

Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage

Isabelle Puozzo



Édition électronique

URL : <http://edso.revues.org/174>

DOI : 10.4000/edso.174

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université
de Namur



Référence électronique

Isabelle Puozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 juin 2017. URL : <http://edso.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/edso.174

Ce document a été généré automatiquement le 1 juin 2017.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage

Isabelle Puozzo

Introduction

- 1 La perception que l'apprenant a de ses émotions et des manifestations physiologiques qui en découlent, a une influence très forte sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Bandura, 1997/2007)¹. Ainsi, comment construire un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage ? Quel pourrait être le rôle de la créativité dans ce processus ?
- 2 Une pédagogie de la créativité n'implique absolument pas de modification du programme. Au contraire, l'idée est bien de penser des tâches qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires. L'on fait l'hypothèse qu'une telle pédagogie implique de réfléchir à l'utilisation d'une forme d'étayage pour permettre l'appropriation d'un objet d'apprentissage. De manière plus précise, que ce soit dans le cadre d'un projet interdisciplinaire ou non, lorsque l'enseignant de langue mobilise un art (cinématographie, pictural, théâtral, etc.), il cherche à s'appuyer sur ce dernier pour atteindre des objectifs dans sa discipline. L'approche est purement didactique alors que cette contribution s'inscrit également dans une perspective plus transversale avec une réflexion sur les processus en jeu, sur les variables transversales qui interviennent dans de tels dispositifs pédagogiques. L'approche transversale d'une théorisation de la pédagogie de la créativité permet de réfléchir à plusieurs niveaux qui s'entrecroisent (émotionnel, cognitif, perspectif, etc.) pour tenter de saisir ce qui se passe de différent dans l'apprentissage afin de généraliser un paradigme² translangagier, voire transdisciplinaire par le biais de recherches ultérieures.
- 3 Cet article se propose de définir quelques concepts-clés d'une pédagogie de la créativité que sont notamment la créativité, l'émotion et d'analyser une partie des résultats d'une

recherche menée autour de cette pédagogie à partir d'un dispositif qui a permis d'identifier quelques processus en jeu.

Qu'est-ce qu'une pédagogie de la créativité ?

Pour une définition de la créativité

- 4 Les définitions de la créativité sont nombreuses dans la littérature scientifique. Craft (2005) définit la créativité comme « *the generating of novel ideas* » (« l'élaboration d'idées nouvelles ») (p. 19). Même si la créativité est souvent associée à la dimension artistique, différentes disciplines d'un curriculum peuvent concourir au développement de la créativité. Craft (2005) donne des exemples en informatique (élaboration d'une base de données de questions-réponses sur un sujet étudié par les élèves), en gymnastique (concevoir une danse ou un nouveau jeu de balle sur un terrain d'athlétisme), en musique (une composition musicale ou collective), en anglais (interpréter une histoire avec originalité) et en mathématiques (résolution d'un problème) (p. 78-79). Par ailleurs, l'ancrage transversal de la créativité doit être explicite, car selon l'approche proposée, les finalités d'analyse des données sont différentes. Si le chercheur s'inscrit dans une perspective psychométrique, son objectif sera de mesurer l'impact du dispositif pédagogique sur le développement du potentiel créatif. D'un point de vue de la psychologie cognitive, la créativité pourrait s'analyser par le biais de la pensée divergente (générer le plus d'idées possibles) et convergente (évaluer ces idées et en retenir une). Du côté behavioriste, il s'agirait d'observer le changement de comportement. En revanche, si l'on s'inscrit dans une perspective de la psychologie différentielle (Lubart, 2003), la créativité serait « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p.10). Cette contribution s'appuie sur cette définition de la créativité. Dans ce courant, l'approche multivariée apparaît dans les années quatre-vingt (Lubart, 2003) et elle se construit autour de quatre facteurs : cognitifs (la capacité à identifier et redéfinir le problème, l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la combinaison sélective, la pensée divergente, l'évaluation des idées, la flexibilité cognitive et la maîtrise du champ), conatifs (les traits de la personnalité, les style cognitifs et la motivation), émotionnels (le modèle de résonance émotionnelle, l'endocept, l'impact des émotions sur la créativité, etc.) et environnementaux (la famille, le milieu scolaire, professionnel, culturel, social et l'impact des outils technologiques) (p. 31-84). Ces facteurs ont été identifiés dans les processus créatifs et les caractéristiques des individus créatifs. Quelques facteurs seront analysés dans la dernière partie de cette contribution. Ce modèle présente l'avantage d'être holistique et de s'appuyer sur d'autres disciplines comme la psychologie sociale ou cognitive pour définir le concept de créativité. Ces facteurs pose déjà les prémices de la réflexion entre créativité et émotion.

L'émotion, ses manifestations, son induction

- 5 Au premier abord, définir l'émotion peut sembler relativement simple ; elle appartient au domaine du ressenti. Toutefois, cette définition varie en fonction des points de vue adoptés (psychologique, linguistique, didactique, etc.) et la notion n'est pas si évidente à cibler (Fehlmann, 2007). Le Petit Robert (Rey, 2002) définit l'émotion comme une

« sensation (agréable ou désagréable) » (p. 865). Toutefois, cette dénotation réduit au minimum un phénomène tellement composite qu'il s'avère nécessaire de s'appuyer sur d'autres disciplines pour le définir et montrer ainsi sa complexité.

- 6 Dans le domaine des neurosciences qui s'intéressent à l'émotion en observant le corps et le cerveau, Damasio (1999) distingue les « émotions primaires ou universelles » que sont : « bonheur, tristesse, peur, colère, surprise ou dégoût », des émotions « secondaires ou sociales, telles que l'embarras, la jalousie, la culpabilité ou l'orgueil » et des « émotions d'arrière-plan, telles que le bien-être ou le malaise, le calme ou la tension » (souligné par l'auteur). Un dispositif créatif, comme celui que nous proposons dans cet article, peut induire, en fonction de la tâche même, des émotions primaires différentes. Par exemple, dans l'élaboration et la mise en scène d'un texte narratif, l'élève créateur pourrait ressentir face à son texte une émotion de bonheur, s'il évoque des faits heureux, comme une émotion de peur, s'il évoque la mort. Par contre, une pédagogie de la créativité cherche à favoriser une émotion d'arrière-plan caractérisée par le calme afin de réduire celle de la tension liée au contexte de classe et à l'apprentissage. La nature de l'émotion primaire peut donc varier allant d'une valence positive à une valence négative qui pourrait éventuellement avoir un effet cathartique.

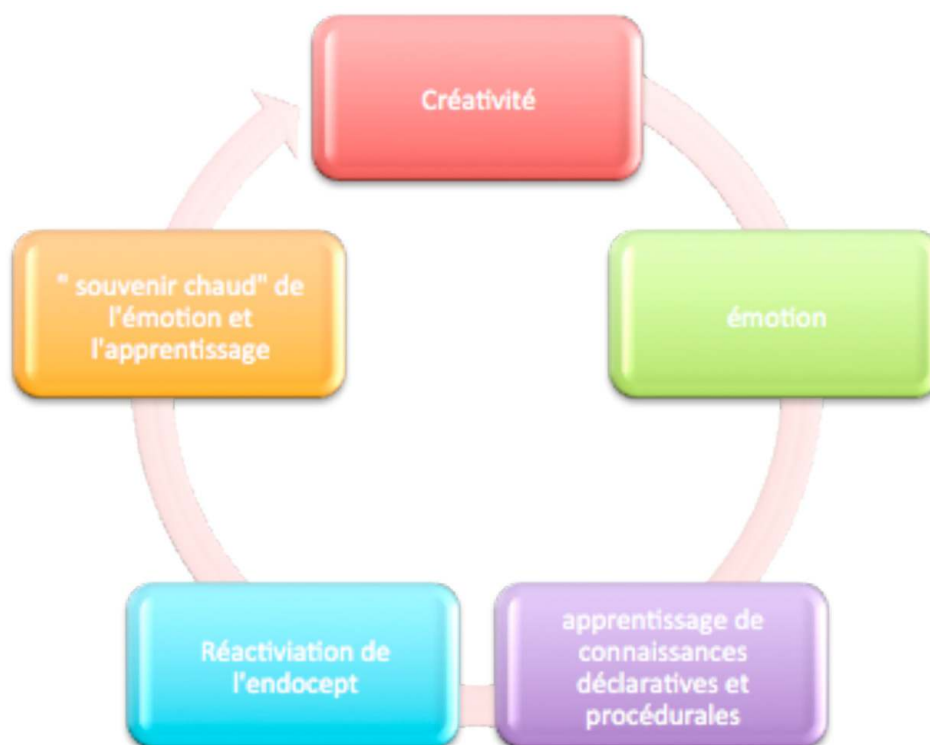
Comment favoriser les émotions facilitatrices d'apprentissage ? De l'expérience émotionnelle à l'apprentissage

- 7 L'école est le lieu où l'émotion peut constituer « une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition » (Cuq, 2003, p. 80). L'émotion devient ainsi une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire. En classe de langue, les élèves qui ont déjà des difficultés se retrouvent régulièrement pénalisés durant la production orale et notamment en contexte d'évaluation. Ces émotions sont des éléments qui parasitent la performance. La problématique de la recherche, présentée dans cette contribution, est donc de se demander comment favoriser un état émotionnel positif afin d'augmenter la qualité de la performance. Comment créer des conditions didactiques et pédagogiques qui permettent à l'élève de tempérer les émotions qui parasitent sa performance ?
- 8 Ce sont les travaux du psychologue canadien Bandura (1997/2007) sur le sentiment d'efficacité personnelle [désormais SEP] qui constituent un point de départ pour réfléchir sur l'état émotionnel des élèves. En effet, selon la théorie du SEP (Bandura, 1997/2007), l'une des variables de la réussite scolaire est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. Bandura (1997/2007) ajoute que cette perception est influencée par les états physiologiques et émotionnels. Généralement, plus l'individu perçoit les compétences qu'il maîtrise pour atteindre un but, plus les émotions et les états physiologiques sont positifs, et inversement. Dans le contexte de classe, même si cet état émotionnel est une source intrapersonnelle sur laquelle l'enseignant n'agit pas, il peut toutefois s'interroger sur comment construire un environnement d'apprentissage qui favorise un état émotionnel positif chez les élèves (Piccardo et Puzo Capron, 2003, à paraître).
- 9 Il s'agit alors de réfléchir sur des modalités de tâche qui réduisent fortement ces émotions parasites. La piste présentée dans cet article est celle de la pédagogie de la créativité. L'objectif est d'amener les apprenants à faire émerger des émotions facilitatrices

d'apprentissage qui tempèrent ainsi leurs émotions parasites liées au contexte de la production orale grâce à la réalisation d'un support créatif.

- 10 Dans la continuité des recherches de Bandura (1997/2007), Brewer (2006) a effectué une enquête sur la dimension émotive dans l'apprentissage de l'anglais en contexte universitaire. Des entretiens, qu'il a menés auprès d'étudiants, émergent que le souvenir de la construction de leur carrière d'apprenant se focalise sur l'évocation de ce qu'il appelle des « souvenirs chauds connectés à la musique ou à la joie » et des souvenirs « froids » « associés à la douleur, la souffrance » (p. 233-234).
- 11 Dans sa théorie des émotions, Vygotsky (1984/1998) est l'un des premiers à avoir soutenu le rapport étroit entre le contenu d'une idée et la dimension affective à laquelle il est rattaché. Plus de soixante-dix ans après son œuvre, les recherches en psychologie différentielle ont approfondi ce lien entre émotion et concept. En effet, selon Lubart (2003), lorsqu'une expérience émotionnelle est rattachée à un concept, les deux éléments se retrouvent associés l'un à l'autre et deviennent un « endocept » : « À chaque concept ou représentation en mémoire sont associés des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu » (p. 59). Le « mécanisme automatique de résonance émotionnelle » (Lubart, 2003, p. 59) se déclenche lorsque le concept est réactivé dans un apprentissage ultérieur. Ce facteur émotionnel entre en résonance, car il met en lumière le potentiel de l'émotion sur l'apprentissage et son ancrage dans le long terme. C'est le principe des « souvenirs chauds » de Brewer (2006). Une tâche qui favorise le développement de la pensée créative et de l'apprentissage d'un objet doit être réalisée à un moment-clé du curriculum. Ainsi, la réactivation d'un concept, appris précédemment dans un tel dispositif, est censée remémorer à l'apprenant la performance par le biais de l'émotion et pouvoir ainsi remobiliser cet apprentissage dans un autre contexte. Il ne s'agirait pas uniquement de la restituer, mais de mobiliser les caractéristiques essentielles de cet objet pour les approfondir. L'on peut faire l'hypothèse que l'apprenant pourra être, par la maîtrise de ce concept, d'autant plus créatif (cf. figure 1).

Figure 1 – Le cycle de la créativité



Le dispositif dans la pédagogie de la créativité

- 12 Dans le cadre de cette recherche, deux types de tâches³ ont été élaborés : l'un consistait à produire un support créatif en lien avec l'apprentissage en cours, que les élèves exposaient à la classe sous la forme d'une production orale et l'autre à réaliser une mise en scène à partir de productions textuelles. La créativité a pour but d'amener l'élève à réfléchir sur comment insérer le contenu disciplinaire dans l'objet créatif et comment ensuite construire, de manière pertinente, sa production tout en favorisant des émotions facilitatrices d'apprentissage. La seconde tâche créative a permis de faire avancer la réflexion sur l'empathie dans la créativité qui consiste à comprendre l'autre, sa situation, ses émotions, tout en restant soi-même (Aden, 2008 ; Aden, 2010). Dans une pédagogie de la créativité, cela se matérialise par la « théâtralisation » (Aden, 2008, p. 68) de textes littéraires ou personnels, de débats construits autour de personnages fictifs ou réels. Cette contribution se focalise uniquement sur les données obtenues avec la production d'un support.
- 13 Dans une pédagogie de la créativité, la discipline principale qui va s'allier avec une autre discipline est celle des arts, dans une perspective très large. Cet article propose une interdisciplinarité entre art et langue, mais les possibilités sont hétérogènes. Par exemple, dans le cadre de la formation des enseignants préscolaires et primaires, nous

proposons un cours sur la créativité et la robotique dans lequel les robots jouent le rôle de cette forme d'étayage (Puozzo Capron et Didier, 2012).

- 14 Ainsi, le dispositif sera lui-même défini comme créatif, à condition :
- Qu'il soit à chaque fois nouveau, même si la nouveauté est minime (Lubart, 2003) et adapté à la séquence d'enseignement dans laquelle il s'inscrit, c'est-à-dire qu'il soit en lien avec l'objet d'apprentissage et/ou la formation⁴.
 - Qu'il se matérialise par le biais d'une ou plusieurs tâches considérées du point de vue de la didactique des langues comme complexes (Bourguignon, 2010) afin de mobiliser certains savoirs et savoir-faire.
 - Qu'il fasse intervenir une forme d'étayage (artistique ou autre).
 - Qu'il permette à l'apprenant d'avoir une expérience active de maîtrise (Bandura, 1997/2007) qui consiste à réussir une « performance complexe » afin d'augmenter le SEP de l'élève qui aura su surmonter « des obstacles grâce à des efforts persévérants » (Bandura, 1997/2007, p. 125)⁵.
 - Qu'il cherche à favoriser une émotion d'arrière-plan caractérisée par le calme.
 - Qu'il intervienne sur des objets d'apprentissage significatifs dans la formation pour chercher à construire un endocept.
 - Qu'il offre un certain degré d'autonomie pour permettre à l'élève de prendre en charge des processus cognitifs (Lahire, 2005) et favoriser ainsi certains processus cognitifs propres à la créativité comme la pensée divergente ou la maîtrise du champ (Lubart, 2003) et conatifs comme la persévérance, faisant ainsi écho avec le SEP.
- 15 L'ordre n'est pas croissant et ne pose pas de priorités. Cette liste n'est pas à ce stade des recherches exhaustive ; elle ne prend pas en compte tous les concepts des cadres théoriques de la psychologie différentielle et socio-cognitiviste. Le choix de ces conditions a été effectué à partir de ce qui a pu être observé dans les différentes recherches menées (Puozzo Capron, 2009, 2010, 2011, 2012a, b, c) Ces variables nécessaires à l'élaboration d'un dispositif créatif, qui cherche à développer la créativité des élèves tout en favorisant l'apprentissage, permettent ainsi d'analyser les processus identifiés, notamment autour de la créativité, de la cognition, de l'émotion et de l'intrapersonnel.

Une recherche sur la pédagogie de la créativité

Problématique et contexte de la recherche

- 16 La problématique de cette recherche est la suivante : comment la créativité favorise-t-elle l'apprentissage ? Quel type d'environnement l'enseignant peut-il construire pour que les émotions constituent un levier pour l'apprentissage et non pas un frein ?
- 17 La recherche menée a été réalisée dans les classes de première année à l'Istituto Professionale Regionale Alberghiero, un lycée professionnel qui se trouve en Vallée d'Aoste dans le nord de l'Italie. Dans cette région institutionnellement bilingue, où le français est enseigné dans l'idéologie du native speaker, l'enseignement relève cependant plus de la langue seconde, voire étrangère dans certains contextes (Cavalli *et al.*, 2007). Au-delà de la question des politiques linguistiques éducatives, cette recherche empirique a permis de tester une voie possible d'action didactique favorisant l'émergence d'émotions facilitatrices de l'apprentissage à travers la démarche créative. L'échantillon se compose de 43 élèves. La discipline enseignée est le français langue seconde/étrangère. L'observation a duré une année (de septembre 2008 à juin 2009). L'enquête menée dans le

cadre de cette recherche s'inscrit dans une typologie de type qualitatif, notamment celle d'une enquête de terrain (Beaud et Weber, 2003) et une recherche-action (Becker, 2002). Le socio-cognitivism, plus exactement le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2007), et l'approche multivariée (Lubart, 2003) ont constitué les outils théoriques pour élaborer les tâches et les analyser ensuite (Barbier, 1996). Cette tâche s'insère dans la séquence d'apprentissage sur le texte descriptif. À la fin de la séquence, les élèves devaient rédiger la description de l'hôtel, du restaurant ou bar de leurs rêves, l'exposer ensuite à la classe en présentant un support créatif permettant d'accompagner et de suivre la description. Le thème était donc en lien avec leur formation professionnelle. L'idée sous-jacente est que cet objet créatif permet à l'élève de développer sa créativité et de s'appuyer sur un support qu'il a lui-même construit afin de stimuler un état émotionnel qui lui permettrait de se percevoir plus auto-efficace. Pour l'élève, il s'agit uniquement de passer du savoir acquis avec l'enseignant (portrait, description physique et caractère, description objective et subjective des personnes, objets et lieux, figures de rhétorique, temps verbaux de l'indicatif, etc.) à la compétence pragmatique (CECR, 2001) de structuration du texte descriptif.

- 18 Au niveau de l'apprentissage, l'hypothèse de départ était de canaliser les émotions parasites de l'apprentissage par l'évocation d'émotions personnelles, en lien avec la formation professionnelle, et d'améliorer ainsi la performance orale. Cette amélioration devait se traduire par :
- une augmentation du temps de production, il s'agissait de passer de 10 à 15 minutes de production orale continue ;
 - une maîtrise des connaissances et des capacités sur le texte descriptif, manifestée à travers une performance de nature créative permettant la réussite d'un plus grand nombre possible d'élèves.

Bilan de la recherche

- 19 De nombreux supports, résultats d'un bricolage personnel, ont été conçus par les élèves. Les différents matériaux utilisés ont été les suivants : bois, polystyrène, boîtes à chaussures, papier, tissu, legos, nouvelles technologies (logiciels de présentation, le jeu des SIMS⁶), etc. L'analyse des performances des élèves s'articule en deux temps. De prime abord, il s'agit d'analyser le dispositif d'un point de vue didactique. Pour ce faire, la mobilisation d'un cadre théorique propre à la psychologie cognitive (Vergnaud, 1990, 1996) est nécessaire puisque les cadres théoriques développés précédemment ne le permettent pas. Ensuite, les performances seront analysées en regard des conditions [désormais C.] énumérées dans le point 1.4⁷.

Analyse du dispositif d'un point de vue didactique

- 20 Un approfondissement du côté de la psychologie cognitive permet de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage et de saisir le lien entre l'action et la conceptualisation (Vergnaud, 1996). En effet, « l'idée d'une connaissance dite "procédurale" qui serait détachée de toute conceptualisation est un avatar de l'associationnisme béhavioriste » (Vergnaud, 2002, p. 6). Quelle est donc la conceptualisation de cette séquence d'apprentissage ? Comment le dispositif final permet-il de concourir à cette conceptualisation ? Pour ce faire, quelques éléments théoriques doivent être explicités. Selon Vergnaud (2003), la conceptualisation serait l'aboutissement d'un processus de

pensée dont les fondements demeurent l'action et la théorisation sous-jacente à cette action. « Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action » (Vergnaud, 1996, p. 275). Qu'est-ce que cela implique en situation de classe ? Les élèves sont certes mis en activité par le biais des tâches, toutefois sont-ils vraiment en action ? Si « c'est par l'action que commence la pensée » (*ibid.*), comment mettre les élèves en action ? La classe de langue est un espace privilégié où depuis la méthodologie active jusqu'à l'approche actionnelle formulée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001), l'enseignant met l'apprenant en action en mobilisant souvent différentes situations ou en faisant recours aux domaines artistiques. La recherche proposée dans cette contribution met-elle alors les élèves en action sachant qu'elle n'est pourtant pas suffisante en soi ? Elle doit être « explicitée, débattue, et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et, d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique » (Vergnaud, 1996, p. 275).

- 21 Pour comprendre la signification de cette mise en action, les concepts de forme opératoire et prédictive de la connaissance doivent à leur tour être définis. « La forme opératoire de la connaissance [est celle] qui permet d'agir en situation, et la forme prédictive de la connaissance, [...] consiste dans la formulation des propriétés des objets et de l'action » (p. 3). La forme opératoire de la connaissance permet aux élèves de construire la forme prédictive avec toute la difficulté de la verbalisation du théorème (Vergnaud, 2003). Inversement, la forme prédictive permet de passer à la forme opératoire. Lorsque l'enseignant donne une consigne aux élèves, il formule de manière plus ou moins explicite les « concepts [...] [les] théorèmes-en-acte que sont les propriétés, les relations, les transformations, les processus utilisés dans l'action » (p. 4) de la forme opératoire que les élèves traduisent ensuite par la réalisation de la consigne demandée. Ainsi, dans le cadre de la recherche sur la pédagogie de la créativité avec la conception d'un support pour étayer la compétence pragmatique à produire un texte descriptif dans l'activité langagière de production orale, la forme opératoire du concept de description renvoie à la narratologie et à la rhétorique (Gardes-Tamine et Hubert, 1996, p. 57) ; elle consiste à faire voir des lieux, des objets, des personnes tout en étant éventuellement chargée symboliquement (Gardes-Tamine et Hubert, 1996). La forme prédictive, que Vergnaud (2003) définit en texte ou énoncé, consiste à être capable d'énoncer les propriétés du genre étudiées préalablement pour concevoir une production orale qui fasse sens avec l'objet montré à la classe. Elle s'inscrit dans la conceptualisation de la narratologie. La complexité entre les deux formes réside dans la conception d'une description complète qui mobilise les enjeux de savoirs aux niveaux : grammatical, rhétorique et narratif. Il s'agit de passer du savoir théorique au savoir pratique (Vergnaud, 1996). Dans la continuité de la réflexion de Vergnaud (2003), le reproche possible est justement ce découpage entre apprentissage de la description d'un côté et narration de l'autre, alors que le roman associe ces deux formes. Cette recherche répond simplement à la programmation annuelle de l'enseignement, mais cela met en évidence la difficulté de conceptualiser la narratologie par l'étude distincte des deux objets (description et narration). Un dernier concept, celui de schème, permet de montrer les ouvertures possibles d'analyse d'une telle recherche.
- 22 « Appelons "schème" l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être

opérateur » (Vergnaud, 1990, p. 136). Quels seraient les schèmes de la « description » dans la recherche menée ?

23 « La reconnaissance d'invariants est [...] la clef de la généralisation du schème » (Vergnaud, 1990, p. 141). Vergnaud (1990) distingue trois types logiques d'invariants (p. 142-144) :

- des invariants de type « propositions » : ce sont les théorèmes-en-acte qui peuvent être véridiques comme erronés. Si Vergnaud (1990) donne de nombreux exemples en mathématiques, il serait intéressant de creuser également en langue. Que pourraient ces théorèmes-en acte ? La réponse la plus simple serait les règles de grammaire. Ce qui expliquerait pourquoi certains de ces invariants sont faux lorsque l'élève généralise un phénomène langagier inapproprié. Dans le cadre de la description, la production écrite requiert généralement l'usage de l'imparfait, en opposition au passé simple ou au passé composé du récit. Toutefois, dans le cas d'une production orale, l'apprenant utilise le présent de l'indicatif. De plus, la question de l'utilisation riche d'adjectifs apparaît également comme une forme d'invariant.
- des invariants de type « fonction propositionnelle » : Vergnaud (1990) utilise l'analogie des briques pour montrer que ces invariants sont indispensables à la conceptualisation. Il définit ces invariants comme des concepts-en-acte. Dans le cadre de l'apprentissage du texte descriptif, un élève passerait à côté de la conceptualisation de la narration s'il passe à côté de la fonction discursive et pourtant complémentaire au récit narratif pour donner à voir les actions (la scène), les lieux (topographie), les personnages (la prosopographie), etc. L'on pourrait également penser au champ lexical et sémantique comme porteurs d'une symbolique.
- des invariants de type « argument » : qui peuvent être des objets, des personnages, des relations, des propositions. La transposition de la théorie de Vergnaud à la didactique des langues est plus difficile. L'on peut faire la supposition que, dans le cadre de ce dispositif, l'argument consiste à désigner les parties de l'objet pour soutenir la description. Cette ostension de l'objet participe à la construction du sens puisque l'élève créateur donne à voir symboliquement (par les mots) et concrètement (par l'objet) son entreprise idéale. L'on peut faire l'hypothèse d'un lien entre la gestuelle et la parole.

24 L'ensemble des invariants concourt à la conceptualisation. Ces réflexions théoriques comme outil d'analyse montrent l'ouverture possible de la recherche vers une analyse des productions en fonction de ces invariants. Il s'agirait alors d'analyser les occurrences pour déterminer le seuil de conceptualisation. Un apprenant qui utiliserait un lexique plutôt pauvre et redondant n'aurait donc pas saisi la forme opératoire de la connaissance. Ainsi, plus les invariants seraient nombreux, plus la conceptualisation du genre serait importante.

25 Pour résumer, le fait d'avoir construit une consigne suffisamment ouverte pour laisser non seulement les apprenants s'appuyer sur leurs compétences (Bandura, 1997/2007) et le développement de la pensée divergente (Lubart, 2003) a permis d'obtenir une pluralité de situations mobilisant à la fois des schèmes identiques et prototypiques, mais aussi des schèmes plus atypiques. Par ailleurs, même si cela n'a pas été le cas dans cette recherche, l'on aurait également pu avoir des productions où l'apprenant créateur aurait aboli l'espace classe pour le transposer en un restaurant et faire ainsi participer, de manière inattendue les autres élèves qui auraient dû à leur tour mobiliser d'autres schèmes. Le risque d'une telle performance est que le plaisir et l'émotion soient tellement intenses

que certains élèves en oublient la fonction première de la situation, c'est-à-dire l'apprentissage.

Analyse transversale des processus en jeu dans le dispositif d'une pédagogie de la créativité

- 26 Par rapport à l'approche multivariée de Lubart (2003), envisager une pédagogie de la créativité implique de concevoir l'environnement scolaire où l'enseignant laisse une place à la pensée divergente (C.87), cherche à souder des objets d'apprentissage aux émotions (C.6), complexifie les tâches pour encourager à la persévérance (C.7). Cela ne signifie pas qu'il faille en permanence concevoir des tâches avec des modalités différentes. Toutefois, cela nécessite que l'enseignant pense sporadiquement une planification différente. Par exemple, l'expérience décrite a été menée suite aux difficultés rencontrées par les élèves de rédiger un texte descriptif complet. Les élèves ne se sentaient pas capables de produire un texte. Concevoir préalablement un support personnel permettait d'avoir un peu plus d'éléments à décrire, d'éviter de se heurter à la page blanche ou d'avoir une description trop superficielle. L'expérience devait amener le plus grand nombre possible d'apprenants à réussir la tâche assignée en s'appuyant sur des compétences autres que celles linguistiques. On crée ainsi un contexte favorable en évitant de se focaliser sur la langue et les difficultés de production. À l'issue de la séquence, la performance réalisée permettait de leur prouver qu'ils étaient bien capables de décrire et que, grâce à l'apprentissage, leur description pouvait être plus riche et cohérente en langue.
- 27 Dans le cadre de cette recherche, au lieu de leur fournir une série d'images à décrire et de se retrouver avec des textes plus ou moins identiques à partir desquels l'enseignant pourrait fournir un modèle, ce type de consigne laisse la possibilité de rédiger un panel - de textes tout en imposant les contraintes suivantes pour le développement de la pensée créative (C.7) :
- percevoir ses compétences (C.4) et les mettre à l'œuvre ;
 - organiser une production dans un temps limité (15 minutes) ;
 - insérer les contenus⁹ enseignés durant la séquence au niveau grammatical, textuel et rhétorique.
- 28 Les contraintes auraient également pu être au niveau du matériel utilisé. Toutefois, le projet n'étant pas inscrit de manière interdisciplinaire avec l'enseignement des arts plastiques par exemple, cette contrainte se révélait peu pertinente.
- 29 De plus, une telle activité a pour intention de permettre de créer cet endocept (C.6) puisque les élèves parlent d'un futur professionnel idéal où l'on peut repousser les limites de la réalité. Les deux extraits suivants mettent en évidence la dimension du rêve. Claudio a réalisé une maquette en bois avec une manivelle pour monter les voitures dans l'hôtel afin de se rendre au drive-in sur le toit ou dormir avec sa Ferrari. Marco a réalisé une maquette avec des legos et des tissus pour son hôtel cinq étoiles.
- 30 Claudio : dans le le chose pour monter au drive-in on fait comme ça, ça commence à monter. Arrive ici, et la machine arrive. Là ici, si vous pouvez faire comme ça [se penche], on peut voir que là dedans il y a une gros télé pour voir les films dans la machine. [...]
- 31 Marco : Au voilà, qu'est-ce qu'il y a là-bas près de la côte ? Une grande maison jaune qui ressemble à un petit soleil. Ah ! Oui ! C'est mon auberge. Il s'appelle le 4 XXX et il avait cinq étoiles.

- 32 La description de Claudio montre qu'il conçoit son entreprise au-delà d'une dimension réaliste : cet hôtel serait un refuge de montagne où l'on accède avec sa Ferrari, voiture qu'il utilise pour sa démonstration, et que l'on peut même garer dans sa chambre ! C'est pourquoi, la créativité offre cet espace où l'on se soucie peu de la réalité. On est dans ce précis dans l'élaboration de schème plus atypique. La pensée divergente (Lubart, 2003) (C.7) domine et chacun est libre de proposer ses solutions innovantes au monde hôtelier de demain. Ces deux extraits soulignent la dimension du rêve à travers l'évocation de ce futur professionnel idéal. L'émergence des émotions, par le biais de l'activité créative, a donc favorisé une expérience d'apprentissage significative. Un exemple, celui de Clara, élève du piémont qui est venue suivre ses études secondaires en Vallée d'Aoste. Elle avait eu des cours intensifs pendant l'été, un voyage linguistique et un travail continu pendant toute l'année. Toutefois, à l'oral, elle rencontrait plus de difficultés à s'exprimer que ses pairs valdôtains. Le support créatif a constitué cette forme d'étayage (Bruner, 1998) qui lui a permis de s'exprimer plus facilement. La transcription suivante met en évidence la dimension structurée de sa production qui respecte le genre descriptif : nom du bar, description extérieure de l'établissement, puis description intérieure avec une précision du détail et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique au genre.

Clara : Mon bar de mon rêve se trouve dans une rue centrale de la ville. Il s'appelle « musicien » et il y a non, il s'appelle « musicien ». L'aspect extérieur est ancien. Les couleurs est jaune clair, ma il y a des lignes courbes bordeaux. Il y a une particulière fenêtre formée par l'entrelacement des figures géométriques qui est qui a l'air bizarre et particulière. À gauche, non à droite, il y a l'entrée. [L'élève ouvre l'une des parois du bar et l'on découvre un univers musical et coloré].

Élève : Madosca !

Clara : il y a une lustre qui semble une ballon coloré qui allume la salle avec des couleurs qui tournent en rondes. Les murs XXX jaunes. Derrière, il y a une console bleu avec des objets et des XXX. À gauche du comptoir, il y a un vase de fleurs qui parfument la salle. Devant le comptoir, il y a des tableaux qui sont colorés et des formes géométriques. Les tableaux verts, sur les murs verts, il y a les noms des hommes musiciens. À l'étage supérieur de le bar où se trouve la salle de jeu, il y a une particulière grande salle avec une table de billard.

- 33 L'expression blasphematoire « *Madosca!* » traduit l'émerveillement d'un élève lorsque Clara a ouvert son support créatif. De même, lorsque Claudio a fait monter la voiture au drive-in, un élève s'est exclamé « *Che figata!* » (équivalent français de « c'est trop cool ! ») et la plupart des élèves ont émis des commentaires d'émerveillement, certains ont aussi applaudi. S'il est difficile d'accéder aux émotions de l'élève-créateur sans réaliser d'auto-confrontation (Riff, 2000 ; Theureau, 2012 ; Perrin, 2012) et uniquement par un processus d'inférence de la part de l'observateur ; en revanche, il est plus évident de capter les émotions des élèves par leurs réactions qu'elles soient ici verbales ou non-verbales. Ceci nous amène à mettre en lumière une limite de cette recherche qui est d'avoir installé une seule caméra qui regardait l'élève-créateur uniquement et non pas les autres élèves. Ces situations d'apprentissage permettent de mettre en évidence la nécessité de réfléchir sur l'émotion non seulement du point de vue de l'apprenant-créateur, mais aussi du point de vue des observateurs qui vivent une expérience vicariante (Bandura, 1997/2007).
- 34 Même s'il demeure difficile et problématique de mesurer ou d'inférer l'émotion, une recherche complémentaire par le biais d'entretiens ou de questionnaires pourrait approfondir cette réflexion au niveau émotionnel. Une perspective longitudinale permettrait également de mesurer l'ancrage de cet endocept du point de vue de l'apprentissage. Les quelques éléments donnés dans cette contribution ne sont donc pas

exhaustifs. Un autre protocole sur la pédagogie de la créativité est actuellement en cours de rédaction et l'introduction des tests psychométriques sur la créativité permettra de mesurer de manière plus quantitative le développement de la pensée créative par le biais d'un tel dispositif.

- 35 Enfin, le facteur conatif de la persévérance (C.7) se situe aussi bien dans la production des supports que des textes, le dernier effort étant ensuite la production orale. Le dispositif étant suffisamment complexe, il a nécessité une certaine persévérance (C.4) à laquelle trois élèves ont renoncé en refusant de réaliser leur production. Une des élèves a refusé de faire le travail créatif sur le texte descriptif en motivant ce refus par le fait qu'elle avait choisi de s'inscrire non pas dans une filière artistique mais dans une filière hôtelière, confondant ainsi les notions de support créatif et de support artistique (Aznar, 2009). Pour les deux autres élèves, la tâche de création s'est révélé un obstacle à la production orale ou alors n'a pas réussi à faire fi de l'appréhension liée à la prise de parole. Ce cas est donc à prendre en considération, la créativité pouvant être en elle-même une variable inhibitrice. Les résultats, en termes de note obtenue, montrent néanmoins que, même si toutes les connaissances et capacités ne sont pas encore complètement maîtrisées par tous les élèves, les performances se sont révélées d'une qualité supérieure au niveau des contenus (C.7). Cette maîtrise partielle peut éventuellement s'expliquer par les progrès réalisés au niveau procédural dans la compétence pragmatique. En effet, les élèves n'ont pas rédigé de texte descriptif complet durant la séquence d'apprentissage et qui aurait abouti à une évaluation formative. Durant cette dernière phase, ils devaient donc seuls assembler les différents savoirs étudiés (description subjective, objective, figures de rhétorique, utilisation d'adjectifs variés, etc.) à l'intérieur d'un texte descriptif cohérent. Par exemple, l'absence de mobilisation de connecteurs a parfois réduit la description à une juxtaposition d'éléments, sans réaliser de performance qui permettait d'en déduire que le niveau de compétence attendue était atteint (Puozzo Capron et Barioni, 2012). Le degré d'autonomie aurait dû se réduire à un certain moment de l'expérience.
- 36 Par ailleurs, le facteur conatif de l'approche multivariée (Lubart, 2003) permet de faire un lien avec l'autre fondement théorique étant le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2007) (C.4) puisque le dispositif offrait la possibilité aux élèves de s'appuyer sur leurs compétences. Identifier le matériel avec lequel ils souhaitaient créer leur support, le facteur cognitif de la pensée divergente laissait la possibilité à l'élève d'envisager une pluralité possible de mise en œuvre. Selon l'approche socio-cognitiviste (Bandura, 1997/2007), laisser un espace de liberté où les élèves peuvent choisir de créer un support, implique que ceux-ci doivent penser aux compétences qu'ils maîtrisent (C.2 et 7) et qui vont leur permettre d'élaborer un support riche et complexe (C.3 et 4). L'enseignant s'appuie sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en valorisant ce sur quoi ils sont compétents. Cette ostension de l'objet vise à accompagner la description des élèves afin de leur permettre de parler de ce dont ils rêvent. L'évocation même d'un fait agréable a pour objectif de stimuler une émotion facilitatrice de la performance. Le support joue un rôle d'étayage, au sens brunerien (Bruner, 1998) (C.3), pour permettre aux élèves d'avoir un peu plus d'éléments à décrire. D'où la nécessité de valoriser la construction d'un support complexe. Ainsi, la perception d'avoir élaboré un support en fonction de ses compétences vise à permettre à l'élève de percevoir un état émotionnel serein afin d'augmenter à son tour la perception de son auto-efficacité dans sa description et d'obtenir une performance d'une qualité supérieure. L'appropriation de la

connaissance est un processus complexe et qui implique une certaine persévérance avec des enjeux cognitifs qui se complexifient au fur et à mesure que l'élève construit son objet et apprend. La mobilisation d'un art ou d'une autre forme d'étayage (par exemple les robots) n'est bien sûr pas obligatoire pour s'approprier un objet d'apprentissage. Toutefois, cette approche différente favorise non seulement l'accroissement de variables intrapersonnelles, comme le SEP, mais permet également de construire l'apprentissage autour d'une dimension émotionnelle.

- 37 De plus, dans un tel dispositif, l'on décentre l'attention de l'apprenant de la dimension linguistique (sans pour autant la perdre de vue puisque c'est un cours de langue) pour la focaliser temporairement sur le support créatif. Aden (2009a) montre que la créativité permet de « refonder l'acte d'enseignement-apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts » (p. 179). La créativité devient alors la médiatrice entre les savoirs et la production de l'élève favorisant ainsi à la fois l'acquisition de connaissances et de capacités et le développement d'une compétence qui se manifeste par le biais d'une performance dans le sens qu'elle mobilise efficacement ces savoirs et ces capacités (Bourguignon, 2011).
- 38 Une recherche complémentaire serait pertinente à mener sur les actes de « conception » et « réalisation » (Didier et Leuba, 2011) de ce support créatif pour analyser le lien que les élèves effectuent ou non avec leur production écrite. L'hypothèse inférée est que les élèves devaient penser leur production en italien et non pas en français, renforçant ainsi la compétence pragmatique à élaborer un texte descriptif (Puozzo Capron et Barioni, 2012). Le développement de la compétence serait plus translangagier que propre au français. Toutefois, cette hypothèse serait à approfondir. Ainsi, cette recherche a abouti à la production d'objets, et en conséquence de productions, hétérogènes. Ce qui a constitué la variation de qualité entre les textes est la construction pertinente, ordonnée et riche. La convergence impliquait de faire des choix aussi bien au niveau de l'objet que de la production textuelle. La description devait mobiliser les objets d'apprentissage étudiés (tels que les figures de rhétorique ou les zooms) dans un texte cohérent.

Conclusion

- 39 Les apprenants, qui ont le plus de difficultés dans l'apprentissage des langues, se retrouvent encore plus pénalisés durant une performance complexe en situation de production. La démarche de cette recherche vise à les accompagner dans la gestion de leurs émotions parasites et dans l'appropriation du contenu disciplinaire sans que cela n'ait été explicité. C'est un détour pour leur donner la possibilité d'atteindre les mêmes objectifs. De plus, l'ensemble de la classe construit un apprentissage autour de la dimension émotionnelle. Ce dernier sera donc d'autant plus significatif. Toutefois, il est difficile de mesurer les émotions ; on ne peut que déduire leurs effets à partir des productions des élèves. Ce qui est visible, c'est effectivement l'évaluation de la performance, c'est-à-dire la face visible de l'iceberg. Des pistes de recherche restent encore ouvertes comme des entretiens plus approfondis sur la question et le lien entre créativité, émotion et apprentissage pour analyser l'activité. La place du corps dans un tel dispositif serait aussi une piste intéressante à explorer. Il faudrait également mesurer le caractère significatif de l'expérience créative en évaluant de nouveau le contenu disciplinaire plusieurs mois après l'expérience. Enfin, une autre dimension n'a pas été évoquée, mais constitue également des pistes potentielles de recherche : dans une

pédagogie de la créativité, qu'évalue l'enseignant (Puozzo Capron et Piccardo, sous presse) ? Uniquement le contenu disciplinaire ? La créativité également ? Si oui, sur quels critères ? L'originalité ? L'adaptation ? La divergence ? Les facteurs conatifs, comme la persévérance ? Les facteurs émotionnels ? Si oui, quel autre cadre théorique serait nécessaire pour affiner ces critères ?

BIBLIOGRAPHIE

ADEN J., « Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation », dans J. ADEN (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, éditions Le Manuscrit, 2008, p. 67-101.

ADEN J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, éditions Le Manuscrit, 2008.

ADEN J., « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, n° 4, 2009a, p. 173-180.

ADEN J., « Les langues enactées », *Cahiers Pédagogiques*, n° 18, 2009b, p. 76-77.

ADEN J., « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction », dans J. ADEN (éd.), *Didactique des langues-cultures : univers de croyance et contextes*, Paris, Le Manuscrit Université, 2009c.

ADEN J. et PICCARDO E. (éd.), « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation », *Synergies Europe*, n° 4, 2009.

AZNAR G., « Préciser le sens du mot "créativité", *Synergies Europe*, n° 4, 2009, p. 23-37.

BANDURA A., *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).

BECKER H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (J. Mailhos, rev. par H. Peretz, trad.), Paris, La Découverte, 2002 (Original publié en 1998).

BESANÇON M et LUBART T., « Psychologie de la créativité : place de la créativité dans les apprentissages », dans J. ADEN (éd), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, éditions Le Manuscrit, 2008, p. 243-261.

BREWER S.-S., *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université de Paris X-Nanterre, 2006.

BOURGUIGNON C., *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clé et conseils*, Paris, Delagrave, 2010.

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

CRAFT A., *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*, New York, Routledge, 2005.

CUQ J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international, 2003.

DAMASIO A.-R., *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris, éditions Odile Jacob, 1999.

DIDIER J. et LEUBA D., « La conception d'un objet : un acte créatif », *Prismes*, n° 15, 2011, p. 32-33.

GARDES-TAMINE J. et HUBERT M.-C., *Dictionnaire de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 1996.

LAHIRE B., *L'esprit sociologique*, Paris, éditions la découverte, 2005.

LEUBA D., DIDIER J., PERRIN N., PUOZZO I. et VANINI DE CARLO K., « Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants », *Éducation et francophonie*, n° 2, 2012, p. 177-193.

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

PERRIN N., « Apprendre à planifier son enseignement à l'aide d'un dispositif de simulation-analyse », dans RPDP (éd.), *Actes du 2^e colloque international de didactique professionnelle*, Nantes, Association RPDP et CREN, 2012. [en ligne : <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>]

PICCARDO E., *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Milano, Arcipelago Edizioni, 2005.

PICCARDO E. et PUOZZO I. (éd.), « Émotion et apprentissage des langues », *Linguistique et Didactique des Langues* (LIDIL), 2013 (à paraître).

PUOZZO-CAPRON I., « Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues », *Revue sciences croisées*, 6, 2009, p. 1-29. [en ligne : <http://sciences-croisees.com/N6/PuozzoCapron.pdf>]

PUOZZO I., « Le texte descriptif visuel », dans A.-L. FOUCHER, M. POTHIER, C. RODRIGUES et V. Q. UANQUIN (éd.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2^e colloque international Tidilem, Clermont-Ferrand, 2010. [en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/fr/>]

PUOZZO-CAPRON I., « Mesurer le sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte d'enseignement/apprentissage bilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste », *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (RILA), n° 3, 2011, p. 137-155.

PUOZZO-CAPRON I., « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues », *Les Cahiers de l'Academy*, n° 9-1, 2012a, p. 75-94. [en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/05_Puozzo-Capron.pdf]

PUOZZO-CAPRON I., « Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle », *Prismes*, n° 17, 2012b, p. 60-61.

PUOZZO-CAPRON I., « Favoriser les savoir-être par l'apprentissage des langues », *L'Éducateur*, n° 7, 2012c, p. 17-18.

PUOZZO-CAPRON I., « Français et pédagogie de la créativité », *L'école valdôtaine*, n° 91, 2012, p. 61-63.

PUOZZO-CAPRON I. et BARIONI R., « Apprentissage autonome : du savoir à la compétence pragmatique », *Les Langues Modernes*, n° 3, 2012, p. 55-61.

PUOZZO-CAPRON I. et DIDIER J. . *Créativité, robotique et apprentissage de la grammaire*. Communication présentée au Colloque « Enseigner la grammaire » de l'École Polytechnique, Palaiseau, France, 15-16 novembre 2012.

PUOZZO-CAPRON I. et PICCARDO E., *Pour une évaluation créative en classe de langue*, éditions Universitaires de Dijon, 2013 (sous presse).

RIFF J., PEREZ S., GRISON B. et GUÉRIN J., *De l'autoconfrontation comme méthode à l'entretien en situation d'autoconfrontation comme activité située : points de discussion et propositions méthodologiques*, Seconde journée de travail « Modélisation de l'expérience individuelle et collective », Paris, 2000.

THEUREAU J., « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action" », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 4 (2), 2010, p. 287-322.

VERGNAUD G., « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 10-23, 1990, p. 133-170.

VERGNAUD G., « La théorie des champs conceptuels », dans J. BRUN (éd.), *Didactique des Mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, p. 197-242.

VERGNAUD G., « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans J-M. BARBIER (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

VERGNAUD G., « Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. Conférence introductive », dans *Actes de l'université d'été du CIFEN*, Liège (août 2001), 2002, p. 10-18.

VERGNAUD G., « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie », dans *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, Actes de la DESCO, CRDP de l'académie de Versailles, 2003. [en ligne : <http://eduscol.education.fr/pid25232-cid46598/la-conceptualisation-clef-de-voute-des-rapports-entre-pratique-et-theorie.html>]

VYGOTSKY L., *Théorie des émotions. Études historico-psychologique*, Paris, l'Harmattan, 1998 (original publié en 1984).

NOTES

1. Je remercie Nicolas Perrin pour sa lecture critique de mon texte.
2. Nous ne savons pas encore si le terme de paradigme est le plus approprié ou s'il serait préférable de parler d'une didactique ou pédagogie translangagière ou plus simplement d'une approche.
3. Cette recherche se focalise sur deux dimensions, la conception d'un support créatif et l'empathie comme formes d'étayage pour développer la créativité, mais une recherche plus approfondie qui mobilisera d'autres arts permettrait d'analyser les processus de créativité à d'autres niveaux.
4. Dans le cadre de cette recherche, le dispositif était également en lien avec la formation professionnelle suivie par les élèves.
5. Pour plus de détails sur cette partie, nous renvoyons à l'article suivant : Puzo Capron & Barioni, 2012.
6. Le jeu video des Sims consiste à élaborer un monde virtuel, site web www.thesims.com.
7. Nous renvoyons aux articles de l'auteur pour l'analyse des hypothèses.
8. Nous rappelons que C. renvoie aux conditions du dispositif posées dans le 1.4
9. Ces contenus ont été rendus explicites aux élèves.

RÉSUMÉS

La créativité est devenue un terme à la mode dont de nombreux domaines se sont emparés, notamment le milieu professionnel, technologique, économique, social, etc. L'école n'échappe pas à l'effet de contagion. Le socio-cognitisme (Bandura, 1997/2007) et l'approche multivariée (Lubart, 2003) constituent des théories qui permettent d'envisager l'apprentissage dans une approche holistique et interdépendante où le cognitif croise l'émotionnel, le physiologique, l'environnemental à travers l'élaboration d'un dispositif créatif. Contrairement aux idées reçues (Craft, 2005 ; Robinson, 2011), la créativité ne se réduit pas à la production de produits, mais constitue avant tout un ensemble de multiples processus. Par le biais d'une recherche empirique, cet article fournit quelques éléments d'analyse sur le processus émotionnel qui se joue dans le cadre d'un dispositif créatif et permet de poser quelques fondements théoriques d'une pédagogie de la créativité dans l'optique d'élaborer un paradigme translangagier.

Creativity has become a fashionable term used in several domains, in particular the professional, technological, economic, social ones, but not exclusively. The school doesn't escape this contagion. The sociocognitive theory (Bandura, 1997/2007) and the approche multivariée (« multivariate approach ») (Lubart, 2003) present theories which allow us to consider learning in a holistic and interdependent way where the cognitive dimension crosses the emotional, physiological and environmental ones through the elaboration of a creative device. Contrary to popular belief though (Craft, 2005; Robinson, 2011), creativity is not limited to the creation of products, but it is primarily a set of multiple processes. Moving from some empirical research data, this article provides some elements of analysis of the emotional process which takes place within the implementation of a creative device and presents some theoretical basis to develop a pedagogy of creativity in the language class in view of developing a translanguaging paradigm.

INDEX

Mots-clés : créativité, émotion, apprentissage, dispositif

Keywords : creativity, device, learning

AUTEUR

ISABELLE PUOZZO

Chargée d'enseignement, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse), UER
Enseignement, Apprentissage, Evaluation