousse. » Sa prise de parole, qui se voulait uniquement descriptive, a pourtant donné lieu, trois rencontres plus tard, au vers suivant : « *Pourtant, c'est moi qui me pousse* ». Celui-ci figure donc en tant que « (i) » dans la colonne 2.1 du tableau.

Dans le tableau A, une tendance claire se distingue : plus le processus avance, plus le groupe parvient à trouver rapidement la version finalisée des vers⁴. En effet, dans le couplet 1 – également le premier couplet à avoir été écrit –, plusieurs heures passent entre le moment où l'idée de base est émise et le moment où le vers final est trouvé, tandis que, pour les couplets 2 et 3, on retrouve une majorité de « i/f », c'est-à-dire de vers qui ont été finalisés dans l'heure même de leur genèse. Certes, cette « accélération » dans la création des paroles concorde avec le changement de dynamique décrit dans mon récit, selon lequel les jeunes ont été de plus en plus à l'aise d'exprimer leur avis et de suggérer des idées sans craindre le jugement des autres. De plus, le groupe s'est certainement familiarisé avec l'écriture de paroles à force de la pratiquer. Cependant, co-création ou non, il est normal que l'écriture du premier couplet d'une chanson prenne davantage de temps, car elle implique de déterminer des paramètres fondamentaux tels que le style du texte, le niveau de langage, le nombre de syllabes par vers, les différentes sections du couplet, etc.

4. Il ne faut pas s'étonner de voir les colonnes 1.1, 1.2 et 2.1 presque vides : comme je l'ai mentionné dans mon récit au chapitre précédent, les trois premières heures du processus ont principalement servi à discuter du sujet et du contenu de la chanson.

Conséquemment, une fois le premier couplet écrit, les bases sont déjà posées pour tous ceux qui suivent. Voilà pourquoi il est peu étonnant que le premier couplet ait été plus long à écrire que les suivants, ainsi que le démontre ce graphique :

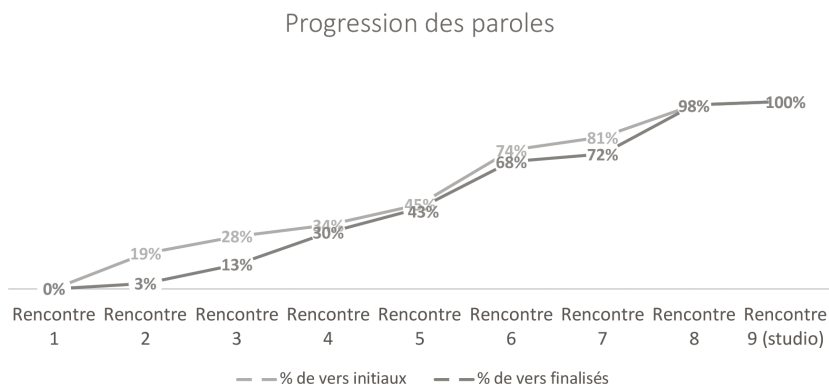


FIGURE 12 Progression des paroles (en pourcentages)

En effet, on note ici qu'en quatre rencontres, donc à la moitié du processus, environ 30 % des paroles avaient été écrites, tandis que le 70 % restant fut créé lors des quatre rencontres suivantes⁵, durant lesquelles, je le rappelle, l'entièreté de la musique fut également composée. On peut également noter que l'écart entre le pourcentage de vers initiaux et le pourcentage de vers finalisés n'est pas seulement important au début du processus (tel que mentionné), mais aussi à la rencontre 7. Selon mon récit, c'est en effet lors de cette rencontre que d'importantes remises en question avaient eu lieu, entraînant notamment l'écriture d'une nouvelle section du couplet, ce qui avait grandement épuisé le groupe, en plus de contredire leurs attentes ; dans cet état, les jeunes avaient eu plus de difficulté à composer des vers satisfaisants. Il s'agit d'un autre rappel de l'importance de considérer les éléments du contexte dans l'interprétation des données du processus.

5. En effet, les paroles de la chanson ont été complétées à la fin de la huitième rencontre. Lors de l'enregistrement en studio, une seule modification a été apportée aux paroles, soit la répétition des derniers vers.

Néanmoins, si ce graphique illustre bien la progression de la chanson en tant qu'objet « fixe », tel un assemblage de vers s'allongeant avec le temps, il projette simultanément une image trompeuse de la chanson en tant qu'objet « fluide ». J'ai effectivement remarqué, grâce à des captures d'écran du *Google doc* collectif effectuées à la fin de chaque rencontre, que les premières rencontres avaient en réalité donné lieu à un très grand nombre de suggestions de vers. Seulement, la plupart des vers ont fini par être écartés à un moment ou à un autre du processus, les rendant ainsi inutiles ou non pertinents en regard du résultat final, comme s'ils n'avaient jamais existé. Or, peut-on vraiment dire qu'ils n'ont jamais formé « un » texte de chanson ? Pour répondre à cette question, il suffit d'observer la capture d'écran des paroles figurant dans le *Google doc* à la fin de la deuxième rencontre (**voir annexe 6, figure A**) : on n'y retrouve, certes, que deux petits vers finalisés (indiqués par les flèches pleines) et huit vers initiaux (indiqués par les flèches pointillées), mais il y a là un total de 24 vers⁶, ce qui constitue déjà – en matière de longueur – l'équivalent d'un couplet complet. Autrement dit, il faut garder en tête que la chronologie illustrée dans le tableau A et dans la figure 12 ne met en lumière que les « bons éléments » de la chanson, effaçant délibérément les tâtonnements, les mauvaises pioches, les essais et erreurs, pourtant fondamentaux dans le processus créatif. En effet, n'ai-je pas mentionné que c'est par la création des premiers vers – incluant tous ceux qui seront éventuellement délaissés – que la recherche de l'esthétique de la chanson s'effectue, que la forme du couplet se stabilise ? Il s'agit là d'éléments tout aussi importants dans la constitution de la version finale de la chanson que les paroles elles-mêmes.

Motif par motif...

Je me suis demandé, après avoir reconstitué la chronologie de la création des paroles, comment effectuer le même travail concernant la musique. En raison de l'échelle de ce projet, il m'était impossible de rendre compte à la fois des mélodies, des accords, des motifs d'accompagnement au piano

6. En outre, l'écriture des paroles ayant commencé officiellement à la rencontre 2.2, ces 24 vers ont été écrits en une heure seulement. Et c'est sans parler des nombreux autres vers qui ont été suggérés au même moment, mais déplacés dans une section « banque d'idées » du *Google doc*.

et de l'interprétation vocale (nuances, effets de tempo, etc.). Puisque j'avais concentré mon travail de transcription musicale sur les mélodies et les accords, j'ai finalement choisi de retracer uniquement la composition des motifs mélodiques de la chanson, tels qu'ils sont rapportés dans mon analyse formelle (voir tableau 1), et de noter au-dessus les suites d'accords utilisées⁷.

Je me suis donc fondée sur mes transcriptions musicales pour reconstituer toutes les étapes ayant mené à la composition de chacun des 18 motifs de la chanson. Comme je l'avais fait avec les paroles, j'ai exclu de ces étapes les suggestions de mélodies n'ayant peu ou pas de rapport avec les motifs « finalisés » – même si leur existence avait, ici aussi, joué un important rôle dans le processus⁸. J'ai ensuite construit le tableau 2 (ci-dessous), dans lequel la première colonne indique la structure formelle de la chanson, tandis que la première ligne indique les rencontres durant lesquelles la musique a été composée, soit de la deuxième heure de la quatrième rencontre (4.2) à la première heure de la septième (7.1). En constatant que le rythme de certains motifs avait parfois été trouvé avant les notes, j'ai aussi choisi de diviser chaque section en deux, soit en « rythme » et en « mélodie ». Dans la ligne « total », j'ai considéré chaque motif comme étant symboliquement constitué à 50 % d'éléments mélodiques et à 50 % d'éléments rythmiques. Le « grand total », à partir duquel j'ai pu bâtir le graphique de la figure 13 (voir plus loin), est donc effectué sur 36 (18 motifs mélodiques + 18 motifs rythmiques). Je souligne avoir considéré ici seulement les motifs dans leur version finalisée, l'idée d'un « motif initial » s'appliquant plus difficilement (voir section suivante).

7. Comme je l'ai mentionné dans mon récit, les accords et l'accompagnement au piano n'ont été déterminés que par Gabriel et moi. Les choix d'interprétation vocale de la chanson ont quant à eux été majoritairement déterminés par Aude et Sofia-Lou, Gabriel n'ayant ajouté sa voix que sur certains passages, en studio.

8. En effet, c'est par la prolifération de suggestions mélodiques improvisées – qu'elles soient bonnes ou mauvaises – que le groupe arrive à cerner ce qui lui plaît, ce qui l'inspire ; quant aux mélodies qui ne l'intéressent pas, elles peuvent tout de même l'inciter à aller ailleurs, à explorer une nouvelle voie. Ce n'est donc pas parce que je n'inclus pas dans ma chronologie les suggestions mélodiques « solitaires » (non reliées à un motif finalisé) que je considère qu'elles ont été inutiles.

TABLEAU 2 Chronologie de la création des motifs mélodiques de la chanson

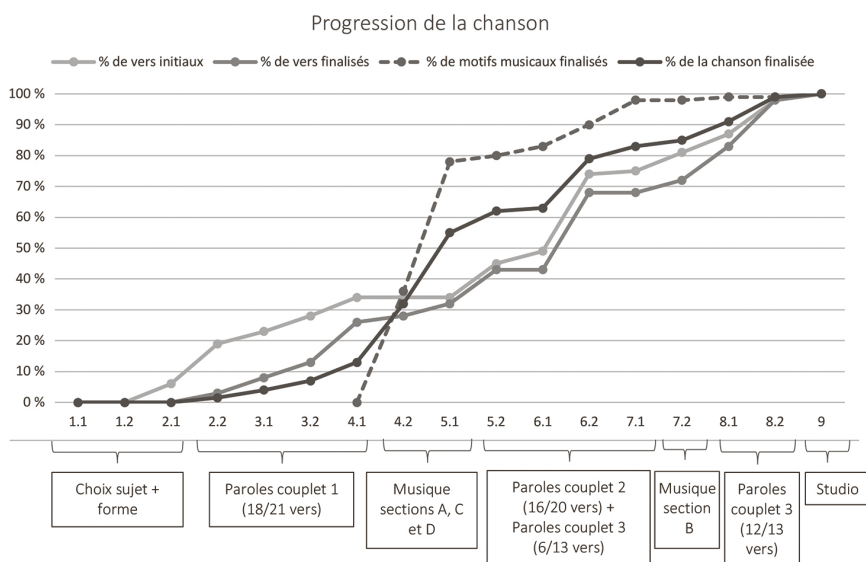
Sections et motifs		4.2	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1
A 4 motifs (aaa'b)	Rythme	aaa'b					
	Mélodie	aaa'			b		
B 6 motifs (cdc'd')	Rythme	cdc'd'					
	Mélodie						cdc'd'
C 4 motifs (efe'f')	Rythme		efe'f'				
	Mélodie		eff'		e'		
D 4 motifs (ghgh')	Rythme		ghgh'				
	Mélodie		ghgh'				
Total Rythme 50 % Mélodie 50 %	Rythme (cumulatif)	10/18	+ 8 = 18/18	(18/18)			
	Mélodie (cumulatif)	3/18	+7 = 10/18		+ 2 = 12/18		+6 = 18/18
	Grand total	13/36	28/36		30/36		36/36

Ce tableau permet de constater la rapidité de composition de la musique de la chanson, en particulier des éléments rythmiques : en deux heures seulement (de la rencontre 4.2 à la rencontre 5.1), les rythmes de tous les motifs ont été déterminés. Les mélodies ont été composées dans le même laps de temps, à l'exception de deux motifs (b et e') qui ont subi quelques modifications au fil des rencontres suivantes. Quant à la mélodie de la section B, il s'agit, comme je l'ai mentionné dans mon récit, de la mélodie entièrement recomposée lors de la septième rencontre (en conservant le même rythme que dans sa première version). Je souligne que, si cette mélodie avait été conservée dans sa première version, alors la grande majorité de la musique aurait été composée en deux petites heures – un délai étonnant quand on le compare à la chronologie de création des paroles.

En effet, les trois jeunes n'avaient ni expérience ni formation en composition musicale, alors que, comme tout élève étudiant au Québec, iels avaient écrit de nombreux poèmes dans leurs cours de français, ce qui s'apparente certainement à l'écriture de textes de chansons. Alors, d'où vient leur facilité à composer des mélodies ? Est-elle liée au fait de composer en groupe ? Est-elle liée à ma propre présence, à mes interventions ? Est-ce une faculté plus « innée » qu'on pourrait le croire ? Ces trois

hypothèses forment certainement une partie de la réponse – que je ne prétends pas connaître, et qu’il serait donc intéressant d’explorer dans une autre recherche. Je dois cependant souligner que, contrairement à l’écriture des paroles, la composition des motifs de la chanson ne vaut que pour un seul couplet, puisque les suivants emploient *grosso modo* la même mélodie. Il est donc normal que l’écriture des paroles prenne davantage de temps. De plus, dans le cas de la chanson présentée ici, l’essentiel du travail de composition musicale a surtout consisté en la création de huit motifs de base (a, b, c, d, e, f, g et h), les dix supplémentaires étant en fait des répétitions ou des variations des mêmes motifs. Ainsi, on peut certainement reconnaître la rapidité de composition des motifs musicaux de la chanson, sans pour autant considérer qu’il s’agit d’un fait stupéfiant.

Le graphique ci-dessous synthétise toutes les données présentées jusqu’ici. Afin de bien l’interpréter, je rappelle que les quelques ralentissements qui apparaissent à partir de la rencontre 5.2 coïncident avec les tempêtes d’idées plus lentes et difficiles dont j’ai fait part dans mon récit, et pour lesquelles la fatigue, la chaleur ou de grandes remises en question étaient principalement en cause.



Les pourcentages représentent le **résultat** de chaque rencontre et non l'état de la chanson au début de celle-ci.

FIGURE 13 Progression générale de la chanson (en pourcentages)

À présent que la chronologie de la création de la chanson a été illustrée, la prochaine section se penche sur le détail de l'activité collaborative à l'origine de chacun des vers et de chacun des motifs de la version finale de la chanson. Que s'est-il produit entre chaque « i » et chaque « f », c'est-à-dire entre chaque idée initiale et chaque idée finalisée ? Combien d'interventions a-t-il fallu ? Combien de personnes y ont contribué ?

LA CO-CRÉATION, UN TRAVAIL D'ÉQUIPE COMME UN AUTRE ?

Pour rédiger un travail d'équipe en contexte scolaire, il est courant que chaque personne prenne en charge une section du texte à écrire puis que, une fois rédigées, les sections soient placées les unes à la suite des autres, puis légèrement modifiées afin de s'assurer de la fluidité du texte final. Celui-ci devient alors, en quelque sorte, un « collage » plus ou moins uniforme de travaux individuels. C'est, du moins, la manière dont j'ai moi-même procédé le plus souvent durant mes études. En effet, l'inverse – écrire collectivement chaque phrase du travail – se révèle un défi presque impossible à relever, d'abord parce que chaque personne possède sa manière propre d'écrire, de raisonner et d'expliquer, ensuite parce que les compromis sont un tantinet plus difficiles à trouver lorsque la date de remise du travail est le soir même à 23 h 59.

Ainsi, une des questions que je me posais au départ de mon projet était de savoir si la co-crédation de la chanson allait suivre plus ou moins le même cours qu'un travail d'équipe, résultant en une mosaïque d'idées individuelles accolées les unes aux autres plutôt qu'en un véritable « mixage » d'idées (tel un potage si velouté qu'on n'en distingue plus les différents légumes). Comme l'a illustré mon récit, il n'y a jamais eu de division du travail lors du processus de co-crédation de la chanson : les membres du groupe ont bel et bien participé à chacune des phases de création, contribuant autant à la musique qu'aux paroles. Toutefois, lorsque j'ai demandé aux jeunes, en entrevues individuelles, s'ils étaient capables de reconnaître leurs idées ou celles des autres dans la chanson, leurs réponses étaient mitigées : parfois oui, parfois non. Voici la réponse de Sofia-Lou :

Sarah-Anne : Quand tu l'écoutes, est-ce que des fois ça t'arrive de faire « ah, ça, c'est moi qui a écrit ce bout-là » ?

Sofia-Lou : Oui ! Des fois, ça m'arrive, je suis contente de mon idée, quelque chose comme ça.

Sarah-Anne : Ok. [...] Mais est-ce que tu serais capable de te souvenir de chaque vers, qui a proposé quelle idée ?

Sofia-Lou : Non, non !

Sarah-Anne : Fait que tu vas te souvenir un petit peu [des] idées que toi tu avais bien aimées pis que t'as proposées pis qui se sont ramassées dans la chanson.

Sofia-Lou : Ouais. Mais je me rappelle aussi de certaines qu'Aude a proposées, pis certaines que Gabriel... [...] Mais je pense qu'y a des fois où c'était comme tout le monde qui avait trouvé en même temps, là...

De la même façon, Gabriel m'a répondu : « Y'a peut-être deux parties que je me dis "ah, ça c'était mon idée", mais sinon, le reste... Y'a des parties que je me rappelle même plus comment c'est arrivé là. » De mon côté, j'ai eu beaucoup de difficulté à discerner mon influence directe sur la chanson, comme en témoigne mon journal de bord : « *Quand j'inscris de nouvelles idées dans le Google doc, je ne peux pas m'empêcher de me demander d'où vient chaque idée, si je l'ai influencée ou non* » (rencontre 5).

Il semblait donc pertinent de vérifier si la chanson se rapprochait davantage d'une crème de légumes que d'une soupe minestrone. Pour ce faire, j'ai entrepris de retracer, grâce à mes transcriptions verbales et musicales des rencontres, non seulement la chronologie de l'avancement de la chanson, telle qu'elle est présentée à la section précédente, mais aussi chaque maillon des chaînes d'idées ayant donné lieu aux vers et aux motifs de la chanson. Je suis ainsi parvenue à identifier *qui* avait contribué à *quoi*, dans quel *ordre* et de quelle *façon*, ce qui m'a permis, entre autres, de dégager la part de collectif et la part d'individuel dans la constitution même de la chanson.

Les « chaînes de collaboration » dans la création des paroles

Pour les paroles, j'ai entrepris de construire le tableau B (voir annexe 5) dans lequel la première colonne présente les vers de la chanson (numérotés de V1 à V53) tandis que la première ligne indique le nom des quatre membres du groupe (une personne par colonne). J'ai également ajouté

une colonne à droite afin d'y inscrire, pour chaque vers, le résumé de la « chaîne de collaboration⁹ » ayant mené à sa finalisation. Par exemple, si le vers initial a été lancé par Sofia-Lou, qu'il a ensuite été modifié par Gabriel, puis finalisé par Aude, on y retrouverait le résumé suivant : « SL-G-A¹⁰ ». À l'intérieur du tableau, j'ai retranscrit les suggestions de vers¹¹ données par chaque membre du groupe, ainsi que l'ordre dans lequel elles ont été données. Je rappelle ici qu'entre chaque contribution à un même vers il peut s'être écoulé quelques secondes, quelques minutes ou quelques heures¹²; il ne faut donc surtout pas considérer qu'elles ont été données l'une à la suite de l'autre. En fait, le concept de chaîne de collaboration me sert avant tout à représenter l'activité collective derrière la création de chaque matériau de la chanson, et non à illustrer le déroulement réel de leur création (c'est plutôt là le rôle du tableau A). Néanmoins, il faut savoir que les chaînes de collaboration se sont bien souvent entrecroisées, superposées ou interinfluencées – à tel point que j'ai dû, pour trois vers du premier couplet, indiquer entre crochets une seconde numérotation afin d'englober la chronologie *commune* de création des trois vers (voir V12 à V14). En effet, ces trois vers partageant une seule et même idée narrative, ils ont été écrits les uns par rapport aux autres, formant en quelque sorte une immense chaîne de collaboration plutôt que trois chaînes distinctes¹³. Il s'agit toutefois de la seule exception : si

-
9. Il s'agit d'une expression que j'ai créée pour désigner l'enchaînement de contributions successives permettant de mener d'une idée initiale à une idée finalisée. Dans la grande majorité des cas, cet enchaînement est de nature collaborative.
 10. Lorsqu'une idée de vers a été lancée simultanément par deux personnes, j'ai placé un « & » entre leurs initiales. Par exemple, au V20, Sofia-Lou a proposé « *Ne m'impose pas tes rêves brisés* », puis Gabriel et Aude l'ont corrigée en répétant simultanément le vers, mais à la deuxième personne du pluriel (« *Ne m'imposez pas vos rêves brisés* »); je leur ai donc attribué à tous les deux la version finalisée du vers. Par ailleurs, pour les vers indiqués comme « (i) » dans le tableau A, j'ai ici aussi placé l'initiale de la personne l'ayant suggéré entre parenthèses.
 11. La présence d'une barre oblique dans la suggestion (p. ex. : V32 « *Ils m'enferment/ ils m'étouffent* ») signifie que la personne a suggéré deux options dans la même phrase (p. ex. : « Ça pourrait être "ils m'enferment" ou peut-être genre "ils m'étouffent" »).
 12. Le tableau A (annexe 5) permet justement de connaître la durée totale de chaque chaîne de collaboration, puisqu'il indique respectivement le début (par un « i ») et la fin (par un « f »).
 13. En l'occurrence, l'idée narrative était quelque chose comme : « Vous voulez me décourager, mais je suis déterminé-e. » Ainsi, on a d'abord utilisé la métaphore de la flamme (« *Vous avez beau souffler sur ma flamme* [4], *je continue de brûler* [5] »), pour ensuite s'en éloigner (« *Vous pensez/ croyez me décourager* [7], *mais je n'en suis qu'encouragée* [8] ») et éventuellement aboutir aux trois vers finalisés (« *Vous étouffez ma flamme* [16], *croyant me laisser* [17], *mais ma route est tracée* [13] »).

j'avais décidé de noter chaque fois qu'un élément d'une chaîne en a influencé une autre, le tableau aurait été illisible. Cet exemple laisse donc deviner le genre de difficultés auxquelles j'ai été confrontée durant cet exercice.

Une fois le tableau B constitué, j'ai pu calculer le nombre de contributions effectuées par personne et par couplet, ainsi que le nombre total de vers touchés par les mêmes contributions (p. ex. : dans le deuxième couplet, Aude a effectué 16 contributions à 13 vers). En comparant ce dernier nombre au nombre total de vers par couplet, j'ai pu déterminer le « taux de contribution » de chaque personne à l'égard des trois couplets de la chanson. La moyenne de ces résultats est présentée dans le tableau C (**voir annexe 5**), dans lequel j'ai également inclus le pourcentage de « vers initiaux » et de « vers finalisés » par personne.

Si la chanson avait été un travail d'équipe comme un autre, le pourcentage de contribution générale de chaque personne aurait sans doute tourné autour de 25 % à 30 %. Or, le tableau C révèle des résultats bien différents : Gabriel et moi avons contribué aux paroles pour environ 75 %, tandis qu'Aude et Sofia-Lou y ont contribué pour environ 60 %, chacun-e de nous pouvant donc se vanter d'avoir influencé directement plus de la moitié des paroles de la chanson. Par ailleurs, il est intéressant de noter que, si près de la moitié des vers ont été amorcés par Gabriel (42 %), ils ont été finalisés de manière remarquablement équitable (25 % pour moi, 26 % pour Aude, 30 % pour Gabriel et 32 % pour Sofia-Lou¹⁴). En d'autres mots, en plus d'avoir contribué à la majorité des vers de la chanson, que ce soit au début, au milieu ou la fin de leur chaîne de collaboration respective, chaque membre du groupe a pu voir ses suggestions conservées *telles quelles* pour au moins un quart des paroles¹⁵.

À lui seul, le tableau C permet de comprendre que la majorité des vers de la chanson sont issus d'une activité collective et non d'un simple collage

14. Le total des pourcentages dépasse 100 %, car certains vers finalisés (et initiaux) ont été trouvés par deux personnes simultanément (p. ex. : prononcés en même temps, ou sous-entendu par l'une et prononcé par l'autre).

15. Personnellement, cette répartition m'a paru assez « miraculeuse » : comment est-on parvenu naturellement à un tel équilibre ? Il pourrait s'agir d'un phénomène s'apparentant au respect naturel des temps de parole lors de conversations évoqué par Beth Preston dans son analyse de la stratégie du chacun-son-tour (Preston 2013, 120-124). Autrement dit, le groupe a peut-être cherché à garantir cet équilibre de manière inconsciente.

d'idées individuelles. J'ai cependant dégagé quelques statistiques supplémentaires à propos du nombre de vers ayant été créés par une, deux, trois ou quatre personnes, ainsi que du nombre de vers résultant de plus ou de moins de quatre contributions, que j'ai consignés dans le tableau 3 (ci-dessous). Ici aussi, les résultats sont clairs : sur les 53 vers de la chanson, seuls neuf ont été proposés par une seule personne – et il s'agit pour la plupart de répétitions ou de légères variations à partir d'un autre vers. À l'inverse, pas moins de 32 vers ont été créés grâce aux interventions de trois (19) ou quatre personnes (13). De plus, puisqu'une même personne a pu contribuer plus d'une fois à un même vers, on retrouve un impressionnant total de 27 chaînes de collaboration comportant *plus de quatre* contributions (la plus longue en comptant neuf), donc ayant impliqué plus d'une fois au moins un-e membre. Ainsi, ces résultats confirment que les vers de la chanson ont, dans la grande majorité, été créés de manière collaborative.

TABLEAU 3 Statistiques de collaboration dans la création des paroles

Mesure de la collaboration	Couplet 1	Couplet 2	Couplet 3
Vers par 1 seule personne	3 vers	3 vers*	3 vers*
Vers par 2 personnes	5 vers	5 vers	2 vers
Vers par 3 personnes	9 vers	6 vers	4 vers
Vers par 4 personnes	4 vers	6 vers	3 vers
Vers avec 4 contributions ou moins	10 vers	10 vers	7 vers
Vers avec plus de 4 contributions	11 vers	10 vers	5 vers

*Incluant les vers « *Le monde m'accable* » (V22, proposé par Sofia-Lou) et « *Mes pensées m'accablent* » (V42, proposé par Gabriel), tous deux inspirés du vers « *Mes parents m'accablent* » (V2, proposé par Aude).

Les « chaînes de collaboration » dans la création de la musique

Jusqu'à présent, le diagnostic est clair : sur le plan des paroles, la chanson se rapproche bien plus d'une crème de légumes que d'une soupe minestrone. Mais qu'en est-il sur le plan de la musique ? Pour le découvrir, j'ai à nouveau conçu ma propre méthode d'analyse du processus de composition des motifs mélodiques de la chanson. Plutôt qu'un tableau, j'ai cette fois constitué, pour chacune des sections du couplet (A, B, C et D), une

liste détaillée des étapes ayant mené à la finalisation de leurs motifs respectifs (**voir annexe 7**). Plus spécifiquement, j'ai distingué chaque modification successive d'un même motif, en lui attribuant un numéro (p. ex. : a1, a2, a3) et en l'accompagnant d'une transcription musicale. Puis, à la fin de chaque section, j'ai joint une transcription de la mélodie dans sa version finale et j'ai indiqué la version retenue de chaque motif. En effet, il est souvent arrivé qu'un motif soit proposé selon trois ou quatre versions différentes, mais que ce soit finalement la première ou la deuxième qui soit retenue¹⁶. C'est la raison pour laquelle la notion de « motif initial » ou de « motif finalisé » ne s'applique pas ici : durant les phases d'improvisation musicale, les jeunes composaient souvent leurs mélodies de manière simultanée, rendant difficile la reconnaissance d'un motif de départ. De plus, la modification des motifs ne se faisait pas de manière aussi « réfléchie » qu'avec les vers ; pour modifier un vers, on peut par exemple se demander quels mots on voudrait supprimer, remplacer ou ajouter, tandis que, pour un motif, il faut savoir distinguer à l'oreille ses différentes composantes afin de pouvoir se le demander – un défi pour qui n'a pas reçu de formation auditive.

Une fois ces étapes retracées, j'ai construit le tableau 4 (ci-dessous) dans lequel j'ai attribué à chaque personne les versions des motifs qu'elles avaient proposées à l'une ou l'autre de ces étapes. Ensuite, tout comme je l'avais fait pour le tableau B, j'ai attribué à chaque motif le résumé de la chaîne de collaboration ayant mené à sa composition. Puis, j'ai calculé un « taux de collaboration » pour chaque motif et pour chaque section, basé sur la proportion de membres du groupe y ayant contribué. Enfin, j'ai indiqué dans la ligne « total » le nombre de contributions par personne, ainsi que le nombre de motifs touchés par les mêmes contributions – nombre que j'ai également traduit en pourcentage grâce à la comparaison avec le nombre total de motifs (12) considérés dans ce tableau.

16. Preston (2013, 105) avait elle aussi noté ce phénomène dans son étude : « The candidate options may represent radically different approaches to filling the designated slot, so the one that is ultimately chosen as the best *may be anywhere in the series* » (je souligne).

TABLEAU 4 Synthèse des contributions individuelles à la création des motifs

Sections	Motifs	Sofia-Lou	Gabriel	Aude	Sarah-Anne	Chaînes de collaboration	Taux de collaboration par motif	Taux de collaboration par section
A	aaa'	a2	a3	a1	a4	A-SL-G-SA	4/4 = 100 %	4/4 = 100 %
	b	b7	b1 - b3 - b5	b2 - b4 - b6	b7 - b8	G-A-G-A-G-A-SA&SL-SA	4/4 = 100 %	
B	c			c1		A	1/4 = 25 %	4/4 = 100 %
	d	d1	d2			SL-G	2/4 = 50 %	
	c'			c'1		A	1/4 = 25 %	
	d'	d'1 - d'2			d'3	SL-SL-SA	2/4 = 50 %	
C	e	e1 - e2				SL-SL	1/4 = 25 %	4/4 = 100 %
	f	f2	f1	f1		A&G-SL	3/4 = 75 %	
	e'	e'2	e'1	e'1	e'3	A&G-SL-SA	4/4 = 100 %	
	f'	f'1		f'1		A&SL	2/4 = 50 %	
D	g			g1		A	1/4 = 25 %	4/4 = 100 %
	h/h'	h4	h1	h2	h3	G-A-SA-SL	4/4 = 100 %	
Total		11 contr. à 9 motifs (9/12 = 75 %)	8 contr. à 6 motifs (6/12 = 50 %)	11 contr. à 9 motifs (9/12 = 75 %)	6 contr. à 5 motifs (5/12 = 42 %)		Moyenne de 60 %	Moyenne de 100 %

Les résultats sont à nouveau éclairants : chaque section de la chanson affiche un taux de collaboration de 100 %, ce qui signifie que tous les membres du groupe y ont contribué d'une manière ou d'une autre. Quand on considère un seul motif à la fois, le taux moyen est plutôt de 60 %, mais ce nombre indique tout de même qu'au moins deux personnes ont contribué à la composition de chaque motif – sauf trois (c, c' et g, tous composés par Aude et retenus tels quels). Ce tableau indique aussi un renversement intéressant par rapport au tableau C : si Gabriel et moi avons contribué directement aux trois quarts des paroles, nous obtenons ici un taux de contribution beaucoup plus faible (respectivement 50 % et 42 %), tandis qu'Aude et Sofia-Lou obtiennent désormais un taux de 75 % (versus 60 % et 62 % dans les paroles). Néanmoins, puisque Gabriel et moi avons composé toutes les suites d'accords constituant la chanson, comme il est indiqué dans les étapes de la microanalyse (**annexe 7**), en plus d'avoir déterminé le type d'accompagnement pianistique pour chaque section, il est possible d'affirmer que la composition de la musique relève ici encore d'une véritable activité collective, avec une contribution individuelle

relativement équivalente¹⁷ de chaque membre du groupe. En d'autres mots, crème de légumes : deux, soupe minestrone : zéro.

AU-DELÀ DES « CHAÎNES DE COLLABORATION » : CE QUE MES TABLEAUX NE RÉVÈLENT PAS

J'ai mentionné plus haut que j'avais dû écarter de mes analyses tous les vers et les motifs musicaux qui n'avaient que peu ou pas de lien avec la version finale de la chanson, malgré le rôle important qu'ils avaient joué dans le processus de co-création. Certains ont notamment fait partie intégrante de la chanson pendant plusieurs rencontres, pour finalement être écartés à l'avant-dernière ou à la dernière, les destituant automatiquement de mes tableaux. Or, il ne s'agit là que d'une zone d'ombre parmi beaucoup d'autres, dont certaines ont heureusement été éclairées par mon récit au chapitre précédent. Je crois y avoir montré, par exemple, que le processus de création des paroles n'implique pas uniquement de créer les vers en tant que tels, mais aussi de déterminer le sujet de la chanson, l'ordre des vers ou encore leur forme (**voir annexe 6, figure B**). De plus, la création des vers implique elle-même un grand nombre de procédés (proposer, tester, modifier, éliminer, critiquer, expliquer, débattre, etc.). Or, seuls trois ont été mis en lumière dans le tableau B (proposer, modifier et sélectionner), tableau sur lequel j'ai pourtant basé les « taux de contribution » de chaque personne à la chanson¹⁸. Ainsi, il me paraît essentiel de mentionner quelques nuances importantes, mais non révélées – voire masquées – par mes tableaux, à commencer par les différentes manières de contribuer indirectement à la création de la chanson.

17. Je précise « relativement », puisque je n'ai pas chiffré l'importance des suites d'accords et du type d'accompagnement pianistique par rapport aux motifs mélodiques.

18. Néanmoins, si un-e jeune avait été beaucoup moins actif ou active sur le plan de la suggestion et de la modification de vers, j'aurais sans doute trouvé une autre manière d'illustrer sa contribution à la chanson.

Les formes de contribution indirecte à la création de la chanson

Avec la figure B (**annexe 6**), j'ai voulu montrer qu'il existe une grande variété de composantes au processus de création des paroles, ce qui est tout aussi vrai concernant la musique, de sorte qu'il aurait été possible pour les membres du groupe de contribuer à la création de la chanson sans pour autant générer (ou modifier) de vers ou de motifs mélodiques. Certes, en l'occurrence, les jeunes et moi avons tou-te-s contribué de manière très directe à la chanson, comme l'indiquent mes tableaux. Toutefois, plusieurs autres formes de contribution à la chanson sont survenues durant le processus, telles que le fait d'approuver ou de valider les idées des autres, de montrer de l'enthousiasme envers la chanson, le fait de faire part de connaissances personnelles, de créer des rapprochements avec d'autres chansons, le fait de reconnaître ce qui manque ou ce qui ne fonctionne pas et le fait de combiner des vers ou des motifs qui se marient bien ou encore de réorganiser l'ordre des sections ou des couplets. De toute évidence, ces formes de contribution dite *indirecte* – car n'impliquant pas de générer de matériaux – ont tout autant participé à faire de la chanson ce qu'elle est. J'irais même jusqu'à affirmer que le simple fait d'être présent-e et d'écouter avec attention est une forme de contribution indirecte à la chanson ; il s'agit en effet d'une attitude favorisant le climat de respect, de confiance et de sécurité nécessaire à la co-création, comme stipulé au chapitre précédent.

Les différentes manières dont les idées sont trouvées

Malgré ce que j'ai appelé plus haut le « mystère insoluble de la créativité », une chose est certaine : les idées créatives ne viennent pas de nulle part. Comme l'ont montré plusieurs études, la créativité s'appuie avant tout sur un riche répertoire de « déjà vu » et de « déjà entendu » (Csikszentmihalyi 1999 ; Sallaberry 1998 ; Sawyer 2003 ; 2006 ; Veloso 2017). C'est donc en allant puiser dans sa mémoire, dans ses connaissances et dans ses expériences qu'une personne parvient à assembler des éléments connus de manière nouvelle et originale (à créer). Pour ce faire, il lui faut bien sûr une intention précise, un objectif qui guide ses choix. On pourrait croire que, pour écrire des paroles, une personne est avant tout guidée par le

sens de ce qu'elle veut exprimer. C'est en effet souvent le cas : pour la majorité des vers de la chanson, les jeunes se sont d'abord demandé ce qu'ils cherchaient à exprimer, avant de suggérer une première manière de le faire, que ce soit sous une forme très orale ou familière (V4, V6, V15, V19, V20, V21, V25, V32 dans le tableau B), donc invitant explicitement à la modification, ou sous une forme déjà littéraire ou soutenue (V14, V18, V24, V27, V34, V37, V46). Toutefois, pour bon nombre de vers, c'est plutôt par la recherche de rimes que la création s'est effectuée. La plupart du temps, le groupe partait d'un vers déjà écrit, puis allait consulter un dictionnaire de rimes à la recherche d'un mot qui conviendrait au contexte de la section travaillée¹⁹. Chacun-e se mettait alors à nommer les mots qui l'inspiraient, sans nécessairement savoir encore quel sens lui attribuer, mais dans l'espoir que l'un d'eux provoque une étincelle²⁰ chez quelqu'un. Le même procédé a été employé avec le dictionnaire des synonymes. Cette technique explique, d'ailleurs, que plusieurs chaînes de collaboration débutent par un seul mot, tiré de l'un ou de l'autre dictionnaire (V12, V26, V28, V30). À noter que les vers les plus rapides à trouver étaient souvent ceux en lien direct avec un vers précédent (V33, V44) ou imitant la formule d'un autre vers (V17, V34 et V36 imitent V15 ; V39 imite V38 ; V22 et V42 imitent V2).

Pour finir, une autre manière par laquelle certains vers ont été trouvés est sans doute la plus surprenante : il s'agit des propositions non sérieuses. En effet, à quelques reprises, des suggestions lancées sur le ton de la blague ont enclenché ou alimenté des chaînes de collaboration, en particulier V24 (« *Alors que la forêt disparaît* »)²¹, V32 (« *Leur pensée de marde* »), V35

19. Plus rarement, une personne proposait une rime au hasard. C'est ce qui s'est produit pour les deux derniers vers du couplet 2 : j'ai proposé, purement au hasard, d'aller consulter les rimes en « ar ». Gabriel a alors relevé le mot « devoir », qui a donné lieu au V40 (« *Accomplissons notre devoir* »), lequel a ensuite inspiré le V41 (« *Changeons le cours de l'histoire* »).

20. Par exemple, le mot « avenir », relevé par Aude dans le dictionnaire des rimes, a donné à Gabriel l'idée de son homophone « à venir », ce qui a permis la création du vers V51 (« *Malgré les embûches à venir* »).

21. Le cas du V24 est intéressant : Sofia-Lou a d'abord lancé en chantonant « *Alors que la forêt disparaît* ». Le groupe a rigolé, mais Gabriel a souligné que le mot « disparaît » pourrait fonctionner. Sofia-Lou a à nouveau chantoné « *Alors que la vie disparaît* ». J'ai alors suggéré « *L'espoir disparaît* », puis, pour une troisième fois, Sofia-Lou a rebondi en chantonant « *Alors que tout espoir disparaît* ». Cette fois, Aude a réagi en notant que « *Tout espoir disparaît* » pourrait bien fonctionner. Ainsi, c'est par une alternance entre les « blagues » imaginatives de Sofia-Lou et l'écoute attentive de Gabriel, Aude et moi que le V24 a été finalisé.

(« *Vous qui avez procrastiné toutes ces années* »), V36 (« *Voulez-vous qu'on meure ?* ») et V38 (« *C'est l'temps d'se réveiller* »). Je souligne que V8 (« *Fais pas ta tête de cochon* ») a même été retenu tel quel, sans modification. J'admets néanmoins n'avoir pas inclus dans mon tableau la plupart des suggestions humoristiques ayant entrecoupé les chaînes de collaboration (autrement, mon tableau aurait doublé de taille).

Les raisons pour lesquelles on modifie un vers ou un motif

Quand on modifie un vers ou un motif, ce n'est pas toujours pour l'améliorer, le rendre « plus beau » ou « meilleur », comme mes tableaux pourraient le laisser croire. Dans le cas d'un vers, la modification est parfois nécessaire afin de le faire rimer avec un autre vers (V2, V10, V49), de le rendre non genré (V15), d'éviter les redondances (V13, et de V25 à V30)²² ou, le plus souvent, de le raccourcir ou de le rallonger dans le but d'atteindre un nombre idéal de syllabes (V6, V9, V24, V34, V35, V38). De même, dans le cas d'un motif mélodique, on peut vouloir le modifier afin de respecter la métrique ou le style musical de la chanson, de mettre davantage en valeur les paroles ou de faire en sorte que celles-ci se chantent de manière plus naturelle²³. Bien sûr, la modification d'un vers peut aussi entraîner la modification d'un motif : par exemple, pendant que le groupe composait la musique du premier couplet, Gabriel a eu l'idée d'ajouter les mots « *Alors que* » au V4 afin de favoriser une mélodie plus fluide et un rythme moins redondant. Ce faisant, il a spontanément ajouté trois nouvelles notes au motif (**voir annexe 7, section A, étape 4**). L'inverse est aussi vrai : c'est en composant la musique de la section D que Sofia-Lou a eu l'idée de répéter deux fois le vers « *Laissez-moi ma liberté* » (V19)²⁴.

22. Pour le V13, Aude avait suggéré de retirer la répétition du mot « vous », donnant à Gabriel l'idée de transformer « *Vous croyez me laisser* » en « *Croyant me laisser* ». Quant aux V25 à V30, ils ont été modifiés afin d'éviter la répétition du « je » ; c'est d'ailleurs Aude qui a proposé en solution une énumération de verbes à l'infinitif.

23. C'est du moins les raisons pour lesquelles j'ai moi-même proposé certaines modifications. Je ne donne pas d'exemples spécifiques ici puisque les séances d'improvisation se faisaient le plus souvent sans discuter des raisons pour lesquelles on proposait tel ou tel motif, telle ou telle modification. Ce terrain reste donc à explorer dans une future recherche.

24. J'ai d'ailleurs attribué la finalisation du V19 à Aude et Sofia-Lou, Aude pour avoir trouvé les mots « *Laissez-moi ma liberté* », Sofia-Lou pour avoir eu l'idée de le répéter deux fois.

La difficulté de déterminer qui est à l'origine de certaines idées

Un des défis auxquels j'ai été confrontée en remplissant mes tableaux a été de déterminer qui était « réellement » à l'origine de certains vers ou certains motifs. Ce fut particulièrement vrai concernant la musique, puisque des motifs étaient parfois chantés à un volume trop bas pour être entendus au moment même de leur composition. Or, puisque les jeunes improvisaient en général de manière simultanée, il m'était difficile de savoir si une personne proposant un motif à un volume audible n'était pas en train de répéter ou d'imiter (inconsciemment) le motif de quelqu'un d'autre²⁵. J'ai d'ailleurs remarqué, pendant le processus, que Gabriel laissait parfois entendre au piano certains motifs mélodiques qui inspiraient ensuite les lignes mélodiques proposées par Aude et Sofia-Lou ; dans ce cas, à qui les attribuer ? Concernant les paroles, un dilemme similaire s'est imposé à moi : si une personne prononce une idée de vers à voix basse, mais qu'une autre l'entend et la répète à tout le groupe avec enthousiasme, qui est à l'origine de la chaîne de collaboration qui s'enclenche alors ? Certes, l'idée du vers « appartient » à la première personne, mais, sans l'intervention de la deuxième, elle n'aurait peut-être jamais intégré le processus de création.

Plus fréquemment, il est arrivé qu'une idée de vers soit d'abord sous-entendue par une personne, puis prononcée par une autre (ou plusieurs autres, de manière simultanée). C'est le cas du V15, dont voici l'interaction ayant mené à sa finalisation :

Aude : Je sais pas si vous, ça vous énerve, là, vous me le direz, mais le début, « *Vous voulez mon bonheur ?* » pis « *Voyez-vous ma douleur ?* », c'est comme deux... structures différentes. Tsé, y a « *Voyez-vous* » pis « *Vous voulez* ».

Gabriel : Ah ! « *Voulez-vous mon bonheur ?* » !

Sofia-Lou : « *Voulez-vous mon bonheur ?* », ah oui, je vois ce que tu veux... ok, ok.

25. Je suspecte que ce soit arrivé pour le motif a. En effet, Aude et Sofia-Lou ont chacune proposé un motif presque identique, mais à une tierce de distance. Il est donc fort possible que l'une ait influencé l'autre durant leur improvisation à voix basse, comme je l'ai raconté dans mon récit (rencontre 4).

Ici, Gabriel est le premier à avoir prononcé le vers dans sa version finale (« *Voulez-vous mon bonheur ?* »), mais il l'a seulement déduit à partir des indications d'Aude ; c'est pourquoi j'ai choisi de leur attribuer à tous les deux la version finalisée du V15. De même, au V27, lorsque j'ai proposé « *Écouter les voix opprimées* » plutôt que « *J'écoute les voix opprimées* », j'étais en fait en train de suivre la proposition d'Aude de conjuguer tous les verbes de cette section à l'infinitif ; j'ai donc attribué ce vers à elle et à moi, mais en plaçant le sien entre parenthèses (puisqu'elle faisait alors référence à un autre vers). Enfin, au V43, Sofia-Lou a d'abord proposé « *La pression m'explose* », avant de préciser que le verbe « étouffer » pourrait aussi fonctionner. Gabriel a alors traduit sa pensée en prononçant, le premier, « *La pression m'étouffe* » ; je leur ai donc attribué à tous les deux la version finalisée du V43.

CONCLUSION

En conclusion, j'ai montré, dans ce second chapitre, que la chanson co-crée par Aude, Sofia-Lou, Gabriel et moi est loin d'être un simple « collage » d'idées individuelles, mais constitue plutôt le résultat d'une activité collective constante, à la fois simultanée et progressive. Cette activité collective ne doit pas se concevoir uniquement en matière de propositions ou de modifications de matériaux (paroles, mélodies, accords) ; elle prend en réalité toutes sortes de formes, certaines contribuant plus directement à la chanson que d'autres, bien que toutes relèvent d'une importance égale à l'égard du processus créatif. C'est uniquement en considérant la chanson comme objet « fluide » plutôt que comme objet « fixe » que j'ai pu comprendre l'étendue de cette activité collective : si je l'avais considérée seulement selon sa version finale, en ne prenant en compte que les vers et les motifs finalisés, j'aurais évacué de mon analyse toute la richesse des chaînes de collaboration ayant permis leur existence.

Toutefois, même en analysant ces chaînes dans le détail, j'ai dû laisser dans l'ombre de nombreux aspects de la contribution de chacun-e à la chanson, avant tout parce que ces aspects ne pouvaient pas intégrer joliment mes tableaux ; ils étaient trop complexes, trop nuancés. C'est pourquoi il me semble impossible – et même non souhaitable – de tenter de déterminer dans quelles proportions exactes la chanson « appartient » à

celles et celui qui l'ont co-crée. Gabriel l'a d'ailleurs affirmé en entrevue individuelle : « J pense pas qu'on peut mesurer combien de pourcentages chacun a mis, là, ce serait un peu difficile. » Bien que je raffine cette réflexion au chapitre 4, je précise d'emblée que, à mon avis, la chanson nous appartient à tou-te-s de manière pleine et entière, puisque chaque membre du groupe a contribué de façon équivalente, sinon à la chanson, du moins au processus de co-créeation. Ma conclusion aurait sans doute été différente s'il y avait eu une division du travail, si par exemple deux personnes avaient pris en charge l'écriture des paroles et deux autres, la composition de la musique. Nous aurions alors pu attribuer 50 % de l'œuvre aux deux premières personnes et 50 % aux deux autres. Mais, grâce à mes analyses, je considère désormais qu'une répartition adéquate, en matière de droits sur l'œuvre, serait de 25 % pour chaque membre du groupe – une conclusion étonnante, tant pour les jeunes que pour moi, comme je l'explique dans le prochain chapitre.

DES ATTENTES À LA RÉALITÉ. REGARDS SUR MON RÔLE AU SEIN DU GROUPE

Toute expérience de terrain, qu'elle soit considérée comme un succès ou un échec du point de vue de la recherche, ne peut que transformer en profondeur celui ou celle qui la vit : elle lui fait prendre conscience de ses limites, de son ancrage dans un univers qui, autrement, aurait continué de lui apparaître comme évident et allant de soi, mais aussi de la possibilité de déplacer ces limites pour renouveler la compréhension de l'Autre ainsi rencontré.

(Piron 1998, 6)

Comme je l'ai mentionné dans mon introduction, je souhaitais, au départ de mon projet, minimiser mon influence sur le contenu de la chanson, afin que celle-ci représente le plus possible la voix des jeunes. Cette position était censée guider toutes mes interventions au sein du groupe pendant le processus de co-création, comme en témoigne le début de mon journal de bord :

Je me souviens avoir dû me « retenir » de parler peut-être deux ou trois fois maximum lorsque j'avais envie d'aller dans une certaine direction mais que je réalisais que je ne ferais qu'orienter la chanson selon mes goûts personnels (rencontre 1).

Je me souviens avoir ici essayé de ne rien dire, de ne pas les pousser dans une direction ou une autre (rencontre 2).

Or, les résultats présentés au chapitre précédent l'indiquent bien : j'ai finalement contribué à la chanson de manière aussi importante que

Gabriel, Aude et Sofia-Lou. Que s'est-il donc passé ? Pourquoi n'ai-je pas réussi à censurer mes idées créatives, tel que je me l'étais prescrit ? Quel en est l'effet sur la perception que se font les jeunes de mon rôle et de la chanson ? Et, surtout, quelles sont les répercussions sur le processus lui-même et sur ma propre analyse de celui-ci ? Pour répondre à ces questions, il me faut d'abord analyser mon rôle, en particulier les interactions que j'ai eues avec les jeunes tout au long du processus de co-création. Dans ce chapitre, je présente la manière dont mon analyse des interactions entre les membres du groupe m'a permis de faire un premier constat majeur à l'égard de ma position d'observatrice participante active (OPA). Par la suite, je détaille les interventions qui ont caractérisé mon rôle au sein du groupe, en me penchant tant sur leurs formes et leurs résultats que sur ce qu'elles révèlent du rapport d'autorité m'opposant aux trois adolescent-e-s. Pour finir, je confronte mes propres attentes et perceptions concernant mon rôle avec celles des jeunes, ainsi qu'avec mes résultats d'analyse.

ANALYSE DES INTERACTIONS

Comme l'illustre le tableau B (**annexe 5**), discuté au chapitre précédent, les contributions des un-e-s et des autres à la chanson ne font pas que s'additionner : elles viennent le plus souvent modifier les contributions précédentes en altérant graduellement leur forme ou leur sens. Dans les chaînes de collaboration ainsi formées, le dernier maillon (l'idée finalisée) n'appartient plus à personne, sinon au groupe tout entier, puisque sa seule existence repose sur celle des contributions précédentes. C'est en constatant ce phénomène que Preston (2013, 103) a préféré parler d'*appropriation* des contributions, plutôt que d'acceptation :

subsequent contributions always change previous ones, if only in virtue of interpreting them in a particular way. In addition, previous contributions are sometimes deliberately revised, or even rejected. Thus, contributions are not accepted so much as *appropriated*. That is, improvising agents make previous contributions their own by interpreting them, revising them or rejecting them.

En d'autres mots, les co-créateurs et créatrices d'un groupe s'approprient constamment les contributions précédentes, employant une stratégie que Preston désigne comme l'« appropriation-extension », et dont la

composante « extension » renvoie souvent à une autre stratégie, la « prolifération-sélection » (voir introduction).

En étudiant ces stratégies à l'aide d'entretiens réalisés avec des professionnel-le-s de la chanson, Preston a relevé différents phénomènes interactionnels que j'ai pu, à mon tour, observer dans mon projet – souvent avec une exactitude étonnante. Par exemple, elle décrit les raisons pour lesquelles il est acceptable de s'appropriier les contributions des autres, expliquant que « the contributor herself may not be at all attached to her intentions, often with good reason » (Preston 2013, 100) ou que ses intentions ne sont pas toujours précises ou complètes. En fait, note-t-elle, les créateurs et créatrices sont parfois *volontairement* imprécis-e-s : « Sometimes this vagueness of intention is (as it were) intended, because fleshing the intention out or making it more precise would annul the advantages of collaboration » (*ibid.*). C'est aussi ce que j'ai constaté dans mon projet : un grand nombre d'idées sont données dans une forme explicitement ouverte à la modification, que ce soit en les accompagnant de formules telles que « je sais pas, mais », « peut-être que », « ça a sûrement pas rapport, mais », ou en les prononçant avec incertitude et hésitation plutôt qu'avec conviction.

Bennett (2012), quant à lui, ne fait pas cette nuance entre l'approbation et l'appropriation. Selon son modèle (**voir annexe 1, exemple D**), quand un nouveau « stimulus » (contribution/idée) est donné, son évaluation peut donner lieu à quatre procédés différents : l'approbation, l'adaptation, la négociation – qui mènent au consensus – ou le veto – qui mène au rejet du stimulus. Dans l'analyse de son propre processus de co-création, il explique que les réactions délibérément négatives sont très rares et que les vetos se font généralement de manière implicite. Encore une fois, il s'agit d'un phénomène que j'ai noté dans mon projet : pour rejeter une idée créative au moment où elle est donnée, les membres du groupe se contentent souvent de hocher la tête poliment, sans montrer d'enthousiasme, mais sans non plus exprimer leur désapprobation.

Tous ces exemples montrent bien l'intérêt de se pencher sur la question de la communication entre les membres du groupe afin de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson. En particulier, quelles formes d'interactions constituent les « stratégies » relevées par Preston et les « procédés » décrits par Bennett ? Comme iels l'ont chacun-e noté, il

existe de multiples manières de proposer, de modifier, de rejeter ou de sélectionner des idées. Toutefois, pour être en mesure de relever chacune d'elles avec précision, il est préférable, voire nécessaire à mon avis, de se fonder sur la transcription verbatim des rencontres – ce que Bennett ne mentionne pas avoir fait, et ce que Preston n'aurait pu faire (elle s'est fondée strictement sur des entretiens).

Formes et fonctions des interactions

Comme je l'ai expliqué dans ma méthode (voir introduction), j'ai non seulement réalisé des transcriptions, mais j'ai également procédé à leur annotation, commentant librement les interactions qui me frappaient le plus ou qui me semblaient importantes à prendre en compte. J'y ai aussi laissé transparaître mes émotions, en plus d'accorder de l'importance à celles que je percevais chez les jeunes (Vaucher 2020). En voici deux exemples :

4.2/34:15 : Je trouve intéressant l'usage du conditionnel par Aude quand elle dit « ce serait *cool* » [au lieu de « c'est *cool* »], parce que ça montre qu'elle approuve l'idée, mais qu'elle ne veut pas l'imposer, qu'elle sait qu'il y a une possibilité pour que l'idée ne soit pas retenue (alors que, si c'était d'elle, l'idée serait déjà adoptée).

7.1/34:33 : Pour la première fois, Sofia-Lou lance avec confiance qu'elle a une idée de mélodie [...]. Aussi, pour la première fois, Gabriel se laisse vraiment aller au niveau de l'accompagnement [au piano], il ajoute plein d'extensions aux accords – je lui avais en effet conseillé de le faire un peu avant... Mais pourquoi avait-il eu besoin de mon feu vert ?? C'est la preuve qu'en fait il ne sentait pas qu'il avait une liberté totale... (ou alors, c'est vraiment qu'il n'y avait pas pensé avant).

Or, au fur et à mesure de mon annotation, plusieurs phénomènes interactionnels m'ont frappée. Mis à part ceux que j'ai mentionnés plus haut, qui avaient aussi été notés par Preston ou par Bennett, j'ai remarqué différentes stratégies employées par les membres du groupe pour se protéger des réactions négatives à l'égard de leurs idées. Par exemple, une personne peut transformer son idée en blague, soit en adoptant une attitude comique, un ton moqueur ou enfantin, soit en grossissant ou en exagérant le contenu de l'idée ou encore en adoptant un langage très

familier¹. De cette façon, si l'idée est perçue comme mauvaise, le groupe se contentera de rire à la blague, sans pour autant émettre de critique. Mais, si l'idée est bonne, le groupe pourra à la fois rire et dire qu'il apprécie la proposition. Une autre manière, assez étonnante, de se protéger des réactions négatives consiste à discréditer soi-même ses propres idées². La personne s'exprime alors sur un ton très hésitant, entrecoupant sa proposition de « mais je sais pas », « mais c'est pas obligé », « mais ça marche pas » ou « mais c'est pas bon », évitant ainsi au groupe la tâche de devoir explicitement critiquer ou refuser l'idée. Cette stratégie peut aussi être employée pour obtenir la validation du groupe, lequel est implicitement invité à contredire la personne (p. ex. : « mais non, c'est une bonne idée ! »). Enfin, une troisième manière de se protéger des réactions négatives consiste à proposer son idée sous la forme d'une question ou d'une option parmi d'autres³, laissant ainsi la porte grande ouverte au rejet ou à la modification.

C'est donc en portant une grande attention à ces phénomènes que j'ai décidé de catégoriser les interactions non seulement selon leur forme (p. ex. : poser une question, proposer une nouvelle option, complimenter une idée), mais aussi selon leur fonction, c'est-à-dire l'objectif général qu'elles servent dans un contexte donné (p. ex. : sélectionner une idée, orienter le groupe, créer des liens). Cette décision a constitué un important défi en raison des fonctions multiples que pouvait avoir une même forme

1. En voici un exemple :

Sofia-Lou : Mais « réveillez » ça marche vraiment bien, genre [en chantant et en claquant des doigts] « *C'est le temps d'se réveiller, aweille, aweille* ». [En souriant, Aude claque des doigts avec elle.]

Bien que sa proposition soit humoristique, elle donnera lieu à l'un des vers du couplet 2 (« *C'est le temps de s'éveiller* »).

2. En voici un exemple :

Gabriel : Ben, moi ce que je vois un peu, euh, je vois genre... Ben, [après] le « *Voulez-vous mon bonheur ? Voyez-vous ma douleur ?* », euh... [on pourrait ajouter] « *Vous qui êtes aveuglés, virgule, qui ne faites que fabuler* », « *Vous qui m'empêchez de me projeter et d'avancer* ». Mais là, je sais pas si ça marche. Non...

Bien que Gabriel termine sa proposition en la discréditant, son idée sera retenue telle quelle dans la chanson.

3. En voici un exemple :

Gabriel, en se tournant vers les filles : Vous aimez mieux « *La pression m'égorge* » ou « *Leur pression m'égorge* » ? Genre pour parler que c'est la pression des parents.

Ici, Gabriel propose indirectement « *Leur pression m'égorge* ».

d'interaction. Par exemple, une personne qui garde le silence peut chercher à afficher implicitement son désaccord, son mécontentement, ou alors son indifférence, son refus de prendre position, ou encore son absence d'idées ou d'inspiration... tout comme elle peut simplement être distraite, dans la lune ou préoccupée par autre chose. Conséquemment, l'interaction « garder le silence » ne peut avoir de sens que si elle est associée avec les contextes dans lesquels elle survient typiquement.

Après avoir terminé mon annotation, je me suis inspirée des modèles respectifs de Bennett et de Preston pour établir une liste préliminaire des fonctions possibles des interactions, soit 1) **proposer** une idée, 2) **modifier** une idée, 3) **rejeter** une idée, 4) **sélectionner** une idée, ainsi que 5) **résoudre** un problème ou un blocage⁴. Par la suite, au cours de mon analyse thématique continue, j'ai retenu trois fonctions supplémentaires, soit 6) **orienter** le groupe, 7) **évaluer** la chanson (globalement ou en partie) et 8) **créer des liens**. Cette liste m'a ainsi permis d'associer la plupart des interactions que j'avais relevées dans mon annotation à l'une ou l'autre de ces fonctions (ou à plusieurs). Chaque fois, j'ai pris soin de préciser si le mode de communication était plutôt explicite/direct ou implicite/indirect – une distinction qui revient fréquemment dans les analyses de Bennett et de Preston, et qui se révèle en effet fondamentale⁵. Consignant mes résultats dans le tableau D (**voir annexe 5**), j'ai calculé un total de 8 fonctions, 19 modes de communication et pas de moins de 55 formes d'interactions spécifiques.

Il manque bien sûr à ce tableau les réactions possibles aux différents types d'interactions: une proposition d'idée peut ne pas aboutir; une blague peut ne pas faire rire; une solution peut ne pas fonctionner, etc. Toutefois, le niveau de détails qu'il offre me semble déjà dépasser celui des analyses interactionnelles dont j'ai fait part dans mon état de la littérature,

4. En effet, j'ai choisi de remplacer ce que Bennett désigne comme la négociation par la résolution de problème, qui me paraît plus appropriée au regard de mes observations. À mon sens, la négociation sous-entend un certain climat de compétitivité où chacun-e défend sa position – une situation possiblement plus fréquente au sein d'un processus de co-création entre professionnel-le-s de la chanson, mais que je n'ai pas notée dans mon projet.

5. Par exemple, j'ai relevé davantage de manières de rejeter implicitement une idée (4 formes possibles) que de manière de le faire explicitement (3 formes possibles). À mon avis, cela représente bien l'effort de chacun-e pour maintenir des relations cordiales au sein du groupe, et c'est pourquoi il est important d'en tenir compte.

lesquelles, à mon avis, confondent les formes et les fonctions des interactions, ou alors ne s'intéressent qu'aux unes ou aux autres, sans se pencher sur la relation entre les deux.

Un miroir inattendu

En construisant le tableau D, j'ai curieusement senti un malaise grandir en moi : j'avais l'impression de perdre mon temps, de m'éloigner de ma question de recherche. En quoi l'OPA me procurait-elle un réel avantage dans la réalisation de cette analyse des interactions ? À force de faire tourner ce questionnement dans ma tête, j'ai compris que la question que je devais plutôt me poser était celle-ci : pourquoi avais-je ressenti le *besoin* de procéder à une analyse aussi détaillée ? Pourquoi était-ce si important pour moi d'illuminer les nuances que les modèles de Bennett ou de Preston semblaient avoir laissées dans l'ombre ? J'ai alors compris que, si les interactions relevées dans mon projet me semblaient si intéressantes à décortiquer, c'était avant tout parce que je m'y reconnaissais moi-même – et que j'en étais la première étonnée.

En effet, contrairement aux attentes que je m'étais forgées, la manière dont j'avais interagi au sein du groupe avait été semblable à celle des jeunes sur de nombreux points : j'avais proposé, modifié, rejeté ou sélectionné des idées en employant les mêmes stratégies, les mêmes procédés qu'elles et lui ; j'avais moi aussi vécu l'acceptation ou le rejet de certaines de mes idées ; j'avais à quelques reprises manqué d'inspiration ou perdu mes moyens devant un problème ou un blocage ; j'avais parfois proposé de mauvaises idées, parfois menti en complimentant celles des autres ; j'avais ri, j'avais été gênée, j'avais ressenti de la fierté, de la déception ; en quelque sorte, j'avais non seulement agi, mais j'avais aussi vécu ce projet de co-création davantage comme une co-créatrice que comme une simple « facilitatrice ».

Certes, par définition, l'OPA exige une participation *active*. Seulement, comme je venais de le découvrir, la forme que prend cette participation est difficile à prévoir et, surtout, à contrôler. En outre, elle est indissociable de l'identité de la personne : comme le souligne Meadow (2013, 467), « an individual's identity and appearance structure every significant interpersonal relationship, including those in the field ». Or, en préparant mon projet, j'avais justement laissé mon identité – celle d'une chercheuse, d'une

créatrice et d'une enseignante – orienter le choix de mes objectifs de recherche et de création, *sans réaliser* que mon objectif de création – donner lieu à une chanson qui représenterait la voix des jeunes – me forcerait simultanément à me départir de mon identité de créatrice, et même d'enseignante⁶. Je souhaitais, en effet, adopter au sein du groupe un rôle de « superviseure-en-cas-de-besoin⁷ », c'est-à-dire d'une personne intervenant uniquement pour accompagner, éclairer ou guider le groupe, mais jamais pour créer, pleinement et directement, avec lui. Bien sûr, je savais que mes interventions affecteraient tout de même le processus de co-création, donc la chanson, mais je n'imaginais pas que certaines de mes interactions pourraient à ce point se confondre avec celles des jeunes⁸.

ANALYSE DE MES INTERVENTIONS

Je venais donc de constater que, sur mon terrain, plusieurs de mes interactions avec les jeunes avaient été semblables à celles d'une co-créatrice, soit d'une personne n'hésitant pas à révéler ses idées et ses préférences, mais aussi ses objections et ses hésitations, dans le but de contribuer pleinement au processus de co-création en cours et de donner lieu à la meilleure chanson possible. Cependant, en raison des injonctions que je m'étais données au début du projet, il serait faux de croire que mon rôle au sein du groupe n'a pas débordé ce cadre. Au contraire, bon nombre de mes interactions se sont distinguées de celles des jeunes : ce sont ce que j'appelle ici mes « interventions ». Celles-ci avaient pour objectif de *faciliter* le processus (dans une perspective d'accompagnement, d'orientation) sur la base de mon statut de créatrice, c'est-à-dire de personne expérimentée

6. Comme je l'écris dans mon journal de bord après la rencontre 5 : « *Je n'ai PAS envie de me transformer en professeure.* » Je m'étais en effet interdit de leur enseigner quoi que ce soit, ayant le désir d'illustrer que la seule participation à ce projet de co-création permettrait à chacun-e des jeunes de développer des compétences en écriture de chansons, sans nul besoin d'explications théoriques ou de formations quelconques. C'est notamment la lecture du *Maître ignorant* de Jacques Rancière (2016) qui m'avait inspirée à me donner ce défi.

7. Il s'agit de l'expression employée par mon observatrice externe dans son rapport.

8. Je prévoyais d'ailleurs au départ diviser ce chapitre-ci en deux chapitres : le premier présenterait les interactions entre les membres du groupe de co-création, tandis que le deuxième présenterait mes interventions. Ainsi, en concevant le plan de cet ouvrage, j'avais implicitement déterminé que les interactions entre les membres du groupe et mes propres interventions constituaient deux éléments complètement distincts.

en création de chansons. Il s'agissait, par exemple, de donner au groupe des conseils sur la base de mes connaissances musicales, de l'aider à approfondir ses réflexions au sujet de tel ou tel aspect de la chanson, ou encore de lui proposer des solutions issues de mes expériences. Certes, la ligne entre certaines de mes « interventions » et les autres interactions décrites dans la section précédente paraît parfois floue, mais c'est une redondance que j'ai décidé d'assumer – il ne s'agit donc pas d'un refus de trancher, mais d'un rappel de la complexité de ma position.

Pour analyser mes interventions, j'ai procédé de la même manière qu'avec les interactions, soit par une analyse thématique continue réalisée à partir de mon annotation des transcriptions. Dans cette portion de mon annotation, les émotions qui transparaissent sont parfois vives, puisque je réfléchissais alors à mon propre comportement, confrontant ce que j'observais avec les souvenirs que j'en avais. En voici trois exemples :

2.2/41 : 59 : Ici, on sent que les jeunes commencent à être fatigués et que c'est surtout moi qui pousse pour continuer... Puisqu'ils ne prennent plus beaucoup la parole, j'ai tendance à remplir le silence en posant des questions... et parfois en y répondant moi-même.

4.2/32 : 22 : Pendant qu'on travaille sur la musique, j'agis avec eux comme s'ils étaient vraiment aptes à composer, c'est-à-dire que je ne les corrige pas, je n'essaie pas de leur enseigner des leçons de musique, au contraire, je les invite à parler de ce qu'ils veulent entendre/chanter avec leurs propres mots, leurs propres expressions.

5.1/21 : 46 : Ce qui est spécial ici, c'est qu'ils étaient partants avec l'idée que je venais de donner (d'aller explorer la suite). Mais je me suis quand même empressée de donner d'autres options, et ensuite ils ont été confus. Est-ce moi qui les ai rendus confus ? Ou bien s'accrochaient-ils à moi, qui venais de proposer une idée claire pour résoudre la situation « flottante » dans laquelle on venait d'embarquer (et là, le fait que je propose soudain d'autres options les a découragés) ?

Forte de mon analyse des interactions, j'ai de nouveau eu le souci de réfléchir au rapport entre les formes et les fonctions de chacune des interventions relevées dans mon annotation. En m'appuyant également sur les recommandations de mon observatrice externe, j'ai fini par établir la liste des fonctions suivantes : 1) **motiver, encourager** ou **soutenir** les jeunes, 2) les amener à **préciser, enrichir** ou **améliorer** leurs matériaux, 3) les

(ré)orienter, les amener à choisir, à conserver ou à changer de direction, 4) **résoudre** un problème ou un blocage et 5) **créer un rapport de confiance**. À ces cinq fonctions, j'ai associé 14 modes de communication (la distinction explicite/implicite étant toujours pertinente ici) et un total de 40 formes possibles. J'ai consigné le tout dans le tableau E (**voir annexe 5**).

En plus d'illustrer la grande variété de mes approches auprès des jeunes, le tableau E met en lumière les principaux points d'ancrage de mon rôle. En effet, chacune des lignes de ce tableau renvoie à un contexte lors duquel j'ai cru nécessaire ou important d'intervenir⁹; ces décisions reflètent donc non seulement mes priorités dans la réussite de mon projet (dans l'accomplissement de mes objectifs de recherche et de création), mais aussi mes valeurs et, bien souvent, mes réflexes d'enseignante, tous liés à mon identité.

D'abord, ce tableau indique qu'il était important pour moi de me montrer encourageante et motivante auprès des jeunes, notamment en valorisant leurs idées¹⁰, comme l'illustre cet extrait de mon journal de bord, souligné par l'observatrice externe dans son rapport: « *Aussitôt, je me suis empressée de dire que c'était beau, que ça marchait bien, toujours avec l'objectif de les mettre en confiance* » (rencontre 4). Mais il montre aussi que je n'ai pas hésité à leur faire remarquer lorsque leurs idées méritaient d'être améliorées, leur prodiguant pour cela différents conseils, des options ou des suggestions. Par ailleurs, ce tableau permet de constater que, devant un problème ou un blocage (manque d'inspiration, sensation de ne plus savoir où aller, etc.), j'ai parfois directement offert des solutions, mais j'ai aussi fait usage de stratégies variées pour aider les jeunes à trouver leurs *propres* solutions – un paradigme important pour moi lorsque j'enseigne. Enfin, ce tableau indique que plusieurs de mes interventions ont visé à bâtir un rapport de confiance entre les jeunes et moi, à commencer par mes prises

9. Cependant, il ne faudrait pas croire que mes interventions s'inscrivaient toujours dans l'une ou dans l'autre des lignes de mon tableau. Bien souvent, une même intervention pouvait constituer un mélange plus ou moins habile de plusieurs « formes possibles ». Par exemple, devant un manque d'inspiration, je pouvais donner un conseil général, suivi d'une anecdote personnelle, puis de deux ou trois options applicables.

10. Toutefois, dans mon annotation, j'ai noté avec surprise avoir parfois oublié de les féliciter lorsqu'une bonne idée venait d'être trouvée ou qu'une nouvelle étape venait d'être franchie. Je suppose que j'avais alors la tête ailleurs, pensant sans doute déjà à la prochaine étape.

de parole visant à reconnaître mes propres erreurs – un effort parfois difficile¹¹, mais qui fait également partie de mes valeurs d'enseignante.

Des intentions... aux résultats

De manière générale, je crois que le tableau E illustre bien l'importance que j'ai accordée durant mon projet au développement de la confiance des jeunes en leurs habiletés créatives (illustré dans mon récit), ce dont je suis évidemment très fière. Toutefois, je suis loin d'être fière de toutes mes interventions: le fait de devoir les décortiquer dans cette analyse a provoqué chez moi des sentiments d'agacement, de honte et même de regrets à l'égard de certaines d'entre elles, comme je l'exprime ici dans mon annotation :

7.1/39:38: Bon, j'ai honte. Les filles viennent de dire qu'elles aiment leur nouvelle idée [de mélodie], et pourtant je propose d'essayer de voir si on peut changer une note ou deux puisque la mélodie est très linéaire... Je n'ai ici aucune autre raison d'agir que (encore une fois) mes propres goûts personnels. Je ne suis pas en train de les guider ou quoi que ce soit... et je ne suis pas non plus une créatrice, car sinon j'aurais directement proposé une idée [mélodique]. Je me gosse [je m'énerve moi-même].

Cet extrait, à l'image de nombreux autres, dénote à nouveau le tiraillement que j'ai ressenti tout au long de mon projet entre mon désir de rester en retrait du contenu de la chanson et mon apparente incapacité à le faire. Cependant, si je suis, encore aujourd'hui, peu fière de ce type d'intervention, ce n'est pas tant parce que j'ai échoué à faire taire la créatrice en moi – une présomption naïve que j'ai désormais déconstruite –, mais bien parce que je considère, dans ces situations, ne pas avoir été assez à l'écoute des jeunes.

Les autres interventions que j'ai tendance à regretter sont celles où j'ai fait preuve d'impatience, par exemple en interrompant un échange hors sujet

11. J'ai d'ailleurs échoué quelquefois, comme je l'écris dans cet extrait de mon annotation :

5.1/39:15 et 40:08: Ici, je suis un peu dans les patates et jamais je ne le reconnais explicitement... On dirait que je suis dans ma tête, que je veux trouver des solutions moi-même...

pour ramener le groupe à l'ordre¹² ou alors en m'empressant de remplir les silences¹³, celles lors desquelles j'ai « pris parti » trop rapidement lors d'une délibération entre les jeunes (sans leur laisser suffisamment le temps de s'exprimer) ou encore celles lors desquelles j'ai employé des formules plus directives, laissant peu de place à la discussion (comme l'a noté mon observatrice externe¹⁴). De même, bien que je sois persuadée qu'une part importante de mon rôle ait consisté à « forcer » le groupe à faire des choix pour pouvoir avancer, j'ai parfois mal évalué les moments pour le faire, que ce soit en insistant pour régler un problème ou pour prendre une décision non urgente, en lançant une tempête d'idées malgré un évident manque d'énergie ou d'inspiration chez les jeunes¹⁵ ou encore en les invitant à améliorer ou à modifier une idée sans réaliser (ou sans accepter) que celle-ci leur convenait déjà. Par ailleurs, je considère avoir souvent été trop exigeante à l'égard de Gabriel, du fait de sa formation musicale avancée¹⁶.

-
12. Je n'avais alors pas encore conscience de l'importance des conservations hors sujet (voir chapitre 1). Lors de l'autoconfrontation croisée, Sofia-Lou m'a d'ailleurs avoué :
Sofia-Lou : Mais ça me fait penser... Faut pas le prendre mal, Sarah, là, mais... Des fois, j'ai l'impression que tu faisais peur [elle rit]. Parce que, ok, là on s'en va là-dedans [une discussion hors sujet], pis là je voyais Sarah qui était comme [elle fait un visage impatient]. Là j'étais comme « ok, il faut recommencer à travailler, là » ! [...]. On faisait juste le voir dans ton regard, là.
 13. Comme je l'ai écrit dans mon journal de bord après la quatrième rencontre : *« Mais, des fois, je suis peut-être trop impatiente. En général, je veux dire. Peut-être que je ne leur laisse pas assez de temps pour réfléchir. J'ai peur des silences, peur que les silences leur donnent l'impression de ne pas avancer [...]. Je crois que je dois essayer de faire vivre les silences davantage et de leur faire plus confiance... »* (rencontre 4).
 14. Dans son rapport, elle me suggérait de prendre en compte les « interventions selon des propos directifs (affirmation, indications claires laissant peu de place à la négociation) ». Il aurait été tentant, pour protéger mon orgueil, de ne pas mentionner ici ce type d'intervention.
 15. J'avais pourtant noté ce problème dès la rencontre 1 : *« La seule chose que je me reproche réellement, c'est d'avoir un peu poussé vers la fin pour étirer la session afin qu'elle dure bel et bien deux heures – et pas moins – malgré le niveau apparent de fatigue des jeunes. J'ai, à ce moment-là, laissé mon stress parler (mon stress de manquer de temps pour mener à terme mon projet) alors que je n'aurais pas dû »* (rencontre 1).
 16. Par exemple, j'ai écrit dans mon journal de bord : *« Dernière chose que j'aimerais me reprocher : je trouve que j'ai été un peu trop impatiente ou insistante avec Gabriel au piano, à l'égard des accords. Moi, évidemment, ça me vient tout de suite, je sais exactement quel accord doit survenir à quel moment, donc j'étais rendue à les jouer dans le vide en lui disant “non, c'est sol, non, c'est do”. J'espère vraiment que je ne lui ai pas fait sentir que je le trouvais trop lent ou pas assez compétent »* (rencontre 7).

Ainsi, malgré l'image plutôt positive que mon tableau renvoie de mes interventions, il faut savoir que, selon les contextes de leur émergence, certaines d'entre elles sont loin d'avoir accompli leur « fonction » respective – qu'il faut donc concevoir comme *objectif* plutôt que comme *résultat*. De fait, plusieurs de mes conseils n'ont pas été suivis, tandis que certaines de mes remises en question ont été ignorées ou rejetées – ce qui me faisait généralement plaisir, car je souhaitais de tout cœur que les jeunes s'approprient le processus et la chanson. En outre, quelques-unes de mes interventions ont même eu des effets négatifs¹⁷, comme de rendre les jeunes plus confus-e-s ou de les entraîner dans une mauvaise direction. Toutefois, j'ai régulièrement (ré)ajusté mes interventions au fur et à mesure que j'en constatais les effets, priorisant bien sûr les plus efficaces et réfrénant les autres le plus possible. Par « efficaces », j'entends les interventions ayant bel et bien facilité le déroulement du processus de co-création de la chanson, que ce soit à court terme (p. ex. : l'intervention a immédiatement suscité une réponse, une idée, un déblocage), à moyen terme (p. ex. : le conseil n'a pas été appliqué sur-le-champ, mais a servi tôt ou tard) ou à long terme (p. ex. : l'intervention a graduellement fait ses preuves, à mesure que son contenu a été « absorbé » ou pratiqué par le groupe¹⁸).

J'ai d'ailleurs remarqué, en effectuant mon annotation, que les jeunes ont peu à peu commencé à reproduire certaines de mes interventions, notamment celles qui consistent à susciter des réflexions en posant des questions ouvertes au groupe. Par exemple, à la rencontre 7, alors que le groupe cherchait son inspiration dans le dictionnaire des rimes depuis plusieurs minutes, sans succès, je m'étais dit qu'il valait mieux nous pencher sur le sens du vers à écrire plutôt que sur sa forme. J'allais donc les amener à réfléchir à ce sujet, mais Aude m'a devancée :

17. Parmi les effets négatifs, je ne peux m'empêcher de penser que mon attitude parfois un peu sévère avec Gabriel lorsqu'il était au piano l'a peut-être poussé à me céder sa place à la rencontre 4 (voir chapitre 1).

18. Un bon exemple d'effet positif à long terme provient d'un conseil que j'ai donné dès la première rencontre : celui de ne pas hésiter à donner de mauvaises idées, des idées incomplètes ou dont on n'est pas tout à fait convaincu-e-s, puisque celles-ci pourront ensuite être retravaillées ou simplement éliminées. Au départ, les jeunes étaient très hésitant-e-s à donner des idées embryonnaires, peu réfléchies, tandis que, lors des dernières rencontres, iels n'avaient plus aucune hésitation à lancer les premières idées qui leur passaient par la tête.

Sarah-Anne: Ok, on va arrêter de chercher des rimes, là, deux secondes...

Aude: *Qu'est-ce qu'on cherche ?*

Sarah-Anne: Exactement, c'est ce que j'allais dire !

Or, en reproduisant certaines des stratégies associées à mon rôle, que ce soit pour orienter le groupe, pour le motiver ou pour résoudre des problèmes, les jeunes ont certainement fait progresser le processus de co-création plus efficacement que s'ils s'étaient contenté-e-s de compter sur moi pour les guider. Il s'agit là d'un phénomène auquel je m'attendais : selon la théorie de la ZPD de Vygotski, la présence d'une personne plus expérimentée dans un groupe fait augmenter la performance de l'ensemble des membres (voir introduction). Toutefois, ce que je venais de comprendre ici, c'est que l'augmentation de la performance des jeunes en création de chansons n'avait pas été entraînée autant par le fait de pouvoir suivre mes conseils que par le *modèle*¹⁹ que je leur avais offert, c'est-à-dire par la manière dont ils m'avaient vu réfléchir, résoudre des problèmes, faire des choix ou trouver de l'inspiration, donc par mes réflexes de « personne expérimentée en création de chansons ». Il s'agissait pour moi d'un constat fondamental : le fait d'avoir parfois agi au sein du groupe comme une co-créatrice plutôt que comme une « superviseure-en-cas-de-besoin » avait possiblement été l'une des meilleures manières pour moi d'accompagner les jeunes dans la réussite du projet et de la chanson.

INFLUENCER OU NE PAS INFLUENCER ?

Désormais, deux constats s'opposaient à un troisième : 1) comme stipulé au chapitre précédent, j'avais contribué à la chanson de manière aussi importante que celle des jeunes et 2) comme illustré par mon analyse des interactions, j'avais souvent « agi comme une co-créatrice » au sein du groupe. Pourtant, 3) j'avais tout de même le fort sentiment d'avoir lutté, tout au long de mon projet, contre ma propension à vouloir diriger le

19. Évidemment, j'inclus dans ce « modèle » l'ensemble de mes interactions au sein du groupe, et non seulement mes interventions, puisque, pour les jeunes, il n'y a jamais eu de frontière entre les deux ; à leurs yeux, j'ai toujours été la même Sarah-Anne, la même chercheuse/créatrice/ex-enseignante qui les avait invité-e-s à participer à son projet de recherche. Je reviens plus loin sur la perception qu'ont eue les jeunes de moi.

processus de co-création et, surtout, à influencer le contenu de la chanson. C'est d'ailleurs ce que l'observatrice externe a noté dans son rapport à la suite de l'étude de mon journal de bord : « La chercheuse-créatrice semble se remettre régulièrement en question par rapport à son rôle et ses interventions au cours du projet. En effet, le fait de "trop intervenir" ou d'influencer le processus de co-création semble être une grande préoccupation pour elle. » Pour élucider cette (apparente) contradiction, je me penche, dans cette section, sur les manifestations de ce sentiment de « lutte » dans mon journal de bord, puis je les compare aux perceptions des jeunes, recueillies lors des entrevues individuelles, en corroborant le tout grâce au rapport de mon observatrice externe.

La difficile négociation du rapport d'autorité

Dès le début de mon projet, j'étais bien consciente de mon rapport d'autorité face aux jeunes, induit à la fois par mon âge, mon expérience en écriture de chansons, mes connaissances musicales avancées et notre relation d'ex-enseignante/ex-élèves en contexte parascolaire. Alors, avant même d'en saisir la raison exacte, j'avais décidé que je devais l'atténuer le plus possible, employant pour cela différentes stratégies de manière plus ou moins consciente. La principale consistait à me retenir de toucher au « contenu » des idées et à me concentrer plutôt sur leur forme ou sur leur organisation :

*Je les ai accompagnés bien sûr, **en les aidant à organiser leurs idées** (c'est d'ailleurs moi qui écrivais), **mais pas en leur donnant des idées directement** (il me semble) (rencontre 2).*

*Je crois avoir particulièrement ressenti ce besoin, parfois, de corriger des paroles, de donner des suggestions plus poussées, **et je me suis retenue en sachant que, là, j'aurais pris trop de place**. Au lieu, j'ai préféré dire par exemple : « Trouvez d'autres manières d'exprimer cette idée-là, avec d'autres mots, d'autres rimes » (rencontre 3).*

En musique, cette stratégie se traduisait généralement en un effort de ne pas influencer la *mélodie* de la chanson :

*[I]l me semble avoir peut-être essayé de chantonner très doux pour leur montrer l'exemple (**mais en faisant exprès de ne pas faire ressortir quelque chose de précis, un motif en particulier, pour ne pas les influencer**) (rencontre 4).*

*[J]e conseillais beaucoup de choses, à Gabriel notamment (concernant les accords, par exemple). **Je crois m'être tenue plus loin de la mélodie, heureusement...** (rencontre 5).*

Conséquemment, j'allais souvent jusqu'à m'empêcher de révéler mes préférences ou mes doutes à l'égard de certaines idées :

*Il y a une chose que je n'aime pas dans ce premier couplet, que je trouve « de trop » [...]. Mais là encore, **j'ai décidé de ne rien dire** (rencontre 6).*

*C'était spécial, parce qu'elle n'arrivait pas à dire pourquoi elle n'aimait pas ça, et moi de mon côté, je trouvais ça très bien. **Donc j'avais très envie de dire « c'est très beau, ça fonctionne », [...]** mais j'ai plutôt insisté pour essayer de lui faire dire pourquoi elle n'aimait pas ça (rencontre 8).*

Cependant, lorsque je ressentais vraiment l'envie ou la nécessité de donner des idées, je m'assurais tout de même que les jeunes n'allaient pas se sentir forcé-e-s de les accepter, en usant de moyens dont le dénominateur commun était de leur laisser la plus grande marge de manœuvre possible. Par exemple, je pouvais leur suggérer une idée volontairement mauvaise ou trouée (afin qu'ils l'améliorent à leur façon), leur offrir plusieurs options (incluant certaines que je n'aurais pas personnellement favorisées), leur rappeler qu'ils avaient toujours le choix de refuser mes idées, ou encore les guider doucement vers une idée sans jamais l'explicitier (afin de les laisser la « découvrir » – et tant mieux s'ils en trouvaient une meilleure au passage) :

*C'est encore arrivé que j'aie une idée en tête et que, plutôt que de la dire directement, **j'essaie de la « provoquer » dans leurs têtes**, en donnant des synonymes par exemple (rencontre 7).*

*J'avais envie de proposer une mélodie [...] et, pour ne pas trop les influencer, j'ai eu l'idée d'en proposer deux [...] et de les valoriser toutes les deux, **leur laissant alors la possibilité de choisir leur préférée** (rencontre 7).*

*Une autre petite chose que je remarque est ma tendance à **toujours dire « mais tsé, vous êtes pas obligés » chaque fois que je fais une proposition [...]**. Sur le moment, je me sens toujours obligée de le dire pour justement éviter qu'ils sentent que je m'attende à ce qu'ils suivent mes conseils (wow, ça fait beaucoup de verbes... qu'est-ce que ça*

indique ? une peur de ne pas faire les choses comme il faut... encore... je commence à être tannée !) (rencontre 3).

Comme l'illustre ce dernier extrait, l'atténuation de mon rapport d'auto-rité, bien qu'importante à mes yeux, ne constituait pas un exercice particulièrement agréable à réaliser. Au contraire, il attisait une constante déception envers moi-même, caractérisée dans mon journal de bord par l'omniprésence du mot « trop » : « *Je trouve encore que j'ai trop parlé, trop souvent parlé* » (rencontre 3), « *Cette fois, ma créativité a un peu trop pris le dessus* » (rencontre 4), « *J'ai eu peur de les avoir trop poussés pendant cette session-ci* » (rencontre 7). Lors de la cinquième rencontre, j'ai même commencé à ressentir de la colère envers l'influence de plus en plus grande que je me découvrais sur la chanson :

Pour moi il y a quelque chose de frustrant là-dedans : ça signifie que c'est le choix, un peu au hasard (manuel), des renversements au piano qui décide de la mélodie ; et puisque j'ai souvent conseillé Gabriel sur les accords et les renversements à jouer C'EST COMME SI C'ÉTAIT MOI QUI AVAIS DÉCIDÉ DU TRACÉ DE LA CHANSON GRRRR (rencontre 5).

Cette frustration croissante, que je ressentais non seulement envers l'influence du piano²⁰, mais aussi envers toute autre forme d'influence externe²¹, illustre bien la manière dont l'atténuation de mon rapport

20. L'influence de l'instrument de musique sur la composition de la mélodie est pourtant un phénomène normal : « Rather, an instrument is a material aid in proliferating initial bits of music, as well as in extending them. And the reason for this is that musical possibilities are inherent in the sound and the structure of the instrument itself » (Preston 2013, 110). Or, de manière contradictoire, j'en suis même venue à regretter de ne pas avoir été au piano : « *En d'autres mots, si j'avais le CONTRÔLE sur le piano (qui, je viens de le dire, est le ciment de la composition musicale), j'aurais l'impression de pouvoir minimiser L'IMPACT que le piano a sur la composition... N'est-ce pas ironique?!?* » (rencontre 5).

21. Je vais même jusqu'à m'inquiéter de l'influence de la mère de Sofia-Lou sur la chanson : « *Sofia-Lou [...] va souvent raconter ce que sa mère (ou un autre proche) lui a conseillé [...]. Moi, je me disais que sa mère faisait exactement ce que je m'empêchais de faire (influencer la chanson)* » (rencontre 6).

d'autorité était devenue une obsession chez moi²², une hantise quasi malade qui m'empêchait de relativiser²³.

Pourtant, à ma grande surprise, mon ressenti ne semblait pas affecter les jeunes : « *Je suis étonnée de voir toutes les émotions négatives qui sont en moi alors que les jeunes, eux, sont très heureux du résultat, motivés, et ont confiance dans la chanson* » (rencontre 5). Il s'agit là d'un dilemme qui revient constamment dans mon journal de bord : d'un côté, j'affirme regretter de « trop intervenir », mais, de l'autre, je constate – avec un certain soulagement – que mes interventions sont souvent utiles et pertinentes. En résulte un sentiment de profonde confusion, qui m'accapare du début à la fin du processus :

Elle est où, la limite ? À quel moment suis-je censée les laisser aller dans une direction qui m'apparaît moins bonne, plus pauvre, etc., et à quel moment suis-je censée les « remettre sur le droit chemin » ? Car j'ai tout à fait conscience que le « droit chemin » est droit à mes yeux, mais pas nécessairement aux leurs ! Et pourtant, [...] ils semblent toujours apprécier mes interventions et mes suggestions (rencontre 3).

Lors de cette cinquième session, j'ai l'impression d'avoir été très présente (comme mentionné), mais j'ai aussi l'impression que c'est ce que les jeunes attendent de moi, que je les aide, que je ne les laisse pas tomber. Des fois, je sentais qu'en voulant me retirer, en voulant les laisser réfléchir en paix, c'est comme si je les abandonnais (ou qu'eux pourraient penser cela) [...]. C'est aussi pour cela que je me permettais d'intervenir beaucoup, je crois (rencontre 5).

Encore une fois, j'ai trouvé que j'intervenais beaucoup, parfois trop, mais qu'en même temps j'avais chaque fois l'impression que c'était nécessaire (quoi de neuf, hein ?) (rencontre 9 – enregistrement en studio).

22. En effet, plus du tiers de mon journal de bord concerne directement cet enjeu. De plus, par mon annotation, j'ai noté un malaise systématique dans ma manière de parler du groupe de co-création, corrigeant régulièrement mon emploi du « nous/on » par le « vous ».

23. Par exemple, c'est seulement en effectuant mon annotation que j'ai pris conscience de la projection de mon obsession sur Gabriel :

5.1/35:52 : Ici, je fais remarquer de nouveau à Gabriel que les notes [qu'il joue] au piano ont influencé la mélodie. [Note à moi-même : TANT MIEUX, Gabriel aussi est un co-créateur !! Aurais-je par hasard mis ma propre inquiétude, celle d'influencer le groupe au piano, sur Gabriel, oubliant que c'est le BUT que lui influence la musique ??]

Cependant, comme le résume l'extrait ci-dessous, rédigé à la suite de la huitième rencontre, j'ai éventuellement fini par, sinon résoudre, du moins accepter ce dilemme interne, sous prétexte que, malgré toute l'influence que j'avais pu avoir sur la chanson, celle-ci ne me semblait pas pour autant être devenue « la mienne » :

Je remarque que, moi aussi, je me sens en peu plus en paix avec moi-même. Oui, je suis beaucoup intervenue durant cette session-ci, mais je commence à trouver que c'était correct, que c'était réellement aiguillant, que j'étais vraiment là pour faciliter le processus. C'était mon rôle et, malgré mes craintes de trop influencer la chanson, je crois l'avoir accompli. D'ailleurs, quand je lis les paroles de la chanson, du début à la fin, je vois très bien que ce n'est pas « ma chanson », je vois très bien que c'est la leur, c'est leur « voix », leurs intentions. Même si j'ai influencé le choix de certains mots, de certaines formulations, de certaines mélodies, de certains accords – ça reste LEUR chanson à mon avis. En fait, je dirais même que la preuve est dans le fait que, la plupart des fois où j'ai proposé une idée, elle n'a en fait PAS été retenue ! Donc les jeunes, sans le savoir, ne m'ont pas réellement considérée comme une source d'autorité qui a toujours raison, dont les idées sont toujours bonnes, ou quoi que ce soit du genre que j'avais si peur d'incarner. Ils ont écouté mes conseils, oui, mais ils n'ont pas considéré mes idées comme de l'or (rencontre 8).

Évidemment, les analyses présentées dans le chapitre précédent m'ont permis de comprendre que, contrairement à ce que j'affirme ici, mes contributions avaient en fait influencé pas moins de 74 % de la chanson, paroles et musique confondues, ce qui est bien loin de représenter seulement « certains mots » ou « certaines mélodies »²⁴. Toutefois, le sentiment selon lequel la chanson n'est pas « la mienne » ne peut être démenti par aucun chiffre, puisqu'il s'agit précisément d'un sentiment (voir chapitre 4). C'est plutôt ce passage que j'aimerais souligner ici : « *Donc les jeunes, sans le savoir, ne m'ont pas réellement considérée comme une source d'autorité [...].* » Certes, Gabriel, Aude et Sofia-Lou s'étaient permis-e-s à plusieurs reprises de ne pas suivre les conseils que je leur offrais et même de refuser

24. À noter que je n'ai pas étendu mon analyse de manière à pouvoir confirmer si, « la plupart des fois où j'ai proposé une idée, elle n'a en fait PAS été retenue ». Néanmoins, considérant qu'au total des centaines d'idées ont été données tout au long du processus, cela reste fort possible.

mes idées. Mais sont-ils pour autant resté-e-s insensibles aux effets du rapport d'autorité qui nous opposait ? À ce sujet, toute observation de ma part ne pourra remplacer la parole même des jeunes.

Regards des jeunes sur mon rôle

Lors des entrevues individuelles²⁵, j'ai demandé à chacun-e des jeunes de définir, dans ses mots, le rôle que j'avais eu au sein du groupe. Spontanément, Sofia-Lou m'a décrite comme une « pancarte de randonnée » qui permet de ne pas se perdre en chemin²⁶, Gabriel comme un « guide », mais « passif²⁷ », et Aude comme l'« aide-mémoire » ou le « dictionnaire » qui nous accompagne pendant un examen²⁸. À la question de savoir s'ils m'avaient aussi perçue comme une enseignante, les filles ont répondu avec nuance : Sofia-Lou, sur un ton hésitant, a expliqué « un peu, [...] »

25. Les fragments de dialogues analysés ici proviennent uniquement des entrevues individuelles ; celles-ci me semblaient les plus représentatives de leurs perceptions, puisque les jeunes n'avaient alors pas encore pris connaissance de mes premiers résultats d'analyses, présentés lors de l'autoconfrontation croisée.

26. Voici notre échange :

Sarah-Anne : J'aimerais ça savoir quel rôle tu trouves que j'ai joué là-dedans [...].

Sofia-Lou : Tu vas peut-être trouver ça bizarre ce que je vais te dire, mais comme, en randonnée, t'es la pancarte qui te dit par où aller. [...] Parce qu'exemple, tu marches, pis là, ouh ! y'a trois chemins à prendre. Là, tu dis « ah ça, c'est intéressant, on pourrait peut-être aller vers là, mais tsé, y'a d'air plus long. Pis celui-là, ok, lui, c'est un peu un raccourci, me semble. Pis là, y'a celui-là... » Pis Sarah-Anne qui est comme : « Non, prends celui-là, sinon tu vas te perdre ! » Fait que là, c'est comme... Ça nous ramène un peu, pis ça nous euh... Ça nous fait réfléchir...

27. Voici notre échange :

Sarah-Anne : Le mot que t'as utilisé tantôt, « guide », ce serait le mot que tu retiendrais pour mon rôle ?

Gabriel : Un peu. Mais en même temps, comme... ouais, un guide, mais comme « passif », mettons.

Sarah-Anne : C'est ça.

Gabriel : Tu nous guidais pas à la lettre, tu nous disais... C'est comme si tu disais « essayez de prendre ce chemin-là », mais genre... « allez-y ! » [Il rit.] Pis on y allait.

28. Voici notre échange :

Sarah-Anne : Quel rôle, en fait, tu me donnais, dans ta tête ? Quel mot... Comme tu veux là, décris-le comme tu veux.

Aude : *My god*, je sais pas, genre... le... Comme, mettons, un exemple, mettons qu'on fait un examen, pis que là je sais pas trop, j'suis pas sûre... Pis là je vais voir, mettons, mon aide-mémoire ou le dictionnaire, pour m'aider, comme...

Sarah-Anne : Ok !

Aude : C'est genre l'outil à côté, que tu vas voir si t'es pas sûre [...].

parce que tu nous enseignais quand même des choses, comme les techniques de... soumission d'idées, là», avant de préciser plus tard que «c'était vraiment pas comme un prof d'école, là, qui passe à côté pis qui *check* tes affaires, là»; Aude, quant à elle, a répondu «un peu, mais pas vraiment», me décrivant comme «le prof qui est là pour t'accompagner, mais qui prend pas la place... une trop grosse place, pis qui te dit pas quoi faire nécessairement». Gabriel, lui, y est allé d'une réponse claire et nette: «Non. [...] Tu faisais juste donner... comme des trucs, des astuces, mais c'est pas comme si tu... c'est pas comme si on s'assoyait, pis on t'écoutait parler, genre. C'était pas ça.»

D'ailleurs, selon Gabriel, les moments où j'intervenais le plus souvent étaient les «bout[s] qu'on savait plus trop quoi faire [ou] que ça avançait plus», ajoutant: «Ça nous est pas trop arrivé, mais parce qu'on était rendus hors sujet.» De la même manière, Aude m'a expliqué: «C'est quand tu voyais qu'on était bloqués [...] ou peut-être quand tu voyais qu'on sortait un peu du... pas du but, mais du... de la... de notre "chemin", là.» Pourtant, comme je leur ai fait remarquer, même dans ces moments de blocage, iels ne m'ont jamais explicitement demandé de les aider. À ce sujet, l'explication de Sofia-Lou est éclairante:

Sarah-Anne: Mais est-ce que t'as remarqué que vous m'avez presque jamais dit «Sarah, peux-tu nous conseiller»?

Sofia-Lou: Je pense qu'on l'a jamais fait. Pour vrai.

Sarah-Anne: C'est ça. Fait que comment est-ce que tu expliques que tu dis «ben on avait besoin de tes conseils», mais qu'en même temps...

Sofia-Lou: Ben on le voyait pas, nous autres, vu qu'on n'a comme pas l'expérience que tu as. Je pense que c'est ça.

«Expérience», avait-elle dit. Lorsque j'ai demandé à chacun-e d'estimer sur quoi je m'appuyais pour leur donner des conseils, tou-te-s m'ont donné la même réponse: sur mon expérience en création de chansons²⁹. Aucun-e

29. La réponse de Gabriel est particulièrement limpide:

Sarah-Anne: Je m'appuie sur quoi pour vous donner des conseils? Tu penses?

Gabriel: Ben de la façon que je le vois, c'est sûr que tu te bases sur tes expériences à toi, là. [...] Parce que toi aussi, ben... toi aussi, tu t'es assis pis t'as écrit, fait que tu sais un peu plus que nous, j'imagine, ce qui marche pis ce qui marche pas.

n'a mentionné ma formation musicale avancée, mon âge ou mon statut d'enseignante. Bien que cela puisse sembler une réponse évidente, celle-ci me confirme que, sans cette expérience³⁰, je n'aurais pas eu la même légitimité à leurs yeux pour agir comme « pancarte », « guide » ou « aide-mémoire » au sein du groupe³¹. Ainsi, c'est d'abord sur cette expérience qu'était fondé notre rapport d'autorité, puisque c'est à partir de celle-ci que je me « permettais » d'intervenir, même lorsque les jeunes n'en ressentaient pas la nécessité. Toutefois, Sofia-Lou a proposé avec lucidité une seconde raison pour laquelle je me permettais d'intervenir : « À cause que c'est ton projet, là, c'est ton travail, c'est ce que t'as à faire, là, c'est ta job. » Elle avait vu juste : ce facteur a en effet largement contribué à renforcer mon aura d'autorité, ce que j'ai complètement sous-estimé dans mon journal de bord.

Je souligne cependant qu'aucun-e jeune n'a mentionné la possibilité que je sois intervenue purement par désir d'améliorer la chanson. À ce sujet, j'ai demandé à Aude :

Sarah-Anne : Mais est-ce que t'as l'impression que j'essayais de vous mener vers une direction que... Pour que la chanson, elle soit dans mes goûts à moi ?

Aude : Non, non, non. Non, pas du tout... Non. Genre... En fait, j'ai l'impression que tu voulais vraiment que ce soit dans nos goûts à nous, pis que tu voulais que... on respecte nos goûts à nous.

Sarah-Anne : [...] Pas parce que je suis plus vieille ou parce que... ?

Gabriel : Parce que t'as plus d'expérience que nous, tout court. [...] T'étais pas mal là... Ben, quand tu me donnais des idées ou des trucs, je le voyais... je le voyais pas comme si tu le prenais d'un livre pis que tu me donnais l'idée. C'était comme... comme si toi, tu basais sur ce que t'as vu pis ce que t'as fait.

30. Ou, plutôt, si les jeunes n'avaient pas eu *connaissance* de cette expérience et notamment connaissance de mes chansons elles-mêmes. Or, Aude et Sofia-Lou en avaient déjà chantées plusieurs, tandis que Gabriel en avait entendu une, en plus de connaître celle que j'avais co-créée lors de mon étude pilote.
31. En d'autres mots, si j'avais seulement été une interprète professionnelle ou une enseignante de musique, mais sans aucune expérience en création de chansons, les jeunes n'auraient sans doute pas accordé autant de valeur à mes conseils. Cela ne m'aurait pas empêchée d'encadrer un tel projet, bien sûr, mais je n'aurais pas pu leur donner des trucs ou des solutions tirés de mon expérience, ou les rassurer sur les difficultés « normales » qui peuvent survenir ainsi que sur les moyens de les surmonter.

La réponse d'Aude était donc catégorique : non, elle n'avait pas senti que j'étais intervenue pour orienter la chanson en fonction de mes goûts personnels. Je n'ai malheureusement pas posé cette question précise aux deux autres jeunes, mais Gabriel, en décrivant mon rôle, a mentionné : « Tu nous disais pas quoi faire, tu nous guidais [...] Tu faisais juste dire genre "ah, essayez ça" pis là on était genre "ah, ok". Pis là on essayait. Peut-être que ça marchait, peut-être que ça marchait pas, mais genre... on l'aura essayé. » Sofia-Lou, elle, a affirmé : « C'était toujours, euh... ben, respectueux, [...] ou "Je pense que vous devriez faire ça"... C'était toujours "Je pense", c'était jamais "Faites ça". »

Or, je savais bien que, malgré mon ton souple et mes formulations non imposantes, il était tout de même possible que les jeunes se soient senti-e-s obligé-e-s d'accepter certaines de mes suggestions, tant à cause de l'importance qu'ils accordaient à mon expérience de créatrice qu'en raison de mon statut de « responsable du projet ». À ce sujet, Sofia-Lou m'a admis qu'ils pouvaient parfois se sentir gêné-e-s de refuser mes idées :

Sofia-Lou : Fait qu'en fait, toi, tu faisais juste nous dire les idées, pis ce qui est offert à nous. [...] Pis on... on réfléchissait. Comme, des fois, on prenait ce que tu disais, pis on était comme « ouais, on aime moins... », tsé.

Sarah-Anne : [...] Vous vous sentiez pas mal de dire ça ?

Sofia-Lou : Non, j'y pense pas. Ben peut-être qu'on était un petit peu gênés, là, des fois, mais...

Sarah-Anne : Ouais, gênés parce que, justement, je... C'est comme si vous disiez à la pancarte : « Tu nous dis de pas faire ça, mais finalement on va [aller là] pareil ! »

Sofia-Lou, en riant : « Finalement, on va prendre le raccourci, là, parce que j'suis lâche ! »

Aude, cependant, est restée campée sur sa position :

Aude : C'était jamais un truc comme : « Ça, c'est pas une bonne idée ; ça, c'est le truc à prendre. »

Sarah-Anne : Même... parce que ça m'arrivait des fois de vraiment écrire des [idées]. Mais tu sentais pas que je vous les imposais ?

Aude : Non.

Sarah-Anne: Tu peux être honnête là, tu peux me le dire si tu trouves que oui, là.

Aude: Non, non. Non, jamais.

Sarah-Anne: Parce que j'aurais pu aussi jamais jamais donner d'idées, tsé...

À cette suggestion, selon laquelle j'aurais pu choisir de me « censurer » davantage, la réaction d'Aude est intéressante : « Mais moi, j'aurais pas aimé ça. J'aurais ressenti... J'aime toujours avoir une petite approbation, genre... » Sofia-Lou a d'ailleurs défendu la même chose, de manière encore plus explicite :

Sofia-Lou: Pis aussi, ben, je pense que si t'avais rien fait, ça aurait été plate.

Sarah-Anne: Ok, comment ça ?

Sofia-Lou: On avait besoin de toi, là. Sinon, je pense qu'on serait allés un petit peu partout, là. Parce que, comme je dis, c'est ça, tu nous dirigeais vers le droit chemin quand on était un peu perdus, là.

Voilà qui était rassurant pour moi : dans l'ensemble, mes interventions avaient été perçues comme pertinentes par les jeunes, y compris celles où je leur avais proposé des idées, qu'ils s'étaient senti-e-s à l'aise – quoiqu'un peu gêné-e-s – de refuser au besoin. C'est également ce qu'a constaté mon observatrice externe dans son rapport :

Les jeunes trouvent que la présence de la chercheuse-créatrice était importante, voire fondamentale. Quoiqu'ils ne l'aient pas considéré comme un professeur, ils trouvent qu'elle agissait comme un guide important à la réussite du projet. Ils lui font confiance parce qu'ils savent qu'elle a beaucoup d'expérience dans le domaine de la création de chansons.

Néanmoins, une question subsistait : est-ce que j'étais parfois « trop » intervenue, comme je l'avais si souvent soupçonné dans mon journal de bord ? Sans répondre clairement « oui », chacun-e des jeunes a répondu en faisant référence au même moment : la septième rencontre, lors de laquelle, comme je l'ai raconté dans mon récit, j'avais non seulement

vivement appuyé un problème soulevé par Aude³², mais j'avais aussi moi-même remis une mélodie en question³³. La tempête d'idées subséquente avait été particulièrement difficile, provoquant des maux de tête à Sofia-Lou, tandis que Gabriel s'était montré « *moins coopératif, [comme] perdu dans ses pensées [...] parce qu'il était attaché à ces différents passages qu'on essayait de changer*³⁴ » (journal de bord, rencontre 7). Bien que Gabriel ait souligné durant son entrevue que, selon lui, « c'était la seule fois. Pis à la fin, on a remarqué que c'était meilleur », il n'en demeure pas moins que, tel que je le craignais, j'avais effectivement franchi cette fois-là la fameuse « limite » que j'avais tant cherché à m'imposer – et les jeunes s'en souvenaient.

En résumé, les réponses de Gabriel, Aude et Sofia-Lou obtenues lors des entrevues individuelles avaient confirmé mes impressions capturées dans mon journal de bord, selon lesquelles j'avais généralement réussi à atténuer le rapport d'autorité induit par mon expérience, de sorte que les jeunes s'étaient senti-e-s bien accompagné-e-s tout au long du projet, sans pour autant avoir été intimidé-e-s par ma présence ou eu l'impression d'être devenu-e-s mes élèves. De leur point de vue, je n'avais pas pris trop de place et je ne leur avais pas imposé d'idées fondées sur mes goûts

32. Il s'agissait de la remise en question de la mélodie de la section B, qui a alors été entièrement recomposée (voir annexe 7, section B). Or, j'admets justement dans mon journal de bord avoir tenté de modifier cette mélodie en fonction de mes goûts personnels : « *Dans mes goûts à moi, les mélodies qui répètent la même note plusieurs fois, je les trouve moins intéressantes. Or, puisque la mélodie de la chanson tend vers ça, j'ai eu tendance parfois à vouloir modifier le contour mélodique – et c'est seulement à la session 7, je crois, que j'ai carrément été dessiner au tableau les petits traits représentant les notes pour montrer qu'on pouvait en bouger un ou deux... Et ce qui est intéressant, c'est que les filles n'ont pas été tentées par cette idée (Gabriel, je ne sais pas), confirmant que ce qui leur plaisait, c'était que la mélodie corresponde au style pop qu'elles avaient en tête (alors que moi, sur le moment, j'avais du mal à accepter que c'était ça, le style de la chanson)* » (rencontre 7).

33. Il s'agissait de la mélodie de la transition, qui a justement été supprimée suite à mon intervention, pour être remplacée par un retour de la mélodie A (voir chapitre 1, rencontre 7).

34. C'était également l'interprétation qu'en a faite Aude :

Sarah-Anne : Mais est-ce que c'est arrivé une fois que tu as senti que... là, j'ai dit quelque chose qui allait un peu à l'encontre de ce que le groupe pensait ou voulait? Pis sérieux, sens-toi *full* à l'aise là, j'ai besoin de savoir ces choses-là. [Elle rit.]

Aude : Euh... ben... Moi, j'ai jamais... C'est jamais allé à l'encontre de ce que moi je voulais ou que je pensais. Mais peut-être une fois... Je sais : y a une affaire que moi et Sofia-Lou on était quand même d'accord, mais Gabriel était pas sûr. T'es comme venue dans... dans une direction que Gabriel était peut-être pas d'accord...

personnels – à l’exception notable de cette septième rencontre³⁵. De manière similaire, mon observatrice a écrit dans son rapport :

Même si Sarah-Anne intervient peu et agit plutôt à titre de « superviseure-en-cas-de-besoin », je pense quand même que son rôle et ses interventions sont nécessaires au bon fonctionnement du projet. En effet, pour les jeunes, la présence d’une personne expérimentée dans la création de chansons semble rassurante. Même s’ils n’ont pas souvent besoin d’elle, le simple fait de savoir qu’elle est présente en cas de besoin est important.

Ainsi, même si leurs impressions concordaient avec les miennes, **tant les jeunes que mon observatrice externe avaient mal évalué la place réelle que j’avais occupée dans le processus de co-crédation de la chanson**. Tou-te-s avaient l’impression que j’étais principalement intervenue « en cas de besoin », que j’avais surtout joué un rôle de guide – et même de guide « passif » selon Gabriel. Pourtant, selon les analyses présentées jusqu’ici, mes interventions liées à la résolution d’un problème ou d’un blocage n’avaient constitué qu’une catégorie d’interventions parmi plusieurs autres (**voir annexe 5, tableau E**). À de nombreuses reprises, j’avais suggéré des idées, des modifications, des améliorations ou des retraits de matériaux dans l’unique objectif d’améliorer la chanson, ce qui supposait nécessairement une certaine expression de ma vision artistique. À la septième rencontre, je l’avais simplement fait de manière beaucoup plus marquée.

Alors, comment expliquer ce phénomène ? Comment expliquer que ni les jeunes ni moi n’avions perçu l’influence réelle que j’avais eue sur la chanson ? En effectuant mes analyses, j’ai découvert qu’une bonne partie de la réponse à cette question avait été clairement exprimée par Gabriel – à mon insu la plus totale – lors de son entrevue individuelle :

Sarah-Anne : Toi, personnellement, pourquoi est-ce que, quand vous étiez bloqués, tu me demandais pas [de vous aider]... Est-ce

35. J’en avais alors eu plus ou moins conscience : « De mon côté, j’ai eu peur de les avoir trop poussés pendant cette session-ci – peut-être est-ce relié au fait que j’ai beaucoup fait appel à mon “expérience” de compositrice, plus que d’habitude, pour les encourager à modifier des choses dans la chanson. Je pense toutefois que j’ai proposé autant d’idées que d’habitude, dont la plupart ont surtout servi à les inspirer plus qu’à réellement ajouter quelque chose de concret à la chanson » (rencontre 7).

que c'est parce que je réagissais tout de suite? [...] Ou c'est parce que, justement, dans votre tête, c'était clair que c'est à vous de trouver, comme... la solution?

Gabriel: Moi, c'était ça. Parce qu'au début [du processus] t'avais dit que tu voulais pas trop intervenir. C'était à nous de trouver le *lead*, fait que... Moi, dans ma tête au moins, j'aimais plus ça, quand on était bloqués, de poser des questions aux filles pour essayer d'avancer ça, plutôt qu'à toi.

Sarah-Anne: Parce que je suis pas la prof, finalement.

Gabriel: C'est ça. Pis... Parce que je sais que c'est... ça, l'idée du projet, aussi. L'idée du projet, c'est pas de créer avec toi, c'est de créer entre nous.

Je reste encore étonnée de ne pas avoir été davantage frappée, sur le moment, par cette phrase pourtant si limpide: «L'idée du projet, c'est pas de créer avec toi, c'est de créer entre nous.» Ce «nous», donc, ne m'incluait pas; les «vrai-e-s» créateur et créatrices de la chanson étaient Aude, Sofia-Lou et lui – et cela, il me l'a exprimé au présent de l'indicatif, purement et simplement, sans aucune gêne, sans aucune hésitation.

Mais d'où venait cette apparente certitude? Là encore, Gabriel m'avait fourni la réponse: «Au début, t'avais dit que tu voulais pas trop intervenir.» En d'autres mots, c'était de ma faute: tout découlait de la manière dont je leur avais décrit mon projet lors de notre première rencontre³⁶. Par la suite, et tout au long du processus, les jeunes avaient continué à se fier à la description du rôle que je leur avais donnée au tout début:

Sarah-Anne: Oui, je suis là, je fais partie du processus avec vous, ça veut dire que je peux proposer des choses, mais mon but ça va être de... pas le faire. Ok? Mon but ça va être quand même de vous laisser le plus possible le *lead* du projet, fait que c'est vraiment à vous de faire votre chanson; je veux que ce soit une chanson qui représente ce que vous, vous pensez, pas moi. Ok? Une chanson qui vous tient à cœur. Pis moi, je me considère plus ici comme quelqu'un qui

36. Mon observatrice externe le mentionne d'ailleurs dans son rapport, en citant mon propre journal de bord: «La chercheuse-créatrice semble se voir comme une accompagnatrice dans le projet. Dès la première séance, elle décrit son rôle ainsi aux jeunes: "...dès le début, j'ai vraiment pris soin de bien leur expliquer mon rôle, celui de les orienter au besoin, de leur donner des conseils, bref, de faciliter le processus".»

peut vous aider si vous avez besoin d'aide, vous débloquent si vous êtes bloqués, vous donnez des petits conseils. Mais je suis pas non plus là en tant que prof, mon but – c'est vraiment important que vous compreniez ça – mon but, c'est pas de vous montrer comment écrire une chanson. Parce que je pars du principe que vous êtes capables. Si j'étais pas là, vous seriez capables d'écrire une chanson. Ça prendrait peut-être plus de temps, parce que vous auriez justement pas quelqu'un qui est là pour vous donner des conseils, mais vous seriez capables. [...] Pis j'ai pas d'objectifs avec ça. Mon but, c'est d'étudier le processus, fait que c'est pas tant de voir si la chanson va être belle ou réussie, ça je m'en fous un peu. Ce qui compte pour moi, par contre, c'est que vous, vous aimiez la chanson ; ça, ce serait bien. Mais si vous l'aimez pas à la fin, si vous êtes comme « je suis vraiment déçu », c'est ben correct. Mon but est pas par rapport à la chanson, il est uniquement par rapport au processus, à ce qui va se dérouler, ici, chaque fois qu'on se voit.

De relire cette transcription me met désormais profondément mal à l'aise. J'y vois de la naïveté, de l'ignorance ; j'y vois l'origine de toutes les émotions désagréables que j'allais ressentir du début à la fin de mon projet ; mais, surtout, j'y vois la cause principale de la perception complètement déformée de mon influence sur le processus et sur la chanson que les jeunes et moi allions entretenir coûte que coûte tout au long du processus de co-crédation de la chanson, avec tant de conviction qu'elle allait même altérer l'interprétation de mon observatrice externe. En effet, dans son rapport (déposé avant d'avoir pris connaissance des résultats présentés au chapitre 2), elle conclut : « Je pense qu'il s'agit bel et bien d'une chanson co-crédée par les jeunes eux-mêmes et que la chercheuse-crédatrice expérimentée a influencé le résultat final de la chanson dans une moindre mesure. »

CONCLUSION

De toute évidence, la présomption de départ de mon projet, selon laquelle j'allais pouvoir étudier le processus de co-crédation d'une chanson « de l'intérieur » tout en influençant celle-ci le moins possible, était fort naïve. Elle faisait abstraction non seulement de mon identité de créatrice et d'enseignante, mais aussi de la nature même de l'observation participante

active. En effet, j'avais tenu pour acquis que le seul fait d'intégrer le groupe de co-crédation, donc de pouvoir agir sur le processus que j'étudiais, allait répondre aux critères de cette méthode ; je ne voyais aucune contradiction à l'idée de simultanément chercher à réfréner ma créativité au nom de mon objectif de création (donner lieu à une chanson qui représente la voix des jeunes). Dans mon esprit, la position d'OPA que je prévoyais adopter impliquait naturellement que je réprime la créatrice en moi (celle qui souhaite *participer activement* à la co-crédation) pour laisser toute la place à la chercheuse (celle qui tente de minimiser son influence³⁷ sur le phénomène qu'elle observe). Or, si j'ai finalement échoué à adopter une telle position, c'est précisément parce que ces deux aspects de mon identité étaient indissociables. L'observatrice externe l'a d'ailleurs noté dans son rapport avec lucidité : « À maintes reprises, la chercheuse-crédatrice semble [avoir dû] mettre une partie d'elle de côté en s'efforçant de se taire et de ne pas donner ses commentaires. » Il me semble désormais impossible de penser que je puisse être tantôt une chercheuse, tantôt une créatrice : je suis, en tout temps, une chercheuse *et* une créatrice³⁸.

Par ailleurs, en plus d'être teintée d'une grande naïveté, ma présomption de départ a également influencé la manière dont les jeunes se sont ensuite représenté mon rôle au sein du groupe, interprétant toutes mes interactions, y compris celles où j'influçais directement la chanson, comme celles d'une créatrice expérimentée plus intéressée par le bon déroulement du processus et par la réussite de son projet que par la chanson elle-même. De plus, j'ai moi-même subi les effets de ce biais de confirmation, dont j'étais pourtant à l'origine : comme en témoigne mon journal de bord, je n'ai jamais vraiment saisi l'ampleur de ma contribution réelle à la chanson,

37. D'ailleurs, selon Bastien (2007, 132), l'OPA devrait impliquer non pas de minimiser son influence sur le phénomène étudié, mais de prendre conscience de cette influence et d'en faire « un réel outil de connaissance ».

38. Ce phénomène s'apparente au tiraillement des chercheurs et chercheuses tentant de faire la « distinction entre postures personnelle et professionnelle » (Vaucher 2020, 200) sur leur terrain, une « distinction illusoire dans le cadre d'une démarche ethnographique » selon Vaucher, qui a elle-même constaté sur son terrain, fort en émotions, « l'impossibilité de conserver une position d'observatrice » (*ibid.*, 204). Je saisis mieux, désormais, l'importance que Vaucher accorde au fait de « considérer l'identité du-de la chercheur-e comme englobant différentes dimensions constamment imbriquées » (*ibid.*, 206). Il reste néanmoins difficile d'embrasser ce paradigme dans un contexte où les normes institutionnelles continuent de pousser les universitaires à « se débarrasser, dans leur travail de création de connaissances, de ce qui fait d'eux des êtres humains (leur humanité) afin de laisser toute la place à leur raison scientifique » (Piron 2019).

malgré mes nombreux doutes et mes inquiétudes à ce sujet. C'est également grâce à mes analyses que j'ai compris à quel point j'avais souvent interagi avec les jeunes de la même façon qu'ils avaient interagi les un-e-s avec les autres : leurs manières de proposer, de modifier, de rejeter ou de sélectionner des idées n'avaient pas été différentes des miennes ; leurs manières de soulever un problème, de délibérer ou même de créer des liens n'avaient pas été différentes des miennes. Ainsi, ce que j'appelais mes « interventions » avait simplement constitué un *ajout* par rapport à toutes mes autres interactions au sein du groupe, la ligne entre les deux étant souvent mince. Ces interventions avaient néanmoins été considérées par les jeunes et par moi comme généralement utiles et pertinentes au bon déroulement du processus de co-création, même s'il m'était arrivé à quelques reprises de « trop intervenir ». Pour les jeunes, mes interventions puisaient leur légitimité dans mon expérience de créatrice de chansons, tandis que, pour moi, elles découlaient tout autant de mes valeurs et de mes réflexes d'enseignante – précisément les deux aspects de mon identité que j'avais tant voulu réprimer.

Je n'ai pas discuté dans ce chapitre de certaines des manières dont j'avais bel et bien influencé le processus et la chanson, au-delà du fait d'avoir proposé, modifié ou rejeté des idées. Par exemple, comme je l'ai mentionné dans mon récit, j'avais un peu joué le rôle de « secrétaire » en notant dans le *Google doc* toutes les idées lancées par les membres du groupe. Lors de l'autoconfrontation croisée, j'ai questionné les jeunes à propos de cette initiative, débutée lors de notre troisième rencontre (voir chapitre 1). Voici leur réaction :

Aude : Moi, avec nos téléphones, mettons, j'osais jamais écrire. [...] Fait que le fait que tu le fasses, que t'écrives toutes les idées à nous trois, ça m'allait mieux, en fait, j'aimais mieux ça.

Sofia-Lou : [...] Quand toi t'écrivais, j'avais l'impression qu'on avait plus... de temps pour réfléchir, parce que quand on avait notre téléphone au début, on était déconcentrés, on réfléchissait pas complètement, comme à notre maximum. Fait que ça a vraiment aidé, je trouve, quand t'as commencé à écrire sur l'ordinateur pis qu'on voyait tous, tsé, le même écran. [...]

Gabriel : T'écrivais tout ce qu'on disait, mais [...] peut-être que des fois, au début, on disait des choses pis on les écrivait pas. Mais toi, justement, dès qu'on disait quelque chose, tu l'écrivais tout de suite,

fait que c'était comme si t'enlevais ce filtre-là, pis que toutes nos idées étaient comme prises en compte, finalement.

Malgré les aspects positifs qu'ils soulèvent, leur perception avait encore une fois été déformée, car ce rôle de « secrétaire » m'avait bel et bien permis de valoriser certaines idées au détriment d'autres, comme je l'ai noté à plusieurs reprises au cours de mon annotation :

- À partir du moment où c'est moi qui écris, je deviens en partie responsable des rejets implicites, car il serait faux de dire que j'écris vraiment tout ce qu'ils disent (ce serait impossible) ; souvent, j'ai tendance à écrire spontanément l'idée que je trouve bonne, alors que, pour l'idée que je trouve moins bonne, je vais leur demander « est-ce que je l'écris ? », leur imposant alors de faire un choix entre OUI ou NON.
- IMPORTANT : [...] Puisque, verbalement, les jeunes ne me disent pas « ouais, note-la, on la prend, c'est bon », et que moi je note quand même l'idée, alors je contribue à donner de la valeur à cette idée-là.
- Quand je manque une idée parce que deux personnes parlent en même temps, l'idée meurt, parfois...

De la même manière, durant la composition de la musique, j'avais eu la capacité de distinguer et de faire surgir certaines mélodies que j'entendais et de proposer immédiatement les accords qui pourraient les soutenir. Ainsi, j'avais sans doute naturellement valorisé les mélodies et les accords que je préférais. Par ailleurs, les contraintes temporelles liées à mon terrain, à mes études ou à ma vie personnelle m'avaient parfois rendue impatiente, me poussant à leur mettre une certaine pression pour terminer telle section ou résoudre tel problème – ce qui a évidemment eu une influence sur la chanson.

Il y a plusieurs autres observations que je n'ai pu développer dans ce chapitre, notamment concernant le phénomène d'imitation de certains aspects de mon rôle par les jeunes. Par exemple, j'ai mentionné que l'un des points d'ancrage de mon rôle était de motiver, d'encourager et de soutenir les membres du groupe, que ce soit en me montrant rassurante devant certaines difficultés ou en valorisant leurs idées – même celles qui ne correspondaient pas à mes goûts personnels. Or, les jeunes ont parfois adopté le même rôle envers moi, en faisant constamment preuve

d'optimisme par rapport au projet, en atténuant leurs sentiments de déception ou de découragement ou en se montrant rassurant-e-s devant mes propres erreurs, craintes ou hésitations³⁹. De même, je souligne que les jeunes aussi se sont parfois « censuré-e-s » en acceptant de conserver une idée qu'ils appréciaient moins ou de délaissier une idée à laquelle iels étaient attaché-e-s, pour la même raison que la mienne : celle de veiller à ne pas s'approprier entièrement la chanson.

La question de l'attachement et de l'identification à la chanson est précisément au cœur du prochain et dernier chapitre, dans lequel je tente de tisser des liens entre tous les résultats présentés jusqu'ici. Je montre ainsi en quoi l'observation participante active m'a permis de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson avec et par – des adolescent-e-s, mais aussi la co-création elle-même, puisque je peux désormais affirmer, à la lumière des conclusions du présent chapitre, l'avoir vécue pleinement.

39. Même lors de son entrevue individuelle, Sofia-Lou a tenu à me rassurer que je n'étais pas « trop » intervenue, seulement « beaucoup » :

Sarah-Anne : Est-ce que tu trouvais que des fois j'étais... j'intervenais trop ? Pis sois à l'aise de me le dire, là.

Sofia-Lou : Ben y'a peut-être une journée où que t'intervenais beaucoup, mais tsé, je dirais pas « trop ».

Sarah-Anne : C'est-tu la journée où j'ai dit « hey, aujourd'hui, je suis plus intervenue », c'est-tu cette journée-là ?

Sofia-Lou : Ça se peut. Ouais, ça se peut, pis là tu t'en es rendue compte, peut-être. Mais j'ai... Moi je trouve que « trop », c'est comme mal, c'est comme « je suis trop intervenue ». Non, t'es juste beaucoup intervenue, mais...

Sarah-Anne : Plus que d'habitude.

Sofia-Lou : Ouais, c'est ça.

L'APPORT MULTIPLE DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE ACTIVE

Dans ce dernier chapitre, je montre en quoi tous les résultats présentés jusqu'ici ont été obtenus spécifiquement grâce à l'observation participante active. En effet, en raison de ma méthode, j'ai non seulement *vécu* le processus de co-création d'une chanson – tout comme Bennett (2012) –, mais je suis désormais en mesure – contrairement à Bennett, qui n'avait ni transcriptions ni journal de bord – de contraster les trois étapes mentales que mon projet m'a fait traverser : le « avant » (comment j'*espérais* interagir au sein du groupe), le « pendant » (comment j'ai eu l'*impression* d'interagir) et le « après » (comment j'ai *véritablement* interagi). Ces trois étapes correspondent en effet à trois positions différentes :

- La première étape (le « avant ») correspond à la position de chercheuse ayant des objectifs à la fois de recherche et de création, et prévoyant donc agir en fonction de ceux-ci ;
- La deuxième (le « pendant ») correspond à la position d'observatrice participante active, mais aussi de créatrice, que je me suis efforcée de détailler dans le chapitre 3 ;
- La troisième (le « après ») correspond à un retour à la position de chercheuse, dont l'objectif est, cette fois, d'analyser de manière rigoureuse le projet auquel elle vient de prendre part, puis d'en rendre compte dans un texte scientifique.

Or, cette troisième position n'est pas tout à fait la même que la première, car la chercheuse porte désormais en elle les *souvenirs* de l'observatrice participante active. Autrement dit, ma perception du processus de

co-crédation est à prdsent indissociable de l'expérience à laquelle j'ai pris part et de toutes les émotions qui y sont rattachées. Comme je l'explique dans ce chapitre, c'est en grande partie grâce à cette trajectoire particulière que je suis parvenue non seulement à mieux comprendre le processus de co-crédation d'une chanson avec/par des adolescent-e-s, mais aussi à en rendre compte de manière originale.

Je présente d'abord, point par point, la manière dont l'OPA m'a conduite à élaborer et à réaliser mes analyses, puis je discute de la façon dont ma trajectoire m'a permis de mieux comprendre le phénomène de « retenue » qui a marqué tout le processus de co-crédation de la chanson. Par la suite, en me fondant sur le rapport que les jeunes et moi entretenons avec la chanson, j'explique la raison pour laquelle je considère n'avoir pas tout à fait atteint mon objectif de création, ce qui me permet aussi de répondre à ma sous-question de recherche portant sur la « valeur significative » de la chanson. Enfin, je conclus ce chapitre en soutenant que mon désir de minimiser mon influence sur la chanson, bien qu'il fut vain, a néanmoins joué un rôle fondamental dans la réussite de mon projet.

RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans les trois précédents chapitres, j'ai analysé le processus de co-crédation de la chanson selon les angles proposés respectivement par mes trois premiers objectifs de recherche: 1) le **déroulement chronologique du processus** (étapes et phases créatives, moments clés, éléments du contexte, établissement de l'espace sécuritaire), 2) la **constitution de la chanson** (chronologie de sa création, analyse de son caractère collaboratif et des contributions individuelles et collectives) et 3) les **interactions entre les membres du groupe** (types et fonctions des interactions, analyse de mes interventions, réflexion approfondie sur mon rôle). En plus de leur complémentarité, chacun de ces angles a agi comme source d'information précieuse pour mieux interpréter l'autre, dans une dynamique cyclique propre à l'herméneutique (voir introduction). Pour ne nommer que quelques exemples, c'est en effectuant le récit du processus de co-crédation que j'ai pu cerner l'importance des conversations hors sujet, ce qui m'a conduite à ajouter la fonction « créer des liens » dans mon analyse des interactions. Grâce à mon récit, j'ai également pu faire ressortir les éléments de contexte à l'origine de certaines variations dans la chronologie

de constitution de la chanson, par exemple la chaleur comme ayant ralenti telle tempête d'idées ou l'imminence de l'enregistrement en studio comme ayant accéléré telle autre. Enfin, mon analyse des contributions individuelles à la chanson a déclenché toute ma réflexion sur l'influence réelle que j'avais eue sur le processus de co-création.

C'est d'ailleurs cette réflexion sur mon rôle qui m'a permis de constater que, contrairement à mes attentes, j'avais souvent agi comme une co-créatrice au sein du groupe plutôt que comme une « facilitatrice » : j'avais contribué directement aux trois quarts de la chanson (voir chapitre 2), et ce que j'appelais mes « interventions » n'avaient constitué qu'une portion de l'ensemble de mes interactions au sein du groupe, lesquelles avaient souvent été identiques à celles des jeunes, à notre insu générale (voir chapitre 3). En conséquence, il est possible que, en tant que co-créatrice, mon « vécu émotionnel » (Vaucher 2020) ait parfois été semblable à celui des jeunes, comme je le suggère dans mon journal de bord à la suite de la huitième rencontre :

Par le fait d'avoir été moi-même dans le groupe de co-création, [...] j'ai pu vivre directement ce sentiment de proposer une idée, en ayant l'impression qu'elle est bonne, qu'elle va pouvoir ajouter quelque chose à la chanson, l'améliorer, etc., mais la voir pourtant être écartée par le groupe. De la même manière, j'ai vécu la petite joie de proposer une idée dans une situation complexe (où l'on cherche une solution depuis un bon moment, en vain) et de voir les petites étoiles apparaître dans les yeux des jeunes, puis, ensuite, de voir cette idée être gravée dans la chanson (rencontre 8).

Ainsi, au-delà même de mes interactions ou de ma contribution réelle à la chanson, je pourrais avancer que la prise en compte de ma « propre émotivité [m'a permis] par la même occasion d'approcher au plus près ce [qu'ont vécu] les sujets d'enquête » (Vaucher 2020, 208), c'est-à-dire les jeunes.

Ce n'est néanmoins pas mon but : même si je peux désormais affirmer mieux comprendre ce qu'implique *vivre* une expérience de co-création, puisque j'en ai moi-même éprouvé les défis comme les petites joies, ce projet vise avant tout à mieux en comprendre le *processus*. Or, ce n'est pas en intégrant un processus, même pleinement, que l'on peut prétendre saisir tout ce qui s'y produit ou le comprendre dans son ensemble ; il

subsiste toujours dans la création une part de mystère et d'inexplicable (voir chapitre 2). C'est pourquoi l'objectif de mon projet est de mieux saisir, de manière rigoureuse et scientifique, en quoi mon intégration au sein du processus de co-crédation de la chanson m'a *permis* de mieux le comprendre. Cet objectif a déjà été atteint en partie: plusieurs de mes résultats d'analyse présentés dans les chapitres précédents correspondent à la complexification de connaissances existantes sur le processus de co-crédation d'une chanson avec ou par des jeunes ainsi qu'à de nouvelles connaissances¹. À ce stade-ci, je pense être en mesure de défendre l'idée que ma méthode, l'observation participante active, en est directement responsable. En effet, je soutiens que **c'est le fait d'avoir vécu de manière si profonde le processus de co-crédation de la chanson qui m'a conduit à élaborer et à réaliser les trois formes d'analyses présentées dans cet ouvrage.**

Pour présenter mes arguments, je vais m'appuyer sur les trois objectifs que je m'étais donnés *au moment de préparer mon projet*, alors que j'occupais encore ma première position. Il s'agissait de

- 1) « faire la description du processus de co-crédation de la chanson, mais de mon point de vue spécifique, tout en portant une attention particulière à la musique » ;
- 2) « identifier l'impact de mes interventions au sein du groupe, afin de mieux comprendre la posture de la "facilitatrice" en contexte de création collaborative » ; et
- 3) « déterminer en quoi la co-crédation de la chanson permet aux jeunes de lui donner une valeur significative ».

Or, une fois mon terrain réalisé, le seul objectif qui me semblait encore valide était le troisième, lequel est devenu ma sous-question de recherche. Quant aux deux premiers, ils me paraissaient désormais caducs; je l'ai seulement compris en réalisant mes analyses.

1. Je fais surtout référence ici aux résultats découlant des méthodes d'analyse que j'ai moi-même développées dans le cadre de ce projet de recherche.

Le récit

En effet, que signifiait, concrètement, « faire la description du processus de co-création de la chanson, mais de mon point de vue spécifique, tout en portant une attention particulière à la musique » ? Comment allais-je pouvoir décrire, en quelques pages, des rencontres aussi complexes, des événements si variés, des émotions aussi fortes, tout en mettant de l'avant à la fois mon vécu et la chanson elle-même, laquelle – pour ne rien arranger – se faisait et se défaisait au fil des rencontres, plutôt que de sagement « s'accroître et s'étendre », telle la grenouille de la fable ? Cela me paraissait non seulement impossible, mais frustrant. Frustrant, parce que je savais que, pour y parvenir, il me faudrait mettre beaucoup d'éléments de côté et que ma représentation du processus en souffrirait, tout comme mes analyses. J'ai donc décidé, d'abord, de séparer la chanson du reste, de lui consacrer son propre chapitre, sans trop savoir encore ce que j'allais y écrire. J'ai ensuite fait le choix de discuter de mon vécu seulement dans le chapitre portant sur mes interventions. Néanmoins, la question subsistait : comment décrire le processus avec justesse ? L'idée de me concentrer sur la seule identification des phases créatives me paraissait soudain futile². Je savais qu'une telle forme d'analyse ne me permettrait pas, par exemple, d'expliquer ce qui produisait le passage d'une phase à une autre ou encore d'illustrer à quel point les mêmes phases étaient parfois si différentes d'une fois à l'autre, en raison des contextes dans lesquels elles se déroulaient. En outre, que faire de tous ces événements qui ne correspondaient à aucune phase en particulier, de toutes ces discussions hors sujet, de tous ces flottements, ces hésitations, ces moments impossibles à étiqueter ?

Je comprends à présent que l'importance que j'accordais à tous ces éléments était liée à mon vécu émotionnel. Je me souvenais de ces journées lors desquelles la fatigue ou la chaleur avait pesé sur nous, y compris sur moi ; je me souvenais de nos doutes exprimés à demi-mot, de nos élans de fierté ; je me souvenais de nos silences, de nos blagues et de nos rires, des liens qui s'étaient créés entre nous ; je me souvenais de ces moments

2. C'est pourtant ce que j'avais fait en préparant une communication sur mon étude pilote. Toutefois, celle-ci ne m'avait pas fait traverser les mêmes « étapes mentales » : suite à mon terrain, je n'avais que mes souvenirs et mon journal de bord pour reconstruire le processus. Je ne pouvais donc pas en faire un récit précis et « fidèle » à la réalité, tel que je l'ai fait dans ce livre.

de tensions éphémères, compensés par une absence étonnante de conflits... Et je sentais qu'il était important d'en rendre compte. C'est ainsi que l'idée du récit s'est imposée à moi : j'allais raconter le déroulement du processus à la manière d'une histoire, avec son contexte changeant, ses contraintes, ses personnages et leurs émotions, ses rebondissements et son heureux dénouement. Selon ma recension des écrits, aucune étude n'avait encore employé le récit pour rendre compte d'un processus de co-création, à l'exception de celle de Bennett (2012). Or, Bennett est aussi le seul chercheur à avoir fait partie du processus qu'il étudiait, ce qui me laisse croire qu'il avait également « ressenti » l'intérêt d'en faire part de cette manière. Son récit est toutefois loin de présenter le même niveau de détails que le mien, puisqu'il s'agit d'un court extrait de son article (contre un chapitre de livre) et que son processus n'a duré que trois heures (contre 18 heures pour le mien). De plus – et c'est la plus importante différence entre nos deux récits –, Bennett ne mentionne pas avoir procédé à la transcription de ses interactions avec son collègue, alors que j'ai bâti mon récit uniquement à partir des verbatims de nos rencontres ; c'est d'ailleurs ce qui m'a permis de faire de nombreux constats qui m'auraient autrement échappés.

La chanson

En particulier, j'ai été frappée, en réalisant les transcriptions des rencontres, de voir à quel point j'avais donné bien plus d'idées créatives que dans mes souvenirs. Je me suis vue suggérer des paroles, des accords, des motifs mélodiques ; je me suis vue valider une direction plutôt qu'une autre ; je me suis même vue proposer de modifier un passage complet de la chanson. J'étais choquée : ce que je voyais (troisième position) ne concordait ni avec mes intentions (première position) ni avec mes souvenirs (deuxième position). Or, c'est précisément ce sentiment de « choc », à nouveau intimement lié à mon expérience vécue, qui m'a conduite à procéder aux analyses présentées dans le chapitre 2. En effet, je ressentais la nécessité, le besoin presque égoïste, de cerner l'influence réelle que j'avais eue sur la chanson ; je voulais la rendre tangible, la calculer, la chiffrer, espérant naïvement découvrir que, tout compte fait, j'avais bel et bien réussi à faire preuve de retenue, et que le pourcentage de ma contribution à la chanson ne serait pas « si élevé que ça ».

Ce nouvel objectif m'a ainsi directement menée à retracer les chaînes de contributions ayant donné lieu à chaque vers et à chaque motif mélodique de la chanson. Selon ma recension des écrits, ce type d'analyse n'avait encore jamais été réalisé. Il s'agit certainement d'un travail long et fastidieux, qui exige en outre de faire preuve de subjectivité, deux contre-indications importantes pour des chercheurs et chercheuses qui n'accordent que peu d'importance à l'étude du résultat artistique des co-crétions (voir introduction). Néanmoins, j'aurais pu décider de repérer uniquement la version finale de chaque vers et motif de la chanson, ce qui aurait rendu l'exercice plus simple, plus rapide et certainement plus « objectif ». Mais, encore une fois, c'est mon expérience vécue qui m'a ramenée à l'ordre : je me souvenais très bien de ces moments où l'idée donnée par une autre personne m'avait inspiré à moi-même une idée, laquelle ne « m'appartenait » donc plus entièrement, même si j'étais la première à la prononcer ou à la chanter. Il me semblait plutôt que cette idée faisait partie d'une grande chaîne, qui reliait chaque nouvelle idée à celle qui l'avait inspirée, et ainsi de suite. Alors, en indiquant pour chacune le nom de la personne l'ayant formulée, j'ai créé le concept de « chaînes de collaboration », ainsi que la méthode pour les retracer et les analyser. En plus de chiffrer la contribution de chaque personne à la chanson, ce travail m'a permis de représenter à l'aide de graphiques la progression de la chanson dans le temps, ainsi que de justifier mon sentiment selon lequel une chanson, bien avant d'être le résultat « fixe » d'un processus créatif, est un objet « fluide » qui se métamorphose sans cesse au gré de facteurs imprévisibles et incontrôlables, jusqu'au moment ultime de son enregistrement, de son mixage ou de sa transcription sur partition. Je souligne que ces « facteurs imprévisibles et incontrôlables » sont précisément ceux que mon récit m'a permis de déterminer (contraintes matérielles et temporelles, niveau d'énergie des membres du groupe, qualité des relations et des interactions, etc.). N'est-il pas fascinant de penser qu'un élément aussi ordinaire que la fatigue ou la température puisse avoir un effet sur la forme et le contenu de la chanson co-créée ?

Les interactions

Ainsi, c'est seulement à la suite de mon terrain que mon premier objectif de départ (« faire la description du processus... ») a été scindé en deux, de

manière à donner lieu, d'une part, à mon récit du processus de co-création et, d'autre part, à ma décortication minutieuse de la constitution de la chanson. L'objectif suivant (« identifier l'impact de mes interventions... ») a subi plus ou moins le même sort : alors même que je commençais mes transcriptions, il m'a paru logique d'effectuer non seulement une analyse de mes interventions, mais aussi une analyse de l'ensemble des interactions entre les membres du groupe. Pour ce faire, j'ai encore une fois établi ma propre méthode, en m'inspirant bien sûr des modèles de Bennett (2012) et de Preston (2013), mais sans pour autant imiter l'un ou l'autre. La raison en était simple : aucun des deux ne coïncidait tout à fait avec mon expérience vécue. Il me semblait donc nécessaire de créer un nouveau modèle, mais avec transparence, c'est-à-dire en expliquant – comme je l'avais fait avec l'analyse de la chanson – chacune de mes décisions dans un texte continu, au sein même du chapitre, plutôt qu'en présentant seulement les résultats.

Selon l'état de la littérature présenté dans l'introduction, les études analysant les interactions dans une co-création les rassemblent généralement sous de larges étiquettes (p. ex. : construction, négociation, appropriation, etc.). Certes, cette forme de synthèse est utile en ce qu'elle rend intelligibles des phénomènes complexes, faisant ressortir par exemple les grandes tendances ou les stratégies les plus utilisées, et facilitant ensuite la comparaison des résultats obtenus avec ceux d'autres études. Pourtant, l'idée de procéder à mon tour à de tels regroupements me rebutait. Je souhaitais, au contraire, mettre en valeur la variété et, surtout, la grande complexité des interactions de notre groupe. J'ai donc choisi, à contre-courant des études existantes, de recenser *le plus de formes possible*, retenant un total de 55 formes d'interactions et 40 formes d'interventions (voir chapitre 3). Je rappelle avoir également associé chacune d'elles à sa « fonction » respective, une nuance généralement absente des analyses sur la co-création. Il me paraissait en effet fondamental de mettre en lumière cette distinction entre l'intention d'une personne (p. ex. : proposer une idée) et la manière précise, parfois implicite, parfois explicite, dont elle choisit de lui donner forme (p. ex. : en la proposant sous forme de question). Fondamental, parce que cette distinction rendait compte, encore une fois, de ma propre expérience. *Devrais-je proposer mon idée directement ou la suggérer parmi plusieurs options ? Devrais-je leur révéler que je n'apprécie*

pas la direction actuelle ou seulement leur rappeler qu'ils peuvent en essayer une autre ? Devrais-je leur faire remarquer qu'ils ne chantent pas les bonnes notes ou attendre qu'ils s'en aperçoivent ? Ce genre de questions m'accaparait constamment.

Je n'ai donc pas été surprise d'apprendre que Gabriel, Aude et Sofia-Lou avaient tout autant que moi éprouvé cette nécessité de « peser » leurs mots, de les choisir avec soin, même lorsqu'il s'agissait de proposer une idée ou d'exprimer leur enthousiasme. Durant l'autoconfrontation croisée, les jeunes ont même brillamment relevé que, à leur souvenir, personne n'avait jamais exprimé *vivement* son opinion, y compris à la fin du processus :

Aude : J'ai trouvé qu'en général on était jamais complètement certains de ce qu'on... de notre choix. On était tout le temps « ah, ouais, c'est pas pire ». Mais c'était sûrement à propos de... qu'on voulait pas trop bousculer tout le monde, là. Mais je pense que c'est un truc qui a pu ralentir un peu notre processus.

Sofia-Lou : Mais en même temps, ça me fait penser aussi, à la fin du processus, quand on était en train de finir d'écrire la chanson [...], c'est sûr qu'on avait moins de misère à se dire ce qu'on aimait ou on aimait pas, mais on était encore en train de se... de se restreindre un peu. Genre, j'ai jamais vu quelqu'un qui a vraiment exprimé fort (pis je me compte là-dedans aussi), qui disait vraiment ce qu'il voulait vraiment, mais de manière assurée, là. C'était toujours un peu... « on le sait pas » [...]. On a jamais vraiment été super, euh... « ah non, j'aime pas ça ». Parce que... on est trop gentils ! [Tout le monde rit.]

Gabriel : En même temps, j'ai l'impression que... pour se rendre à ce point-là, c'est comme un autre niveau, c'est comme si, dans ma tête, faudrait... y'aurait fallu avoir écrit déjà plusieurs chansons ensemble pour savoir qu'est-ce qui peut passer, qu'est-ce qui peut pas passer. C'est comme un autre niveau pour savoir [...] comment dire quelque chose sans blesser l'autre, genre.

Cet échange confirme pour moi l'importance de m'intéresser aux différentes dimensions des interactions, en particulier à la relation entre leur « contenu » et leur « contenant », donc à ce qu'elles *révèlent* plutôt que seulement à ce qu'elles sont. Ce phénomène de « retenue » discuté par les jeunes est, d'ailleurs, très révélateur.

La retenue

En effet, il peut paraître étonnant que cette retenue, dont chacun-e a fait preuve durant le processus, ait été présente autant lors de l'expression de critiques que lors de l'expression d'idées ou de sentiments dits « positifs » (approbation, appréciation, etc.). Après tout, l'instauration graduelle de l'espace sécuritaire était censée avoir permis à tou-te-s de s'exprimer librement, sans craindre le jugement des autres et sans craindre de donner l'impression aux autres de les juger (voir chapitre 1). Or, lors de son entrevue individuelle, Aude m'a expliqué que, si elle finissait toujours par exprimer sa pensée, elle préférerait auparavant prendre le temps de bien y penser :

Sarah-Anne : Mais toi, personnellement, tu sentais pas que des fois tu avais envie de dire quelque chose, pis là t'as décidé de pas le dire...

Aude : Non, pas vraiment. Je finissais toujours par le dire.

Sarah-Anne : Fait que tu pouvais peut-être réfléchir à la manière de le dire...

Aude : Ouais, c'est ça. Oui, oui, ça c'est sûr. Des fois, j'y repensais chez nous. C'est chez nous, en fait, que tout mon... mes pensées tournaient. Pis je me disais : « Ah, peut-être que ça, je pourrais le dire, peut-être qu'ils vont être d'accord, peut-être que... »

Aude précise donc avoir parfois attendu d'être de retour chez elle, soit hors du groupe, donc hors de l'espace sécuritaire et hors de l'espace-temps consacré à la création, pour réfléchir à la meilleure manière de s'exprimer. De telles précautions ne semblent-elles pas exagérées ? Ne devraient-elles pas s'appliquer uniquement si une prise de parole risque de provoquer un grand retour en arrière ou de blesser une autre personne ? L'espace sécuritaire n'est-il, au fond, pas si sécuritaire que cela ? Grâce à l'ensemble de mes analyses, je crois enfin pouvoir expliquer ce phénomène saisissant.

Tout au long du processus, chaque personne a constamment le souci de s'assurer que la moindre modification apportée à la chanson est non seulement acceptée, mais surtout appréciée par l'ensemble du groupe. Ainsi, le fait de critiquer ou de remettre en question même un court passage de la chanson entraîne une responsabilité potentiellement lourde. Il y a d'abord la possibilité du désaccord, problématique dans la mesure où une personne est « attachée » à l'élément en question (ce qui est

rarement le cas, comme je l'explique plus loin); il faudra alors expliquer, justifier, argumenter, débattre, puis céder, trouver un consensus, un compromis. Mais, surtout, il y a la possibilité de l'accord: on l'oublie facilement, mais accepter une critique implique d'accepter de défaire ce qui a été fait, parfois longtemps auparavant, puis de prendre le temps de repenser, de refaire. En d'autres mots, dire « *Je n'aime pas ce passage-là* » signifie en sous-texte « *Personnellement, je n'aime pas ce passage-là, mais si vous, vous l'aimez, alors nous devrons choisir entre le conserver (et me décevoir) ou le modifier (et vous décevoir); mais, si vous êtes d'accord avec moi, alors vous acceptez implicitement de réfléchir à nouveau à ce passage sans savoir si nous trouverons vraiment quelque chose de mieux et en combien de temps* ». Évidemment, plus le passage critiqué est long (ou plus il a mis du temps à être créé), plus la responsabilité devient lourde. C'est pour cette raison que, même lorsqu'une critique est acceptée de bon cœur, celle-ci peut entraîner du découragement, voire de la frustration au sein du groupe, comme ce fut le cas lors des grandes remises en question des rencontres 6 et 7 (voir chapitre 1).

Quant à la retenue appliquée à l'expression de sentiments dits « positifs », elle s'explique également par le souci de s'assurer que tout le groupe est satisfait par la chanson. En effet, affirmer avec conviction ou avec enthousiasme qu'une idée nous plaît, c'est faire implicitement pression sur le groupe pour que cette idée soit retenue ou appliquée. À l'inverse, le fait de manifester son assentiment sur un ton détaché, avec un vocabulaire peu expressif (« ouais », « pourquoi pas ? », « ok », « on peut essayer », etc.) ou à l'aide de formes d'interaction implicites ou indirectes (voir chapitre 3) est une manière de montrer au reste du groupe qu'il a tout à fait la possibilité de s'y opposer, d'apporter une nuance ou une modification. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les plus fortes expressions d'enthousiasme se faisaient généralement à la suite d'un enchaînement de la chanson; hors des tempêtes d'idées, le risque de faire pression semble moindre.

Ainsi, plus qu'une forme de respect, ce phénomène de retenue correspond selon moi à la manifestation d'un sentiment profond, selon lequel la chanson n'appartient à personne, sinon à tou-te-s, qu'il s'agit d'une création commune et partagée, et qu'elle doit en cela refléter le groupe dans son

ensemble et non selon chacune de ses parties³. C'est d'ailleurs ce que les jeunes ont exprimé, à leur façon, lors de l'autoconfrontation croisée :

Observatrice externe : Mais, toi, Sofia-Lou, est-ce que tu sens quand même que c'est *ta* chanson ?

Sofia-Lou : Ben c'est pas *ma* chanson, c'est *notre* chanson.

Aude : Exactement.

Sofia-Lou : Parce qu'elle sera jamais à quelqu'un en particulier. J'ai même l'impression qu'y'a aucun des mots, comme, dans la chanson, ou des notes, ou peu importe, qui est vraiment à une personne en particulier. Que tout a comme été décidé par tout le monde.

Sarah-Anne : Vous trouvez tous ça ?

Aude : Oui, vraiment.

Gabriel : J'suis d'accord.

Les analyses de mon chapitre 2 allaient, en effet, leur donner raison.

QUAND LE TOUT DÉPASSE LA SOMME DES PARTIES

Comme je l'ai mentionné plus haut, mon troisième objectif de départ, « déterminer en quoi la co-crédation de la chanson permet aux jeunes de lui donner une valeur significative », est le seul à avoir survécu à l'expérience de mon terrain, prenant la forme de ma sous-question de recherche. Afin d'y apporter une réponse, je souhaite d'abord discuter de l'échec apparent de mon objectif de création, « donner lieu à une chanson qui représente la “voix” de ses jeunes créatrices et créateurs ». D'une part, comme l'a illustré mon chapitre 2, j'ai finalement contribué autant que les jeunes à la chanson ; ma propre voix s'y retrouve donc mêlée aux leurs. D'autre part, Aude, Gabriel et Sofia-Lou m'ont chacun-e avoué ne pas se reconnaître entièrement dans ses paroles ou dans sa musique (voir plus

3. Je suppose aussi que ce sentiment explique notre tendance, également étonnante, à tenter de nous détacher de la chanson. Chez moi, elle s'incarne dans mon insistance à leur rappeler (et à me rappeler à moi-même) qu'il s'agit de « leur » chanson et non de la mienne. Chez les jeunes, elle est d'abord apparue lorsque Sofia-Lou a proposé de créer des personnages, ce qui permet de créer une distance entre les membres du groupe et le propos de la chanson. Elle est ensuite réapparue chaque fois que les jeunes ont tourné l'un des personnages de la chanson au ridicule, par exemple en proposant des paroles ou des mélodies exagérément enfantines.

loin). Si j'ai été déçue de l'apprendre sur le moment, c'est en réfléchissant à mon propre rapport à la chanson que j'ai pu saisir les raisons, tout à fait légitimes, de ce manque d'identification des jeunes créatrices et créateur à leur œuvre. Par la même occasion, j'ai découvert que ce manque d'identification n'avait *pas* empêché les jeunes de donner une valeur significative à la chanson ; il s'agissait simplement d'une valeur différente de celle que j'avais imaginée au départ.

Entre attachement et identification

Dans les chapitres précédents, je me suis attardée à démontrer l'influence réelle que j'avais eue sur la chanson, d'abord en calculant mes contributions directes à celle-ci, puis en analysant mes interactions au sein du groupe. J'ai ensuite discuté du dilemme que j'avais ressenti entre ma propension à « trop intervenir », contre laquelle j'ai durement lutté, et mon sentiment, confirmé par les jeunes, selon lequel mes interventions étaient néanmoins pertinentes. Enfin, j'ai indiqué avoir résolu ce dilemme en constatant que, malgré mes nombreuses contributions à la chanson, celle-ci n'avait jamais fini par me ressembler, comme je l'explique dans mon journal de bord :

Qu'est-ce qui fait que je sens que ce n'est pas la mienne ? [...] Je le sens parce que déjà, dans la vie, je n'aurais pas écrit sur ce sujet, qui est vraiment propre à l'adolescence (à mon sens). Parce que les paroles ne sont pas assez imaginées par rapport à ce que j'écrirais moi toute seule. Parce que la mélodie ne me ressemble pas [...] (rencontre 8).

C'est, d'ailleurs, toujours ce que je ressens : même si j'ai bel et bien contribué à la chanson, celle-ci ne correspond pas pour autant à mes goûts personnels, c'est-à-dire à ce que j'aurais moi-même écrit et composé si j'avais été seule.

Deux importantes questions se posent ici. D'abord, pourquoi avais-je contribué à ce point à la chanson, alors que mon objectif était de permettre aux jeunes d'exprimer *leur* voix ? Était-ce seulement en raison de ma présence dans le groupe, de mon désir de faciliter le processus ? Cet extrait de mon journal de bord dévoile en partie la réponse :

C'est intéressant parce que, bien que je veuille que ce soit leur chanson avant tout, j'y suis quand même attachée, parce que je fais partie du processus... Donc, même si je ne cherche pas à ce que la chanson me ressemble, je tiens à ce qu'elle soit réussie (rencontre 5).

En effet, si j'ai contribué davantage que prévu à la chanson, c'est en grande partie à cause du fort attachement que j'ai développé envers celle-ci. Cet attachement n'avait certainement pas été *prévu* par la chercheuse qui préparait son projet (première position), et qui avait d'ailleurs déclaré à ses participant-e-s lors de leur première rencontre : « Mon but, c'est d'étudier le processus, fait que c'est pas tant de voir si la chanson va être belle ou réussie, ça je m'en fous un peu. » Toutefois, l'observatrice participante active (deuxième position) a rapidement dû se rendre à l'évidence : il n'était pas possible pour elle de rester indifférente par rapport à l'objet qu'elle contribuait, même avec retenue, à faire naître ; elle sentait qu'elle devait faire de la chanson « sa meilleure version possible ». Encore maintenant, je peux affirmer que, même si je m'identifie peu à son propos et à son esthétique, je ressens tout de même un profond attachement envers la chanson.

Or, pendant ma phase d'analyse, j'ai découvert avec étonnement que mon rapport à la chanson était assez semblable à celui des jeunes. En effet, à plusieurs reprises, Aude, Gabriel et Sofia-Lou ont déclaré aimer la chanson, la trouver belle et en ressentir de la fierté. Mais, en entrevue individuelle, chacun-e m'a aussi avoué que, s'il avait eu à écrire seul-e une chanson portant sur le même sujet, celle-ci aurait été bien différente et, surtout, aurait davantage correspondu à ses goûts personnels. Aude, par exemple, aurait composé un autre genre de musique⁴, tandis que

4. Voici notre échange à ce sujet :

Sarah-Anne : Avais-tu l'impression quand même que tu devais faire des compromis par rapport à tes goûts musicaux à toi ?

Aude : Non je pense pas, mais... c'est pas exactement là que je serais allée...

Sarah-Anne : Toute seule ?

Aude : Toute seule, ouin, c'est ça. [...].

Sarah-Anne : Est-ce que tu parles plus des paroles ou plus de la musique, ou juste de tout ?

Aude : De la musique. Les paroles, ça aurait été ça, je pense. Quelque chose de même. [...]

Sarah-Anne : La chanson, en tant que telle, quand tu l'entends, [...] est-ce que ça correspond vraiment à tes goûts musicaux ?

Aude : Euh... pas... ben... pas tout à fait, mais... [...] Mais je trouve ça bon, pis je trouve ça... je trouve que ça dit quelque chose.

Sofia-Lou aurait écrit des paroles différentes⁵. Gabriel, quant à lui, m'a expliqué avoir dû s'adapter aux goûts musicaux des deux filles, qui étaient plus éloignés des siens⁶. Ainsi, sur le plan esthétique, aucun-e jeune ne pouvait affirmer que la chanson lui « ressemblait ».

Quant à leur identification au propos de la chanson, je la qualifierais de relative. La chanson, je le rappelle, présente tour à tour les « cris du cœur » de trois personnages, le premier par rapport à ses parents contrôlants, le deuxième par rapport à l'état du monde, et le troisième par rapport à la pression anxiogène qu'il s'impose (voir chapitre 2). De prime abord, Aude, Gabriel et Sofia-Lou m'ont tou-te-s admis en entrevue individuelle ne pas s'identifier au premier personnage. Sofia-Lou a même affirmé :

Sofia-Lou : Le premier personnage, je me demande pourquoi on l'a fait. Parce que personne est relié à ça. [...] Mais ça veut pas dire que

-
5. Voici notre échange à ce sujet :

Sarah-Anne : Est-ce que tu dirais qu'en général la chanson correspond à tes goûts musicaux, dans le fond ?

Sofia-Lou : Pas complètement. Pas complètement. La musique, peut-être. Mais les paroles...

Sarah-Anne : Les paroles, ce serait pas quelque chose que tu aurais écrit...

Sofia-Lou : Par moi-même, je pense pas, non. [...] Mais j'ai vraiment beaucoup aimé quand même ce qu'on a fait, pis euh...

Sarah-Anne : Fait que t'aurais mis plus de métaphores ? T'aurais mis plus d'images ?

Sofia-Lou : Ouais, pis aussi moins des longues phrases [...]. Tsé, comme un mot que tu rends beau.

Sarah-Anne : Ouais, je comprends. [...]

Sofia-Lou : Comme un peu plus théâtral.

Sarah-Anne : Théâtral, poétique, genre.

Sofia-Lou : Ouais, ouais. Mais je répète encore, j'ai vraiment aimé ça quand même.

6. Voici notre échange à ce sujet :

Gabriel : Je pense que, mettons, leurs goûts musicaux pis leurs idées musicales étaient plus proches les unes des autres que... moi d'elles... Genre ?

Sarah-Anne : Oui...

Gabriel : Fait que fallait beaucoup, un peu, que je m'adapte par rapport à elles. [...] Parce que moi j'écoute beaucoup de musique de comédies musicales, pis j'aime beaucoup les affaires qui sont, ben... mais pas nécessairement compliquées, mais [...] qui vont un peu plus... partout. Mettons ?

Sarah-Anne : Fait que des mélodies moins... dans le fond, des notes moins conjointes ?

Gabriel : Ouais. [...] Parce que, au début, [la chanson] était une affaire un peu plus comédie musicale, qui était un peu bizarre, même, pis moi j'aimais vraiment ça, mais là finalement on a changé pour une affaire qui était vraiment beaucoup plus pop, comme un peu... un peu « normal », mettons. [Il rit.] Mais qui est beau pareil ! [...] Ça ressemble plus à quelque chose que tu vas entendre à la radio. Fait que y'a quelque chose de beau quand même.

j'aime pas ce qu'on a fait avec, là. C'est juste que c'est peut-être pas complètement vrai. Parce qu'on l'a pas vécu⁷.

Elle a ensuite expliqué que, grâce au deuxième personnage, elle sent qu'elle peut quand même s'identifier («relier») en partie à la chanson :

Sofia-Lou : Le deuxième, je peux relier avec. Parce que, comme, l'environnement, tout ça, je pense que je suis super à fond dedans. Avec l'école, je suis impliquée dans plein d'affaires [...]. Fait que c'est pour ça que la chanson, je l'aime quand même beaucoup, parce que... le premier personnage, j'adore beaucoup ce qu'on a écrit, tout ça, mais je relie pas, pis le deuxième, j'adore ce qu'on a écrit, pis je relie.

Aude, quant à elle, a dit s'identifier «avec les deux autres [personnages] un peu, quand même», ajoutant que, même si elle ne s'identifie pas au premier, elle n'a pas trouvé difficile de se mettre «dans les souliers de quelqu'un d'autre», consciente qu'il s'agit d'un problème vécu par d'autres adolescent-e-s. De la même manière, Gabriel a déclaré au sujet des deuxième et troisième personnages : «Je me vois un peu dans eux, mettons. C'est comme un semi-portrait de moi maintenant.» Toutefois, il m'a confié que le propos de la chanson restait un peu trop *edgy* et «adolescent» à son goût⁸, précisant avec lucidité :

Gabriel : J'ai comme des sentiments mélangés par rapport à la chanson. Comme, je l'aime, pis je sais que je *relate* à la chanson, pis en même temps je vois que c'est peut-être un peu comme... pas immature, mais comme... j'ai pas de mots pour le décrire... peut-être juvénile? [...] C'est sûr que c'est là que ça [joue] aussi, l'affaire de la co-création, là. C'est sûr que, si moi je faisais ça tout

7. J'ai été frappée de noter l'importance que Sofia-Lou accordait à la correspondance entre la «vie» des personnages de la chanson et sa propre vie. Pour elle, le fait de ne pas avoir vécu ce que vit le premier personnage signifie que les paroles «ne sont pas nécessairement vraies». Pourtant, comme l'explique Bennett, «a co-written song may be first-person confessional, but is not necessarily autobiographical. Collaborative songwriters understand, manage and embrace these tensions» (Bennett 2012, 166). Je crois toutefois, comme Sofia-Lou, qu'il est très délicat d'écrire à propos d'une réalité qui nous est étrangère.

8. Je rappelle que Gabriel est le plus âgé des trois jeunes; le projet a été amorcé à la fin de son secondaire 5, alors qu'il avait 17 ans, tandis que les deux filles, âgées de 15 ans, terminaient leur secondaire 3.

seul, je le dirais pas nécessairement comme ça, je le ferais d'une autre façon, peut-être...

Cette remarque de Gabriel m'amène ainsi vers la seconde question, peut-être encore plus importante que la première : *pourquoi* la chanson ne correspondait-elle pas davantage à nos goûts personnels, aux miens comme à ceux des jeunes ?

En effet, j'ai déjà largement défendu le fait que la chanson n'est pas un simple assemblage de nos idées individuelles et que, bien au contraire, une écrasante majorité de vers et de motifs mélodiques avaient été créés grâce aux interventions successives d'au moins deux personnes, et généralement plus (voir annexe 5, tableaux B et C). Ainsi, la raison pour laquelle la chanson ne nous correspondait pas entièrement ne pouvait pas s'expliquer par la présence « parasitaire » des idées des autres (comme lorsqu'on trouve que la qualité d'un travail d'équipe souffre d'une mauvaise section rédigée par un-e autre que soi). En théorie, le fait d'avoir pu participer pleinement à chaque étape du processus avait permis à chacun-e de « mettre du sien » dans tous les aspects de la chanson. Alors, pourquoi avions-nous tout de même du mal à nous y reconnaître ?

La « zone de rencontre acceptable »

Au départ de mon projet, je présumais que, si les membres d'un groupe contribuent tou-te-s à chaque étape de la co-création d'une chanson, alors celle-ci devrait naturellement correspondre à ce qu'il y a de *commun* entre leurs différents goûts, de sorte que le résultat final soit appréciable par tou-te-s dans son entièreté. Je comprends désormais que ce n'est pas si simple : quand une idée est sélectionnée par le groupe pour intégrer la chanson, ce n'est pas nécessairement parce qu'elle « plaît » à chacune de ses parties, mais plutôt parce que ses parties s'accordent à dire que c'est l'idée qui conviendra le mieux au groupe et à la chanson. C'est ainsi que Gabriel a pu accepter de délaisser la première mélodie composée pour la section B, à laquelle il était pourtant attaché (voir chapitre 1) : il avait compris qu'elle ne correspondait pas à l'esthétique générale de la chanson et qu'il valait mieux la remplacer « pour le bien du groupe », comme il l'a

lui-même formulé lors de l'autoconfrontation croisée⁹. En conséquence, la chanson correspond moins à ses goûts personnels que si cette mélodie avait été conservée; il savait néanmoins que c'était la bonne décision à prendre.

Certes, plus une personne est attachée à une idée, plus il lui est difficile de la voir s'en aller. C'est ce que Sofia-Lou a ressenti lorsque le groupe a décidé de supprimer de la chanson l'un de ses vers préférés (« *Vos paroles coulent sur moi* »):

Sofia-Lou : Tsé, c'est un choix qu'on a pris en groupe, mais, même à ça, j'étais triste qu'elle parte, parce que c'étaient des... des paroles le *fun*, là. Y'étaient puissantes, là. [...] C'est le seul moment où je me rappelle avoir vécu une petite émotion. [...] Vu qu'on était en groupe, on pouvait pas nécessairement laisser nos choix pis nos goûts personnels influencer ce qu'on allait mettre dans la [chanson]. Parce que justement on était en groupe. [...] Y'a fallu faire des sacrifices. Mais on n'en a pas fait tant que ça, je pense. Peut-être deux, trois fois.

Ces « sacrifices », en effet, semblent avoir été plutôt rares. Aude, par exemple, assure n'en avoir jamais fait, précisément parce qu'elle ne s'attachait pas vraiment aux idées :

Aude : Moi, jamais. Pour vrai, j'avais pas de... On dirait que je m'attachais pas tant que ça aux idées qu'on avait. Pis que, à chaque fois qu'on avait une idée, dans ma tête c'était déjà établi que ça se pouvait que ça change un moment donné.

Cette facilité que nous avons à ne *pas* nous attacher à nos idées découle, à mon avis, du sentiment de faire partie de ces multiples « chaînes de collaboration » : dès lors qu'on se trouve au milieu ou à la fin, nous savons que notre idée n'existe pas de manière isolée, mais qu'elle existe grâce aux

9. En entrevue individuelle, il m'avait raconté plus en détails ce changement de cap qu'il avait dû faire pour s'adapter aux goûts musicaux d'Aude et Sofia-Lou :

Gabriel : Ce qu'on avait au début pour le « tatatatata » [il chante l'ancienne mélodie de la section B], ça, je l'aimais vraiment ce bout-là, mais je voyais que, [pour] les deux filles, c'était [il mime « plus ou moins »]. [...] C'est comme si on allait dans deux directions, pis à la fin j'ai fait « ah ok, je vais dans la direction opposée, fait qu'il faudrait que je les joigne vers la direction qu'elles vont. »

idées des autres¹⁰. En quelque sorte, chaque nouvelle idée d'une même chaîne devient « notre » idée au sens large, un peu comme lorsque Sofia-Lou affirme « c'est pas *ma* chanson, c'est *notre* chanson ».

En résumé, au cours d'un processus de co-création, les idées peuvent être retenues – et même appréciées – par le groupe sans qu'elles correspondent exactement aux goûts personnels de chacun-e. Grâce aux effets de l'espace sécuritaire, chaque personne reste toutefois capable de s'opposer à une idée ou à une direction si celle-ci lui déplaît particulièrement. Ainsi, les idées retenues pour constituer la version finale de la chanson le sont avant tout parce qu'elles correspondent à ce que j'appellerais une « zone de rencontre acceptable » entre les goûts de chaque membre du groupe, comme le représente la figure 14 :

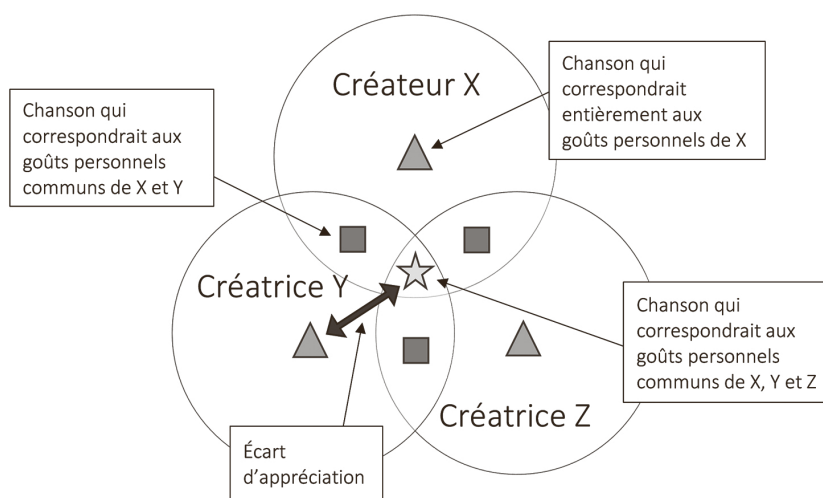


FIGURE 14 La « zone de rencontre acceptable » entre les goûts personnels

Dans ce diagramme, le triangle représente la « chanson parfaite » pour son créateur ou sa créatrice, car elle se situe *en plein cœur* de ses goûts personnels, tandis que l'étoile centrale représente une chanson co-créée

10. Je crois d'ailleurs que c'est ce sentiment qui m'a permis de me sentir aussi à l'aise de contribuer à la chanson : j'avais seulement l'impression d'ajouter, ici et là, un petit maillon de plus aux chaînes d'idées qui, en elles-mêmes, me dépassaient entièrement.

avec d'autres personnes. La distance entre le triangle et l'étoile symbolise donc l'écart (naturel) entre l'appréciation qu'une personne aurait de sa « chanson parfaite » et l'appréciation qu'elle aurait d'une chanson co-crée avec d'autres, laquelle correspond seulement à une portion de ses goûts¹¹. Autrement dit, **une chanson co-crée se situe naturellement en décalage plus ou moins grand par rapport à l'idéal de chaque co-créateur ou co-créatrice**¹², sans être non plus complètement à l'extérieur de ses goûts personnels – à condition, bien sûr, d'avoir été capable de s'exprimer librement durant tout le processus de co-création.

Il est d'autant plus normal que les premières tempêtes d'idées d'un processus soient plus lentes (voir chapitres 1 et 2), puisque le groupe est activement à la recherche de la bonne direction à prendre, celle qui le dirigera vers cette « zone de rencontre acceptable¹³ ». Lors de l'auto-confrontation croisée, Aude a déclaré à ce sujet : « Je sais pas à quel point on avait les mêmes goûts musicaux, mais on était enlignés vers le même... le même but, le même style de toune. » Cet alignement est sans doute facilité par l'absence de leader¹⁴, ce qui permet à chaque personne d'occuper une place équivalente au sein du groupe. En résulte une sensation étrange selon laquelle « tout le monde décide », mais, simultanément, « personne ne décide », comme l'explique ici Gabriel :

-
11. J'exclus ici la possibilité que les membres du groupe partagent exactement les mêmes goûts.
 12. Il est intéressant de noter que c'est ce qu'Aude avait prévu avant même de commencer le projet :
Aude : Je pense que ça aurait été difficile de faire quelque chose qui était plus dans mes goûts musicaux, pis je m'étais mise dans un *mindset* de « ça sera pas ce que j'écoute normalement ».
Sarah-Anne : Tu t'étais déjà dit ça avant [notre première rencontre] ?
Aude : Ouais, ouais. Pis j'avais... j'avais déjà une idée du style que ce serait, pis que c'est pas nécessairement ce que j'écoute beaucoup.
 13. Cette zone s'apparente à ce que Canonne (2012, 123) appelle un « espace musical partagé ». Dans son analyse d'un processus d'improvisation collective libre, il écrit que « l'idée même de coordination [...] suppose un alignement, même relatif, des préférences des [membres du groupe], l'existence d'un terrain d'entente » (*ibid.*). Sur ce terrain, explique-t-il, « un musicien [peut accepter] une situation qui permettra au groupe d'avancer et de ne pas se retrouver bloqué, même si lui aurait sans doute préféré une autre solution » (*ibid.*, 124). Il s'agit donc, « pour le groupe, de parvenir à créer des espaces de dialogue qui pourront fonctionner comme des préférences collectives; et c'est quand cet espace ne peut être trouvé, par exemple quand les préférences esthétiques individuelles des improvisateurs sont trop éloignées, que l'improvisation se bloque » (*ibid.*, 128).
 14. Sofia-Lou l'a elle-même souligné lors de l'autoconfrontation croisée : « Y'a personne qui était comme le leader, là. » Gabriel a ajouté un peu plus tard : « J'ai l'impression qu'on était comme trois médiateurs. »

Gabriel : Mais... c'est *weird* à dire, mais c'est comme... Tsé, on a tous les trois¹⁵ une influence sur la chanson, mais, en même temps, la chanson est à nous trois, fait que c'est pas un [seul] qui décide... C'est pas un [seul] qui va décider la direction qu'elle s'en va, c'est comme les trois... mais c'est aucun des trois, genre ?

Ainsi, dans une co-crédation réussie, le processus n'est guidé par personne, sinon par tout le monde; les idées n'appartiennent à personne, sinon à tout le monde; et la chanson n'est celle de personne, sinon celle de tout le monde¹⁶.

Voilà qui m'amène enfin à expliquer l'échec (relatif) de mon objectif de création et, d'un même élan, à offrir une réponse à ma sous-question de recherche : à mon avis, **la valeur significative de la chanson ne repose pas tant dans son propos que dans le projet qui lui a permis d'exister, dans le processus de co-crédation lui-même**. Je croyais pourtant, au départ de mon projet, que la valeur de la chanson reposerait dans le fait qu'elle représenterait la voix des trois jeunes; je l'avais en fait tenu pour acquis, comme l'illustre la formulation même de mon objectif de création. Il me semblait logique que, par la co-crédation, Gabriel, Aude et Sofia-Lou arriveraient à s'exprimer *d'une seule voix* sur un sujet qui les touche, à travers une esthétique qui leur ressemble. Mon erreur fut, en premier lieu, de négliger la pluralité de leurs voix. Je comprends à présent que, si la chanson est tout de même significative à leurs yeux, c'est parce qu'elle représente la réussite d'un projet « difficile, mais le *fun* » : ensemble, iels sont parvenu-e-s, au fil de neuf rencontres, à atteindre cette « zone de rencontre acceptable » entre leurs goûts respectifs pour créer une chanson unique et agréable à écouter. Même si elle ne représente pas *leur* voix propre, iels ressentent tou-te-s la fierté d'avoir participé activement à sa co-crédation, d'y avoir mis du temps, du cœur, de l'énergie, malgré les défis, les contraintes, les difficultés. Sofia-Lou l'a bien exprimé lors de son entrevue individuelle :

Sofia-Lou : Parce que, nous autres, c'est comme un peu notre... notre enfant là, c'est notre projet, c'est comme... on l'a fait, pis là,

15. Je rappelle ici que Gabriel ne me considérait pas comme une membre du groupe au même titre que l'étaient Aude, Sofia-Lou et lui (voir chapitre 3).

16. Ce constat rappelle celui de Moran et John-Steiner (2004, 14) selon lequel « identities can temporarily merge [...] in highly intense integrated collaborations ».

on l'aime, pis on n'a pas le choix de l'aimer, tsé, c'est nous autres qui l'ont fait. Pis si on l'aimait pas, ben... ça veut dire qu'on n'aurait pas réussi notre projet, tsé. Mais... on l'aime, là, je pense. Moi je l'aime bien, je suis fière, mais... les gens, eux, ils l'ont pas fait.

Par « les gens », elle fait référence à l'auditoire potentiel de la chanson.

J'ai, en effet, demandé aux jeunes de me parler du sens qu'ils attribuaient à la chanson, du rôle qu'elle pourrait jouer pour ceux et celles qui l'écoutent. Leurs réponses respectives indiquent que, même s'ils ne s'identifient pas personnellement à l'ensemble du propos de la chanson, ils lui reconnaissent tout de même une certaine valeur :

Aude : Pour moi, [la chanson] représente... des choses intériorisées de notre génération, mettons, qu'on a besoin de dire. Pis... pour la société, peut-être un... je sais pas, un... pas un plaidoyer, là, mais un... une façon de montrer à tout le monde que y'a des choses qui se passent dans notre tête, là... ce qu'il se passe dans notre tête.

Sofia-Lou : [La chanson,] c'est pour relier [*relate*]. J pense que c'est juste ça. C'est pour se dire « ah, regarde, je suis pas la seule ». [...] On voulait trouver quelque chose pour pouvoir dire au monde « ben vous êtes pas tout seuls à être comme ça, pis regardez, on a fait une chanson, pis peut-être que ça va éclaircir vos idées sur votre émotion ». Je pense à ça, peut-être qu'y a quelqu'un qui se dit « ah, moi là, mes parents sont pas d'accord avec ce que je dis, mais finalement, c'est pas bien, il faudrait que j'aie le choix [de choisir ma voie] » !

Gabriel : C'est sûr qu'y en a [des ados] qui vont être indifférents, mais... y en a peut-être quelques-uns qui vont s'identifier à ça. [...] La chanson, moi je dirais que c'est comme pour... Ben mettons, si quelqu'un s'identifie à la chanson, il va remarquer que c'est pas juste lui qui se sent comme ça. [...] Pour que des gens puissent remarquer que « ah, y a d'autres personnes qui ont le même problème que moi, qui pensent de la même façon que moi ». [...] Si les adultes l'écoutent, ça va soit faire « ah ok, c'est comme ça qu'ils pensent », ou ça va faire [avec un geste négligent de la main] « ah, ben c'est une crise d'angoisse, une petite crise d'identité ».

De mon côté, je dirais que la chanson aborde des thèmes importants, car ils sont susceptibles de rejoindre un grand nombre d'adolescent-e-s. D'ailleurs, même si ces enjeux ne résonnent pas tous de la même manière chez les trois jeunes de mon projet, leur seule présence dans la chanson

est à mon avis révélatrice : elle indique que le fait d'avoir participé à une co-création les a naturellement amené-e-s à discuter de sujets qui touchent la jeunesse de manière globale. « Discuter » est ici un mot clé : tout au long du processus, mais particulièrement lors des premières rencontres, Aude, Gabriel et Sofia-Lou ont bel et bien pu faire entendre leurs voix au sein du groupe. Iels ont échangé à propos de sujets importants à leurs yeux : la relation avec leurs parents, l'environnement, l'avenir, l'anxiété, la pression pour réussir. Ainsi, même si la chanson ne représente pas leurs voix propres, elle représente certainement *une* voix, à laquelle d'autres jeunes pourraient s'identifier. En ce sens, et seulement en ce sens, je considère que mon objectif de création a été, tout compte fait, accompli.

CONCLUSION

En somme, j'ai tenté de démontrer, dans cet ouvrage, en quoi l'observation participante active permet de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson avec/par des jeunes. Cette méthode m'a même permis de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson « tout court ». En effet, la plupart des phénomènes que j'ai relevés dans mes analyses n'avaient aucun lien avec l'âge de mes participant-e-s. C'est donc peut-être leur statut d'amatrices et amateur qui mérite d'être mis de l'avant : si j'avais effectué ce projet avec des professionnel-le-s, il est possible d'imaginer que mon récit aurait ressemblé davantage à celui de Bennett (2012), que les idées auraient fait l'objet de chaînes de collaboration moins longues ou moins nombreuses ou que les formes d'interactions auraient été de nature plus directe que l'inverse. Assurément, la chanson aurait été bien différente. Mais, surtout, je n'aurais pas joué le même rôle au sein du groupe : assumant sans doute plus facilement mon identité de créatrice, j'aurais été libérée de ce rapport d'autorité qui m'effrayait tant. Certes, il subsisterait celui qui a été induit par mon statut de chercheuse, de « responsable du projet », mais je n'aurais certainement pas entretenu les mêmes craintes de « trop intervenir », de « trop influencer la chanson », et je n'aurais pas été assaillie de toutes ces émotions si désagréables dont j'ai fait part au chapitre 3.

C'est d'ailleurs sur ce point que je souhaite clore ce dernier chapitre : à présent que je sais que mon désir de limiter mon influence sur la chanson a été vain, je pourrais me questionner à savoir s'il avait vraiment sa raison

d'être au départ. Il faut savoir que, alors que je préparais mon projet, plusieurs personnes m'ont demandé avec consternation pourquoi je tenais tant à minimiser le rapport d'autorité qui m'opposait aux jeunes, pourquoi je tenais tant à ne pas les influencer. Pour moi, la réponse était dans la question : *parce que je ne voulais pas les influencer*. Éventuellement, j'ai fini par trouver cette explication selon laquelle je voulais que la chanson représente le plus possible *leur* voix et non la mienne. Or, si cet objectif a (relativement) échoué, je tiens à défendre ici qu'il a néanmoins contribué directement à la réussite de mon projet.

En me présentant aux jeunes comme une « facilitatrice », intervenant en cas de besoin, je leur ai, sans le savoir, offert l'espace nécessaire pour prendre les commandes du projet, sans jamais se sentir obligé-e-s d'écouter mes conseils ou d'accepter mes idées. Si je m'étais en revanche présentée comme une co-créatrice, iels auraient été forcé-e-s de s'assurer de mon approbation pour chacun des aspects de la chanson et n'auraient sans doute pas discuté ou choisi des sujets touchant spécifiquement l'adolescence. De même, si je m'étais présentée comme une enseignante, intervenant pour les guider étape par étape, pour leur expliquer comment écrire des chansons, iels auraient peut-être été plus gêné-e-s de donner leurs idées, de faire des blagues, de se lancer dans des conversations hors sujet, bref, de s'exprimer librement. Au contraire, tout au long du processus, même lorsque j'étais très active, je n'ai cessé de considérer les jeunes comme des créatrices et créateur à part entière, pleinement responsables de « leur » chanson. De plus, en reconnaissant ici et là mes erreurs ou mon propre manque d'inspiration, je crois également leur avoir permis de ne pas se sentir intimidé-e-s par mon statut de personne expérimentée en écriture de chansons.

Cette attitude globale a ainsi porté fruit : lors de l'autoconfrontation croisée, lorsque j'ai évoqué l'ampleur de ma contribution à la chanson, les jeunes n'en ont pas conclu pour autant que je les avais influencé-e-s. Aude a notamment suggéré que, plutôt que de leur avoir imposé ma vision artistique, je m'étais adaptée à la leur :

Aude : Moi, je pense [...] que tu t'adaptes aux différents styles, mettons. Parce que... tsé, là, ça va être un truc plus personnel, mais mettons dans les cours de chant, peu importe c'est quoi le... le genre musical, t'as toujours des conseils différents, pis j'ai l'impression que c'est ça qui s'est passé [...], que tu t'es adaptée.

Sofia-Lou m'a même avoué : « Je le sais pas vraiment c'est quoi ta vision musicale ou ton goût musical. » Elle et Gabriel m'ont aussi rappelé que j'étais très peu intervenue lors des deux premières rencontres, quand iels essayaient de déterminer le sujet de la chanson :

Gabriel : Je me rappelle que, au début, quand on cherchait des thèmes, genre, j'ai l'impression que c'est là que tu intervenais le moins. C'est plus quand on a commencé à écrire que t'as vraiment commencé à donner des trucs, pour écrire une mélodie... Mais quand on [cherchait] le thème, je me rappelle que c'était vraiment long pour qu'on trouve de quoi qu'on voulait tous les trois, parce que, justement, on avait beaucoup de moments où on était juste en train de penser...

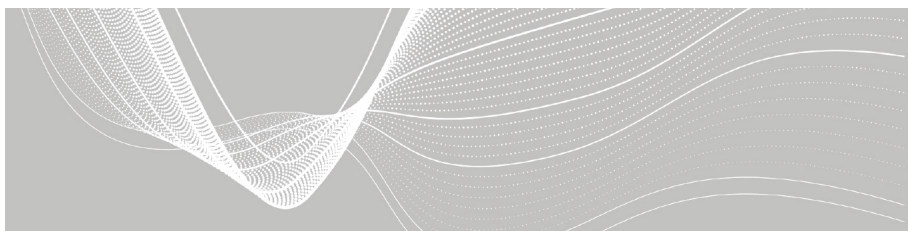
Sofia-Lou : Fait que là, on te regardait, on était comme « aide-nous, aide-nous », toi t'étais là « non, non » ! [Tout le monde rit.]

Cet échange m'a en effet rappelé que mes analyses des contributions à la chanson portaient uniquement sur les vers et les motifs mélodiques, et non sur toute la réflexion préalable ayant servi à déterminer le contenu même de la chanson (voir chapitre 2), réflexion à laquelle j'avais effectivement peu contribué.

Or, il est un résultat très important de mes analyses sur lequel je n'ai pas encore insisté : selon mes statistiques de collaboration sur la création des paroles (voir chapitre 2, tableau 3), j'ai surtout contribué au *milieu* des chaînes de collaboration et, dans une moindre mesure, à leur fin, mais très rarement à leur début¹⁷ ; *idem* concernant la musique (voir chapitre 2, tableau 4). En d'autres mots, j'ai principalement joué le rôle de « liant » entre les idées des jeunes, suggérant la plupart du temps de légères modifications ou des reformulations de leurs idées, mais presque jamais de nouveau *contenu*. Ainsi, je peux affirmer que la grande majorité des matériaux de la chanson ont bel et bien pour source d'inspiration l'imagination respective de Gabriel, Aude et Sofia-Lou. C'est, sans doute, ce qui explique que ni les jeunes ni moi n'avons *sent*i, pendant et après le processus, que j'avais grandement influencé la chanson.

17. En effet, j'ai proposé uniquement 7 vers initiaux sur 53 (13 %), soit 4 propositions de répétition d'autres vers, 2 mots uniques tirés d'un dictionnaire de rimes et 1 reformulation.

Je conclus donc ce chapitre final en réitérant que ma décision de minimiser mon influence sur la chanson a été fondamentale dans la réussite de mon projet, en permettant aux jeunes de prendre pleinement le volant de leur chanson, réconforté-e-s par la présence bienveillante d'un coussin gonflable (moi). Il ne s'agissait pourtant pas d'un choix rationnel, effectué en fonction d'arguments logiques ou fondés sur l'état de la recherche ; il découlait seulement de mes sentiments profonds, envers moi-même, envers mon projet et envers les jeunes. Certes, il n'a pas effacé notre rapport d'autorité, mais il l'a suffisamment atténué pour que les jeunes aient pu affirmer, à la fin du projet, qu'il s'agissait bel et bien de *leur* chanson... avec « un peu de Sarah-Anne » (*dixit* Sofia-Lou).



CONCLUSION

*Je trouve que ce petit projet, ça l'a comme éveillé en moi...
parce que moi je sais pas encore ce que je veux faire dans
la vie, fait que là, ça m'a un peu fait penser que peut-être
que c'est ça que je voudrais faire dans la vie, [...] écrire des
chansons, aller étudier dans la musique, ou je sais pas.*

(Sofia-Lou, 15 ans)

Pour les personnes qui y participent, un projet adoptant l'approche de recherche-crédation est une expérience transformatrice sur tous les plans, incluant le plan humain. Avant leur participation, Gabriel, Aude et Sofia-Lou n'avaient encore jamais écrit de chansons. Près d'un an plus tard, je leur ai demandé de rédiger chacun-e un court texte pour se présenter au lectorat de ce livre (**voir annexe 8**). Gabriel a écrit dans le sien : « Avant le projet d'écriture, je n'avais jamais écrit une chanson complète, car je ne savais pas comment m'y prendre/par où commencer. Après le projet, par contre, j'ai écrit quelques chansons et en ai plusieurs qui sont en processus d'écriture ! » De même, Sofia-Lou raconte dans son texte avoir récemment lancé un EP « rempli de poésie et d'amour », comportant quatre superbes chansons originales. Quant à Aude, si elle n'a pas écrit de chansons seule depuis le projet, elle témoigne cependant : « Étant plus chanteuse que musicienne, la composition de chansons m'impressionne, et j'ai souvent pensé que je n'étais pas assez expérimentée ou assez "bonne" pour en composer une. Notre chanson m'a prouvé le contraire. » Elle ne l'a pas souligné, mais elle a écrit, depuis, une magnifique pièce de théâtre, qu'elle a l'intention de produire dans le futur. Ainsi, à la suite d'un projet qui leur a fait prendre confiance en leurs habiletés créatives (voir chapitre 1),

les trois jeunes se sont découvert une identité de créatrices et de créateur autonomes ; malgré leur jeune âge, iels contribuent déjà à magnifier le monde par leur pratique artistique.

LA CHERCHEUSE

De mon côté, ce projet a bouleversé autant la chercheuse que la créatrice et l'enseignante en moi. En tant que chercheuse, j'ai vécu mon expérience de terrain comme une « crise inattendue » (Piron 1998), une révélation – non désirée, mais nécessaire – de mes propres limites et préconceptions. Grâce à mes analyses, j'ai pu prendre toute la mesure de l'écart entre ce que j'avais prévu, ce que j'avais perçu et ce qui s'était produit. Mais, plutôt que d'ignorer cet écart, j'ai décidé d'essayer de le comprendre, de lui donner un sens. C'est ainsi que j'ai conçu des méthodes d'analyse innovantes, qui me sont propres et qui ont été nécessaires pour atteindre mes objectifs : la mise en récit détaillée du processus (chapitre 1), la reconstitution des « chaînes de collaboration » à l'origine de chaque motif et de chaque vers de la chanson (chapitre 2) et l'analyse des interactions entre les membres du groupe selon leurs fonctions, leurs formes et leurs modes de communication (chapitre 3). Comme je l'ai défendu dans le chapitre 4, j'ai mené ces analyses précisément parce que je cherchais à mieux comprendre ma contribution réelle à la chanson ainsi que le rôle que j'avais eu au sein du groupe. Autrement dit, c'est grâce à la « crise inattendue » que j'avais vécue sur mon terrain que j'ai pu répondre à ma question de recherche. Par la prise en compte de mon cheminement, et notamment par la confrontation entre mes attentes, mes impressions et la réalité, j'ai pu montrer, dans cet ouvrage, que l'OPA permet de mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson avec/par des jeunes.

Ma recherche comporte toutefois des limites. Puisque les méthodes d'analyses que j'ai établies sont nouvelles, elles comportent assurément des faiblesses. J'espère toutefois qu'elles inspireront des chercheuses et chercheurs à les développer ou à les appliquer à d'autres expériences de co-création. En outre, puisque ce projet correspond à une étude de cas, il serait pertinent d'effectuer une recherche similaire avec d'autres groupes, ou même en comparant plusieurs groupes, qu'ils soient composés de jeunes, d'amateurs et amatrices ou de professionnel-le-s. De même, il serait judicieux d'établir des méthodes permettant d'analyser,

avec un degré de précision similaire, d'autres composantes du processus de co-création, telles que les formes de contribution indirecte à la chanson ou les paramètres musicaux que j'ai dû exclure de mes analyses. Il pourrait d'ailleurs être intéressant d'analyser plus en profondeur les motifs musicaux improvisés par les co-créateurs et créatrices, par exemple de manière à les mettre en relation avec le type de musique qu'ils écoutent. Dans une recherche future, il serait également important de prendre en compte les enjeux liés au genre ainsi que le contexte socio-culturel dans lequel se déroule la co-création, ce que je n'ai malheureusement pas fait dans ce projet. Je regrette aussi de ne pas avoir fait intervenir les jeunes davantage dans mon processus d'analyse, car leurs observations se sont souvent révélées particulièrement justes (voir chapitres 3 et 4). Je recommande donc, pour de futures études, de faire participer les co-créateurs et créatrices à l'ensemble des étapes du processus d'analyse, plutôt que seulement au début et à la fin. Il serait aussi pertinent de leur proposer de tenir leur propre journal de bord.

LA CRÉATRICE

En tant que créatrice, j'ai d'abord été frappée par la difficulté inhérente à la co-création. Au départ de mon projet, enthousiasmée par mes lectures, je présumais que la création collaborative ouvrirait, comme par magie, cet espace sécuritaire dans lequel chacun-e s'exprime librement, dans lequel les faiblesses des un-e-s sont compensé-e-s par les faiblesses des autres et dans lequel l'alliance des imaginations respectives ne peut donner lieu qu'à une effusion de « bonnes idées ». Or, comme je l'ai compris, même si le processus de co-création se déroule rondement, le résultat n'en est pas nécessairement meilleur ou plus représentatif des voix des co-créateurs et créatrices. Au contraire, trouver la « zone de rencontre acceptable » (voir chapitre 4) entre les goûts personnels des membres du groupe est un véritable défi : il exige de faire preuve d'une certaine retenue, de réfléchir à l'effet potentiel de ses critiques, et même de ne pas se montrer trop enthousiaste envers certaines idées, tout cela dans l'objectif de ne pas s'appropriier la chanson, de faire en sorte qu'elle n'appartienne à personne, sinon à tout le monde. Par conséquent, et contrairement à ce que j'espérais, la chanson ne peut plaire dans son entièreté à chaque membre du groupe. Cependant, le manque d'identification à la chanson n'empêche pas de

développer un fort attachement envers celle-ci, en raison de la réussite qu'elle incarne et du dépassement de soi qu'elle implique. C'est donc dans le processus lui-même, bien davantage que dans la chanson, que s'exprime la voix des co-créateurs et créatrices.

Par ailleurs, comme je l'espérais, les jeunes ont réussi, par la création collaborative, à faire ensemble ce qu'ils n'avaient jamais réussi à faire seul-e-s. Toutefois, comme je l'ai montré dans le chapitre 1, le bon déroulement d'un processus de co-création ne dépend pas seulement des personnes (de leur talent, de leur motivation, de leur attitude) ou de la présence d'une facilitatrice: il dépend aussi de tous les paramètres du contexte matériel et temporel dans lequel se déroulent les rencontres. Ainsi, forte de mon expérience, je recommande aux personnes souhaitant entreprendre un projet de co-création sans division du travail de: 1) ne pas se faire d'attentes à l'égard du déroulement du processus (p. ex.: ne pas prédéterminer un nombre de rencontres); 2) estimer néanmoins la durée des rencontres à deux heures, après quoi la concentration a tendance à diminuer; 3) ne pas nommer de leader, mais nommer, peut-être en rotation, une personne qui prendra des notes, idéalement en les affichant sur un moniteur externe; 4) à défaut de prendre des notes, enregistrer les rencontres, surtout les portions musicales; 5) rester ouvert-e-s aux surprises, à ce que les idées des autres peuvent susciter en nous; 6) ne pas forcer l'instauration d'un climat sérieux et productif, car c'est plutôt dans la convivialité que la collaboration créative fait ses preuves; et, surtout, 7) accepter que le résultat d'une co-création ne sera jamais qu'un reflet de l'intersubjectivité d'un groupe (hétérogène) et non de la subjectivité respective de chacune de ses parties.

Lors des entrevues individuelles, j'ai demandé à Gabriel, Aude et Sofia-Lou de formuler leurs propres recommandations à l'intention d'un groupe de jeunes qui s'apprêterait à vivre un projet similaire. Voici des extraits de leurs (excellentes) réponses:

Aude: Je leur dirais: ayez pas peur de dire ce que vous voulez, y'a personne qui va vous juger... Pis il faut respecter les idées de tout le monde. On va finir par trouver un terrain d'entente. [...] L'important, au début, c'est juste de... de pitcher les idées pour... pour partir de quelque chose. Pis de pas avoir peur de dire ce qu'on pense, mais toujours d'y aller avec respect des idées des autres. [...] Ah, pis je dirais aussi de pas partir avec une idée trop fermée, de [...] de pas

avoir des attentes *full* précises. D'avoir une idée générale de ce que tu veux, mais pas non plus de te refermer pis de pas accepter rien.

Sofia-Lou : Je leur dirais : ayez pas peur de dire vos idées, parce que... sinon, ben ça va bloquer tout, pis tu voudras plus jamais rien dire, pis tu vas être comme « je [suis] gêné de dire mes idées », pis après ça, le produit, y'aura pas de toi [dedans]. Fait que tu vas pas être satisfait avec le... le produit final. [...] Moi, je disais tout ce qui me passait par la tête la plupart du temps. [...] Ça peut amener à quelque chose, ouais, ça peut donner à quelqu'un une autre idée.

Gabriel : Ben c'est plus facile à dire qu'à faire, mais... si t'as une idée, de juste la pitcher, là. Pis, au pire, elle sera pas utilisée, pis ça va peut-être faire mal, mais... [...] Parce que peut-être que l'idée pitchée que tu pensais qu'elle était pas bonne, peut-être qu'elle va marcher. Ou peut-être que y'a quelque chose qui va sortir de là, pis qui va mener vers quelque chose de plus grand. Mais... parce que même au début, c'est difficile parce que... tout le monde est un peu gêné, là. Fait que juste de pitcher des idées pis de voir ce que ça donne.

Tou-te-s ont donc insisté sur l'importance de ne pas se retenir de donner ses idées, même celles qui semblent mauvaises ou embryonnaires. Autrement dit, on ne devrait jamais laisser la timidité l'emporter sur notre désir de contribuer. J'ajouterais qu'il ne faut pas non plus trop s'attacher aux idées que l'on donne ; il convient plutôt de les concevoir comme les maillons de grandes chaînes collaboratives dont la portée nous dépasse. Après tout, l'objectif n'est pas de donner lieu à une triste soupe minestrone en conserve, mais à un délicieux potage fait maison et bien homogène (voir chapitre 2) !

L'ENSEIGNANTE

En tant qu'enseignante, je souhaitais atténuer mon aura d'autorité au sein du groupe afin de permettre aux trois adolescent-e-s de s'approprier le processus, et surtout la chanson. Je croyais notamment être en mesure de réguler mon comportement de manière à rester le plus possible en retrait du « contenu » de la co-création. Mais, encore une fois, mes attentes ont été chamboulées : malgré mes efforts, dont témoigne bien mon journal de bord, j'ai tout de même grandement contribué à la chanson (voir chapitre 2) et fortement influencé le déroulement du processus de co-création

(voir chapitre 3). C'est grâce, cette fois, à une analyse en mode écriture que j'ai pu comprendre l'origine de cet « échec » : d'une part, j'avais cru pouvoir censurer la créatrice en moi afin de laisser toute la place à la chercheuse – deux aspects de mon identité qui sont, en réalité, indissociables (voir chapitre 3) ; d'autre part, j'avais développé un fort attachement imprévu envers la chanson, qui pourtant ne me « ressemblait » pas (voir chapitre 4). Cette analyse, éprouvante, m'a permis de mieux comprendre le rôle d'une personne en situation d'autorité au sein d'un processus de co-création, ainsi que le rapport particulier qui se développe entre une co-créatrice ou créateur et sa chanson. Mais, surtout, je crois qu'elle m'a permis de devenir une meilleure enseignante.

En effet, elle est venue concrétiser une intuition profonde selon laquelle, bien qu'il soit impossible de faire disparaître les effets d'un rapport d'autorité, il est tout de même important d'*essayer*. Essayer, à mon avis, c'est d'abord conscientiser ce rapport, puis déceler toutes les formes qu'il peut prendre ; c'est trouver, tester et évaluer différentes stratégies pour en atténuer les effets ; c'est se questionner constamment sur les choix que l'on fait, sur les mots que l'on utilise ; c'est accepter que les décisions ou les actions qui nous semblent bonnes sur le moment peuvent avoir des effets non voulus ou contraires à notre intention ; et c'est, en fin de compte, faire preuve d'humilité et d'empathie. Il s'agit, du moins, de la position que je recommanderais à toute personne souhaitant accompagner, dans un projet de co-création, un groupe au sein duquel elle a une certaine autorité. Selon mon expérience, il n'existe pas de stratégies uniques ou de formes d'interventions idéales à adopter. En fait, la *réflexion* sur les stratégies me semble bien plus importante que le sont les stratégies elles-mêmes. Si une personne en position d'autorité fait preuve de vigilance, d'écoute, d'empathie, de souplesse et d'autocritique, elle peut à mon avis avoir confiance en sa capacité à accompagner le groupe en question. Elle ne doit pas hésiter à puiser librement dans chacun des aspects de sa personne et dans chacun des bagages qu'elle porte, que ce soit dans son expérience personnelle ou dans ses connaissances théoriques. Surtout, elle doit faire confiance aux membres du groupe, y compris à des jeunes inexpérimenté-e-s, non seulement en les laissant déterminer le plus possible leur propre trajectoire, mais aussi en essayant de ne pas interrompre leurs conversations hors sujet, plus puissantes qu'on pourrait le croire.

LA CHERCHEUSE-CRÉATRICE

En tant que chercheuse-créatrice, je présumais que l'approche de recherche-création appliquée à mon projet reposerait entièrement sur mes épaules. Je postulais que, par ma présence dans le groupe, donc par mon influence sur le processus de co-création de la chanson, j'allais être l'unique responsable de ce « court-circuit » entre démarche de recherche et démarche de création¹. Certes, cherchant à analyser mon propre rôle au sein du groupe, les réflexions ponctuelles inscrites dans mon journal de bord m'ont chaque fois conduite à réajuster mes interventions lors de la rencontre suivante (voir chapitre 3), de sorte que ma contribution au processus de co-création de la chanson a été directement affectée par mes questionnements liés à ma démarche de recherche. De la même manière, comme je l'ai défendu dans le chapitre 4, c'est bien parce que j'ai intégré le processus de co-création de la chanson que j'ai pu obtenir les résultats de recherche présentés dans ce livre. Ainsi, les volets de recherche et de création de mon projet se sont mutuellement – et continuellement – nourris. Toutefois, contrairement à ce que je m'imaginai, les jeunes ont également joué un rôle important dans ce dialogue fertile entre recherche et création. En fait, je soutiens même que, si mon projet a donné lieu à une chanson, en plus de ne connaître aucun désistement ou problème majeur, c'est bien parce que chaque membre du groupe désirait la réussite tant de son volet recherche que de son volet création.

En effet, on pourrait penser que ce projet n'était, pour Aude, Gabriel et Sofia-Lou, qu'une expérience de création. Or, durant l'autoconfrontation croisée, tou-te-s ont admis à mon observatrice externe qu'ils avaient été affecté-e-s, d'une manière ou d'une autre, par le fait d'être partie prenante de mon projet de recherche :

Observatrice externe : Vous, ça vous faisait quoi de savoir que c'était pour le projet de recherche de Sarah-Anne ? Est-ce que ça changeait quelque chose pour vous ?

1. L'adoption d'une approche de recherche-création implique en effet « de faire apparaître les influences mutuelles entre la démarche de recherche et la démarche de création » (Stévanec 2018, 37).

Aude : Moi, mettons, ça me jouait dans la tête quand même souvent. Dans les entrevues comme ça, ou juste dans le processus, je voulais quand même me donner, parce que je voulais que son projet de recherche se passe bien. Fait que je voulais lui donner du contenu.

Gabriel : [...] Je crois que l'affaire qu'on avait en commun au début, c'est qu'on voulait... Je crois que, les trois, on voulait que ton projet fonctionne, genre? Mais... Fait que... Moi, quand j'arrivais [aux rencontres], j'avais pas dans la tête « ah, il faut que je fasse de quoi pour le projet à Sarah-Anne », j'étais juste genre « ok, il faut vraiment que je finisse la chanson, du début à la fin, pour qu'après on ait du contenu ». [...]

Sofia-Lou : Parce que tsé, quand quelqu'un compte sur toi, pis t'as dit oui pour le faire, t'as comme... t'as comme plus le choix là, t'as dit oui, t'es impliqué dedans. C'est comme... c'est un contrat, là. De savoir dans quoi tu t'embarques... La personne compte sur toi.

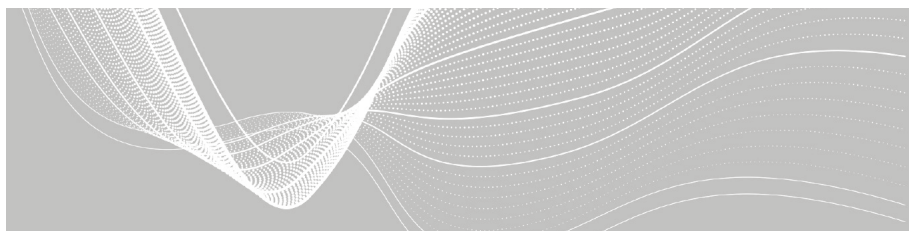
Sarah-Anne : Mais si ça avait pas été un projet de recherche, si c'était moi qui vous avait dit : « Hey, pour le *fun*, est-ce que ça vous tente de faire ça ? »

Sofia-Lou : J'aurais dit oui quand même, mais je l'aurais peut-être pris moins au sérieux, là. [Aude et Gabriel hochent la tête.]

Ainsi, les trois adolescent-e-s n'avaient pas seulement été motivé-e-s par le désir de créer une chanson, mais aussi par celui de m'aider à mener mon projet, sachant que l'obtention de ma maîtrise en dépendait. C'est donc pour cette double raison qu'ils ont tenu à donner de leurs temps et de leur énergie, à persévérer malgré les difficultés, et à faire de la chanson ce qu'elle est devenue. Leur souci pour ma recherche les a aussi poussé-e-s à donner des réponses éloquentes à mes questions, me communiquant leurs émotions les plus vives comme leurs hypothèses les plus fines. Il en est de même de mon côté : ma propre motivation avait reposé autant sur mon désir de réussir mon projet que sur celui de vivre l'expérience de la co-création d'une chanson avec des adolescent-e-s pour qui j'avais, en outre, beaucoup d'affection.

Je crois, d'ailleurs, que notre relation préalable a été fondamentale dans la réussite de ce projet. Puisque des liens de confiance nous unissaient déjà, Sofia-Lou, Gabriel, Aude et moi avons pu développer rapidement et facilement **un sentiment d'interdépendance et de responsabilité**

partagée à l'égard du projet : je comptais sur les jeunes, tout comme les jeunes comptaient sur moi. Plus encore, nous savions, par notre expérience passée, que nous *pouvions* compter les un-e-s sur les autres. Ce sentiment a ainsi permis l'activation, en chacun-e de nous, des deux « moteurs » de la recherche-création : le désir de créer, et le désir de comprendre, d'élucider, de mettre au jour.    mon avis, ces deux désirs devraient se trouver à l'origine de tout projet de recherche-création. L'un peut bien sûr apparaître d'abord, mais le second ne devrait ni servir à justifier le premier ni se confondre avec lui. Certes, comme le soulignent Stévance et Lacasse (2018), on ne peut forcer la présence de ces deux désirs chez l'ensemble des participant-e-s au projet. Il faut cependant l'espérer, car elle engendrera des résultats d'autant plus riches... et humainement transformateurs.



BIBLIOGRAPHIE

- Adler, Patricia A., et Peter Adler. 1987. *Membership roles in field research*. Qualitative research methods, v. 6. Newbury Park: SAGE.
- Alvesson, Mats, et Kaj Sköldbberg. 2018. *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Augustyniak, Sylvana. 2014. « The impact of formal and informal learning on students' improvisational processes ». *International journal of music education* 32 (2): 147-158.
- Bakhtine, Mikhaïl M. 1981. *The dialogic imagination: four essays*. Sous la direction de Michael Holquist. Traduit par Caryl Emerson. University of Texas Press Slavic series 1. Austin: University of Texas Press.
- Ballantyne, Julie, et Felicity A. Baker. 2013. « Leading together, learning together: Music education and music therapy students' perceptions of a shared practicum ». *Research studies in music education* 35 (1): 67-82.
- Barrett, Margaret. 2006. « "Creative collaboration": an "eminence" study of teaching and learning in music composition ». *Psychology of music* 34 (2): 195-218. <https://doi.org/10.1177/0305735606061852>.
- Barrett, Margaret. 2014. *Collaborative creative thought and practice in music*. Burlington: Ashgate.
- Bastien, Soulé. 2007. « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives* 27 (1): 127-140.
- Bennett, Joe. 2011. « Collaborative songwriting – the ontology of negotiated creativity in popular music studio practice ». *Journal on the art of record production* (5). <https://www.arpjournal.com/asarpwp/collaborative-songwriting-%E2%80%93-the-ontology-of-negotiated-creativity-in-popular-music-studio-practice/>.
- . 2012. « Constraint, collaboration and creativity in popular songwriting teams ». Dans *The act of musical composition: Studies in the creative process*. Sous la direction de Dave Collins, 139-169. SEMPRES Studies in the Psychology of Music. Farnham: Ashgate.

- . 2013. «“You won’t see me” – In search of an epistemology of collaborative songwriting». *Journal on the art of record production* (8). <https://www.arppjournal.com/asarpwp/%E2%80%9CYou-won%E2%80%99t-see-me%E2%80%9D-%E2%80%93-in-search-of-an-epistemology-of-collaborative-songwriting/>.
- Canonne, Clément. 2012. «Improvisation collective libre et processus de création musicale : création et créativité au prisme de la coordination». *Revue de musicologie* 98 (1) : 107-148.
- Cavin Piccard, Marie-Claire. 2002. «Processus de changement par l’imaginaire dans un groupe d’adolescents». *Thérapie familiale* 23 (3) : 289-306. <https://doi.org/10.3917/tf.023.0289>.
- Charmillot, Maryvonne. 2021. «Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme». Dans *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Sous la direction de Florence Piron et Élisabeth Arsenaault. Québec : Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>.
- Charmillot, Maryvonne, et Caroline Dayer. 2007. «Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques». *Recherches qualitatives*, numéro hors série (3) : 126-139.
- Clot, Yves, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez et Livia Scheller. 2000. «Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 2 (1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1999. «Implications of a systems perspective for the study of creativity». Dans *Handbook of creativity*. Sous la direction de Robert J. Sternberg, 313-335. New York : Cambridge University Press.
- De Bruyne, Paul, Jacques Herman et Marc De Schoutheete (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- DeWalt, Kathleen Musante, et Billie R DeWalt. 2011. *Participant observation : a guide for fieldworkers*. 2^e édition. Lanham : Rowman & Littlefield.
- Edgerton, Cindy Dubesky. 1990. «Creative group songwriting». *Music therapy perspectives* 8 (1) : 15-19. <https://doi.org/10.1093/mtp/8.1.15>.
- Ernst, Barbara van. 1993. «A study of the learning and teaching processes of non-naïve music students engaged in composition». *Research studies in music education* 1 (1) : 22-39. <https://doi.org/10.1177/1321103X9300100104>.
- Faïta, Daniel, et Marcos Vieira. 2003. «Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée». *DELTA : Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada* 19 : 123-154. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>.
- Fautley, Martin. 2005. «A new model of the group composing process of lower secondary school students». *Music education research* 7 (1) : 39-57. <https://doi.org/10.1080/14613800500042109>.
- . 2012. «Listen Imagine Compose : Embedding creative composing in the secondary school curriculum». *Collected work : NAME Conference 2012* (37) : 14-18.
- Freund, Don. 2011. «Guiding young composers». *Philosophy of music education review* 19 (1) : 67-79.

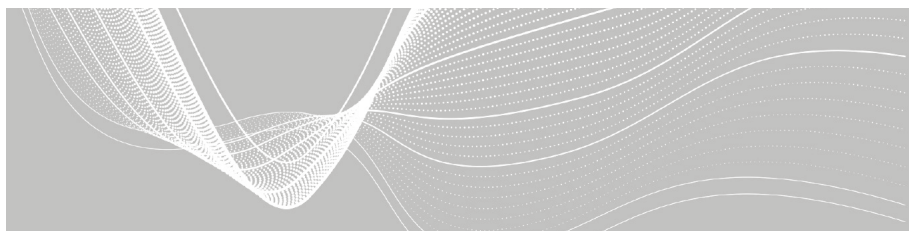
- Gadamer, Hans-Georg. 1996. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil.
- Gardien, Ève. 2017. « Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? ». *Vie sociale* 20 (4): 31-44.
- Giglio, Marcelo. 2007. « Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire ». *Recherche en éducation musicale* (26): 195-207.
- . 2013. *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria.
- . 2015. *Creative collaboration in teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gilbert, Danni. 2016. « Curious, collaborative, creativity: applying student-centered principles to performing ensembles ». *Music educators journal* 103 (2): 27-34.
- Gooderson, Matthew Clyma, et Jennie Henley. 2017. « Professional songwriting: creativity, the creative process and tensions between higher education songwriting and industry practice in the U.K. ». Dans *The Routledge research companion to popular music education*. Sous la direction de Gareth Dylan Smith, Zack Moir, Matt Brennan, Shara Rambarran et Phil Kirkman. London: Routledge.
- Gottesman, Shoshana. 2017. « Hear and be heard: Learning with and through music as a dialogical space for co-creating youth led conflict transformation ». *Voices: a world forum for music therapy* 17 (1). <https://doi.org/10.15845/voices.v17i1.857>.
- Green, Lucy. 2007. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Farnham: Ashgate.
- . 2012. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate Popular and Folk Music Series. Farnham: Ashgate.
- Gruenhagen, Lisa M. 2017. « Developing musical creativity through reflective and collaborative practices ». *Music educators journal* 103 (3): 40-45.
- Guillemette, François. 2016. « Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... ». *Approches inductives: travail intellectuel et construction des connaissances* 3 (1): 1. <https://doi.org/10.7202/1035192ar>.
- Hahn, David Mark. 2015. « An investigation of the creative process in songwriting in an undergraduate songwriting survey class ». Mémoire de maîtrise. Boston: Boston University College of Fine Arts. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1696060630/abstract/49A9C292F69D43CEPQ/1>.
- Henry, Jane. 2004. « Creative collaboration in organisational settings ». Dans *Collaborative creativity: socio-cultural accounts*. Sous la direction de Dorothy Miell et Karen Littleton. <http://oro.open.ac.uk/579/>.
- Henry, Warren. 1996. « Creative Processes in Children's Musical Compositions: A Review of the Literature ». *Update: Applications of Research in Music Education* 15 (1): 10-15. <https://doi.org/10.1177/875512339601500103>.

- Hickey, Maud, dir. 2003. *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston, VA: MENC.
- John-Steiner, Vera. 2000. *Creative collaboration*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kanellopoulos, Panagiotis A. 1999. «Children's conception and practice of musical improvisation». *Psychology of music* 27 (2): 175-191. <https://doi.org/10.1177/0305735699272008>.
- Kaufman, James C., et Ronald A. Beghetto. 2009. «Beyond big and little: The four C model of creativity». *Review of General Psychology* 13 (1): 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>.
- Kratus, John. 2013. «Preparing Music Educators to Facilitate Songwriting». Dans *Composing our Future*. Sous la direction de Michele Kaschub et Janice Smith, 267-282. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199832286.003.0016>.
- Lamont, Alexandra, David J. Hargreaves, Nigel A. Marshall et Mark Tarrant. 2003. «Young people's music in and out of school». *British Journal of Music Education* 20 (3): 229-241. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005412>.
- Lapassade, Georges. 2002. «Observation participante». Dans *Vocabulaire de psychosociologie*. Sous la direction de Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez et André Lévy, 375-90. Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>.
- Le Bossé, Yann. 2011. *Introduction à la psychosociologie contemporaine*. Québec: ARDIS.
- McGillen, Christopher, et Ros McMillan. 2005. «Engaging with adolescent musicians: Lessons in song writing, cooperation and the power of original music». *Research studies in music education* (25): 1-20.
- Meadow, Tey. 2013. «Studying each other: On agency, constraint, and positionality in the field». *Journal of contemporary ethnography* 42 (4): 466-481. <https://doi.org/10.1177/0891241613485431>.
- Miell, Dorothy, et Karen Littleton, dir. 2004. *Collaborative creativity: contemporary perspectives*. London: Free Association Books.
- . 2008. «Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals». *International journal of educational research* 47 (1): 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.006>.
- Miell, Dorothy, et Raymond MacDonald. 2001. «Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition». *Social Development* 9 (3): 348-369. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00130>.
- Miranda, Dave. 2013. «The role of music in adolescent development: much more than the same old song». *International journal of adolescence and youth* 18 (1): 5-22. <https://doi.org/10.1080/02673843.2011.650182>.
- Moran, Seana, et Vera John-Steiner. 2004. «How collaboration in creative work impacts identity and motivation». Dans *Collaborative creativity: contemporary perspectives*. Sous la direction de Dorothy Miell et Karen Littleton. London: Free Association Books.
- Muhonen, Sari. 2016. «Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education.» Thèse de doctorat. Finlande: University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy. <https://www.researchgate>.

- net/publication/299672025_Songcrafting_practice_A_teacher_inquiry_into_the_potential_to_support_collaborative_creation_and_creative_agency_within_school_music_education.
- Nussbaum, Martha Craven. 1992. *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Ódena, Óscar. 2012. *Musical creativity: Insights from music education research*. SEMPRES studies in the psychology of music. Farnham: Ashgate.
- . 2014. «Towards pedagogies of creative collaboration: guiding secondary school students' music compositions.» Dans *Collaborative creative thought and practice in music*. Sous la direction de Margaret S. Barrett, 239-251. SEMPRES studies in the psychology of music. Farnham: Ashgate. <http://eprints.gla.ac.uk/96301/1/96301.pdf>.
- . 2018. *Musical creativity revisited: educational foundations, practices and research*. SEMPRES studies in the psychology of music. New York: Routledge.
- Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. 2021. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 5^e éd. Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>.
- Petty, Geoff. 2017. *How to be better at... creativity*. Lulu Press, Inc.
- Piron, Florence. 1998. «Responsabilité pour autrui et refus de l'indifférence dans trois dialogues avec de jeunes Québécois et dans l'écriture scientifique: essai d'anthropologie de l'expérience éthique». Thèse de doctorat. Québec: Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/28493>.
- . 2017. «Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien». *Sociologie et sociétés* 49 (1). <https://doi.org/10.7202/1042805ar>.
- . 2019. «L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance». Dans *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?*. Sous la direction de Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin et Florence Piron. Québec: Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/piron/>.
- Plucker, Jonathan A., Ronald A. Beghetto et Gayle T. Dow. 2004. «Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research». *Educational Psychologist* 39 (2): 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.
- Preston, Beth. 2013. *A philosophy of material culture: action, function, and mind*. Routledge studies in contemporary philosophy, v. 48. New York: Routledge.
- Ramaswamy, Venkat, et Kerimcan Ozcan. 2018. «What is co-creation? An interactional creation framework and its implications for value creation». *Journal of business research* 84: 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.11.027>.
- Rancière, Jacques. 2016. *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: 10/18.

- Riley, Patricia E. 2012. «Exploration of student development through songwriting». *Visions of research in music education* (22). http://www-usr.rider.edu/~vrme/v22n1/visions/Riley_Student_Development_Through_Songwriting.pdf.
- Rojas-Drummond, Sylvia, C.D. Albarrán et Karen Littleton. 2008. «Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts». *Thinking skills and creativity, Collaborative creativity: socio-cultural perspectives* 3 (3): 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.008>.
- Rusinek, Gabriel. 2007. «Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school». *Music education research* 9 (3): 323-335.
- Sallaberry, Jean-Claude. 1998. *Groupe, création et alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Sawyer, Keith. 2003. *Group Creativity*. New York: Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135627928>.
- . 2006. «Group creativity: musical performance and collaboration». *Psychology of music* 34 (2): 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>.
- . 2008. «Learning music from collaboration». *International journal of educational research* 47 (1): 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>.
- . 2012. *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=886582>.
- Sawyer, Keith, et Stacy DeZutter. 2009. «Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration.». *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts* 3 (2): 81-92. <https://doi.org/10.1037/a0013282>.
- Sawyer, Keith, Vera John-Steiner, Seana Moran, Robert J. Sternberg, David Henry Feldman, Howard Gardner, Jeanne Nakamura et Mihaly Csikszentmihalyi. 2003. *Creativity and development*. Counterpoints. New York: Oxford University Press.
- Singer, Jefferson A. 2004. «Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction». *Journal of Personality* 72 (3): 437-460. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x>.
- Stévance, Sophie. 2016. «Pourquoi transcrire? Les enjeux liés à la (re)transcription d'un entretien enregistré». Dans *Entretiens d'artistes. Musique, cinéma et arts plastiques*. 71-81. Paris: Vrin.
- . 2018. «Créer un environnement favorable aux pratiques responsables en recherche-crédation». Dans *Pour une éthique partagée de la recherche-crédation en milieu universitaire*. Sous la direction de Sophie Stévance, Serge Lacasse et Martin Desjardins, 13-40. Collection Recherches en musique. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Stévance, Sophie, et Serge Lacasse. 2013. *Les enjeux de la recherche-crédation en musique: institution, définition, formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- . 2018. *Research-creation in music: towards a collaborative interdisciplinary*. SEMPRES Studies in the psychology of music. New York: Routledge.
- Thorpe, Vicki. 2008. «We made this song: The group song writing processes of three adolescent rock bands». Mémoire de maîtrise. Te Kōi New Zealand School of Music.

- Vass, Eva, Karen Littleton, Dorothy Miell et Ann Jones. 2008. «The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration». *Thinking Skills and Creativity* 3 (3): 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.001>.
- Vaucher, Carla. 2020. «Les émotions en tant qu'outils épistémologiques et éthiques dans le cadre d'une ethnographie itinérante». Dans *Enjeux éthiques dans l'enquête en sciences sociales*. Sous la direction de Marta Roca i Escoda, Claudine Burton-Jeangros, Pablo Diaz Almudever et Ilario Rossi, 193-212. Sociograph, Sociological Research Studies 45. Genève: Université de Genève.
- Veloso, Ana Luisa. 2017. «Composing music, developing dialogues: an enactive perspective on children's collaborative creativity». *British journal of music education* 34 (3): 259-276.
- Viig, Trine Grieg. 2015. «Composition in music education: a literature review of 10 Years of research articles published in music education journals». *Nordic research in music education* 16: 227-257.
- Vygotski, Lev Semenovič. 1981. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Sous la direction de Michael Cole. Cambridge: Harvard University Press.
- Young, Susan. 2005. «Musical communication between adults and young children». Dans *Musical Communication*. Sous la direction de Dorothy Miell, Raymond MacDonald et David J. Hargreaves, 281-300. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0013>.

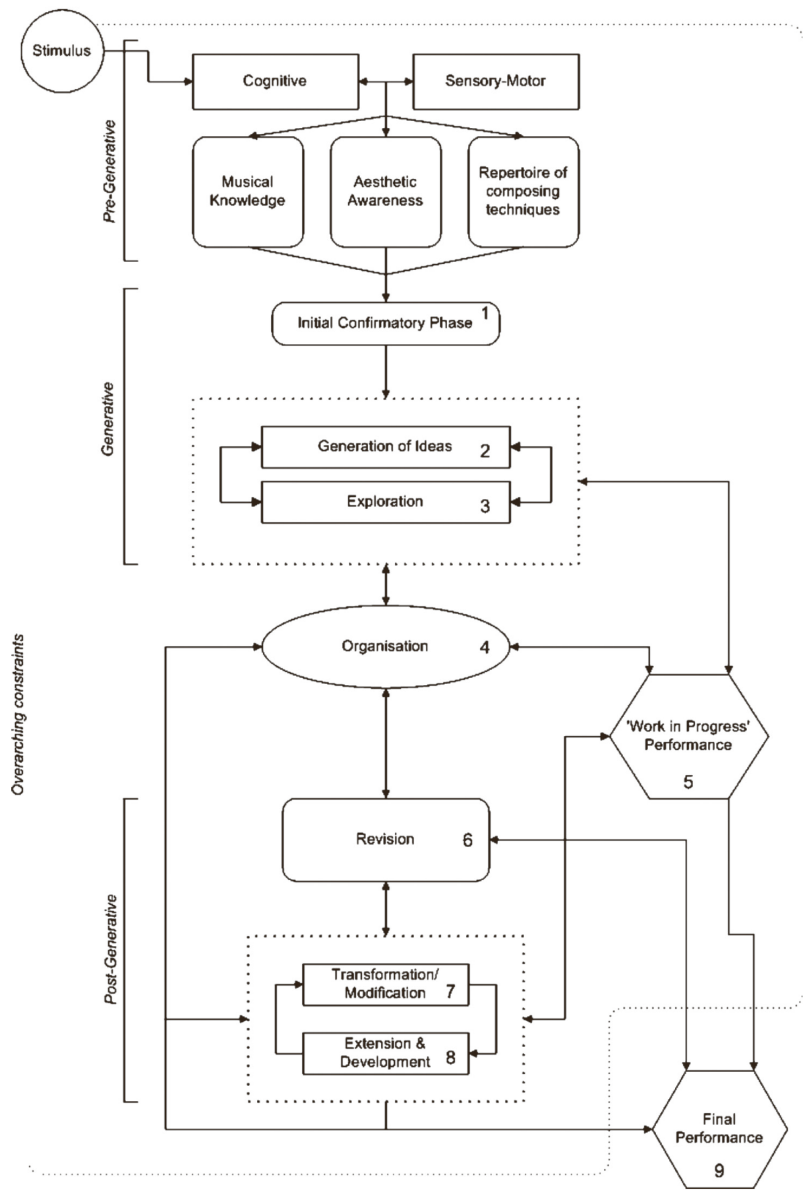


ANNEXES

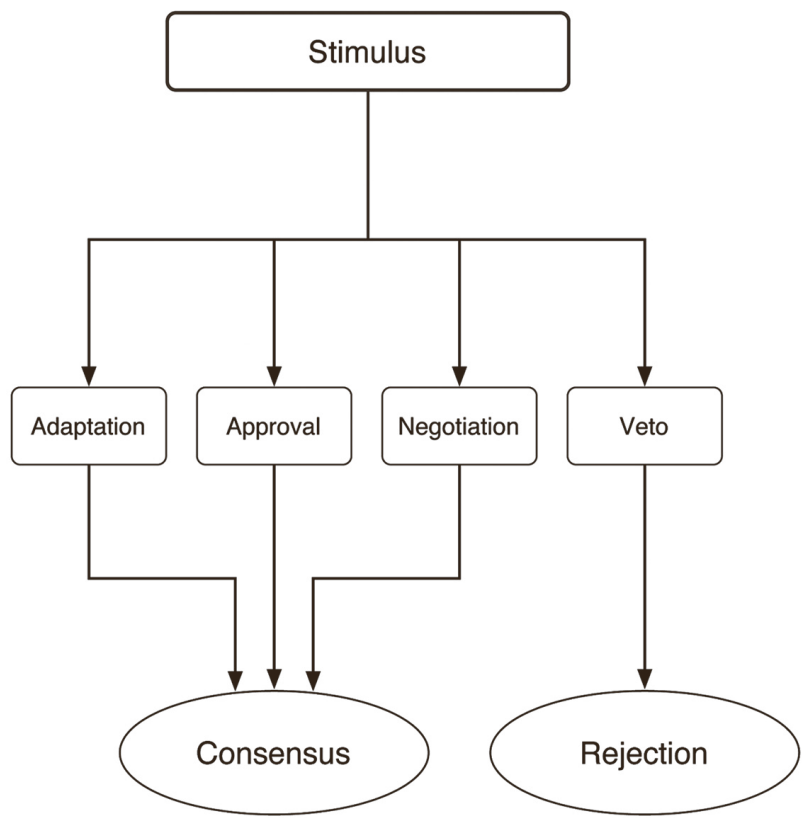
ANNEXE 1

Exemples de modélisation d'un processus de co-création

EXEMPLE A Le modèle de Fautley (2005, 46)



EXEMPLE D Le modèle de Bennett (2012, 156)



ANNEXE 2

Guide d'entrevue

1. Globalement, comment as-tu trouvé ton expérience de création collaborative ?
2. Quel a été pour toi le plus grand défi ?
3. Avais-tu l'impression que tes idées étaient respectées par le groupe (et pourquoi) ?
4. Si tu devais participer à nouveau à la co-crédation d'une chanson, qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans la dynamique et le fonctionnement du groupe, selon toi ?
5. Qu'est-ce que la chanson co-crédée représente pour toi ?
6. Sens-tu que tu possédés désormais les outils nécessaires pour te lancer dans l'écriture de chansons en solo (et pourquoi) ?
7. Comment décrirais-tu mon rôle au sein du groupe ?

ANNEXE 3

Paroles de la chanson

Couplet 1

J'suis plus capable
Mes parents m'accablent
Leur pression m'égorge
Alors que mon vase s'engorge

« C'est clairement pas le bon choix »
« Tu vas voir que j'ai raison »
« Aie donc confiance en moi »
« Fais pas ta tête de cochon »
« C'est pas ça qui t'paye un toit »
« Tu vas r'gretter ta décision »

J'suis plus capable
Vous étouffez ma flamme
Croyant me lasser
Mais ma route est tracée

Voulez-vous mon bonheur ?
Vous qui êtes aveuglés, qui n'faites que fabuler
Voyez-vous ma douleur ?
Vous qui m'empêchez de m'projeter et d'avancer

Laissez-moi ma liberté
Laissez-moi ma liberté
Ne m'imposez pas vos rêves brisés
Mon vase est déjà craqué

Couplet 2

J'suis plus capable
Le monde m'accable
L'avenir m'effraie
Tout espoir disparaît

Marcher et manifester
Réclamer et requérir
Écouter les opprimés
Se questionner et s'instruire
Inspirer sa communauté
Tenter d'empêcher le pire

J'suis plus capable
L'inertie fait muraille
Vos idées dépassées
Nous empêchent de la traverser

Voyez-vous vos erreurs ?
Vous qui avez trop souvent repoussé
Voulez-vous que tout meure ?
Vous qui sans hésiter nous avez condamnés

C'est le temps de s'éveiller
C'est le temps de se lever
Accomplissons notre devoir
Changeons le cours de l'histoire

Couplet 3

J'suis plus capable
Mes pensées m'accablent
La pression m'étouffe
Pourtant c'est moi qui me pousse

« Remplis ta vie et repose-toi »
Comment tout vivre à temps ?
« Dépêche-toi de trouver ta voie »
Mais comment trouver le temps ?
« Le temps est précieux, n'oublie pas »
Serais-je ici assez longtemps ?

[Solo piano]

Malgré les embûches à venir
N'ayons plus peur de devenir
Malgré les embûches à venir
N'ayons plus peur de devenir

ANNEXE 4

Partition de la chanson

♩ = 160 Dm Am Dm Am

5 Dm Am Dm Am

1. J'suis plus ca - pable, mes pa - rents m'ac - cablent Leur

9 Dm Fmaj7 E7

pres - sion m'é - gorge, a-lors que mon va - se s'en - gorge

13 Am G

« C'est claire-ment pas le bon choix »
« Tu vas voir que j'ai rai -

15 C Dm

« Aie donc con - fiance en moi »
« Fais pas ta tête de co -

17 Am G C G

« C'est pas ça qui t'paye un toit »
« Tu vas r'gret-ter ta dé - ci - sion »

21 Dm Am Dm Am

J'suis plus ca - pable, vous é - touf - fez ma flamme Croy -

25 Dm Fmaj7 E7

ant me las - ser Mais ma route est tra - cée

30 F C G

Vou-lez - vous mon bon - heur? Vous qui êtes a - veu -

36 Am F C

glés, qui n'faites que fa - bu - ler Voy - ez - vous ma dou - leur?

42 E7

Vous qui m'em - pê - chez de m'proje - ter et d'a - van - cer

47 Am G C Dm Am G E Am

Lais - sez - moi ma li - ber - té Lais - sez - moi ma li - ber - té Ne

55 Am G C Dm Fmaj7 C

m'im - po - sez pas vos rêves bri - sés Mon vase est dé -

61 E7 Am

jà cra - qué

66 *Dm* *Am* *Dm* *Am*

2. J'suis plus ca - pable, le mon - de m'ac - cable L'a -

70 *Dm* *Fmaj7* *E7*

ve - nir m'ef - fraie Tout es - poir dis - pa - rait

74 *Am* *G*

Mar - cher et ma - ni - fes - ter
Ré - cla - mer et re - qué -

76 *C* *Dm*

É - cou - ter les op - pres - sés Ins -
rir Se ques - tion - ner et s'ins -

78 *Am* *G* *C* *G*

pi - rer sa com - mu - nau - té
truire Ten - ter d'em - pê - cher le pire

82 *Dm* *Am* *Dm* *Am*

J'suis plus ca - pable, l'i - ner - tie fait mu - raille Vos i -

86 *Dm* *Fmaj7* *E7*

dées dé - pas - sées nous em - pêchent de la tra - ver - ser

91 F C G
 Voy-ez - vous vos er - reurs? Vous qui a - vez trop sou -

98 Am F C
 vent re - pous - sé Vou - lez - vous que tout meure?

103 E7
 Vous qui sans hé - si - ter nous a - vez con - dam - nés

108 Am G C Dm Am G E7 Am
 C'est le temps de s'é - veil - ler C'est le temps de se le - ver

116 Am G C Dm Fmaj7 C
 Ac - com - plis - sons no - tre de - voir Chan - geons le cours

122 E7 Am
 de l'his - toire

127 Dm Am Dm Am
 3. J'suis plus ca - pable, mes pen - sées m'ac - cablent La

131 Dm Fmaj7 E7
 pres - sion m'é - touffe Pour - tant c'est moi qui me pousse Rem -

135 **Am** **G**

plis ta vie et re - pose - toi Dé -

137 **C** **Dm**

Com - ment tout vivre à

pêche - toi de trou - ver ta voie Le

temps? Mais com - ment trou - ver le

139 **Am** **G**

temps est pré - cieux n'ou - blie pas Se -

temps?

141 **Dm6** **E** **E7**

rais/je i - ci as - sez long - temps?

Solo piano

145 **F** **C** **G**

151 **Am** **F** **C**

157 **E7**

160

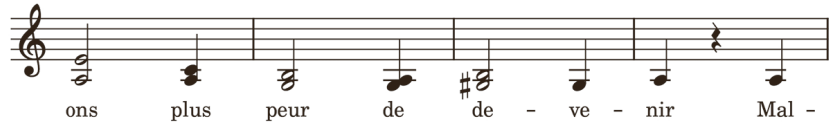
AmGCDm



Mal - gré les em - bûches à ve - nir N'ay -

165

AmGE7Am



ons plus peur de de - ve - nir Mal -

169

AmGCDm



gré les em - bûches à ve - nir N'ay -

173

AmCE7Dm7



ons plus peur de de - ve - nir

178

Fm7G C



ANNEXE 5

Autres tableaux

TABLEAU A Chronologie de la création des paroles de la chanson

Légende

- i :** vers initial (apparition de l'idée de base pour un nouveau vers)
- f :** vers finalisé (apparition de la version finale du vers)
- (i) :** l'idée de base est apparue dans le discours d'une personne sans que son intention soit celle de créer un vers. Toutefois, le fait de l'avoir exprimée à ce moment-là favorise la réémergence de l'idée au moment de créer les paroles.

	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2		
RENCONTRES																		
PAROLES OFFICIELLES																		
Couplet 1																		
J'suis plus capable			(i)	i			f											
Mes parents m'accablent				i			f											
Leur pression m'égorge				i			f											
Alors que mon vase s'engorge				i				f										
C'est clairement pas le bon choix			i			f												
Tu vas voir que j'ai raison			i	f														
Aie donc confiance en moi						i/f												
Fais pas ta tête de cochon				i/f														
C'est pas ça qui t'paye un toit						i/f												
Tu vas r'gretter ta décision			i		f													
J'suis plus capable													i	f				
Vous étouffez ma flamme														i	f			
Croyant me lasser														i	f			
Mais ma route est tracée						i							f					

RENCONTRES	1	2		3	4	5	6	7	8	9
	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2
Voulez-vous mon bonheur ?			i		f					
Vous qui êtes aveuglés, qui n'faites que fabuler					i/f					
Voyez-vous ma douleur ?					i/f					
Vous qui m'empêchez de m'projeter et d'avancer					i/f					
Laissez-moi ma liberté, laissez-moi ma liberté			i			f				
Ne m'imposez pas vos rêves brisés				i/f						
Mon vase est déjà craqué				i		f				
Couplet 2										
[J'suis plus capable]										
Le monde m'accable						i/f				
L'avenir m'effraie						i/f				
Tout espoir disparaît						i/f				
Marcher et manifester							i/f			
Réclamer et requérir							i/f			
Écouter les opprimés							i/f			
Se questionner et s'instruire							i/f			
Inspirer sa communauté							i/f			

RENCONTRES		1		2		3		4		5		6		7		8		9	
PAROLES OFFICIELLES		.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2	.1	.2		
Comment tout vivre à temps ?																		i/f	
Dépêche-toi de trouver ta voie				(i)								i					f		
Mais comment trouver le temps ?																	i/f		
Le temps est précieux, n'oublie pas												i					f		
Serai-je ici assez longtemps ?																	i/f		
[Solo piano]																			
Malgré les embûches à venir																	i/f		
N'ayons plus peur de devenir		(i)															i/f		
Malgré les embûches à venir																			
N'ayons plus peur de devenir																		i/f	
																			i/f
Bilan des vers initiaux*		0	0	3	7	2	3	3	0	0	6	2	13	1	3	3	6	1	
Cumul des vers initiaux		0	0	3	10	12	15	18	18	18	24	26	39	40	43	46	52	53	
% des vers initiaux/53 vers		0%	0%	6%	19%	23%	28%	34%	34%	34%	45%	49%	74%	75%	81%	87%	98%	100%	
Bilan des vers finalisés		0	0	0	2	2	3	7	1	2	6	0	13	0	2	6	8	1	
Cumul des vers finalisés		0	0	0	2	4	7	14	15	17	23	23	36	36	38	44	52	53	
% des vers finalisés/53 vers		0%	0%	0%	3%	8%	13%	26%	28%	32%	43%	43%	68%	68%	72%	83%	98%	100%	

*excluant les (i).

TABLEAU B Contributions individuelles et collectives aux paroles de la chanson
Tableau B.1 Couplet 1

PAROLES (COUPLET 1)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V1- <i>J'suis plus capable</i>		(1-J'suis plus capable) 3-J'suis plus capable	2-J'y arrive plus		(G)-A-G
V2- <i>Mes parents m'ac-cablent</i>			1-Ils vont m'tuer/ m'faire exploser 3-Mes parents m'ac-cablent	2-Mes parents me...	A-SA-A
V3- <i>Leur pression m'égorge</i>	2-Ils m'enferment/ ils m'étouffent 5-La pression des parents...	1-Ils me mettent sous des menottes 3-...égorge 6-Leur pression m'égorge	4-Je sens qu'on m'égorge		G-SL-G-A-SL-G
V4- <i>Alors que mon vase s'engorge</i>	5-Mon vase s'engorge	3-...plus mon vase déborde 6-Alors que mon vase s'engorge	1-C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase	2-Mon vase est plein/ déborde 4-Engorge	A-SA-G-SA-SL-G
V5- <i>C'est clairement pas le bon choix</i>		1-Tu sais pas faire les bons choix 3-C'est clairement pas le bon choix		2-C'est sûrement pas...	G-SA-G
V6- <i>Tu vas voir que j'ai raison</i>	3-Tu vas voir que j'ai raison		1-Tu vas te rendre compte plus tard que j'avais raison	2-Plus tard, tu verras que j'ai raison	A-SA-SL

PAROLES (COUPLETT 1)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V7-Aie donc confiance en moi		1-Tu devrais faire confiance en moi	3-Aie donc confiance en moi	2-Aie confiance en moi	G-SA-A
V8-Fais pas ta tête de cochon	1-Fais pas ta tête de cochon				SL
V9-C'est pas ça qui t'paye un toit	2-C'est pas ça qui t'paye un toit		1-C'est pas ça qui va te payer un toit		A-SL
V10-Tu vas r'gretter ta décision		1-Tu vas le regretter 2-Tu regretteras ta décision		3-Tu vas r'gretter ta décision	G-G-SA
V11-J'suis plus capable				1-[Retour du] J'suis plus capable	SA
V12-Vous étouffez ma flamme	5-Vous espérez éteindre ma flamme [14]	1-Flamme [1] 7-Vous étouffez ma flamme [16]	3-Vous éteignez ma flamme [3] 6-Vous souhaitez éteindre ma flamme [15]	2-Les parents sont en train d'éteindre sa flamme [2] 4-Vous tentez d'éteindre ma flamme [6]	G-SA-A-SA-SL-A-G
V13-Croyant me lasser		5-Croyant me lasser [17]	1-Vous avez beau souffler sur ma flamme... [4] 3-Vous pensez me lasser [10]	2-Vous pensez/croyez me décourager [7] 4-Vous croyez me lasser [11]	A-SA-A-SA-G
V14-Mais ma route est tracée	2-Je continue de brûler... [5]	1-Je tracerai mon chemin [0] 4-J'en deviens plus passionné [9]	6-Mais ma route est tracée [13]	3-Mais je n'en suis qu'encouragée [8] 5-Mais ma... [12]	G-SL-SA-G-SA-A

PAROLES (COUPLET 1)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V15-Voulez-vous mon bonheur ?	2-Vous voulez que j'sois heureux/heureuse ?	4-Voulez-vous mon bonheur ?	1-C'est pas ça que vous voulez pour moi, que je sois heureux ? 4*-Voulez-vous mon bonheur ? *sous-entendue	3-Vous voulez mon bonheur ?	A-SL-SA-G&A
V16-Vous qui êtes aveuglés, qui n'faites que fabuler		3-Vous qui êtes aveuglés 5-Vous qui êtes aveuglés, qui n'faites que fabuler	2-Vous ne faites que fabuler	1-...aveugler 4-Vous qui ne faites que fabuler	SA-A-G-SA-G
V17-Voyez-vous ma douleur ?	1-Voyez-vous ma douleur ?				SL
V18-Vous qui m'empêchez de m'projeter et d'avancer	3-Vous qui m'empêchez d'avancer	1-C'est vous qui m'empêchez de voler 2-Vous qui m'empêchez... 5-Vous qui m'empêchez de... et d'avancer		4-...projeter 6-Vous qui m'empêchez de m'projeter et d'avancer	G-G-SL-SA-G-SA&G
V19-Laissez-moi ma liberté, laissez-moi ma liberté	1-Décidez pas pour moi 3-Liberté 5-Laissez-moi ma liberté, laissez-moi ma liberté	2-Laissez-moi vivre ma vie	4-Laissez-moi ma liberté		SL-G-SL-A&SL

PAROLES (COUPLET 1)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V20-Ne m'imposez pas vos rêves brisés	1-C'est ma vie/ Votre vie est déjà vécue 4-Ne m'impose pas tes rêves brisés	2-Ma vie, c'est pas pour que vous mettiez tous vos rêves dedans 3-Impose pas tes rêves brisés sur moi 5(s)-Ne m'imposez pas vos rêves brisés	5(s)-Ne m'imposez pas vos rêves brisés		SL-G-G-SL-A&G
V21-Mon vase est déjà craqué	1-Parce que là, j't'en train de craquer 5-Mon vase est déjà craqué	2-Le vase... 4-Parce que là, mon vase est déjà craqué		3-Le vase est craqué	SL-G-SA-G-SL
Total sur 21 vers	18 contributions à 13 vers	29 contributions à 17 vers	18 contributions à 14 vers	20 contributions à 14 vers	Voir tableau C
% de contribution au couplet 1	13/21 = 62 %	17/21 = 81 %	14/21 = 67 %	14/21 = 67 %	

Tableau B.2 Couplet 2

PAROLES (COUPLET 2)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
[J'suis plus capable]					
V22-Le monde m'accable	1-Le monde m'accable				SL
V23-L'avenir m'effraie	2-La saleté me... 4-L'avenir m'effraie		1-La pollution me...	3-La peur de l'avenir me...	A-SL-SA-SL
V24-Tout espoir disparaît	1-Alors que la forêt disparaît 3-Alors que la vie disparaît 5-Alors que tout espoir disparaît	2-Disparaît	6-Tout espoir disparaît	4-L'espoir disparaît	SL-G-SL-SA-SL-A
V25-Marcher et manifester			2-Marcher et manifester	1-Marcher...	SA-A
V26-Réclamer et requérir	2(s)-[...]et requérir 4(s)-Réclamer et requérir	2(s)-[...]et requérir 4(s)-Réclamer et requérir	1-Requérir 3(s)-Réclamer	3(s)-Réclamer	A-G&SL-A&SA-G&SL
V27-Écouter les opprimés		1-J'écoute les voix opprimées 3-Écouter les opprimés	2-Écouter les voix opprimées	2-Écouter les voix opprimées	G-SA(A)-G
V28-Se questionner et s'instruire	1-Lire et m'instruire	3-Lire, me questionner, m'instruire	2-Lire, écrire et m'instruire	4-Se questionner et s'instruire	SL-A-G-SA

PAROLES (COUPLET 2)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V29- <i>Inspirer sa communauté</i>	3-J'essaie d'influencer ma communauté 4-Inspirer sa communauté	2-J'influence ma communauté		1-Communauté...	SA-G-SL-SL
V30- <i>Tenter d'empêcher le pire</i>	2-Je veux empêcher le pire	1-Pire	3-Tenter d'empêcher le pire		G-SL-A
[J'suis plus capable]					
V31- <i>L'inertie fait muraille</i>	5-Vos inactions comme muraille	1-Muraille 2-Comment détruire cette muraille 4-Votre inaction 7-L'inertie est une muraille	6-Inertie 8-L'inertie, une muraille	3-C'est vous la muraille/vous faites une muraille/votre silence est une muraille 9-L'inertie fait muraille	G-G-SA-G-SL-A-G-A-SA
V32- <i>Vos idées dépassées</i>	1-Leur pensée de marde 3-Vous êtes passés date	4-Dépassé...		2-Pensée vieillotte, passée date... 5-Vos idées dépassées	SL-SA-SL-G-SA
V33- <i>Nous empêchent de la traverser</i>			1-Nous empêchent de la traverser		A
V34- <i>Voyez-vous vos erreurs ?</i>		2-Voyez-vous vos erreurs ?	1-Voyez-vous ce que vous avez fait ?		A-G

PAROLES (COUPLETS 2)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V35- <i>Vous qui avez trop souvent repoussé</i>	3-Repousser 6-Vous qui avez trop souvent repoussé	1-Procrastiner...	2-Vous qui avez procrastiné toutes ces années 4-Vous qui avez repoussé toutes ces années	5-Vous qui avez [...] repoussé	G-A-SL-A-SA-SL
V36- <i>Vous voulez-vous que tout meure ?</i>			2-...qu'on meure	1-Voulez-vous... 3-Voulez-vous que tout meure	SA-A-SA
V37- <i>Vous qui sans hésiter nous avez condamnés</i>	2-Vous qui nous avez tous condamnés	1-Les générations futures seront condamnées	4-Vous qui sans hésiter nous avez condamnés	3-Vous qui lâchement nous avez condamnés	G-SL-SA-A
V38- <i>C'est le temps de s'éveiller</i>	2-C'est le temps d'se réveiller	1-Réveillez-vous		3-C'est le temps de s'éveiller	G-SL-SA
V39- <i>C'est le temps de se lever</i>			1-C'est le temps de se lever		A
V40- <i>Accomplissons notre devoir</i>		1-Devoir		2-Accomplissons notre devoir	G-SA
V41- <i>Changeons le cours de l'histoire</i>	3-Changeons le cours de l'histoire	1-Histoire		2-Changeons...	G-SA-SL
Total sur 20 vers	20 contributions à 13 vers	19 contributions à 14 vers	16 contributions à 13 vers	18 contributions à 15 vers	Voir tableau C
% de contribution au couplet 2	13/20 = 65%	14/20 = 70%	13/21 = 65%	15/21 = 75%	

Tableau B.3 Couplet 3

PAROLES (COUPLET 3)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
[J'suis plus capable]					
V42-Mes pensées m'ac-cablent		1-Mes pensées m'ac-cablent			G
V43-La pression m'étauiffe	2-La pression m'explose... 3...étauiffer 4*La pression m'étauiffe *sous-entendue	4-La pression m'étauiffe		1-Leur pression me...	SA-SL-G&SL
V44-Pourtant c'est moi qui me pousse			(1-Même si c'est lui qui se pousse) 2-Pousse 5-Mais pourtant c'est moi qui me pousse	3-Alors que c'est moi qui me pousse 4-Et pourtant c'est moi qui me pousse 6-Pourtant c'est moi qui me pousse	(A)-A-SA-SA-A-SA
V45-Remplis ta vie et repose-toi	5-Remplis ta vie et repose-toi	1-Repose-toi 3-Remplis ta vie d'im-médiat	2-Essais de remplir ta vie	4-Remplis ta vie, mais repose-toi	G-A-G-SA-SL
V46-Comment tout vivre à temps ?	2-Mais comment tout vivre avant	1-Mais comment tout vivre alors ?	4-Comment tout vivre à temps ?	3-Mais comment tout vivre à temps	G-SL-SA-A

PAROLES (COUPLET 3)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V47- Dépêche-toi de trouver ta voie	(1- Se dépêcher à faire les bons choix) 4- Je n'arrive pas à trouver ma voie 7- Dépêche-toi de trouver ta voie	3- Voie		2- Dépêche-toi ... 5- Grouille-toi de trouver ta voie	(SL)-SA-G-SL- SA-SL
V48- Mais comment trouver le temps ?	1- Mais comment trouver le temps ?				SL
V49- Le temps est précieux, n'oublie pas		1- Ne perds pas ton précieux temps		2- N'oublie pas de ... 3- Le temps est précieux, n'oublie pas	G-SA-SA
V50- Serai-je ici assez longtemps ?	2- Je n'ai pas de temps 4- Il n'y a plus de temps	1- Longtemps 6- Serai-je ici assez longtemps ?	5- Y a-t-il vraiment encore du temps ?	3- Aurai-je assez de temps ?	G-SL-SA-SL-A-G
[Solo piano]					
V51- Malgré les embûches à venir		2- À venir 4- Malgré l'épreuve à venir	1- Avenir 5- Malgré les embûches à venir	3- Les épreuves à venir	A-G-SA-G-A
V52- N'ayons plus peur de devenir	(2- Devenir...) 4- N'ayons plus peur de devenir	(1- La peur de l'avenir...)		3- Ne plus avoir peur de l'avenir/devenir	(G)-(SL)-SA-SL

PAROLES (COUPLET 3)	SOFIA-LOU (SL)	GABRIEL (G)	AUDE (A)	SARAH-ANNE (SA)	CHAÎNES DE COLLABORATION
V53-Malgré les embûches à venir <i>N'ayons plus peur de devenir</i>				1-[Le fait de répéter ces deux vers]	SA
Total sur 12 vers	12 contributions à 7 vers	12 contributions à 9 vers	8 contributions à 5 vers	14 contributions à 10 vers	Voir tableau C
% de contribution au couplet 3	7/12 = 58 %	9/12 = 75 %	5/12 = 42 %	10/12 = 83 %	
Grand total sur 53 vers	50 contributions à 33 vers	57 contributions à 40 vers	41 contributions à 32 vers	53 contributions à 39 vers	Voir tableau C
% de contribution aux paroles de la chanson	33/53 = 62 %	40/53 = 75 %	32/53 = 60 %	39/53 = 74 %	

TABLEAU C Synthèse des contributions individuelles aux paroles de la chanson

BILAN PAR COUPLET	VERS INITIAUX	VERS FINALISÉS	CONTRIBUTION GÉNÉRALE*
1 /21 VERS	Gabriel : 8/21 = 38 %	Gabriel : 10/21 = 48 %	Gabriel : 17/21 = 81 %
	Aude : 5/21 = 24 %	Aude : 6/21 = 29 %	Aude : 14/21 = 67 %
	Sofia-Lou : 5/21 = 24 %	Sofia-Lou : 6/21 = 29 %	Sofia-Lou : 13/21 = 62 %
	Sarah-Anne : 2/21 = 10 %	Sarah-Anne : 4/21 = 19 %	Sarah-Anne : 14/21 = 67 %
2 /20 vers	Gabriel : 8/20 = 40 %	Gabriel : 3/20 = 15 %	Gabriel : 14/20 = 70 %
	Aude : 5/20 = 25 %	Aude : 6/20 = 30 %	Aude : 13/21 = 65 %
	Sofia-Lou : 4/20 = 20 %	Sofia-Lou : 6/20 = 30 %	Sofia-Lou : 13/20 = 65 %
	Sarah-Anne : 3/20 = 15 %	Sarah-Anne : 6/20 = 30 %	Sarah-Anne : 15/21 = 75 %
3 /12 vers	Gabriel : 6/12 = 50 %	Gabriel : 3/12 = 25 %	Gabriel : 9/12 = 75 %
	Aude : 2/12 = 17 %	Aude : 2/12 = 17 %	Aude : 5/12 = 42 %
	Sofia-Lou : 2/12 = 17 %	Sofia-Lou : 5/12 = 42 %	Sofia-Lou : 7/12 = 58 %
	Sarah-Anne : 2/12 = 17 %	Sarah-Anne : 3/12 = 25 %	Sarah-Anne : 10/12 = 83 %
Total /53 vers	Gabriel : 22/53 = 42 %	Gabriel : 16/53 = 30 %	Gabriel : 40/53 = 75 %
	Aude : 11/53 = 21 %	Aude : 14/53 = 26 %	Aude : 32/53 = 60 %
	Sofia-Lou : 11/53 = 21 %	Sofia-Lou : 17/53 = 32 %	Sofia-Lou : 33/53 = 62 %
	Sarah-Anne : 7/53 = 13 %	Sarah-Anne : 13/53 = 25 %	Sarah-Anne : 39/53 = 74 %

BILAN PAR PERSONNE	VERS INITIAUX		VERS FINALISÉS		CONTRIBUTION GÉNÉRALE*	
Gabriel	22/53	42 %	16/53	30 %	40/53	75 %
Aude	12/53	23 %	13/53	26 %	32/53	60 %
Sofia-Lou	11/53	21 %	17/53	32 %	33/53	62 %
Sarah-Anne	7/53	13 %	13/53	25 %	39/53	74 %

En gris foncé : les pourcentages les plus élevés.

En gris pâle : les pourcentages les moins élevés.

*Le total des pourcentages dépasse 100 % puisque plus d'une personne peut contribuer à un même vers.

TABLEAU D Synthèse des interactions

FONCTION	MODE DE COMMUNICATION	FORMES POSSIBLES
Proposer une idée	Proposition directe	En la proposant sous forme de blague
		En la proposant sous forme de question
		En la proposant sous forme d'affirmation
	Proposition indirecte	En rappelant/répétant une idée ignorée ou en demandant à quelqu'un de répéter son idée
		En expliquant le contenu de son idée sans en donner la forme (ou vice-versa)
		En interrogeant le groupe sur le contenu ou la forme de la prochaine idée
Modifier une idée	Modification directe	En la modifiant (par ajout, retrait ou remplacement de mots/notes) sous forme de blague
		En la modifiant (par ajout, retrait ou remplacement de mots/notes) sous forme de question
		En la modifiant (par ajout, retrait ou remplacement de mots/notes) sous forme d'affirmation
	Modification indirecte	En critiquant certains aspects de l'idée
		En proposant une façon de la modifier (un principe à respecter, une ligne directrice)
		En proposant de trouver des équivalences
	Modification involontaire	En la modifiant par erreur (car mal comprise/perçue)
		En la modifiant par souvenir erroné
Rejeter une idée	Rejet explicite	En la refusant clairement au moment où elle est donnée
		En la critiquant globalement
		En proposant l'élimination d'une idée déjà donnée
	Rejet implicite	En répétant l'idée sur un ton interrogatif ou incertain
		En trouvant ou en proposant de trouver une idée alternative, une autre option
		En gardant le silence, en ignorant l'idée (en ne la notant pas)
		En approuvant très poliment, sans enthousiasme

FONCTION	MODE DE COMMUNICATION	FORMES POSSIBLES
Sélectionner une idée	Sélection explicite	En affirmant ou justifiant sa préférence pour une idée
		En demandant ou en vérifiant l’approbation du groupe
	Sélection implicite	En complimentant une idée
		En insistant sur une idée, en la répétant
Orienter le groupe	Orientation directe	En proposant la prochaine étape (p. ex. trouver les paroles ou la mélodie de telle section, récapituler le contenu du Google doc, enchaîner un passage, etc.)
		En analysant la récapitulation/enchaînement (p. ex. désigner les trous, les passages à améliorer, les oublis, les erreurs)
	Orientation indirecte	En demandant au groupe quelle est la prochaine étape
		En rappelant au groupe une décision qui avait été prise
Évaluer la chanson (globalement ou en partie)	Évaluation explicite	En commentant une récapitulation/enchaînement avec enthousiasme
		En critiquant une récapitulation ou en enchaînement
		En soulevant un problème, en exprimant des doutes
	Évaluation implicite	En souriant, en affichant son contentement, sa satisfaction pendant/après une récapitulation/enchaînement
		En riant, en blaguant pendant/après une récapitulation/enchaînement
		En gardant le silence, en affichant son incertitude pendant/après une récapitulation/enchaînement

FONCTION	MODE DE COMMUNICATION	FORMES POSSIBLES
Résoudre un problème ou un blocage	Prise de position explicite	En exprimant, expliquant, justifiant son avis
	Prise de position implicite (ou refus de prendre position)	En gardant le silence, en haussant les épaules, en détournant le regard, en restant en retrait
		En hochant la tête pour approuver les propos d'une autre personne
		En évitant le problème soulevé, en proposant d'aller dans une autre direction
	Délibération	En interrogeant l'autre pour connaître son avis
		En demandant une précision, une clarification à l'autre
		En reformulant la position de l'autre
		En concédant un argument
		En clarifiant, précisant, justifiant son avis
		En affichant son écoute, sa compréhension (regard attentif, sourire, hochement de tête, etc.)
Créer des liens	Recherche de consensus	En proposant une solution, un compromis
		En demandant l'approbation du groupe, en s'assurant de l'accord des autres
		En rectifiant ou modifiant sa position
	Prise de parole	En racontant une anecdote personnelle
		En exprimant une difficulté
		En blaguant, en cherchant à faire rire ou sourire
	Discussion	En discutant d'aspects liés au projet (et non à la chanson)
		En s'interrogeant mutuellement autour de sa vie personnelle, en recherchant des points communs, en comparant des expériences (école, famille, etc.)
		En discutant d'un élément externe et non personnel (le chat qui passe, la température, la COVID, etc.)

TABLEAU E Synthèse de mes interventions

FONCTION	MODE DE COMMUNICATION	FORMES POSSIBLES
Les motiver , les encourager , les soutenir	Encouragement explicite	J'approuve, valorise ou complimente leurs propos, leurs avis, leurs idées
		J'affiche mon appréciation de leurs idées (p. ex. sourires, exclamations, hochements de tête, etc.)
		Je me montre rassurante devant les difficultés, je leur rappelle qu'elles sont normales
	Encouragement implicite	Je reformule (ou je les aide à reformuler) leurs idées
		Je rappelle ou je récapitule des idées ou des décisions prises (pour les mettre en valeur)
		J'explique ou je justifie leurs idées <i>en me fondant sur mon expérience ou sur mes connaissances (plutôt que sur mes goûts personnels)</i>
Les amener à préciser , enrichir ou améliorer leurs matériaux	Constatation	Je constate ou j'explique que telle idée ou tel passage manque de précision, qu'il faudrait en améliorer certains aspects, etc.
	Suggestion	Je leur fais des suggestions concrètes (p. ex. changer telle note, ajouter ou retirer tel mot, etc.)
		Je leur donne des conseils généraux (p. ex. principes à respecter, ligne directrice à suivre) <i>en me fondant sur mon expérience ou sur mes connaissances (plutôt que sur mes goûts personnels)</i>
	Questionnement	Je leur demande des précisions, des justifications ou des explications concernant telle idée ou tel passage
		Je répète ou reformule une idée ou un passage sur un ton interrogatif, de manière hésitante ou sceptique

FONCTION	MODE DE COMMUNICATION	FORMES POSSIBLES
Les (ré) orienter , les amener à choisir, conserver ou changer de direction	Orientation explicite	J'indique la prochaine étape à franchir ou la prochaine section à travailler, je donne des consignes précises
		Je suggère une nouvelle direction à prendre ou une direction à délaisser
		Je soulève un problème ou j'exprime des doutes concernant la direction actuelle <i>en me fondant sur mon expérience ou sur mes connaissances (plutôt que sur mes goûts personnels)</i>
		Je ramène à l'ordre, je mets fin à un échange hors sujet
	Orientation implicite	Je les interroge sur la direction actuelle, je leur demande de l'expliquer, de la justifier
		J'offre certains conseils que la direction actuelle ne respecte pas
		Je récapitule ou je fais un bilan sans y inclure les aspects de la direction actuelle que je trouve moins réussis ou en insistant sur les aspects réussis
		Je tourne gentiment en dérision une suggestion de direction (par exagération, blague ou taquinerie)
		J'ignore une suggestion de direction (en ne la retenant pas, en faisant semblant de ne pas l'entendre ou en changeant de sujet)
Résoudre un problème ou un blocage	Résolution directe	Je propose une nouvelle idée, souvent trouée ou volontairement mauvaise
		Je propose un compromis entre deux options
		Je propose une ou plusieurs directions possibles (lignes générales à suivre)
		Je propose plusieurs options (équivalences) concrètes, souvent trouées ou volontairement mauvaises
		Je donne des conseils pratiques ou neutres <i>en me fondant sur mon expérience ou sur mes connaissances</i>
	Résolution indirecte	J'interroge les jeunes sur les options (équivalences) possibles
		Je raconte avoir déjà été confrontée à ce problème et donne la solution que j'avais alors trouvée
		Je trace un parallèle avec une situation similaire, réelle ou fictive (mais non fondée sur ma propre expérience)
		Je reformule le blocage ou le problème dans le but de le clarifier

FONCTION	MODE DE COMMUNICATION	FORMES POSSIBLES
Créer un rapport de confiance	Prise de parole (liée au projet/à la création)	Je leur révèle mes propres difficultés et craintes
		Je reconnais avec humilité mes erreurs, mes oublis ou mes incohérences
		Je les remercie de leur participation, de leur présence, de leur implication
	Prise de parole (non liée au projet)	Je fais des blagues
		Je dévoile mes goûts, mes opinions
		Je raconte des anecdotes personnelles
	Dialogue (lié au projet/à la création)	Je leur demande de s'exprimer au sujet du projet, de la chanson (comment iels se sentent, leur niveau de confiance, leurs craintes, etc.)
	Dialogue (non lié au projet)	Je leur demande comment iels vont aujourd'hui
		Je leur pose des questions sur leur vie personnelle
	Attitude globale	Je fais preuve de patience, d'écoute et d'ouverture
		Je laisse aller les conversations hors sujet, je n'essaie pas toujours de ramener le groupe à l'ordre

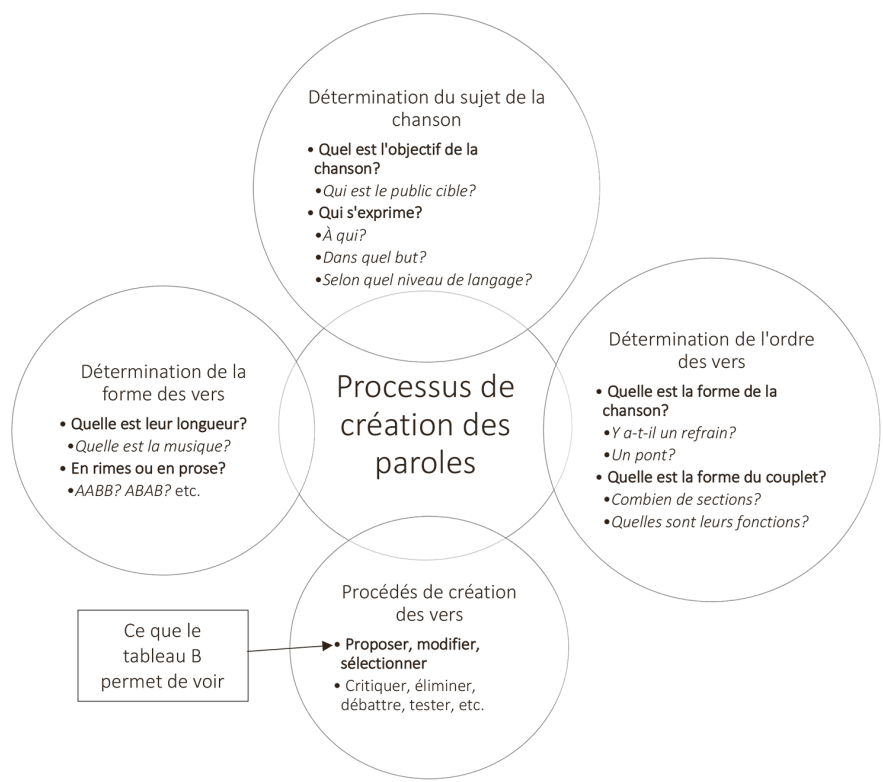
ANNEXE 6

Autres figures

FIGURE A Comparaison des paroles à la fin de la rencontre 2 et à la fin du processus

<u>Paroles:</u>	
Cher journal...	
[Vers explicatifs]	
J'y arrive plus	J'suis plus capable
Il faut que ça sorte	Mes parents m'accablent
Ils vont me faire exploser	Leur pression m'égorge
Ils me (menottent, étouffent)	Alors que mon vase s'engorge
Tout m'énerve	
Ils vont me tuer/me faire exploser	
Là, c'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase	
Je me contrôle plus	
[Citations des parents]	
"Je sais ce qui est mieux pour toi"	C'est clairement pas le bon choix
"Tu sais pas faire des bons choix"	Tu vas voir que j'ai raison
(Ouais mais...)	Aie donc confiance en moi
"T'es jeune tu vas voir que j'ai raison"	Fais pas ta tête de cochon
"Fais pas ta tête de cochon(Ouais mais...)"	C'est pas ça qui t'paye un toit
"Plus tard tu le regretteras"	Tu vas r'gretter ta décision
"Tu nous déçois"	
(Silence)	J'suis plus capable
[Cri du cœur]	Vous étouffez ma flamme
Quand est-ce qu'ils vont comprendre?	Croyant me lasser
Ils n'entendent pas ce que je dis...	Mais ma route est tracée
(rime avec i)	
Vous voulez que je sois heureux?	Voulez-vous mon bonheur?
Regardez-moi aller!	Vous qui êtes aveuglés, qui n'faites que fabuler
Vous allez être fiers de moi!	Voyez-vous ma douleur?
Décidez pas pour moi!	Vous qui m'empêchez de m'projeter et d'avancer
Est-ce qu'un jour ils vont comprendre?	Laissez-moi ma liberté
	Laissez-moi ma liberté
	Ne m'imposez pas vos rêves brisés
	Mon vase est déjà craqué

FIGURE B Composantes du processus de création des paroles



ANNEXE 7

Microanalyse du processus de composition
des motifs mélodiques

Section A (a-a'-b)

Paroles section A (couplet 1)

a : Je suis plus capable
 a : Mes parents m'accablent
 a' : Leur pression m'égorge
 b : (Alors que) mon vase s'engorge

Toutes les étapes ci-dessous se sont déroulées durant la rencontre 4.2.

1-Gabriel propose un accompagnement en 4/4 sur les accords suivants :
 Cm-Ab-Fm-G7.

2-Gabriel joue au piano le motif **b1** (sur l'accord G7);

3-Aude reprend le motif b1 en chantant par-dessus « mon vase s'engorge » (**b2**);

4-Gabriel reprend le motif b2 et y ajoute « alors que » (**b3**):

b1-Gabriel (au piano) b2-Aude b3-Gabriel
 G7 G7 Fm G7
 Mon va - se s'en-gorge A-lors que mon va - se s'en-gorge

5-Sarah-Anne propose un accompagnement en 3/4 sur les accords suivants :
 Dm-Am-Dm-Am-Dm-Am-F-G;

6-Aude propose la séquence **a1**¹ sur les trois premiers vers, suivie du motif **b4** sur le début du quatrième (auquel elle a retranché le « alors que »):

a1-Aude Am Dm Am Dm Am b4-Aude
 Dm F G
 Je suis plus ca - pable Mes pa - rents m'ac - cablent Leur pres - sion m'é - gorge Mon va - se...

1. Pour faciliter la lecture, j'ai rassemblé les motifs « a-a-a' » sous l'appellation « a », puisqu'ils sont toujours proposés ensemble.

7-Gabriel propose une continuation du motif b4 (b5):



8-Sofia-Lou propose le motif a2, situé une tierce sous a1 et employant un rythme différent :

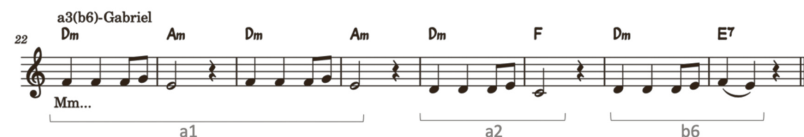


9-Sofia-Lou et Aude superposent leurs séquences respectives a1 et a2; conséquemment, leur rythme n'est pas uniforme, mais leurs notes forment une harmonie en tierces.

10-Aude reprend b5 et propose une autre finale à « s'engorge » (b6):



11-Gabriel propose la séquence a3 en combinant les mélodies de a1, a2 et b6 et le rythme de a1 :



12-Sarah-Anne reprend la séquence a3, puis réintègre les mots « alors que » au motif b; Sofia-Lou poursuit immédiatement avec un nouveau motif b, situé une tierce plus bas que b6 (b7);

13-Sarah-Anne propose un autre motif b, qui reprend la mélodie de b3, mais sur le rythme de b7 (b8):



14-Sarah-Anne propose la séquence **a4** en combinant le début de a3 avec le rythme de a2, et en terminant sur b8 :

a4(b8)-Sarah-Anne

36 *Dm* *Am* *Dm* *Am*

J'suis plus ca - pable, mes pa - rents m'ac - cablent Leur

40 *Dm* *F* *E7*

pres - sion m'é - gorge a - lors que mon va - se s'en - gorge

La version **a4** sera ainsi retenue, avec l'ajout de l'harmonie en tierces de Sofia-Lou (voir **a2** à l'étape 8). Pour le motif b, c'est la version **b7** qui sera d'abord retenue, et ce, jusqu'à la rencontre 7, où elle sera remplacée par **b8**.

Résultat final:

5 *Dm* *Am* *Dm* *Am* *Dm* *Am*

1. J'suis plus ca - pable, mes pa - rents m'ac - cablent Leur

9 *Dm* *Fmaj7* *E7*

pres - sion m'é - gorge, a - lors que mon va - se s'en - gorge

Section B (c-d-c-d-c'-d')

Paroles section B (couplet 1)

c: C'est clairement pas le bon choix

d: Tu vas voir que j'ai raison

c: Aie donc confiance en moi

d: Fais pas ta tête de cochon

c': C'est pas ça qui t'paye un toit

d': Tu vas r'gretter ta décision

Les étapes ci-dessous se sont déroulées durant la rencontre 4.2.

1-Aude suggère d'alterner entre un motif aigu et un motif grave, pour imiter la maman et le papa du personnage.

2-Sofia-Lou suggère un rythme qui permet l'enchaînement rapide des vers.

3-Sarah-Anne suggère que le dernier mot de chaque vers et le premier mot du vers suivant soient simultanés.

La suite de la rencontre mène à la composition de la mélodie suivante. Les notes ne seront finalement pas conservées, mais le **rythme** ainsi que le **principe d'alternance entre un motif aigu et un motif grave** le seront.

Section B (composée à la 4.2, remplacée à la 7.1)

"C'est claire-ment pas le bon choix" "Tu vas voir que j'ai rai - son" "Aie___ donc con-fiance en moi" "Fais pas ta tête de co - chon" "C'est pas ça qui t'paye un toit" "Tu va r'gret-ter ta dé - ci - sion"

Les étapes ci-dessous se sont déroulées durant la rencontre 7.1.

4-Gabriel s'inspire des accords de la section D et suggère la suite d'accords suivante: Am – G – C – Dm [X2].

5-Sofia-Lou suggère le motif **d1** pour les vers en « on » :

d1-Sofia-Lou

Tu vas voir que j'ai rai - son Fais pas ta tête de co - chon

6-Gabriel reprend d1 au piano et le modifie légèrement (d2);

7-Aude propose, bouche fermée, le motif c1 pour les vers en « oi » :

140

d2-Gabriel (au piano) c1-Aude

G C Am G

8-Aude, Gabriel et Sofia-Lou chantent la section complète en alternant les motifs c1 et d2 trois fois :

144

(d2+c1)-Aude, Gabriel et Sofia-Lou

Am G C

"C'est claire-ment pas le bon choix" "Aie donc con-fiance en
"Tu vas voir que j'ai rai - son"

147

Dm Am G C

moi" "C'est pas ça qui t'paye un toit" "Tu vas r'gret-ter ta dé - ci - sion"
"Fais pas ta tête de co - chon"

9-Aude propose de modifier la troisième occurrence du motif c en l'abaissant d'une tierce (c'1);

10-Sofia-Lou propose de modifier la troisième occurrence du motif d (d'1):

151

c'1-Aude d'1-Sofia-Lou

Am G G C

C'est pas ça qui t'paye un toit Tu vas r'gret-ter ta dé - ci - sion

11-Sofia-Lou propose une modification à d'1 (d'2);

12-Sarah-Anne propose une modification à d'2 (d'3):

156

d'2-Sofia-Lou d'3-Sarah-Anne

G C G C

vas r'gret-ter ta dé - ci - sion vas r'gret-ter ta dé - ci - sion

C'est donc la combinaison c'1-d'3 qui sera retenue pour mettre fin à la section B.

Lors de l'enregistrement, une seconde voix, chantée par Gabriel, sera ajoutée à la tierce inférieure sur les vers en « on ».

Résultat final:

13

C

Am

d

G

C

C

« C'est claire-ment pas le bon choix »

« Tu vas voir que j'ai rai - son »

« Aie donc con-fiance en

16

d

Dm

C

Am

d'

G

C

G

moi »

« C'est pas ça qui t'paye un toit »

« Fais pas ta tête de co - chon »

« Tu vas r'gret-ter ta dé - ci - sion »

Section C (e-f-e'-f')

Paroles section C (couplet 1)

e : Voulez-vous mon bonheur ?

f : Vous qui êtes aveuglés, qui n'faites que fabuler

e' : Voyez-vous ma douleur ?

f' : Vous qui m'empêchez de m'projeter et d'avancer

Toutes les étapes ci-dessous se sont déroulées durant la rencontre 5.1.

1-Gabriel compose, avec l'aide de **Sarah-Anne**, la suite d'accords suivante : F-C-G-Am.

2-Sofia-Lou propose le motif **e1**, puis le répète en modifiant la fin (**e2**) :

44 e1-Sofia-Lou F C e2-Sofia-Lou F C

Vou-lez - vous mon bon - heur Vou-lez - vous mon bon - heur

3-Gabriel élargit la suite d'accords, avec l'aide de **Sarah-Anne**, en y *ajoutant* les accords suivants : F-C-E7. Les renversements joués par Gabriel favorisent l'émergence du motif **f**.

4-Sofia-Lou et Aude proposent le motif **f'1** sur l'accord E7 :

52 f'1-Aude et Sofia-Lou E7

Vous qui m'em - pê - chez de m'proje - ter et d'a - van - cer

5-Aude propose les motifs **f1** et **e'1**. **Gabriel** affirme que c'est aussi l'idée qu'il avait en tête (et qu'il mettait effectivement en valeur par son choix de renversements) :

57 f1-Aude (et Gabriel) G Am e'1-Aude (et Gabriel) F C

Vous qui êtes a - veu - glés Qui n'faites que fa - bu - ler Vo - yez - vous ma dou - leur?

6-Sofia-Lou propose **f2**, qui s'inspire de **f1**, mais qui place le temps fort sur «êtes» plutôt que sur «vous». Elle enchaîne avec **e'2**, identique à son **e1** :

54 f2-Sofia-Lou G Am e'2-Sofia-Lou F C

Vous qui êtes a - veu - glés qui n'faites que fa - bu - ler Vo - yez vous ma dou - leur?

7-Sarah-Anne propose **e'3**, qui combine la mélodie de **e'1** et le rythme de **e'3** ;

8-Aude et Sofia-Lou retiennent la combinaison e2 et f2, puis enchaînent avec leur version respective du e', soit e'2 pour Sofia-Lou et e'4 pour Aude (qui reprend ainsi le e'3, mais en commençant par *mi-mi* au lieu de *do-do*):

72 e'3-Sarah-Anne F C (e2)-Aude et Sofia-Lou

Vo - yez - vous ma dou - leur

80 (f2) e'4-Aude + (e'2)Sofia-Lou

Vous qui êtes a - veu - glés qui n'faites que fa - bu - ler Vo - yez vous ma dou - leur?

En plus de la combinaison **e2-f2** (ci-dessus), c'est finalement le **e'4** d'Aude qui sera retenu.

Quant au motif f', aucune autre version que f'1 (voir étape 4) ne sera proposée – elle sera donc retenue d'office.

Résultat final:

30 e F C f G

Vou - lez - vous mon bon - heur? Vous qui êtes a - veu - glés, qui n'faites

37 Am e' F C

que fa - bu - ler Voy - ez - vous ma dou - leur?

42 f' E7

Vous qui m'em - pê - chez de m'proje - ter et d'a - van - cer

Section D (g-h-g-h')

Paroles section D (couplet 1)

g : Laissez-moi ma liberté

h : Laissez-moi ma liberté

g : Ne m'imposez pas vos rêves brisés

h' : Mon vase est déjà craqué

Toutes les étapes ci-dessous se sont déroulées durant la rencontre 5.1.

1-Gabriel propose le motif **h1** suivant sur « Laissez-moi ma liberté » ;

2-Aude propose le motif **g1** ainsi qu'une autre version de h (**h2**) :

88 h1-Gabriel g1+h2-Aude

Lais - sez - moi ma li - ber - té Lais - sez - moi ma li - ber - té Lais - sez - moi ma li - ber - té

À ce point-ci, **tous les motifs ont déjà été composés**. Les étapes suivantes concernent donc uniquement la combinaison des motifs entre eux, ainsi que l'alliage avec les paroles.

3-Aude chante à nouveau g1, puis **Sarah-Anne** fait remarquer que **h1** pourrait aussi succéder à **g1** :

100 (g1)-Aude (h1)-Sarah-Anne

Lais - sez - moi ma li - ber - té Lais - sez moi ma li - ber - té

4-Sarah-Anne essaie la combinaison g1-h2 sur les autres vers de la section :

108 (g1+h2)-Sarah-Anne

Ne m'im-po - sez pas vos rêves bri - sés Mon vase est dé -jà cra - qué

5-Sarah-Anne essaie h1 sur le dernier vers de la section, mais en modifiant légèrement la fin (**h3**) :

117 (h3)-Sarah-Anne

Mon vase est dé -jà

6-Aude propose, pour toute la section D, la combinaison g1-h2-g1-h1. **Sofia-Lou** ajoute spontanément une seconde voix sur h1, peut-être inspirée de h3 (**h4**) :

120 (g1+h2+g1+h1)-Aude



128 +h4-Sofia-Lou



Résultat final :

47 g Am G C Dm h Am G E Am



55 g Am G C Dm h' F#m7 C E7 Am



ANNEXE 8

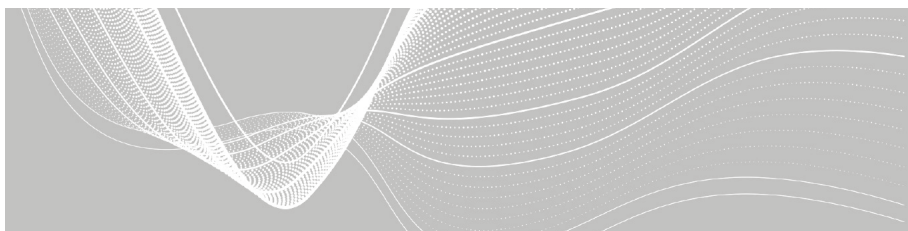
Présentations des jeunes

Présentation de Sofia-Lou : Je m'appelle Sofia-Lou, j'ai maintenant 17 ans, je suis passionnée de musique et d'art depuis ma tendre enfance et je joue du piano depuis l'âge de 4 ans. Je chante, je danse et, depuis tout récemment, j'écris. Je suis d'un naturel optimiste, joyeuse et souriante, c'est pourquoi j'aime faire passer mes émotions à travers l'humour. En février 2022, j'ai publié mon premier EP qui a été réalisé dans le cadre de mon projet personnel de cinquième secondaire. Il s'agit d'un album rempli de poésie et d'amour et il s'intitule *Chez moi* puisqu'il reflète mon passage au secondaire en temps de pandémie. Je souhaite poursuivre mes études en chant jazz l'année prochaine et je suis très curieuse et fébrile de vivre les nombreuses aventures qui m'attendent.

Présentation de Gabriel : Je m'appelle Gabriel et, lors de la période du projet d'écriture, j'allais commencer ma première année au cégep, à distance. J'ai toujours eu un grand intérêt pour la musique et j'ai commencé à jouer du piano lorsque j'avais 8 ans. Je ne me considère pas comme un chanteur, mais j'aime beaucoup le chant, même si chanter me rend parfois un peu gêné... Ces intérêts m'ont poussé à être très impliqué dans la vie artistique de mon école secondaire : j'ai accompagné des groupes musicaux au piano, chanté dans des comédies musicales et fait partie de plusieurs bands. C'est aussi ce qui m'a poussé à faire mes études collégiales en musique. Avant le projet d'écriture, je n'avais jamais écrit une chanson complète, car je ne savais pas comment m'y prendre/par où commencer. Après le projet, par contre, j'ai écrit quelques chansons et j'en ai plusieurs qui sont en processus d'écriture ! Mes chansons sont souvent à propos de la quête d'identité, de la santé mentale et, bien sûr, de l'amour. Je suis de nature introvertie et plutôt réservé. Cependant, sachant que le projet dans lequel je m'embarquais était très coopératif, j'ai fait de mon mieux pour mettre cela de côté et être davantage participatif/inclusif lors des rencontres.

Présentation d'Aude : Coucou ! Je m'appelle Aude, j'ai 17 ans, et j'en avais 15 lors de la création de notre chanson. J'ai bien de la difficulté à me décrire, peut-être parce que je me trouve parfois contradictoire, ou parce

que je ne me connais pas encore tout à fait ! Je suis quelqu'un qui aime beaucoup apprendre, connaître plus, m'informer davantage. Si je pouvais, je resterais à l'école toute ma vie, juste pour me faire enseigner de nouvelles choses ! Malgré cette soif de savoir, je suis parfois trop insécure pour prendre des risques et explorer. J'essaie de contrer cela. La co-création a d'ailleurs été un moyen de sortir un peu de ma zone de confort. J'ai une nature anxieuse, et j'anticipe notamment beaucoup mes rencontres avec les autres. J'estime que, depuis le projet, je me suis davantage ouverte vers les autres. Je suis souvent décrite par mon entourage comme étant douce, apaisante. J'aime croire que c'est ce que je dégage, mais, malgré cela, ça brasse beaucoup à l'intérieur de moi. Je réfléchis et je me pose beaucoup de questions. Je milite pour ce en quoi je crois, ce qui me tient à cœur, comme l'environnement, qui prend une place importante dans ma vie... et dans ma tête ! Je m'intéresse à l'histoire, aux cultures, aux langues et aux sciences humaines et sociales. Mon côté artistique s'est développé dès mon jeune âge avec la danse. Depuis mes 4 ans, je fais du ballet classique, et je fais depuis 6 ans du jazz-contemporain de compétition. Je fais aussi du théâtre depuis plusieurs années, et je songe à développer cette passion dans ma vie professionnelle. C'est d'ailleurs dans des camps d'été de théâtre musical que j'ai rencontré Sarah-Anne. Pour ce qui est du chant et de la musique, ça fait aussi partie de ma vie depuis très longtemps. J'ai d'abord fait des cours de guitare, puis des cours de chant tout mon primaire et une partie de mon secondaire. Le chant a toujours été une partie de moi et j'ai toujours trouvé que la musique était un art puissant. Étant plus chanteuse que musicienne, la composition de chansons m'impressionne, et j'ai souvent pensé que je n'étais pas assez expérimentée ou assez « bonne » pour en composer une. Notre chanson m'a prouvé le contraire et je remercie grandement Sarah-Anne, Sofia-Lou et Gabriel pour cette expérience mémorable.



REMERCIEMENTS

Ce livre est issu de mon mémoire de maîtrise, lequel a été rédigé dans une période sombre de ma vie, marquée par le décès prématuré de ma mère, cinq ans après celui de mon père. Si j'ai fait preuve de résilience à travers cette épreuve, c'est grâce à un entourage rempli de force et d'amour, que je souhaite ici remercier.

Merci, tout d'abord, à Aude, Gabriel et Sofia-Lou, les trois «jeunes» au cœur de mon projet. J'espère avoir réussi à rendre compte, dans cet ouvrage, de leur générosité, de leur intelligence et de leur persévérance.

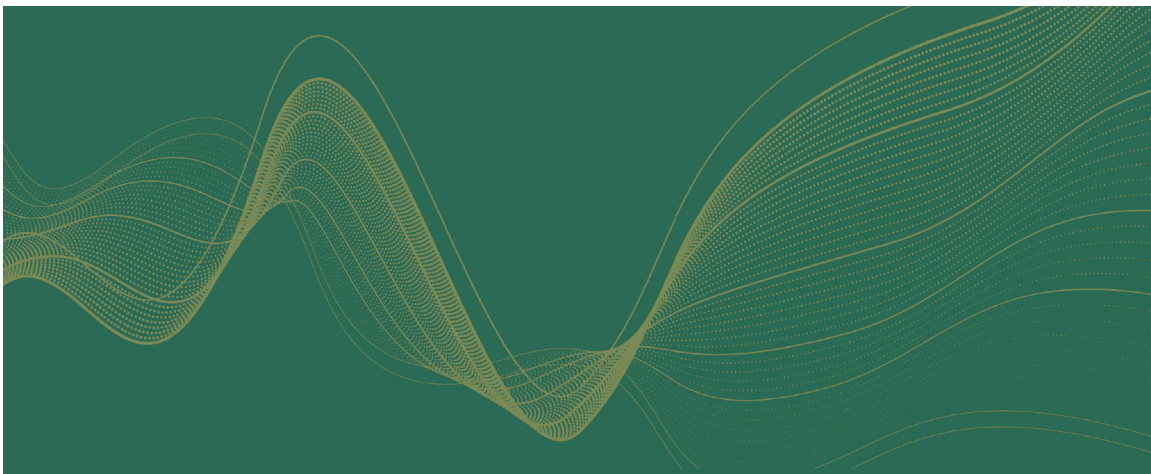
Je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Sophie Stévance, pour ses précieux conseils et sa confiance en moi. Merci aux autres membres de mon jury, Serge Lacasse et Francis Dubé, pour leurs remarques franches qui m'ont poussée à la rigueur.

C'est avec beaucoup d'affection que je remercie également Aurélie Thériault Brillon, ma précieuse amie, ainsi que Sivane Hirsch, Maryvonne Charmillot, Sandria P. Bouliane, Zoé Lüthi, Elizabeth Baril-Lessard, Anne-Florence Bisson et Delphine Bertrand.

Merci encore à Dillon, mon compagnon depuis tant d'années, et à toute ma famille, Élisabeth, Jérémie, Simon, Thomas, Jeanne, François, Pierre, Catherine et Alan, Olivier et Marie-Noëlle, Laure-Hélène, Sylvain, Talia, Katia et Benjamin.

Je remercie aussi le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour la bourse qu'il m'a offerte.

Enfin, j'aimerais remercier du plus profond de mon cœur mon père, Daniel Arsenault, et surtout ma mère, Florence Piron, dont la pensée continue, et continuera toujours, de me guider.



Comment co-écrire une chanson? Comment les idées individuelles sont-elles nouées les unes aux autres?

Cet ouvrage, limpide et sensible, rend compte d'un projet de musicologie adoptant l'approche de recherche-création: le volet *recherche* vise à mieux comprendre le processus de co-création d'une chanson avec des adolescentes et adolescents grâce à l'observation participante active, tandis que le volet *création* vise à produire une chanson significative pour ses jeunes co-créateurs et créatrices, les deux volets étant en étroite interaction.

Dans une approche herméneutique et réflexive, l'auteur présente une analyse fine et nuancée du processus de co-création. Elle s'interroge sur les facteurs affectant son déroulement, sur la nature des interactions, sur les dynamiques de création, sur la relation entre les co-créateurs et créatrices et leur chanson ainsi que sur sa propre position d'autorité au sein du groupe. Ce faisant, elle montre que le recours à une posture épistémologique plus traditionnelle n'aurait pas permis de révéler certaines subtilités intersubjectives du processus de co-création.

Chercheuse-créatrice, **Sarah-Anne Arsenault** est doctorante en musicologie/recherche-création à l'Université Laval.   galement diplômée du Conservatoire de musique de Montréal en écriture musicale, elle enfile tour à tour le chapeau de compositrice, de cheffe de chœur et d'enseignante dans la ville de Québec.

Collection Recherches en musique
Dirigée par Sophie Stévance

Illustration de couverture : Katia Breton



Presses de l'Université Laval