



Lebrun, M. & Giglio, M. (2016). De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 1*, 29-50. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.201>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Marlène Lebrun, Marcelo Giglio, 2016

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?



Coordinatrice du numéro thématique :
Isabelle Capron Puozzo

Hors-série N°1

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthias Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrice du hors-série N°1

Isabelle Capron Puozzo
isabelle.capron-puozzo@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

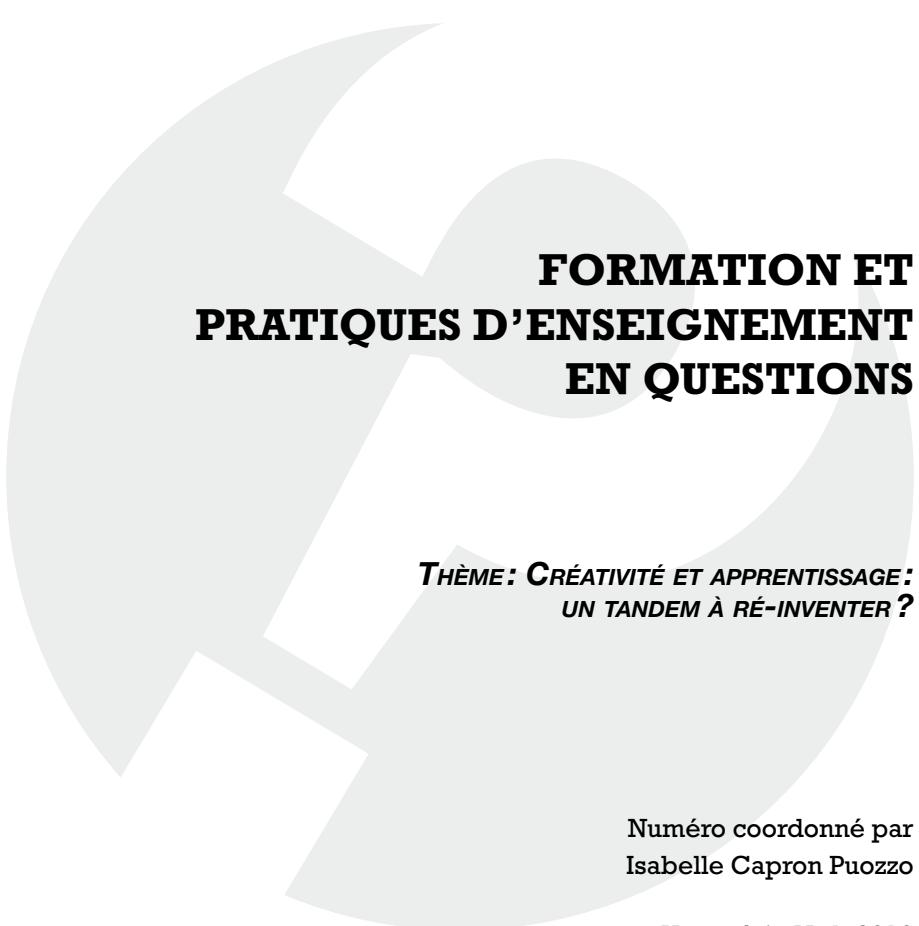
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

**THÈME: CRÉATIVITÉ ET APPRENTISSAGE:
UN TANDEM À RÉ-INVENTER ?**

Numéro coordonné par
Isabelle Capron Puozzo

Hors série N° 1, 2016

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)

Francine Chaîné, Université Laval (Canada)

Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)

Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)

Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)

Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)

Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)

Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)

Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)

Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)

Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne

Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



Thème : Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?

Numéro coordonné par
Isabelle Capron Puozzo

TABLE DES MATIERES

<i>Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage...</i> Isabelle Capron Puozzo	7
<i>Développer l'autonomie artistique des élèves à travers un projet de spectacle musical : l'intégration des savoirs musicaux par la créativité</i> Sabine Chatelain et Monica Aliaga	13
<i>De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique</i> Marlène Lebrun et Marcelo Giglio	29
<i>Vertu en Orient, vice en Occident ? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants</i> Ting Li et Olivier Maulini	51
<i>Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre</i> Philippe Gay et Isabelle Capron Puozzo	63
<i>Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation</i> Silna Borter, Amalia Terzidis et Nathalie Nyffeler	81
<i>Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire</i> Sandra Coppey Grange, Zoe Moody et Frédéric Darbellay	95
<i>Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles.</i> John Didier, Nicolas Perrin et Katja Vanini De Carlo	113
<i>Creatività ed emozioni: quale rapporto ? La formazione degli insegnanti in Ticino</i> Davide Antognazza et Cristiana Canonica Manz	129
<i>Alice au pays des merveilles ou la course folle à l'innovation pédagogique</i> Isabelle Capron Puozzo	137



De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique

Marlène LEBRUN¹ et Marcelo GIGLIO²
(HEP-BEJUNE, Suisse)

En croisant nos regards de didacticiens du français et de la musique, nous nous attachons à définir le concept de créativité auctoriale. A partir de la problématisation en jeu, la collaboration est analysée sous l'angle de son effet sur le développement d'une posture d'auteur et du processus créatif des élèves de la scolarité obligatoire. Des illustrations appartenant à chacun des champs permettront de montrer que la créativité est stimulée par la collaboration entre pairs. En effet, en développant des compétences d'écriture créative soit littéraires, soit musicales, l'élève adopte une posture créative d'auteur «écrivain» ou «compositeur». Si les productions obtenues que ce soit celles du journal culturel partagé, du comité de lecture, du geste anthologique et du cahier d'écrivain ou celles des compositions musicales font l'objet d'une posture critique des pairs, elles se révèlent encore plus créatives. Les exemples des différents dispositifs didactiques d'écriture partagée montrent l'importance du rôle de la collaboration dans le développement de la créativité auctoriale à l'école.

Mots clés : Créativité auctoriale, français, musique, dispositifs, écriture créative.

Introduction

La contribution met en perspective des dispositifs didactiques complémentaires qui appartiennent à deux champs disciplinaires distincts, celui du français et de la littérature et celui de la musique. L'analyse offre des regards croisés sur la manière de former des élèves auteurs et créatifs grâce à des situations d'enseignement-apprentissage collaboratif.

Nous envisageons la créativité essentiellement comme un processus et une construction et pas seulement comme un produit et un résultat. L'objectif est de montrer comment nous pouvons associer posture créative et posture auctoriale avec l'hypothèse selon laquelle il ne peut y avoir créativité sans un auteur qui s'assume en tant que tel.

Après avoir présenté le concept de créativité auctoriale qui est au fondement de nos travaux respectifs, nous présenterons les dispositifs didactiques que nous avons modélisés. Enfin, nous envisagerons des perspectives

1. Contact : marlene.lebrun@hep-bejune.ch

2. Contact : marcelo.giglio@hep-bejune.ch



didactiques dans le cadre de la formation des enseignants. Il s'agit de prendre en compte la créativité auctoriale pour que les enseignants puissent former des sujets de culture auteurs et créatifs.

Cadre conceptuel : vers une créativité auctoriale

Culture et école se conjuguent ensemble. Questionner l'avenir de la culture à l'école, c'est relever le défi de son enseignement dans l'ensemble du curriculum scolaire et notamment en français et en musique.

En dehors du contexte social et médiatique qui réitère la question de l'utilité de la littérature et de la musique, nous posons la question du sens qui subsume celle des valeurs. Il ne s'agit pas de savoir si l'enseignement de la littérature (Todorov, 2007) et celui de la musique sont en péril, mais de comprendre la réception et la production que leur scolarisation autorise et légitime ainsi que l'acteur culturel qu'il s'agit de former dans le cadre scolaire. Cette conception de l'éducation qui permet à l'élève de devenir un sujet de culture et un auteur créatif s'inscrit dans la perspective du développement durable de l'éducation. Nous soutenons le principe selon lequel l'école peut et doit former des critiques, des écrivains, des mélomanes, des compositeurs. Sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, l'école ne peut se contenter de donner les bases du lire-écrire-compter en renvoyant la littérature et la musique à des suppléments d'âme. Si certains instrumentalisent la littérature à des fins langagières (des textes littéraires modèles de la belle langue à apprendre), d'autres considèrent que l'enseignement de la musique est utile pour développer la conscience phonologique nécessaire en lecture. Dès lors, la question est de savoir comment pallier cette dérive instrumentalisante.

L'importance de la production écrite et musicale

La littérature et la musique peuvent-elles continuer à être enseignées dans un cadre qui privilégie la réception et non la production ? Si, dans le supérieur, l'enseignement de la création littéraire est récent en Europe, cette pratique remonte à une vingtaine d'années aux Etats-Unis, dans l'enseignement obligatoire en Suisse, cet enseignement est quasi inexistant. Dans le domaine extrascolaire, les ateliers d'écriture existent depuis les années soixante-dix mais ils restent confidentiels alors que les blogs d'adolescents révèlent des pratiques courantes et fréquentes d'écriture fictionnelle. La tentation littéraire (Penloup, 2000) existe chez nombre de jeunes, mais elle est étouffée par l'école qui privilégie les pratiques de réception sur les pratiques de production et instrumentalise la littérature à des fins linguistiques pour développer des compétences langagières de maîtrise de la langue permettant d'apprendre dans toutes les disciplines.

Dans le Plan d'Etudes Romand (PER) mis en œuvre depuis la rentrée 2011 en Suisse francophone, la production de l'écrit est parallèle à la compréhension textuelle. Cependant les pratiques scolaires continuent de privilégier la réception. La littérature de jeunesse a fait son entrée à l'école dès le début de la scolarité obligatoire (ex classes enfantines, aujourd'hui 1^{re} et 2^e Harmos



du cycle 1), mais elle est souvent utilisée à d'autres fins que celles littéraires et culturelles. Former des analystes de textes et utiliser la littérature à des fins linguistiques ne permet pas de former des amateurs éclairés de littérature capables d'une posture critique et auctoriale qui génère de la créativité.

Dans l'enseignement supérieur de la musique, la créativité musicale est un objectif depuis plusieurs années dans les pays des deux Amériques. En effet, ces institutions ont donné une place importante à la création musicale depuis les années 1960. Dans les curricula de l'enseignement obligatoire en Suisse, la création musicale a une place importante, mais il est facile de constater que, dans les pratiques de classes, l'apprentissage de la créativité musicale est presque inexistant.

La créativité musicale relève d'activités essentiellement extrascolaires (enseignement informel, groupement de bandes de jeunes, etc.). Par exemple, aux Etats-Unis, l'expérience musicale créative réalisée hors de l'école est le plus fort prédicteur de réussite musicale tant pour l'école que pour les diplômes de formation supérieure (Auh, 1997, 2000). La pratique de la créativité à l'école remonte aux années 70 avec l'apparition des tests psychométriques de créativité musicale tels que celui de Vaughan (1971a, 1971b; Vaughan & Meyers, 1971), celui de Golder (1976) et celui de Webster (1977). Dans le domaine extrascolaire, les pratiques d'improvisation ont été courantes dans le cadre des formations musicales populaires ou du jazz. Nonobstant ces pratiques sociales, la formation académique des conservatoires de musique n'a pas donné facilement de place à la créativité des étudiants. De plus, actuellement, les enseignants ont peu de ressources pour la conception des activités de créativité musicale. Par exemple, en Grande-Bretagne, les enseignants déclarent souvent qu'ils se sentent mal à l'aise pour faire parler leurs élèves sur leurs compositions (Byrne, 2005).

Dans le PER, la production musicale a une place importante au travers de l'expression et la représentation d'idées sonores et musicales. La place de la créativité est mise en parallèle avec l'interprétation et la perception musicale. Mais les pratiques scolaires risquent de continuer à privilégier la perception ou l'interprétation d'œuvres connues. Aussi en musique, former à l'écoute et à l'analyse de pièces musicales ainsi qu'à l'interprétation vocale (chant) ou instrumentale ne peut pas permettre de développer complètement une posture critique et auctoriale encouragée par un apprentissage collaboratif et créatif de la musique.

Vers une posture d'auteur

En nous appuyant sur les résultats récents de nos travaux de recherche³, nous envisageons de montrer ce qui permet de favoriser une posture auctoriale de créativité chez les élèves et nous l'illustrerons à travers des exemples précis de dispositifs didactiques modélisés et expérimentés.

3. Cet article est une synthèse de nos travaux : le lecteur trouvera notamment une reprise de quelques extraits de Lebrun, M. (2014). *Le jugement de goût et de valeur : une question d'engagement. Langue, littérature et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*, 126-152.



Si le lecteur est celui qui lit, l'auditeur celui qui écoute, l'auteur se donne une autorité, celle de celui qui écrit de manière originale ou qui compose une pièce musicale. En effet, un auteur s'autorise à écrire ou à composer au sens étymologique du terme.

Aujourd'hui, les auteurs sont classés en plusieurs catégories : écrivains, traducteurs, illustrateurs, auteurs de logiciels, dramaturges, auteurs d'œuvres audiovisuelles, auteurs d'œuvres cinématographiques, auteurs-compositeurs de musique, auteurs d'œuvres chorégraphiques et pantomimes.

Nous évoquerons d'abord ce que nous entendons par auteur dans le cadre de l'écriture et ensuite dans celui de la musique en introduisant le terme de compositeur-auteur.

L'auteur dans la classe de français et de littérature

Il y a autant de termes que d'acceptions différentes liées à l'acte d'écrire et aux conceptions de l'écriture en jeu. Seuls 41% des 700 écrivains interrogés par Lahire (2006) se disent écrivains, les autres plus modestement disent écrire.

Partons de la définition proposée par Bucheton (2001) pour la notion d'auteur : «Est auteur celui qui fait siens la culture, les savoirs, les discours entendus et qui les réorganise, les traduit, les réinvente à partir de sa propre expérience intellectuelle, émotionnelle et sociale» (p. 571). La notion d'auteur, loin de correspondre à un donné naturel, est une construction opaque, tributaire de multiples médiations socioculturelles.

Barthes (1970) montre que la notion d'auteur est relativement récente dans l'histoire, en lien d'une part, avec l'invention de l'imprimerie et, d'autre part, un certain nombre d'évolutions politiques, sociales et culturelles qui ont favorisé son émergence aux alentours de la Renaissance. Au Moyen-âge, les textes sont recopiés par les copistes, l'auctor, contrairement à l'acception moderne, renvoie à un intellectuel collectif qui se fonde sur une pensée collective, se transmettant collectivement. On parle de *scriptor*, *commentator* et *compilator*.

Se pose la question de la définition de l'écrivain. Serait-il un créateur reconnu dans le domaine artistique ? Genette (1997, 2006) refuse que le critique soit considéré comme un simple auteur et non comme un écrivain. Cela supposerait que l'écrivain s'inscrive dans une dimension artistique et littéraire, ce que ne fait pas obligatoirement l'auteur. En 2007, un journaliste du *Nouvel Observateur* qui interroge Genette sur son dernier ouvrage *Bardadrac* (2006) lui précise qu'il a des talents d'écrivain. Genette lui rétorque qu'un critique est de fait un écrivain et qu'il s'est toujours considéré comme un écrivain en se livrant à l'écriture critique. Cela sous-tend l'idée que l'écriture critique est une écriture littéraire et que celle-ci n'est pas réduite à l'écriture fictionnelle et créative.

Lebrun (2005) distingue deux types d'auteurs de textes littéraires, le critique et l'écrivain. Mais la distinction pose problème quand Genette revendique pour le critique le fait d'être écrivain dans *Bardadrac*. Un critique



est un auteur au sens où il assume son écriture et un écrivain au sens où il y a un effet esthétique. En fait, les appellations d'écriture métatextuelle et d'écriture hypertextuelle recoupent la distinction entre critique et écrivain. Nous utilisons le terme de posture auctoriale tant pour une production critique que pour une production esthétique dans la mesure où l'auteur assume son écriture pour un destinataire virtuel ou anonyme. De plus, une production critique peut avoir aussi un effet esthétique avec une intention avérée. Dans la classe de français, les écritures critiques sur les textes littéraires sont fréquentes dans le secondaire alors que les écritures fictionnelles, souvent de dérivation à partir d'un texte, sont plus fréquentes dans l'enseignement primaire. Nous affirmons que l'élève scripteur devient un auteur à partir du moment où il écrit pour un-des lecteur-s qui ne soient pas simplement un enseignant correcteur et évaluateur.

L'auteur dans la classe de musique : l'exemple du compositeur

La revue de la littérature scientifique (Azzara, 2002 ; Hickey, 2002) montre que dans le cadre de l'enseignement de la musique, la plupart des chercheurs distinguent l'improvisation musicale de la composition dont les fonctions sont différentes comme le sont leur processus et leur produit. Si la composition est interprétée par d'autres musiciens, le compositeur organise seulement les sons tout en leur laissant une trace. En tant qu'auteur, il s'autorise à choisir la manière de les organiser : durées, hauteurs, intensités, instruments entre autres caractéristiques du son. Si l'improvisation génère une liaison immédiate des événements, la composition implique plutôt une réflexion et une révision de l'auteur avant que le produit musical ne soit achevé (Webster, 1992). En raison de ses processus de réflexion et de révision, la composition est une activité artistique qui peut placer les élèves dans les rôles d'émetteurs et de récepteurs dans deux ou plusieurs temps différents. Le compositeur peut créer sa pièce et l'enregistrer soit sur une portée (en support papier) soit par l'intermédiaire de la mémoire ou d'une ressource technologique. Pour Sloboda (1985), le compositeur est une personne qui rejette différentes solutions possibles jusqu'à ce qu'il trouve celles qui semblent être les plus en adéquation avec les buts poursuivis.

D'après les observations de Kratus (1989), quand des enfants composent, ils explorent, développent de nouveaux fragments, répètent et font parfois du silence. À travers ces processus, généralement à l'école, les jeunes élèves composent en utilisant non seulement des notations conventionnelles en musique, mais aussi des lettres, des mots, des chiffres, des indicateurs de direction, des icônes et pictogrammes empruntés à d'autres disciplines (Barrett, 2005 ; Upitis, 1989). Grâce à toutes ces différentes possibilités d'écriture, les élèves peuvent composer de la musique sur un papier. Les partitions des élèves représentent leurs productions, mais leurs idées peuvent se transformer ou être inhibées si l'écriture, le dessin, ou la notation deviennent un obstacle pour eux (Giglio, 2013b).

Les travaux sur l'écrit montrent que la recherche initiale de la norme linguistique inhibe l'écriture créative chez l'élève, qu'il soit convers ou expert.



Dans le cadre scolaire, un scripteur devient auteur à partir du moment où il assume sa production et la révise en réécrivant.

Après avoir défini la notion d'auteur, et plus précisément celle de posture auctoriale dans le cadre des disciplines scolaires en jeu, le français et la musique, nous allons les mettre en perspective avec la notion de créativité.

La créativité en littérature et en musique

Nous postulons qu'il ne peut y avoir de créativité, tout au moins consciemment, c'est-à-dire projet créatif, en l'absence de posture auctoriale telle que définie *supra*.

En se fondant sur une conception dialogique de la lecture-écriture littéraire, nous proposons une didactique considérant le sujet culturel comme un acteur littéraire ce qui suppose conjointement de prendre en compte la construction identitaire et l'engagement du lecteur-auteur dans la classe de français (Lebrun, 2010, 2014).

En musique, en nous appuyant sur un va-et-vient entre composition, lecture, interprétation et écoute, nous pouvons aussi postuler une didactique qui englobe les objets musicaux et culturels créatifs comme des objets de savoir à enseigner et apprendre par un sujet culturel, l'apprenant.

Si le sujet apprenant s'inscrit dans une communauté discursive et interprétative, la classe de français et de littérature se définit comme une communauté de lecteurs et d'auteurs en développement permettant de former un « amateur éclairé de littérature » au sens de Dumortier (2001), c'est-à-dire un acteur culturel qui privilégie le partage et les échanges.

Dans la perspective de Gardner (2001), une personne est créative quand elle résout des problèmes, qu'elle élabore de nouveaux produits ou qu'elle définit de nouvelles questions. D'après lui, ces productions créatives sont considérées comme originales dans un domaine d'une certaine façon ou d'une autre, mais elles finissent par devenir acceptées dans un contexte culturel déterminé. Dans ce sens, un élève est compositeur en s'autorisant d'organiser des sons seul ou en groupe de compositeurs pairs. C'est dans une compréhension et un effort partagés que plusieurs élèves peuvent interagir et réussir l'objectif de créer une nouvelle composition comme objet commun à tous (Giglio, 2013b). Dans une classe considérée comme une communauté d'apprentissage (Bruner, 1996), les élèves peuvent partager leurs formes de penser et d'agir lors de ces compositions. Pour le PER, la pensée est considérée comme créatrice à partir du moment où il y a identification, expression des émotions personnelles et, nous ajoutons, que cela suppose le partage entre pairs et que cela induit de la réflexivité sur les émotions et les idées.

L'amateur de littérature est un sujet qui choisit de lire et/ou d'écrire de la littérature : il détient un pouvoir à plusieurs niveaux et peut éprouver du plaisir, quelles que soient ses motivations, identitaire, culturelle, scolaire, professionnelle. Comme un sujet doté d'une autonomie dans un cadre



donné par l'enseignant, il choisit de faire ou non le voyage de la lecture qui implique celui de l'écriture. En quelque sorte, lire c'est écrire la lecture. Si le lecteur embarque de plein gré, il sortira de son voyage enrichi et transformé. A chaque nouveau texte, le voyageur reste libre d'embarquer à nouveau ou non. Tout texte à lire ou à écrire, toute composition à lire ou à interpréter proposent un nouvel embarquement qui peut être accepté ou non. Retenons la métaphore du voyage lectoral et musical.

C'est grâce à l'acte de lire et au plaisir qui peut en découler que les livres ou les partitions ne restent pas des belles au bois dormant, c'est grâce à chacun des lecteurs que les livres s'éveillent sinon leur «encre» disparaîtrait. Il en va de même avec le morceau de musique qui revit dans son écoute. Toute œuvre, toute création est fondamentalement une partition, ce qui suppose partage et continuation du processus de création. Si le texte vit et perdure, c'est aussi grâce à l'auteur, au compositeur, lui qui redoute souvent la page blanche et la noircit de ses émotions, de ses vérités de son expérience, de son imagination, de ses rencontres, de ses coups de cœur et de gueule, de son moi qu'il a plus ou moins fictionnalisé pour interroger un lecteur, un auditeur avec lequel il souhaite dialoguer. Un lecteur/auditeur frère dont l'auteur/compositeur redoute l'indifférence et le silence, qu'il appelle à s'impliquer, à s'engager dans une rencontre privilégiée qui le fait sortir du «texte-à-tête» ou du solipsisme.

Tout comme on choisit ses fréquentations, on choisit ses livres, ses musiques et ce choix constitue notre identité et autorise notre quête identitaire. Il n'y a pas de bibliothèque idéale sinon personnelle. Sinon la collection guette : « Collectionner les belles pages ou les grandes œuvres est une démarche qui n'autorise du lecteur qu'une seule attitude, la prosternation, humiliante pour l'esprit» (Pernin, 2008, p. 57). Quel que soit le nombre de lectures réalisées, peu importe ; ce qui importe c'est de passer de la possession d'un livre à son appropriation. L'apprentissage de la lecture permet de transformer l'activité en pouvoir. Comme initié reconnu dans une communauté, le lecteur se doit de transmettre et de devenir un passeur.

De même, si la culture musicale est plus une appropriation qu'une accumulation, le répertoire musical personnel et certaines partitions peuvent devenir des espaces vivants, voire aussi un jardin musical où l'amateur éclairé peut se promener, partager, se ressourcer et créer.

Nous avons analysé en quoi la réception tant littéraire que musicale est vivante et génère la production dans la mesure où le lecteur et l'auditeur sont des amateurs éclairés de littérature et de musique. Cela veut dire que ce sont des sujets ou des acteurs de culture par leur réception. Celle-ci implique de fait une production liée consubstantiellement à la réception et favorisant l'envie et le pouvoir de produire comme auteur, écrivain ou compositeur. Il nous appartient dorénavant de montrer que ce processus n'est pas l'apanage des adultes et des experts, mais qu'il se développe dès l'entrée à l'école grâce à des dispositifs didactiques collaboratifs pertinents. Les rapports à la littérature sont plus ou moins positifs selon les situations d'enseignement-apprentissage proposées dans le contexte scolaire.



Trois postures, trois rapports à la lecture-écriture

A partir d'observations de pratiques scolaires de lecture-écriture de textes littéraires, trois types d'acteurs sont observés. Le terme d'acteur implique celui de la production et de la réception, donc un lecteur et un scripteur-auteur en français. Trois postures scolaires ont été typologisées : la résistance, l'implication et l'engagement (Lebrun, 2014). Ces trois types sont déterminés à partir du « rapport à » un texte littéraire qui suppose de formuler un jugement de goût et de valeur (écriture critique ou métatextuelle) ou de susciter un nouveau texte (écriture créative et hypertextuelle) dans une perspective de communication propre à la littérature.

Ainsi, l'écriture critique (Lebrun, 2005) est-elle celle du lecteur engagé dans la communication d'un jugement de goût et de valeur sur le texte lu ? La classification proposée relève d'une recherche descriptive et longitudinale, elle répertorie trois postures possibles d'acteurs scolaires qui dépendent de leurs attentes et motivations, mais aussi des dispositifs didactiques vécus. Pratiques et représentations sont souvent liées.

Lors de la rencontre avec un texte, le lecteur privilégiera tel ou tel type de rapport à soit la résistance, l'implication ou l'engagement critique. Le lecteur résistant considère que la lecture consiste à répondre à des questions, à faire des relevés ou à oraliser (lecture à haute voix). Ce type de lecteur ne communique pas sa lecture et sur sa lecture en dehors de formes scolaires formatées par l'institution scolaire. De la même façon, l'écriture scolaire est dénaturée de ses fonctions communicative, existentielle et heuristique quand elle est considérée comme un acte de production normé visant une forme canonique au plan rhétorique et correcte au plan linguistique. Ne sommes-nous pas loin d'une espèce de langue de bois littéraire qui consiste à dire que le texte imposé comme littéraire est grand, beau et original sans que ne soit discutée la question de sa littérarité ?

Contrairement à la posture précédente, le lecteur impliqué n'est pas différent et il est affectivement impliqué dans sa lecture qu'il dévore. Ce type de lecteur entre en dialogue avec le narrateur et les personnages : la rencontre peut être émotionnellement et affectivement intense. Unique-ment positionné à l'intérieur du texte, le lecteur impliqué ne peut tenir un discours critique du fait qu'il manque de distance par rapport au texte. Le lecteur impliqué qui éprouve une grande passion pour ses lectures peut ne pas être un lecteur scolaire performant, car il ne comprend pas les exercices rhétoriques que l'école attend de lui. Il vit le texte avec les personnages, il vit l'histoire, il vit par procuration les expériences et aventures des personnages auxquels il s'identifie. La lecture devient un grand jeu de rôle et le récit est un miroir piégé. Le même élève peut être résistant avec des lectures imposées et impliqué avec des lectures choisies.

Au niveau de l'écriture, la posture de l'implication suppose d'écrire pour se dire comme dans le journal intime qui est souvent la première forme privée d'écriture. Presque tous les écrivains l'ont pratiquée (Lahire, 2006). Les scripteurs ordinaires considèrent que l'écriture permet l'expression de soi.



De nombreux écrivains refusent cette fonction qui suppose de dire un déjà-là, du connu, du pré-pensé alors qu'ils revendiquent une fonction heuristique de l'écriture leur permettant de dévoiler de l'inconnu identitaire.

En définissant trois types de lecteur-auteur, il ne s'agit pas de parler d'expertise. Conformément à l'étymologie d'exprior, l'expert est celui qui met à l'épreuve le texte et s'autorise (auctor) sa lecture et/ou son écriture. Les postures ne sont pas hiérarchisées. Elles correspondent à des choix plus ou moins conscients, à des rapports différents au texte littéraire. Il importe que l'enseignant de français connaisse les postures en jeu pour permettre à l'élève d'être conscient du rapport qu'il entretient avec telle ou telle œuvre, tel ou tel texte en particulier et la littérature en général. A charge aussi à l'enseignant de favoriser le passage d'une posture à l'autre chez l'apprenant.

Le lecteur-auteur comme acteur engagé est celui qui, on s'en doute, s'engage dans l'acte de lire et/ou d'écrire. Le lecteur engagé appelle le dialogue et vit la lecture sciemment et fondamentalement comme un acte de communication. Pour ce faire, il entre en dialogue avec l'Autre, le lecteur pair, l'auteur, et même le lecteur qu'il était avant sa traversée textuelle qui, comme tout voyage, le forme et le transforme. De fait, ce lecteur capable à la fois d'une lecture impliquée et d'une lecture distanciée peut entrer en communication avec l'autorité textuelle par le biais des valeurs et des idées véhiculées dans le texte.

Pour être capable d'un tel engagement dans l'acte de lire, il est essentiel que le lecteur puisse mettre le texte en relation avec d'autres textes : autrement, comment pourrait-il comprendre-interpréter efficacement et rendre compte de ses jugements de goût et de valeur ? L'engagement du lecteur permet l'adoption d'une posture critique définie comme l'expression d'un choix et d'un jugement éthique et/ou esthétique, c'est-à-dire « esthéthique » pour reprendre le néologisme créé par Bouju (2005, p. 12).

Comme le lecteur engagé (Lebrun, 2015), l'auteur engagé ne souhaite pas simplement transmettre un message qui réduirait l'auteur à un militant souhaitant convaincre, persuader et influencer son lecteur. Il est conscient de son intention « esthéthique », il s'autorise une posture d'auteur qui revendique une action et/ou un effet esthétique sur son lecteur à travers un message plus ou moins explicite et/ou une intention artistique portée par le texte partition. L'auteur engagé appelle le dialogue avec un lecteur à qui il propose une partition à interpréter, voire à continuer. L'auteur sait qu'il n'y a pas de création possible sans un lecteur qui constitue les deux autres pôles du triangle esthétique avec le texte.

Nous ne développerons pas ici de typologie des auditeurs-auteurs de musique même si elle pourrait correspondre à la typologie précédente modélisée dans la classe de littérature. La perception et la lecture ne suffisent pas pour apprendre à écrire de la musique. L'écriture créative de la musique, le dessin et la notation peuvent être utiles pour permettre aux élèves de se représenter leurs productions, mais aussi leurs idées musicales et comprendre les autres idées musicales perçues ou à interpréter.



Développer la créativité collaborative tant en réception qu'en production

La créativité auctoriale peut se définir comme une production d'idées nouvelles appropriées dans un domaine de l'activité humaine et dans un contexte (Amabile, 1997). Associer créativité à auteur signifie que le créateur est moins celui qui est reconnu comme tel, même si cela contribue au processus créatif, que celui qui s'autorise à créer.

Nous considérons essentiellement ici la créativité collaborative. Ainsi, chaque auteur peut créer l'un avec l'autre en travaillant ensemble dans un système social complexe. Le but commun est de produire un nouveau texte ou une nouvelle séquence rythmique ou mélodique avec des idées et un processus partagés (Woodman, Sawyer & Griffin, 1993). Les dispositifs qui suivent ont été modélisés tant en français qu'en musique : ils ont en commun de développer la créativité tout en permettant aux élèves de devenir des acteurs de culture tant en production qu'en réception.

Le développement d'une posture critique des pairs améliore les compétences liées tout en favorisant les compétences créatives dans la classe de français (Lebrun, 2005). Quant à la musique, les situations pédagogiques de mini-récital des compositions créées en classe optimisent tout à la fois les compétences de compositeur, d'interprète et d'auditeur et les compétences créatives (Giglio, 2013b).

Les dispositifs didactiques, que nous allons présenter dans le point suivant, ont été expérimentés dans la classe de français et de littérature en France, en Suisse, au Québec, au Maroc (Lebrun, 2010, 2015) et dans différents contextes scolaires de classe de musique en Argentine, au Brésil, au Canada et en Suisse (Giglio, 2013b).

Quelques dispositifs didactiques collaboratifs

Les nombreuses expérimentations mentionnées ont montré leur efficacité à l'école obligatoire en France, en Suisse, au Québec et au Maroc. Nous présenterons quelques dispositifs didactiques, le journal de lecture dialogué ou cahier culturel partagé, le comité de lecture et le geste anthologique qui illustrent des conduites interprétatives et créatrices en français. Puis, nous analyserons une situation de classe de composition, d'exécution musicale, d'écoute d'un mini-récital et de dialogue⁴.

Le journal de lecture dialogué ou cahier culturel partagé

Le journal de lecture dialogué est un outil qui développe une posture critique sur les textes littéraires. Les lecteurs partagent leurs commentaires critiques à partir de questions ouvertes sur les textes (histoire, personnages, message, effet esthétique), ils formulent des jugements de goût et

4. Nous le rappelons : notre article propose une synthèse de nos résultats de recherches respectives sur la dernière décennie. Nous ne présenterons donc pas les méthodologies liées aux résultats obtenus.



de valeur qui sont partagés avec leurs pairs qui y réagissent par écrit en commentant et en questionnant. Cet outil peut devenir un cahier culturel partagé s'il englobe toutes les pratiques culturelles artistiques (œuvres musicales, cinématographiques, théâtrales, muséales, etc.). Le journal de lecture ou cahier culturel est dialogué ou partagé, contrairement à l'outil analysé au niveau des usages et des enjeux par Ahr et Joole (2013). L'ouverture aux commentaires des pairs transforme le diariste en auteur critique.

La page de gauche (ou de vis-à-vis) est réservée au diariste (auteur du journal) qui verbalise ses impressions de lecture ou de spectateur à partir de questions ouvertes, la page de droite est ouverte aux réactions et commentaires des pairs. A vocation heuristique, l'outil favorise des conduites interprétatives créatrices grâce au partage dans la communauté d'apprenants.

Le comité de lecture

Autre dispositif didactique collaboratif, le comité de lecture développe des conduites interprétatives fines. C'est une pratique sociale de référence chez les professionnels du livre (Lebrun, 2004). Transposée dans le monde scolaire, cette pratique permet d'apprendre à choisir en connaissance de cause ses lectures et donc, à l'instar de l'outil précédent, d'être capable de formuler un jugement de goût et de valeur. L'écrit cité émane d'une adolescente de 15 ans qui rejette le choix initial de lecture qu'elle avait fait à propos de *La Princesse de Clèves*. Son commentaire critique témoigne d'une grande créativité :

*Lorsque j'ai parcouru la liste des romans proposés, j'ai été immédiatement accrochée par le titre de l'œuvre de Lafayette, *La Princesse de Clèves*, et j'ai donc opté pour ce titre. Quel choix n'avais-je pas fait là ! *La Princesse de Clèves* est la plus déplaisante, irritante et ennuyeuse histoire que je n'ai jamais lue. Tout d'abord mes critiques se portent sur la construction de l'œuvre, les premières pages sont déterminantes pour capter l'intérêt du lecteur et Madame de Lafayette commence son roman par une description générale et abstraite de la cour qui semble s'éterniser. L'avalanche de personnages, qu'elle nous présente à un rythme accéléré, est d'autant plus difficile à suivre que les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres ne sont pas très claires. La suite du récit présente la même difficulté car celle-ci est ponctuée d'épisodes secondaires aussi caractérisés par le nombre impressionnant de personnages et la complexité des liens qui les unissent. Ainsi, lorsque Madame de Lafayette nous décrit Madame de Valentinois ou une autre duchesse il faut se contenter d'« une incomparable beauté et d'un esprit surprenant » pour pouvoir ensuite les différencier entre elles.*

Le second point que je n'ai pas apprécié est le style de la romancière : les phrases d'une longueur incroyable, émaillées de « que » et de « qui », les répétitions de même terme, l'excès d'hyperboles, brouillent la compréhension et oblige, le plus souvent à une relecture. Pour tout exemple, je



ne citerai qu'une phrase extraite du roman : « *Ils convinrent qu'il ne fallait pas rendre la lettre à la reine dauphine, de peur qu'elle ne la montrât à Mme de Martigues, qui connaissait l'écriture de Mme de Thémire et qui aurait aisément deviné par l'intérêt qu'elle prenait au quidams, qu'elle s'adressait à lui* ». Rendez-vous compte que tout l'ouvrage est écrit ainsi !

Enfin, j'ai trouvé particulièrement agaçant le comportement de l'héroïne, Mme de Clèves. Elle me paraissait indolente, engourdie et sans conviction. Tout au long du récit, on a envie de la secouer, de la remuer. Lorsque M. de Clèves meurt, on est persuadé qu'elle va se réveiller, réagir et qu'enfin elle va annoncer son amour à Monsieur de Nemours. Et bien pas du tout ! Mme de Clèves, se sentant coupable du décès de son mari, n'épousera pas Monsieur de Nemours. Elle se laissera même périr de chagrin. On reste donc déconcerté par le renoncement final dont on a du mal à démêler les véritables causes (Lebrun, 2004)

Le geste anthologique

Réaliser une anthologie est un acte d'auteur à part entière (Fraisse, 1999). En tant qu'auteur anthologiste, il s'agit de collecter, sélectionner et présenter des textes en fonction d'un choix lié à un auteur, à une œuvre, à un genre, à une thématique ou à une problématique d'écriture. On pourrait parler de florilège ou de « best of » comme en musique de variétés.

Habituellement consommateur contraint et passif des anthologies que sont les manuels, l'élève adopte une posture active de producteur en entrant dans le geste anthologique (Lebrun, 2005). Il développe des compétences d'écriture métatextuelle (justifier le choix des textes et les présenter) et hypertextuelle (écriture fictionnelle à partir des textes, à la manière de, en les détournant, etc.). Ainsi, des élèves de 10 ans se sont-ils partagé la lecture des quelque 240 fables de La Fontaine et ont réalisé une anthologie intitulée *La fontaine des fables* : cette expérience est relatée dans *Posture critique et geste anthologique* (Lebrun, 2005). Les élèves ont sélectionné 26 fables (une par élève), les ont préfacées, présentées, ont réalisé une biographie du fabuliste, des jeux-questions et ont écrit des pastiches et parodies de fables. Ce projet leur a permis de construire les invariants du genre fable tout en développant une culture partagée.

Les trois outils collaboratifs de la classe de français, journal de lecture ou culturel dialogué, comité de lecture, geste anthologique, permettent aux élèves qui partagent leurs critiques littéraires de développer une écriture métatextuelle créative.

Le cahier d'écrivain

Dernier dispositif didactique collaboratif de la classe de français, le cahier d'écrivain est un outil de partage des écrits qui permet de développer une écriture créative tant métatextuelle (sur les textes) qu'hypertextuelle (à partir des textes).



Une série d'inducteurs d'écriture est proposée pour une période donnée. Dans un premier temps, l'élève est invité à en choisir un certain nombre et à écrire des textes liés sans aucune autre contrainte d'écriture que celle du sujet. La page de gauche est réservée à l'auteur du cahier d'écrivain alors que la page de droite est ouverte aux commentaires critiques des pairs comme dans le journal de lecture dialogué.

Le second temps est donc un temps de lecture et d'écriture critique. L'auteur qui sait qu'il sera lu et critiqué par des lecteurs pairs développe une intention esthétique puisque son texte sera l'objet d'une attention artistique et non d'une simple évaluation corrective à l'aune des normes linguistiques (Tauveron, 2004, 2005). Nous allons montrer que ces dispositifs didactiques développent le potentiel créatif des élèves auteurs tout en transformant leur rapport à l'écriture. Ci-dessous figure un exemple d'entretien⁵ dans lequel deux élèves de 9 ans verbalisent leur projet d'auteur et leur processus de création à propos de leurs textes respectifs qui sont en annexe 1. Le travail en amont avait porté sur la symbolique et l'ouverture du texte qui doit proposer des questions ouvertes générant le débat interprétatif.

En caractères gras figurent les commentaires d'explicitation sur le processus créateur. Le premier auteur, élève de 9 ans, est A et son commentateur critique est un élève pair du même âge, S. L'enseignant chercheur qui mène le débat est M. Puis c'est S présente son projet d'auteur et il est questionné par A. L'entretien a été transcrit à partir des propos originaux des locuteurs.

A : J'ai voulu mettre l'opposition jour/nuit ; lune/soleil et lumière/ombre.

M : As-tu pensé aux questions ouvertes ?

A : Oui, il y a des choses que je n'ai pas dites.

M : Tu peux donner des exemples ?

A : Pourquoi la mère ne sait-elle pas que l'éclipse peut guérir son fils ?

Pourquoi répète-t-il toujours le mot éclipse et fait-il le dessin ? Pourquoi Benjamin donne-t-il ses lunettes alors que Nicolas en a ?

S : J'ai plein de questions ouvertes : Comment il a attrapé le virus ? Pourquoi Benjamin sait que l'éclipse peut le sauver ? Pourquoi l'éclipse guérit Nicolas ? Pourquoi répète-t-il le mot éclipse et fait-il un dessin ?

A : C'est les mêmes questions. En fait, le dessin pour que le jaune et le noir, c'est le jour et la nuit s'associent. Ils pourront alors jouer ensemble. C'est son rêve.

Accès au non-dit et au symbolique

S : Dans *Demain les fleurs*, il y a aussi des mots répétés et des dessins :

Intertextualité avec un texte étudié en classe

S : Mais je n'aime pas le début, c'est trop long. Pourquoi une greffe du cœur ? Tu devrais arriver tout de suite au virus. C'est pas clair.

5. Cette annexe est une reprise d'un extrait de l'ouvrage auquel nous avons collaboré : Tauveron, C., & Séve, P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Que les éditeurs soient remerciés de leur autorisation.



Déplaisir du lecteur justifié : arriver plus vite à l'essentiel

A: C'est comme pour le sida, une seringue peut contaminer. Je l'ai vu aux infos.

S: J'ai trouvé super la fin, c'est une belle histoire d'amitié. La fin rattrape le début sinon je dirais que c'est moyen.

Plaisir du lecteur justifié : leçon de vie

A: Il préfère sauver son copain car il pense que sa maladie est moins grave ; lui, il doit seulement éviter la nuit.

M: On va passer au texte des dragons de Sylvain. Tu vas expliquer ton projet d'auteur.

A: C'est un texte trop court.

M: C'est Sylvain qui a la parole pour présenter son projet d'auteur.

S: C'est pas la longueur qui compte : il y a des textes courts qui sont super et des textes longs nuls. Moi, ce que je trouve nul dans mon texte, c'est la répétition de dragon au début. Aussi, la magie, c'est pas super. J'ai utilisé l'idée de l'épée à cause de la magie car je n'ai pas eu le temps de chercher un raisonnement.

Auto critique pertinente. Problème des contraintes d'écriture (temps)

M: Tu veux dire des arguments pour convaincre que la paix est préférable à la guerre.

S: Oui, c'est ce que dis à la fin comme dans les morales de La Fontaine.

Convocation de l'intertextualité

G: Des questions ouvertes, il y en a plein. : Pourquoi il transperce le livre rouge ? Pourquoi Merlin dit que ce sera la mort qui arrangera tout ? Pourquoi le dragon accepte t'il ? Pourquoi la formule magique marche t'elle ? Pourquoi jouent-ils au jeu de dames ?

Le lecteur pair se pose des questions et interprète

A: J'avais pensé aussi aux échecs, c'est pour l'opposition.

Accès à la symbolique

M: Laquelle ?

S: La guerre/la paix et ami/ennemi. J'ai pensé à mon frère qui veut toujours me frapper. Il y a un bon conseil à la fin.

De la part du vécu dans l'écriture

M: Le terme de paix est-il bien choisi ?

S: Pas tout à fait, mais je n'en ai pas trouvé d'autre.

M: Peut-être qu'on pourrait dire la négociation ?

A: T'as copié. C'est le début d'un conte que je connais.

Problème de l'imitation et de l'originalité

S: Bien sûr, et alors ! J'ai lu tellement de contes que j'ai plein d'idées. Je choisis, je les mélange et j'écris.

Imagination et lectures personnelles : appropriation pour écrire

M: Tous les auteurs font comme cela.

A: Ouais, comme La Fontaine avec Esopo dans la fable que tu nous as fait apprendre.



Convocation intertextuelle et problème de la création comme créa-collage

M: La Fontaine disait « Mon imitation n'est pas un esclavage »

S: Ouais, Georges a copié sur les infos avec les enfants de la lune.

A: Oui, mais j'ai inventé le virus de l'ombre.

Ce débat révèle la capacité d'élèves de 9 ans à expliciter la genèse de leur processus créateur pour peu que les situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture soient collaboratives. Le terreau didactique de toutes ces pratiques collaboratives est la classe de français qui se constitue comme une communauté de lecteurs et d'auteurs en dialogue. Exercer une posture critique sur les textes des pairs permet de générer de la créativité, car l'auteur développe un projet d'écriture avec une intention artistique que les pairs lecteurs analysent en attention esthétique (Genette, 1997). L'auteur devient créatif à partir du moment où il a un projet conscient d'écriture générant un effet sur le lecteur qui commente, interprète et analyse l'intention artistique. Le partage des écrits favorise un va-et-vient entre les lecteurs et les auteurs de la classe. Comme nous l'avons mentionné *supra*, un scripteur devient un auteur à partir du moment où il assume son écrit et qu'il le destine à un « vrai » lecteur.

A l'enseignant de devenir ce vrai lecteur qui réagit à un texte écrit par un élève-auteur qui témoigne d'une intention d'auteur au sens que Genette analyse dans *L'œuvre d'art*. Voici un exemple extrait d'un cahier d'écrivain où l'enseignant adopte une posture de lecteur critique et non de correcteur (Lebrun, 2016, sous presse) :

« Il arrive qu'il y ait verbalisation d'une connivence dans un jugement de goût, par exemple à propos du lien évoqué entre le texte et un film. Tout cela concourt à insérer l'enseignant dans la communauté de lecture/écriture de la classe de français ; le maître est à la fois un pair et un expert qui donne l'exemple en mettant en évidence l'intérêt de l'histoire narrée. Voici un premier exemple avec un commentaire sur le sujet, le type de narrateur et la portée symbolique : « *Joli texte où tu te mets dans la peau d'un chien abandonné pour nous parler de solitude. On dirait que l'écriture avec un « je d'invention » t'a beaucoup inspirée et a plu à Jennifer.* »

Un autre exemple engage un commentaire sur la tonalité du discours : « *Texte plein d'humour où tu te mets dans la peau d'un chien pour dénoncer, de façon légère, les mauvais traitements sur les animaux. Mais ici, l'animal se venge...* »

L'objectif pour l'enseignant est de mettre l'élève en appétit d'écrire, de commenter et de partager. Pour ce faire, il verbalise son appétit de lecture du texte écrit par l'élève. Celui-ci est reconnu comme un auteur qui s'autorise à écrire pour un destinataire potentiellement sensible à l'intention artistique et aux effets de lecture.

Quel que soient l'âge des élèves et leur habileté lectorale et scriptorale, les enseignants qui ont développé cette pratique de lecture dialoguée ont



observé la transformation du rapport à l'écriture de leurs élèves. Ceux-ci sont passés d'un rapport instrumenté où l'écriture est une simple expression d'un pré donné donnant à voir des compétences linguistiques telles que supposées évaluées par l'école à un rapport littéraire à l'écriture à vocation heuristique et potentiellement créative.

Un dispositif de composition, interprétation et perception⁶

Nous présentons ici un dispositif pédagogique de six phases (voir figure 1) développé dans différentes écoles d'Argentine, du Brésil, du Canada et de Suisse (2013).

Chacune de ces phases propose un acte culturel et artistique qui donne l'occasion de penser et d'agir dans une communauté d'apprentissage (Bruner, 1996). Dans la première phase, l'enseignant présente ce que les élèves doivent faire comme tâche et les apprentissages attendus, la composition à réaliser. Dans une deuxième phase, les élèves produisent leur pièce musicale. Par exemple, les élèves devaient réaliser une petite composition pour un métallophone, un djembé ou tambour et un grelot.



Phase 1: Présentation de l'activité à réaliser (pour ces leçons: composition et interprétation instrumentale d'une mélodie pour métallophone accompagnée rythmiquement par 2 instruments de percussion).



Phase 2: Tâche de composition ou de lecture en groupes.



Phase 3: Minirécital face à la classe.



Phase 4: L'enseignant invite les élèves à discuter sur leurs productions et leur mode de travail. Cette séance est enregistrée en MP3.



Phase 5: Réécoute de la discussion enregistrée.

Phase 6: Enseignement basé sur l'écoute et l'observation des élèves.

Figure 1 : Les six phases des leçons conduites

6. Quelques extraits de la présentation de ce scénario sont repris de la publication Giglio, M. (2013a). *Collaboration créative et réflexive en éducation musicale*. Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale. HEP-BEJUNE, Biel. [Site web] Accès: <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale>



Pour chaque leçon, dans une troisième phase, chacun des groupes présente les pièces composées et les interprète avec les instruments face à la classe, comme dans un mini-récital.

Dans la quatrième phase, l'enseignant invite les élèves à discuter de leurs productions et de leurs modes de travail. Les élèves s'installent un demi-cercle ou en cercle. L'enseignant pose certaines questions à toute la classe concernant les manières de composer, d'interpréter, d'apprécier et les manières de collaborer avec les camarades. Un élève prend un enregistreur audio et enregistre la réponse de chaque élève. La discussion avec la classe (3-4 minutes) conduite par l'enseignant est enregistrée puis réécoutée dans une cinquième phase. Durant l'écoute de cette discussion enregistrée, l'enseignant peut prendre des notes sur un transparent, sur un écran ou sur le tableau noir avec quelques mots-clés ou phrases afin de valoriser ou accentuer certaines manières façons d'agir ou de penser lors de la composition musicale. Il peut aussi tisser des liens entre le récit des élèves et ce qu'il a observé durant l'activité de composition. Par la suite, il expose ces éléments écrits aux élèves dans une phase de rétroaction. Cette sixième phase se base sur les phases antérieures et peut aussi préparer des exercices ou une nouvelle tâche soit créative, soit d'exercice à réaliser par la suite (phase 1 de la leçon suivante).

Voici un exemple de partition composé par trois élèves pour bongos, xylophone et triangle (Giglio, 2015) :



Figure 2 : Partition d'élèves âgés de 11-12 ans⁷

Ce type de situation culturelle et artistique de composition, interprétation et écoute musicale réflexive peut durer 40 à 50 minutes. Le temps et l'espace à aménager sont importants pour la bonne réussite de ce type d'activité complexe pour que les élèves puissent penser, agir et interagir de manière pertinente. Par exemple, pour composer en groupe dans un même espace (phase 2) il est nécessaire de se mettre en situation réelle de composition comme s'il s'agissait de trois jeunes dans un garage ou dans un

7. Avec le remerciement aux éditoriales Palgrave Macmillan (Giglio, 2015) et PUC (2013b) pour nous autoriser l'utilisation de cette figure (p. 94).



studio avec leurs instruments afin de pouvoir discuter, partager les idées, les tester pour finalement les répéter avant la présentation.

Pour donner un sens artistique et culturel au mini-récital (phase 3), il serait nécessaire de récréer une situation (scénario) de petite salle de spectacle, de concert ou d'audition musicale pour que les élèves, durant les 5 minutes de mini-récital, puissent présenter des pièces très courtes (d'environ 20 secondes de durée) : par exemple, la scène face à un public. De plus, cela socialise le travail scolaire en le mettant en lien avec une pratique musicale extrascolaire.

Travail de la créativité auctoriale en formation à l'enseignement

Les exemples présentés montrent l'importance de la collaboration et du partage dans les dispositifs didactiques : autrement dit la collaboration peut favoriser l'émergence d'une créativité chez les élèves. Le PER souligne l'importance des enjeux culturels et de la collaboration. Nous ajoutons que la formation d'un acteur culturel, lecteur-auteur, mélomane-compositeur, critique, autonome, réflexif et engagé est essentielle dans l'enseignement, mais aussi dans la formation.

Si le formateur d'enseignants souhaite que les futurs enseignants puissent former des sujets de culture, auteurs et créatifs, il importe que la formation accorde une place importante à la créativité auctoriale comme compétence créative chez l'adulte enseignant, mais aussi comme compétence de l'enseignant en didactique.

De manière homologique, les futurs enseignants tant du niveau de l'enseignement primaire que celui du secondaire en formation expérimenteront les dispositifs didactiques collaboratifs que nous avons décrits *supra*. En vivant ces dispositifs, ils découvriront et s'approprieront les outils liés pour développer des compétences auctoriales et créatives et les réfléchir. Ainsi seront-ils armés pour étudier comment organiser et mettre en œuvre ces dispositifs à leurs élèves et des formes d'accompagnement dans l'apprentissage de l'émergence de leur créativité auctoriale ?

La formation continue sera aussi l'occasion de présenter ces dispositifs innovants en les faisant vivre par les enseignants afin qu'ils puissent les mettre en œuvre dans la classe de français et celle de musique. L'expérience en formation leur permettra d'apprendre à repérer les compétences en jeu et à les évaluer sur le plan de la créativité auctoriale, voire les encourager à s'autoévaluer. La présentation de productions d'élèves obtenues dans le cadre de journaux de lecture dialogués, de comités de lecture, du geste anthologique, du cahier d'écrivain et de la composition musicale entraîneront les enseignants à repérer les critères d'évaluation et leurs indicateurs de réussite. Ceux-ci seront co-construits par les élèves dans le cadre d'une évaluation formative et formatrice.



La créativité auctoriale au carrefour de deux perspectives didactiques complémentaires

Former un auteur, un compositeur, c'est-à-dire un acteur culturel, dans la classe de français ou de musique suppose une nouvelle posture de l'enseignant. Il devient un pair expert qui accompagne et favorise la créativité. Autrement dit, l'enseignant de français est un vrai lecteur critique et non plus un simple correcteur ; l'enseignant de musique devient un auditeur mélomane.

Le scénario de composition musicale proposé présente une forme proche de celle des cercles de lecture partagée ou des débats interprétatifs. En effet, les productions des cahiers d'écrivain donnent lieu à des lectures offertes où les textes sont plébiscités en comités de lecture et commentés en grand groupe comme pour le mini-récital. Et vice-versa, les cahiers d'écrivain ont beaucoup de points communs avec les activités de lecture et d'interprétation face à la classe des compositions réalisées. C'est l'occasion de partager quelques techniques, mais aussi et surtout, cela donne du sens à l'écriture des idées musicales. Ainsi peuvent-elles être lues par d'autres musiciens comme un script complet d'un sujet créé par un pair considéré auteur de l'œuvre à interpréter.

Les dispositifs didactiques présentés en français et en musique proposent de mettre en œuvre une posture critique au sens de la capacité à formuler un jugement de goût et de valeur sur les productions des pairs. Cela favorise le développement du potentiel créatif d'auteur, ce que nous appelons la créativité auctoriale.

Nous avons caractérisé la classe de littérature et la classe de musique comme des espaces de collaboration, de partage et de création où une communauté apprenante développe des compétences spécifiques de communication en réception et en production littéraires et musicales. Comme cultures, la littérature et la musique ne sont pas des suppléments d'âme ou un luxe qui passeraient après les apprentissages fondamentaux. La formation scolaire d'un acteur culturel est une des priorités majeures d'une société démocratique, de l'apprentissage du vivre ensemble et de la recherche d'une alternative au tout médiatique et consumériste qui domine le début du XXI^e siècle.

Tout apprenant est potentiellement un acteur culturel, ce qui suppose de s'engager comme un auteur créatif. C'est la tâche des didacticiens relayée par celle des formateurs d'enseignants de favoriser l'engagement qui est la condition de la créativité.



Annexe 1 : deux textes à visée symbolique d'élèves de 9 ans

Georges (A) est l'auteur de *Le jour et la nuit* et Sylvain (S) du conte des dragons auquel il n'a pas donné de titre).

Texte de Georges (A) : Le jour et la nuit

C'était un jour comme tous les autres pour les petits garçons du monde entier, tous jouaient, tous, non, Nicolas, un petit garçon âgé d'une huitaine d'années, vivant dans le nord-ouest de la France. Ce petit garçon était atteint d'une maladie grave, la maladie du soleil, on le surnommait : l'enfant de la lune. Nicolas avait un ami nommé Benjamin. Benjamin était lui atteint de la maladie de la lune, il ne pouvait pas supporter la nuit. Ils étaient liés d'une amitié indéfectible avant d'avoir ce satané virus.

Un jour, on ne sait pourquoi, Nicolas ne cessait de répéter et d'écrire le mot éclipse. Une semaine plus tard il y eut une éclipse et Nicolas et Benjamin la regardèrent ensemble, ils ne risquaient rien, il faisait jour et nuit à la fois. Ils étaient guéris. Benjamin et Nicolas décidèrent de devenir des chasseurs d'éclipses pour ne plus se quitter.

Texte de Sylvain (S) : Pas de titre

Il faisait froid dehors, dans les maisons les cheminées étaient allumées, dans la forêt les écureuils, les oiseaux et les autres animaux étaient dans leurs abris. Pas un seul être vivant était dehors sauf... Deux dragons faisaient un jeu de dames, un noir et un blanc. Mais il y a bien longtemps c'était les pires ennemis du monde. Je vais vous raconter pourquoi.

Il y a bien longtemps, il y avait deux grandes familles de dragons ; les noirs et les blancs. Un jour le chef de la famille des blancs en eut marre que ce ne soit pas lui le chef des noirs, il décida de défier le chef des dragons noirs. Le dragon noir ne voulant pas se battre alla voir le magicien que vous connaissez sans doute, Merlin l'enchanteur.

Merlin accepta de l'aider. Il prit une épée et il transperça un livre de couverture rouge sans inscription. Puis Merlin dit : «*Je veux bien, mais ce ne sera pas la mort qui arrangera tout ça, ce sera la paix*».

Le dragon noir accepta. Le lendemain, Merlin alla voir le dragon blanc. Il prit son épée et envoya un éclair rouge aveuglant. Puis il fit de même sur le dragon noir. Puis grâce à cette formule magique, les deux dragons qui étaient les plus grands ennemis du monde, devinrent les meilleurs amis du monde.

Si un jour vous avez des problèmes avec quelqu'un que vous n'aimez pas, n'utiliser pas la guerre pour gagner, utiliser la paix.



Références

- Ahr, S., & Joole, P. (dir.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Namur : Presses universitaires de Namur.
- Auh, M. S. (1997). Prediction of Musical Creativity in Composition among Selected Variables for Upper Elementary Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 1-8.
- Auh, M. S. (2000). Assessing Creativity in Composing Music: Product-Process-Person-Environment Approaches. In *Australian Association for Research in Education conference held at University of Sydney*, 4. Récupéré du site : <http://www.aare.edu.au/00pap/auh00016.htm>
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New handbook of research on music teaching and learning* (pp. 171-187). New York: Oxford University Press.
- Barret, M. S. (2005). Representation, cognition, and musical communication: invented notation in children's musical communication. In D. Miell, R. A. R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 117-142). Oxford: Oxford University Press.
- Bouju, E. (2005). *L'engagement littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de minuit.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris : Retz.
- Burgos, M., & Leenhardt, J. (1991). La lecture, raison et passion européenne. *Le Français aujourd'hui*, 95.
- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. In D. Miell, R. A. R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 301-319). Oxford: Oxford University Press.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité*. Paris : Odile Jacob.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre d'art*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (2006). *Bardabrac*. Paris : Seuil.
- Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. New York : Palgrave Macmillan.
- Giglio, M. (2013a). Collaboration créative et réflexive en éducation musicale. In *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. Bienné : HEP-BEJUNE. Récupéré du site : <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale>
- Giglio, M. (2013b). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander : Publicaciones Universidad Cantabria.
- Golder, W. (1976). *An investigation of divergent production abilities as constructs of musical creativity* (unpublished doctoral dissertation). Urbana-Champaign : University of Illinois.
- Hickey, M. (2002). Creativity Research in Music, Visual Art, Theatre and Dance. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New handbook of research on music teaching and learning* (pp. 398-415). New York : Oxford University Press.
- Jauss, H. R. (1980). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1978 sous le titre *Rezeptionsästhetik*. Munich : Warning).
- Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 5-20.
- Lahire, B. (2006). *La condition littéraire : la double vie des écrivains*. Paris : Editions La découverte.



- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. In G. Langlade, & A. Rouxel (Eds.), *Actes du Colloque international, Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* (pp. 329-341). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lebrun, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodom, Belgique : Editions modulaires européennes.
- Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Cortil-Wodom, Belgique : Editions modulaires européennes.
- Lebrun, M. (2014). Le jugement de goût et de valeur: une question d'engagement. In J. Van Beveron (Ed.), *Langue, littérature et didactique. Hommages offerts à Jean-Louis Dumortier* (pp. 126-152). Liège : Presses universitaires de Liège.
- Lebrun, M. (sous presse). Ce que disent les pratiques métatextuelles d'un enseignant de secondaire sur sa conception de l'écrit scolaire et son propre rapport à l'écriture des élèves. *Diptyque*.
- Lubart, T. (2009). Creativity Across Cultures. In R. J. Stenberg, *Handbook of Creativity* (pp. 339-350). New York, NY: Cambridge University Press.
- Manguel, A. (2005). *Pinocchio et Robinson. Pour une éthique du lecteur*. Chauvigny : L'escamette.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier-Credif.
- Pernin, F. (2008). *Petite philosophie du lecteur*. Cahors : Ed. Milan.
- Tauveron, C. (2003-2004). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, (26)27, 203-215.
- Tauveron, C., & Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Upitis, R. (1989). The craft of composition. Helping children create music with computer tools. *Psychomusicology*, 8(2), 151-162.
- Vaughan, M. M. (1971a). *Music as model and metaphor in the cultivation and measurement of creative behaviour in children* (unpublished doctoral dissertation). Athens, G.A., University of Georgia.
- Vaughan, M. M. (1971b). Test instruction for research purposes only : not for unauthorised distribution.
- Vaughan, M. M., & Myers, R. E. (1971). An examination of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 337-341.
- Webster, P. R. (1977). A Factor of Intellect Approach to Creative Thinking in Music (unpublished Ph.D. thesis). Rochester, NY : University of Rochester.
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music. The assessment literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-280). New York : Schimer.