

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Batna 2



Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de français



Thèse en vue de l'obtention du diplôme de doctorat LMD
en didactique du FLE

Titre

**La créativité au service de l'apprentissage :
La pédagogie de la divergence comme
moteur d'expression en classe de FLE**

Sous la direction de :
Dr. Amina MEZIANI

Présentée par :
Sarah BENCHERIF

| | | | |
|-------------------------|------------|---------------------------------------|------------|
| Mme. Samira BOUBAKOUR | Professeur | Université Mustafa BENBOULAID-Batna 2 | Président |
| Mme. Amina MEZIANI | M.C. A | Université Mustafa BENBOULAID-Batna 2 | Rapporteur |
| Mr. Abdelouahab DAKHIA | Professeur | Université Med KHIDER-Biskra | Examineur |
| Mme. Radhia AISSI | M.C. A | Université Mustafa BENBOULAID-Batna 2 | Examineur |
| Mme. Nadjiba ABDESSAMED | M.C. A | Université Mustafa BENBOULAID-Batna 2 | Examineur |
| Mr. Salah FAID | M.C. A | École Normale Supérieure de Boussaâda | Examineur |

Année universitaire : 2021/2022

Remerciements

Je remercie très chaleureusement ma directrice de thèse, Dr. MEZIANI Amina. Merci pour votre confiance, votre soutien, et votre encadrement rigoureux tout au long de ces années.

*Ma sincère reconnaissance va au Professeur Boubakour Samira,
Merci, vous m'avez fait l'honneur d'être le président du jury de ma soutenance.*

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury :

-Professeur Dakhia Abdelouab

-Docteur Aissi Radhia

-Docteur Abdessamed Nadjiba

-Docteur Faïd Salah

qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

*J'aimerais remercier aussi le personnel d'encadrement pédagogique et administratif de
Cheikh Taher Messaouden.*

Merci de m'avoir permis d'accéder à l'établissement et de collecter les données de recherche.

*Ma reconnaissance va à ceux qui ont plus particulièrement assuré le soutien affectif de ce
travail doctoral :*

Ma famille, Mme AISSI Radhia et ma collègue TORCHI Feyrouz.

Dédicace

Je dédie ce travail,

A mes parents ;

A mon mari ;

A mes frères ;

A ma sœur ;

A mes princesses : Djouhaina et Meriem.

Résumé

Cette thèse met l'accent sur une réorientation de la didactique des langues pour une éventuelle diffusion de la créativité dans le contexte éducatif, en l'occurrence une manipulation créative des connaissances rendues concrètes par une pédagogie de divergence prédisposée à accueillir de nombreuses formes expressives en classe de FLE. Le travail ancre la réflexion dans l'ordre du pluridisciplinaire cherchant à montrer dans une perspective dynamique, comment s'entrecroisent les propriétés de l'apprentissage de FLE à celles de la créativité. Il déplace le curseur des études sur une expansion conceptuelle ouvrant sur la construction d'un système pédagogique-créatif qui implique principalement une posture cognitivement divergente. En interrogeant un corpus formé de traces écrites, la présente étude approche les différentes manifestations des manipulations cognitives liées à la pensée divergente résultant d'un entraînement quantitatif et qualitatif mais également des contraintes techniques inhérentes aux outils médiateurs via le numérique. Ce protocole expérimental semble permettre la naissance d'un nouveau langage opérationnel qui engage l'apprentissage et la créativité pour un potentiel créatif donnant ainsi sur la mise en discours d'une créativité, une cocréation, et un pro-teaching.

Mots-clés : Créativité ; Apprentissage ; Divergence ; Productivité ; Expression ; Classe de FLE.

ملخص

تسلط هذه الأطروحة الضوء على إعادة توجيه تعليمية اللغة لإمكانية نشر الإبداع في السياق التربوي، وفي هذه الحالة يكون التلاعب الإبداعي بالمعارف ملموساً من خلال طرق التدريس المختلفة والمهياً لاستيعاب العديد من الأشكال التعبيرية في قسم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يتجلى أساس هذا العمل على الانعكاس في النظام متعدد التخصصات الذي يسعى إلى إظهار، من منظور ديناميكي، كيف تتداخل متعة تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مع تلك الخاصة بالإبداع. بحيث تغير تركيز الدراسات على التوسع المفاهيمي المنفتح على بناء نظام تربوي-إبداعي ينطوي في المقام الأول على موقف متباين معرفياً. تتناول هذه الدراسة، من خلال التطرق إلى مجموعة من النماذج المكتوبة، مختلف مظاهر التلاعب المعرفي المرتبطة بالفكر المتشعب الناتج عن التدريب الكمي والنوعي وكذا عن القيود التقنية الكامنة في أدوات الوساطة عبر الوسائل الرقمية. ويبدو أن هذا البروتوكول التجريبي يسمح بولادة لغة عملياتية جديدة تشارك في التعلم والإبداع من أجل إبداع محتمل، ومن ثم خلق خطاب له خاصية إبداعية، إبداع مشترك وداعم للتعليم.

كلمات مفتاحية: إبداع؛ التعلم؛ تشعب؛ إنتاجية؛ التعبير؛ فنة

Abstract

The present thesis sheds light on a reorientation of language didactics for a possible dissemination of creativity in the educational context, in this case a creative manipulation of knowledge made concrete by pedagogy of divergence predisposed to accommodate many expressive forms in F.F.L class. It shifts the focus of studies on a conceptual growth opening up to the construction of a pedagogical-creative system that primarily involves a cognitively divergent posture. By addressing a corpus of written traces, this study tackles the various manifestations of cognitive manipulation linked to divergent thinking resulting from quantitative and qualitative training as well as from the technical constraints inherent in mediating tools via the digital. This experimental protocol seems to permit the birth of a new operational language that engages learning and creativity for a possible creativeness, therefore giving on a creativeness, co-creation and pro-teaching discourse.

Keywords: Creativity; Learning; Divergence; Productivity; Expression, FLE class.

Sommaire

| | |
|---|-----|
| <i>REMERCIEMENTS</i> ----- | 3 |
| <i>DÉDICACE</i> ----- | 4 |
| <i>RÉSUMÉ</i> ----- | 5 |
| <i>SOMMAIRE</i> ----- | 6 |
| <i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> ----- | 9 |
| <i>PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE</i> ----- | 17 |
| <i>CHAPITRE I : RÉORIENTATION DE LA DIDACTIQUE DU FLE POUR LA DIFFUSION DE LA CRÉATIVITÉ</i> ----- | 18 |
| INTRODUCTION----- | 19 |
| I.1. LA DIFFUSION DE LA CRÉATIVITÉ : ENTRE MYTHE ET RÉALITÉ----- | 21 |
| I.2. CRÉATIVITÉ À L'ÉCOLE : DE L'ESPRIT UNITARISTE AU PLURALISTE----- | 40 |
| I.3. FINALITÉ DE LA RECHERCHE DU CROISEMENT DIDACTIQUE-CRÉATIVITÉ : TRIANGLE PÉDAGOGIQUE ET CRÉATIVITÉ----- | 60 |
| CONCLUSION----- | 67 |
| <i>CHAPITRE II : PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ : INVESTIR LE COGNITIF LORSQU'ON EST EN CRÉATISSAGE !</i> ----- | 68 |
| INTRODUCTION----- | 69 |
| II.1. DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE À LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME PÉDAGOGICO-CRÉATIF----- | 71 |
| II.2. LE SYSTÈME PÉDAGOGICO-CRÉATIF EN CLASSE DE FLE : LES LIMITES D'UNE SYNOPTIQUE COGNITIVE----- | 89 |
| II.3. LE PROCESSUS CRÉATIF : RECENTRER L'APPROCHE COGNITIVE----- | 111 |
| CONCLUSION----- | 121 |
| <i>CHAPITRE III : PERTINENCE DE LA PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ SUR L'APPRENTISSAGE DE FLE : VERS LA PERCEPTION D'UNE MÉDIATION VIA LES PRATIQUES DE SIMULATIONS NUMÉRIQUES</i> ----- | 122 |
| INTRODUCTION----- | 123 |
| III.1. LA CONCEPTION DES ACTIVITÉS CRÉATIVES EN CLASSE DE FLE : VERS UN AGIR INNOVATIONNEL----- | 125 |
| III.2. LA CRÉATIVITÉ ET LES SIMULATIONS : AU PARAGE DU JEU----- | 138 |
| III.3. FINALITÉ D'UNE SYNERGIE : DANS L'OPTIQUE DES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS----- | 165 |
| CONCLUSION----- | 169 |
| <i>PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES DONNEES</i> ----- | 170 |
| <i>CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE : DESCRIPTION ET PARAMÈTRES D'INTERVENTION</i> ----- | 171 |
| INTRODUCTION----- | 172 |
| IV.1. CADRE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE----- | 173 |
| IV.2. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS DU PROJET----- | 182 |
| IV.3. DESCRIPTION DES PARAMÈTRES D'INTERVENTION----- | 191 |
| IV.4. ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNÉES----- | 211 |
| IV.5. LES OBJECTIFS VISÉS----- | 215 |
| IV.6. DIFFICULTÉS ET CONTRAINTES RENCONTRÉES----- | 217 |
| CONCLUSION----- | 219 |
| <i>CHAPITRE V : L'APPORT D'UNE DÉMARCHE OPÉRATIONNELLE DANS LA CONCEPTION D'UNE PÉDAGOGIE DE DIVERGENCE</i> ----- | 220 |
| INTRODUCTION----- | 221 |
| V.1. LA NOTATION DES ENSEIGNANTS : ENTRE CONSENTEMENT ET DIVERGENCE----- | 223 |
| V.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES : SIMPLICITÉ ET SEGMENTATION DES RÉSULTATS----- | 227 |

| | |
|--|-----|
| V.3. VERS UNE ANALYSE POUSSÉE DES DONNÉES : TESTS STATISTIQUES ET AGRÉGATION DES RÉSULTATS ----- | 248 |
| CONCLUSION----- | 258 |
| CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : VERS UNE VALIDATION DE LA PÉDAGOGIE DE DIVERGENCE ----- | 260 |
| INTRODUCTION ----- | 261 |
| VI.1. IMPLICATION D'UNE HYBRIDATION " CRÉATISSAGE" : DU CORPUS À SON ÉVALUATION ----- | 263 |
| VI.2. IMPLICATION DE LA PENSÉE DIVERGENTE DANS LA PÉDAGOGIE DE DIVERGENCE ----- | 278 |
| VI. 3. IMPLICATION DE LA MÉDIATION VIA LES MODALITÉS NUMÉRIQUES DANS LA PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ ----- | 284 |
| VI.4. PISTES À EXPLORER DANS LES RECHERCHES FUTURES----- | 299 |
| CONCLUSION----- | 305 |
| | |
| <i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i> ----- | 307 |
| <i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i> ----- | 313 |
| <i>ANNEXES</i> ----- | 325 |
| TABLE DES MATIÈRES ----- | 351 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Réorienter l'enseignement/apprentissage du FLE vers la créativité pour octroyer à la matière grise des apprenants le rôle qui lui revient.

Les exordes de cette section s'annoncent brefs relevant du paradoxal ! À travers cet aspect, nous souhaitons rompre avec les accoutumances, apostropher une vision à tendance créative ! mesurant ainsi la dimension de liberté et la tolérance que nous offre la créativité.

Toutefois, il est à rappeler que l'étayage ci-dessous émane de l'exigence scientifique. Dans cette clairvoyance, notre introduction générale se présente ainsi :

On nous raconte que nos ancêtres ont vécu dans un monde qui est loin de ressembler au nôtre : absence d'électricité, d'eau courante, pas de télévision, pas de radio, pas de téléphone, pas de voitures...etc. Une véritable aporie ! Pourrions-nous évoluer dans ce genre de monde ? C'est une question à laquelle nous avons beaucoup réfléchi, et il est malaisé d'y répondre. Les années passent, les mutations technologiques surgissent, elles améliorent notre existence et nos perspectives dans l'avenir, c'est ainsi que nous nous retrouvons dans un univers qui semble parfait pour l'être humain. Cependant, les nations se voient basculer dans un monde potentiellement nouveau où l'homme d'hier n'est plus celui d'aujourd'hui. Les mentalités ont changé, les besoins le sont aussi. Cette réalité est le témoignage des générations à la fois présentes, passées et probablement du futur. Nos enfants aujourd'hui s'engagent dans des réflexions et un dialogue sur un avenir encore meilleur du monde actuel. Il semble que nos besoins sont élémentaires par rapport à leurs convoitises et leurs ambitions ! Il s'avère que ce qui était meilleur pour nos parents ne l'est plus pour nous et encore moins pour nos enfants. Le monde semble progresser dans des proportions créatives en vue de satisfaire les besoins de l'autre. Les grandes avancées scientifiques du XXI siècle : I phone, synthétiseur de voix, exosquelette, endoscopie capsulaire, l'imprimante bionique, la téléportation appliquée aux atomes...etc. sont les allégories des efforts de l'homme et peuvent assurément être saluées comme le produit des capacités exceptionnelles de l'intellect, ainsi le catalyseur extraordinaire de la créativité, voire un révélateur du pouvoir cognitif de l'homme.

Comme nous le savons tous, la rapidité du changement est impressionnante dans cet âge nucléaire et spatial -rapidité plus grande qu'elle ne l'a jamais été. Les découvertes et les innovations des vingt années à venir nous donneront probablement l'impression que le ciel précédent a progressé à la vitesse d'un escargot. Un individu peut-il exactement prévoir le type de connaissances dont il aura besoin d'ici cinq à dix ans pour résoudre les problèmes de son existence ? Il peut toutefois développer les attitudes et les aptitudes qui l'aideront à affronter d'une manière créative et inventive n'importe quel problème. (Parnes, 1973 : 184)

Dans cet horizon, les établissements de l'éducation ne semblent pas échapper à la contamination évolutive des techniques nouvelles. Celles-ci ont le pouvoir de nous ouvrir des espaces aux

ondes positives en vue de réaliser à l'échelle mondiale une meilleure qualité éducative. Politiquement parlant, l'Europe s'engage à travers la Décision n° 1350/2008/CE du Parlement Européen et du Conseil du 16 décembre 2008 pour promouvoir "*l'Année européenne de la créativité et de l'innovation*" (2009) (Annexe 2). La mise en œuvre d'un acte voué à la créativité et à l'innovation débouche sur un large programme dédié à la gestion de l'intégration de la créativité dans le système éducatif. En guise de contextualisation, nous rappelons que l'Algérie est pionnière en matière d'adaptation des finalités et des missions des écoles algériennes. Elle initie et promeut le changement avec des actions qui se concrétisent à travers une réorientation du système éducatif insistant sur la valorisation des ressources humaines pour une remise sur "l'investissement dans la matière grise de l'apprenant" (Bulletin officiel de l'éducation : Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008) (Annexe 3). De là, les questions du genre « comment initier l'élève à apprendre ? », « à penser ? », et « à agir ? » prennent une ampleur particulière puisqu'elles sont porteuses d'indications futuristes de valeur. Ces décrets engendrent une collaboration entre psychologues, enseignants, chercheurs, praticiens, pédagogues et experts, et ce, dans le but de mener une réflexion sur cette thématique de la créativité dont les profondeurs semblent permettre un meilleur rendement dans l'exploit de la matière grise de l'apprenant. Bien entendu, ce principe doit être *à fortiori* rentable dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues. En effet, l'intégration de la créativité renvoie également aux différentes manipulations des connaissances manifestant dans les instances cognitives qui s'opèrent traditionnellement au sein d'une articulation d'actions pédagogiques réalisées en classe de langue (s), particulièrement celle du FLE. Cette situation est amenée à évoluer dans une perspective vouée à susciter et maintenir les allures créatives en classe de FLE.

Les langues elles-mêmes changent au fil des siècles, des hybridations culturelles, et même des situations dans lesquelles on parle (on ne parle pas de la même manière à son enfant, à son ami, ses supérieurs hiérarchiques etc.). Elles sont des créations des êtres humains. Elles sont ancrées dans les cultures dans lesquelles les croyances, les représentations (y compris du temps et de l'espace), les symboles diffèrent parfois grandement. Lorsqu'on en apprend de nouvelles, il est donc nécessaire de réaliser des opérations mentales de changement de perspective pour entrer dans cette autre manière de se relier au monde. (Eschenauer, 2019 : 03)

Jusqu'à lors l'appel à la créativité semble être potentiellement indispensable or, les limites d'une telle réflexion, notamment en l'articulant au champ de la didactique des langues ne peuvent faire l'objet d'une mise en mots, d'autres considérations inlassablement réitérées permettent de repenser ce croisement, ainsi la conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité. Dans

cette continuité d'idées, et en prenant en considération les différentes dimensions typiques au fondement d'une telle approche, les interrogations s'imposent. Tout comme une surface d'aérodrome, la formulation de ces dernières semble nous offrir un départ assuré vers le monde de la créativité ! Il s'agit d'une réflexion qui s'affirme dans une logique triadique mettant en exergue l'expression de trois interrogations que nous positionnons dans un chemin linéaire. Parcourir cette voie, à travers laquelle nous envisageons l'appréhension des enjeux de la créativité dans le domaine en question, permet de marquer la première station. Celle-ci veut réunir la fécondité d'un croisement entre l'école et la créativité, autrement dit : quels apports d'une éventuelle hybridation entre la créativité et l'école ? À mi-chemin une seconde apostrophe surgit ! Par quels moyens la créativité favorise-t-elle l'apprentissage de FLE ? Pour un meilleur aménagement entre ces deux paramètres : école et créativité, l'étroitesse de la voie empruntée nous entraîne dans une dernière interrogation relative à l'agir professionnel de l'enseignant dans la pertinence d'une pédagogie de la créativité, en d'autres termes : comment les enseignants interviennent-ils dans l'élan qui incite à l'agir créatif de l'apprenant en classe de FLE ?

Un riche éventail d'études vient nourrir cette recherche en vue d'examiner l'implémentation d'une pédagogie particulière ! Une pédagogie qui se veut ductile, consacrée principalement à l'ascension de la tolérance, voire à la divergence pour une éventuelle adaptation à un monde en perpétuel mutation, ainsi promouvoir la créativité en classe de FLE. Il va sans dire que cette contribution s'oriente vers la valorisation des capacités de l'individu, en l'occurrence le sujet-apprenant. Dans cette clairvoyance, l'émergence de l'aspect humanitaire nous invite ici, à prendre conscience des hétérogénéités fécondes qui constituent les jalons d'une approche multivariée (Lubart, 2010). Cette dernière semble appuyer l'investissement cognitif ambitionné dans cette recherche orientant notre vision sur un aspect particulier de la créativité. Il s'agit d'une approche essentiellement associée à un aspect singulier qui requiert un processus mental (Guildford, 1973 ; Beaudot, 1981), engageant la mise en œuvre de certains facteurs cognitifs comme éléments impactant positivement des facettes de la pensée chez l'individu. En effet, il est encore à souligner qu'« apprendre des langues ne fait pas seulement appel aux aspects formels de la pensée, mais relève de l'imaginaire et des rêves qui nourrissent les cultures » (Aden, 2008), ce dilemme éducatif consacré à l'ascension de la créativité se retrouve au centre des intérêts de la littérature régissant l'acte d'enseignement/apprentissage des langues.

Cette recherche prend élan des champs de la Didactique des Langues Étrangères et des Cultures (DLCE) dans la mesure où elle nous invite à réfléchir sur le principe d'acceptabilité qui

conditionne selon elle la conception d'une pédagogie de la divergence comme moteur d'expression en classe de FLE. Couvrant un riche éventail de réflexions autour de la créativité dans sa dimension cognitive, cette étude trouve aussi son énergie dans les champs de la psychologie cognitive du fait qu'elle tente d'éclairer la richesse des écarts, entre les notions, ainsi désenvelopper cette association entre deux termes considérés pendant longtemps antinomiques : "créativité" et "apprentissage". Dans cette dynamique de mutation des tendances innovationnelles, se présentent les champs de la Technologie de l'Information et de la Communication, et ce, pour décloisonner les apprentissages vers une pertinence à la pédagogie en question. Il s'agit donc d'une approche fonctionnelle holistique ancrée dans les parages de la médiation par le biais des pratiques des simulations numériques. Tracer les limites de cette recherche rentre dans l'exigence d'une conception d'une pédagogie de la créativité car « la créativité ne prend pas la même tonalité et ne soulève pas les mêmes enjeux selon la théorie avec laquelle le chercheur ou le praticien la regarde. Ainsi il s'agit dorénavant de contextualiser ces théories dans le monde de l'éducation et de définir ensuite une pédagogie de la créativité » (Capron Puozzo, 2016 : 21). Cette délimitation des orées de la recherche a permis également un usage récurrent de notions ayant trait à l'agir créatif en classe de FLE : les fonctions cognitives, la pensée divergente, les pratiques des simulations numériques, l'entraînement à la créativité, l'engagement des apprenants, etc. Toutes ces expressions se présentent comme un continuum à la réflexion autour de la créativité, ainsi à la l'opérationnalisation d'une pédagogie de celle-ci.

Dans deux temps, cette thèse s'organise ainsi : une partie théorique consacrée à l'étude conceptuelle de créativité à la croisée de plusieurs champs disciplinaires, une seconde pratique visant l'opérationnalisation de la créativité en classe de FLE. Le tout est articulé dans six chapitres que nous exposons comme suit :

Le premier chapitre portera sur la diffusion progressive de la notion de créativité dans le champ de la didactique des langues. Nous y commencerons par une analyse synchrone aux jalons de la notion de créativité qui ont longuement basculés entre le mythe et la réalité. Une gestion des méta-termes qui sont liés à la notion en question comme : l'intelligence, l'imagination et l'innovation, est effectuée par la suite, celle-ci permet d'éviter tout marasme terminologique. Nous poursuivrons l'étayage, en hissant un éventuel croisement entre l'école et la créativité et ce, dans une description contrastée qui met en amont diverses approches d'apprentissage susceptibles de dégager les barrières et les pistes envisageables. La fin de cet élément débouche

sur l'expression de la finalité de notre recherche. Il s'agit d'une projection dans une hybridation de la Didactique-Créativité, et ce, dans les pratiques mêlant principalement l'activité d'apprentissage dans les allures de la créativité.

La réflexion développée concernant la finalité de la recherche donne sur un second chapitre dont le déplacement conceptuel de l'articulation « créativité et didactique » est de rigueur. Ce contexte qui se veut fonctionnel pour une mise en situation, engendre un croisement fortement étroit entre la créativité et l'apprentissage, voire la naissance d'un "Créatissage !". Ceci consiste à déployer une littérature scientifique où le fondement d'une pédagogie de la créativité est fondamental. Dans cette perspective ce chapitre échelonne progressivement les édifices d'un système triadique autour d'objectifs pédagogiques qui semblent être opérationnels pour des pratiques créatives. Ceci s'affirme comme un engagement dans un chantier pédagogique impliquant un ensemble de stratégies promises à la productivité en classe de FLE. Entre types de connaissances, processus et conditions d'y mettre, cette partie forme un élément crucial en guise d'une manipulation créative des connaissances, il sous-entend ici une concentration sur le sujet apprenant pour un approfondissement des propriétés cognitives de ce dernier.

Nous terminerons le cadre théorique par un troisième chapitre qui sera consacré à la pertinence de la pédagogie de la créativité et ce, par le biais de la perception d'une tâche complexe via les pratiques de simulations numériques. Nous y présenterons l'apparition de l'agir innovatif de l'enseignant à travers lequel le facteur environnemental semble d'ampleur dans l'ouvrage d'un système pédagogico-créatif. Ceci s'impose via une médiation permettant l'assistance des facteurs cognitifs ainsi la conception d'une pédagogie de la créativité. Nous passerons par la suite à une diffusion d'un éventail d'informations pour enrichir le dispositif mis en jeu " les simulations globales ". La progression vers un investissement dans le numérique et le virtuel prendra enfin place en vue d'actualiser le dispositif en question, voire le rendre créatif. L'importance et l'utilité de ce chapitre se présentent dans l'opérationnalisation de la démarche expérimentale visée.

L'engagement dans une visée pratique s'exprime dans cette étude à travers le quatrième chapitre dans lequel nous dévoilons les limites méthodologiques en s'appuyant sur des propos pluridisciplinaires en vue d'une acceptabilité de l'exploitation opérationnelle de la créativité en classe de FLE. Nous reprenons donc, à cette occasion la description du cadre scientifique de la recherche de manière détaillée à savoir : Le constat, les intérêts scientifiques, la problématique

et les hypothèses de la recherche. Nous apostrophons aussi les éléments contextuels qui servent à restructurer les réseaux circonstanciels jouant volontairement un facteur crucial dans l'opérationnalisation du projet expérimental présent, il s'agit d'identifier les possibilités et les conditions de l'accès institutionnel (Annexe 5) et le choix des cohortes. Dans la continuité de cette visée méthodologique, ce chapitre présente ensuite les différents paramètres permettant l'articulation complexe entre le potentiel créatif répondant à des finalités de la recherche, et son expression en classe de FLE, et ce, en constituant un corpus écrit qui se concrétisera dans des séances de production à l'écrit (Annexe 9). Nous fonderons en dernier lieu une référence multidimensionnelle en vue d'une éventuelle analyse et traitement des données. A ce titre éminemment analytique, le panorama des outils méthodologiques associés à l'étude de la créativité nous permet d'en proposer certains pour l'analyse de notre système pédagogique-créatif. Nous précisons que la procédure adoptée a été conduite à partir de deux principes : le premier requiert d'une variable dépendante relative à la créativité dans sa dimension cognitive, il s'agit de la pensée divergente qui est supposée manifester les instances créatives de l'apprenant. L'étude de cette variable se rapporte à l'identification de trois critères, voire descripteurs (la fluidité, l'originalité et la flexibilité) censés être repérés dans les différentes productions expressives des apprenants. Conjointement à cette variable, s'ajoute le deuxième principe d'analyse qui se concrétise dans une variable indépendante qui est le dispositif médiateur mis en jeu : les simulations numériques.

Le cinquième chapitre se présente comme une exposition des résultats obtenus suite à la démarche analytique précédente. Cette dernière se dresse dans trois parties ayant chacune une orientation particulière, ainsi la manifestation des résultats sera envisagée pour simplifier l'analyse statistique des données et aussi confirmer la fiabilité de notre validité des épreuves. Ces conséquences obtenues par l'utilisation de la statistique SPSS sont exposées et analysées dans ce qui suit : une séquence vouée à la description du processus de notation des productions écrites des apprenants, révélant ainsi le degré de stabilité des scores, la seconde présente les résultats de manière descriptive, voire simple et parcellaire. Pour un troisième examen analytique, une dernière analyse se présente sous forme de tests statistiques permettant une agrégation des résultats. Parallèlement au langage quantitatif privilégié ci-dessus, un appui qualitatif se présente dans ce chapitre, et ce, en vue de concevoir une analyse thématique des expressions des apprenants.

Le sixième et dernier chapitre dévoile la discussion des résultats obtenus, nous y établissons les limites de l'étude concernant le fondement d'une pédagogie de la créativité. Cette interprétation se présente dans trois grands axes et ce, en écho avec la structuration des résultats dans le chapitre précédent. Dans cette perspective nous nous exprimons pour cette partie de la recherche dans un langage qui renvoie fréquemment à une référence scientifique impliquant les différentes variables mises en jeu ainsi répondre aux interrogations émises au préalable. En guise de projection dans des voies qui semblent permettre une exploration divergente pour la présente recherche, nous formulons en dernier lieu des pistes envisageables au croisement : Didactique et Créativité.

Le retour vers l'apport de cette démarche opérationnelle permet au terme de cette recherche l'annonce d'une conclusion qui s'affirme comme une installation pour le moins potentielle des fondements d'une pédagogie de la créativité en classe de FLE.

PARTIE I

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre I

Réorientation de la didactique du FLE pour la diffusion de la créativité

Introduction

Enclencher une adoption de la créativité dans les champs de la didactique des langues semble nous inscrire dans des modèles de gestion de plus en plus complexes. Il est récurrent, que lorsqu'il est question d'une satisfaction personnelle, la tendance actuelle est à la demande à la nouveauté, à l'originalité, que ce soit dans des situations usuelles, à l'école ou encore dans un milieu professionnel. Toutefois, opter pour la nouveauté sans prendre du recul, sans revenir à ce qu'est la créativité, a-t-il un sens ? Il paraît que c'est une question futile ! tandis que, la réalité est que la créativité apparaît comme une prise de risque importante : l'école sera-t-elle bien perçue et comprise ? Comment convaincre un enseignant à adopter la créativité qu'on lui offre s'il ne croyait pas qu'elle fait partie des procédés dont l'unique raison d'être et la fonction ultime sont l'efficacité en termes d'enseignement /apprentissage ? Ces interrogations reflètent le souci pour une diffusion graduelle de la créativité dans les champs de la didactique des langues, une transition qui se veut fluide, ayant comme objectif une modélisation des opérations incombant aux propriétés de de la didactique des langues et ce pour une éventuelle réorientation de celle-ci ! En effet, l'émergence d'une littérature vouée à la promotion de l'effort créatif est très présente, nous ne pouvons pas le nier, le flux de l'information provenant de domaines différents semble permettre une manifestation d'un agir créatif multivarié dépendant de l'angle d'étude adapté. De ce fait les frontières de la recherche sur une thématique telle que la créativité semblent considérablement mêler nombreux domaines de recherche : la sociologie (Joas, 1999), la psychologie (Guildford, 1973 ; Torrance, 1973 ; Lubart, 2010), l'éducation (Beaudot, 1981 ; Crahay, 1999), etc. Ayant la didactique des langues comme toile de fond, la progression dans ce chapitre ne peut donc échapper à cette irrigation d'allure créative pluridisciplinaire, engendrant ainsi des stations qui relèvent d'une réflexion graduelle et intégrative des usages créatifs en classe de FLE, voire une réorientation de la didactique des langues (FLE) .

Le présent chapitre s'inscrit dans la lignée de cette diversité littéraire à travers laquelle nous ambitionnons approcher cette diffusion par une apostrophe d'un moment de l'histoire : origine d'un marasme théorique qui a fait basculer la créativité pendant longtemps entre le mythe et la réalité vers la conquête d'une modélisation scientifique. Nous franchissons les barrières terminologiques pour ensuite escalader graduellement les manifestations théoriques d'une véritable introduction de la créativité dans les écoles contemporaines. Ainsi nous aurons à déterminer les orées des finalités de cette recherche dans le dernier étayage du chapitre en cours.

L'état des différents repères et modes d'articulations à l'intérieur de plusieurs disciplines dédiées à l'étude de la créativité, seront approchés en ayant pour référence plusieurs théories tentant de cerner la finalité de notre recherche. Dans cette sphère nous privilégions la voie qui relève principalement de la science psychologique : l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2010), est un appui parmi d'autres sustentant la littérature suivante. Le choix n'est pas aléatoire, il s'agit d'une référence d'actualité par rapport aux autres, mais aussi comme son nom l'indique, elle est multivariée englobant une littérature antérieure indulgente à d'éventuelles mutations du concept de créativité dans le courant de la didactique du FLE. Elle est notamment la référence de plusieurs études dans le champ éducatif.

I.1. La diffusion de la créativité : entre mythe et réalité

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les débuts de la conception de la notion de créativité n'ont pas rimé pour de nombreux chercheurs, d'où l'appellation « un mot-sac », une sorte de « Fourre-tout » (Beaudot, 1973). Une notion qui ne semblait point intéresser l'esprit scientifique ! Brièvement abordé ici, cet état mythique sera dévoilé dans ce qui suit de manière plus détaillée et explicite.

Vers la conquête de l'espace, la créativité s'est faufilée dans la vie des humains en se présentant comme une faculté avantageuse à conquérir. Les gains sont assurément concrets, et le simple panorama du quotidien de l'espèce humaine depuis déjà son existence sur terre en témoigne amplement. Une évolution constante est remarquée ! Fasciné par tout ce qui est original et nouveau, sans doute l'homme se positionne dans un champ fertile, permettant à l'humanité de progresser vers une continuité féconde débouchant sur un confort inouï, où la tradition de la créativité semble être le patrimoine d'excellence. L'attrait pour les prodiges de l'acte créatif de sa propre personne a permis à la faculté de la créativité de s'affirmer comme dominatrice de l'homme, d'où la parturition de ce qu'on a appelé aujourd'hui « l'actualité », ce qui est vraisemblablement une nouveauté par rapport à ce qui existait déjà ! ou encore manifestement nuancé ! Bien qu'il soit fortuit, ou équivoque de considérer les œuvres de certains hommes désignés comme étant des êtres plus créatifs que d'autres, voire des génies, cela n'affecte pas le statut de l'espèce humaine qui semble détenir une faculté dite la créativité. Ceci est affirmé par (Aleinikov, 1999): « Humane creativity is a producer of civilized achievements. The whole civilization as we know it now is the result of humane creativity, and the humane being, an individual creator, is the product of this breathtaking and lifesaving activity in the past, present, and future. »¹(844).

Pour Benjamin Franklin, la créativité est une question de vie ou de mort ! Il stipule : « il n'y a qu'une très légère différence entre cesser « de penser d'une manière créative » et « cesser de vivre » (Cité par, Osborn, 1965 : 354). Il s'agit donc, d'une exigence qui ne laisse rien à la question du choix, et du hasard. Si on veut vivre ! on est obligé de penser, ainsi d'agir de manière créative. Croyez-vous qu'il soit possible de basculer encore longtemps sur ce ton ? et de trouver

¹ Traduction : la créativité humaine est productrice des réalisations civilisées. L'ensemble de civilisation tel que nous le connaissons aujourd'hui est le résultat de la créativité humaine et l'être humain, un créateur individuel, est le produit de cette activité époustouflante et vitale dans le passé, le présent et l'avenir.

le moyen de croire que l'homme n'est pas créatif ? Rien n'est impossible, notamment lorsqu'on veut accueillir favorablement le mythe pour qu'il devienne réalité. C'est bien cette nature accidentelle riche « des inégalités de stimulus et d'opportunités, qui sont pour une large part fonction de l'environnement plutôt que les individus » (Guildford, 1973 : 11). Ceci dit que nombreux facteurs ont permis de construire les premières frontières entre les partisans de l'aspect mythique et ceux de la réalité, vers une inclinaison considérable pour le sens attribué à la possibilité de revêtir cette capacité et pourquoi pas la développer. Cette négligence qui n'a pas duré très longtemps à l'égard de la créativité cède le passage à la réalité, une notion scientifique qui occupe aujourd'hui une place significative et revêt plusieurs dimensions selon le domaine auquel elle se rattache (Leboutet, 1970 : 579).

Dans cette perspective, et à la croisée de plusieurs disciplines nous tentons de dévoiler cette réalité sous-jacente à une discipline à part entière. Ce "Concept complexe" (Lubart, 2010 ; Guildford, 1979), est à l'origine par ailleurs, d'un vaste ensemble de tendances complexes entraînant des différences voire des oppositions. Afin de cerner ces frontières dans cet ample champ d'études voué à la créativité, il nous paraît fondamental de visionner les exordes de l'émergence de cette notion tout en clarifiant ses différentes mutations dans diverses théories qui sous-tendent son apparition, voire son utilisation. En effet, il est recueilli communément que toute réflexion exprime ses premiers rayonnements dans les fonds de toile de l'histoire reculée, il paraît que « Since ancient times, the creative process has been the source of interest and speculation »² (Lubart, 2018 :04). Cette volonté se manifeste à travers des tâtonnements contestables et des conceptions d'approches concrètes qui se sont effectuées à travers le temps. Nous citons quelques noms à titre d'exemple : (Guildford, 1973 ; Torrance, 1973 ; Beaudot, 1981 ; Amabile, 1999 ; Lubart, 2010 ; Lubart et al, 2015) pour témoigner que c'est un « mot commode qui couvre tout et rien pour répondre à des problèmes, celui de l'école, de l'enseignement, de la formation continue, des loisirs... » (Beaudot, 1973 : 03).

I.1.1. Les jalons de la notion de créativité

Comme il a été brièvement démontré ci-dessus, il n'est pas évident d'affirmer ou d'infirmer des réflexions qui se construisent autour de l'existence ou non d'une capacité créative, il est question de recherches et d'expérimentations scientifiques de longue haleine. En vue d'un usage

² Traduction : depuis les temps anciens, le processus créatif a été source d'intérêt et de spéculation.

judicieux de la notion de la créativité et par acte de crédibilité, notre positionnement se doit d'assurer l'inscription de cette dernière dans un domaine purement scientifique.

Nous nous arrêtons dans cette perspective devant ce groupe d'adeptes à la créativité à partir duquel une littérature très riche s'est progressivement formée (Osborn, 1965 ; Guilford, 1973 ; Beaudot, 1973, 1979, 1980 ; Sternberg, 1999 ; Joas, 1998 ; Lubart, 2010 ; Brost, Dubois & Lubart, 2015 ; Lubart, Besançon, 2015 ; Aden, 2008 ; Puozzo, 2016). De ce groupe qui s'est montré d'une grandeur d'un silex, différentes approches et théories dédiées à l'étude du développement de la créativité chez les individus se sont développées. Nous citons : La démarche constructive (Osborn, 1965) ; recherche factorielle (Guilford, 1973) ; l'agir créatif (Joas, 1998) ; l'approche multivariée (Lubart, 2010) ... etc. La possibilité de mesurer les performances créatives sous l'angle des approches psychométriques est de rigueur ici, elle exprime tant de scientificité de la notion en question (Leboutet, 1970 ; Guilford, 1973). Quant aux neurosciences, les contributions étaient palpables, nous illustrons avec l'étude des : « Structures et mécanismes cérébraux sous tendant la créativité » (Besançon, et al, 2015), qui certifie pertinemment des rapports d'imageries cérébrales comme énonciateurs de différentes capacités cognitives déployant la créativité. De ce fait, les prospections sur la diversité des styles de pensées relevant de la créativité se voient répandues : pensées divergentes, convergentes, capacité de procréer des combinaisons, et des associations cognitives pour une fin créative, capacité à favoriser un assortiment, par rapport à un autre, etc. Ce continuum interdisciplinaire semble promettant, or extrêmement important pour identifier les jalons de la créativité, ainsi à l'appréciation expressive de l'attitude créative chez un individu.

Le survol d'approches d'allures scientifiques accordées à la notion de créativité, nous a permis de constater clairement que franchir les orées des terres productives d'ambiguïté de cette aptitude de la créativité sous un aspect scientifique est possible, voire certain, et ce en pointant la partie relevant principalement de la cognition. En effet, bien que la capacité de créativité soit développementale, désormais influencée par les facteurs environnementaux : l'expérience, l'environnement familial, scolaire et culturel...etc. n'empêchent pas la progression vers l'existence d'une forte assise de la composante biologique humaine (Lubart, 2010). De là s'opère des mises en situation bâties autour d'un aspect ouvrant sur la reconnaissance et la valorisation du cognitif humain.

A cet égard nous ambitionnons de progresser profondément dans les parages de son historique, notamment de ce qui relève de la littérature anglo-saxonne. En effet, la recherche épistémologique sur la notion de créativité nous impose à restituer l'évolution de cette dernière dans les temps les plus anciens. Il s'agit donc de tracer les grands segments du changement de ce concept dans l'histoire en s'attachant à fureter à chaque fois, la période la plus significative, par rapport au sujet en question, notamment en relation avec notre axe de recherche. Dans cet ordre d'idées, nous nous référons à une approche ascendante pour parvenir à la toute récente conception.

I.1.1.1. Du mythe ... : créativité, lumière divine !

Comme il est mentionné plus haut, les jalons de la créativité semblent être floutés et basculés entre le mythe et la réalité, ainsi la démystification du concept en question de toute autre perception mythique semble importante pour se circonscrire dans une perspective purement scientifique. Pour illustrer ce qui relève du mythe et son antinomique, nous nous renvoyons à la hiérarchisation divine des individus ; une réflexion phrénologique qui suppose selon Gall que les facultés humaines sont innées (Brost, Dubois & Lubart, 2015 : 03). De ce fait, pendant longtemps les représentations que les grands penseurs de l'antiquité faisaient de la créativité, étaient une perception purement céleste, exhortée dans une perspective mystique. Une créativité qui se veut comme une faculté surhumaine, dépassant les possessions dont l'homme dispose pour sa vigueur, s'attachant ainsi à la puissance divine (Lubart, 2010). Bien que d'innombrables choses, réflexions, fascinent les gens dans des situations singulières, substantielles, l'aspect créatif irradie cette aptitude par une justification baroque, « The way this happens is rather mysterious, and the creative process was indeed a black-box experience. »³ (Lubart, 2018 : 04). Des notions fastidieuses, philosophiques pour le contexte de notre recherche se manifestent ici : mystérieux, et Black-box. Elles semblent justifier les inspirations créatives d'un individu, il s'agit d'une créativité soufflée et procurée par le divin. A partir de ces illuminations, nous rejoignons les propos de Todd Lubart dans son ouvrage "Psychologie de la créativité" qui parle d'une approche mystique issue du courant philosophique qui débouche sur des associations à « un état non-rationnel d'euphorie quasi maniaque » (2010 : 06).

³ Traduction : la façon dont cela se produit est plutôt mystérieuse, et le processus créatif était en effet une expérience de boîte noire.

Enchaînant avec la période dite "Renaissance", peu à peu et grâce à la valorisation des civilisations grecques, un intérêt pour l'expression provenant des ressources humaines s'est manifesté. Ceci dit, qu'à cette époque nous constatons les conséquences liées aux activités créatives à caractère artistique, philosophique ou encore littéraire de l'être humain. Cela fait preuve d'une première reconnaissance à cette aptitude dont l'homme peut détenir. Il s'agit des « Speculations on the way that outstanding individuals got their ideas led to introspective accounts of the creative experience »⁴ (Lubart, 2018: 05). Ces effets observables au niveau de la société, encouragent de la sorte la part créative et le caractère rationnel des créateurs. Dans ces circonstances, nous apercevons une science qui s'incline lentement vers l'aspect créatif, ainsi les représentations de la notion de créativité prennent une nouvelle orientation, plus tangible.

Après un avancement considérable vers la conception scientifique de la notion de créativité, les représentations de celle-ci prennent une tournure inattendue durant le XVIII^e siècle. La créativité est remise en cause, nombreuses sont les problématiques déployées autour du génie créatif et sur l'aspect surnaturel de la créativité (Leboutet, 1970 : 579 ; Feldhusen, 1999 ; Duff 1767, cité par Lubart 2010). Dans ce sens, nonobstant l'attention portée à certaines œuvres artistiques, et aux productions déterminées comme étant créatives, on soupçonne les talents créateurs d'être surnaturels. En effet, les choses selon notre sens ont pris une nouvelle tournure désencombrant ainsi la thématique en question. Ces circonstances ont entraîné une réflexion qui a fait surgir un entrecroisement des liens de la créativité à ceux de quelques formules telles que : l'imagination, invention, l'enfant doué ou surdoué...etc. (Leboutet, 1970). En effet, le passage de la créativité à l'imagination, découverte, invention, a donné accès à une pléthore de mots (Beaudot, 1980 :17). Ceci a entraîné le jaillissement d'une multitude d'interrogations concernant les corrélations persistantes entre les frontières de la notion de créativité et les autres, notamment celles de l'imagination (Osborn, 1965), alors que les orées de la première sont en pleine construction. Encore notoire, l'imagination s'engage toujours et avec force dans les limites du concept de la créativité, cela peut engendrer une complémentarité pour les aboutissements envisagés dans cette présente étude. Ainsi nous tenterons appréhender cette séquence de distinction par la suite.

⁴ Traduction : les spéculations sur la façon dont des personnes exceptionnelles ont obtenu leurs idées ont conduit à des récits introspectifs de l'expérience créative.

I.1.1.2...A la réalité : la créatologie, un agir humain

Comme il a été mentionné plus haut, les théories et les approches de la créativité sont rendues réelles grâce à de nombreuses investigations. Dans ce passage chassant le mythique pour une éventuelle réalité nous envisageons établir une réalité qui se veut palpable ! Il s'agit de viser quelques exemples qui seront en mesure de mettre en branle des théories engagées dans le processus en question. En effet, lever le voile sur la réalité de créativité pourrait prendre des pages et des pages à cause de cette lignée débordante de diversité littéraire, voire un chaos théorique⁵ (Schuldberg, 1999). La diffusion de la créativité qui ne cesse d'accroître entraîne un marasme conceptuel, à ce titre la notion en question s'est métamorphosée en une véritable créatologie⁶ (Magyari-Beck, 1999) impliquant une liste non exhaustive d'études à variété disciplinaire.

Considérant que la réalité de la créativité, dans son acception actuelle, est une discipline chaotique qui donne sur une véritable créatologie, nous cherchons dans cet élément à développer une vision qui tende à faire émerger des modèles expliquant les processus d'une créativité humaine. Il s'agit de restituer des études auxquelles l'individu a participé, donc des études qui ont fait naître des hypothèses relatives à une reconnaissance à l'agir créatif de l'homme.

Dans notre approche ascendante, le repositionnement sur l'axe chronologique est important pour une démarche cohérente. Nous avançons à présent vers les débuts du XXe siècle, à cette période l'intérêt aux possessions cognitives de l'homme s'est progressivement manifesté, les théories vouées à l'étude de la créativité sont en voie de conception, voire même de multiplication. Grâce à de nombreux auteurs (Loarer, 1998 ; Binet & Simon, 1905 ; Charles Spearman 1931 ; Wallas 1926 ; Wertheimer 1945, cité par Lubart, 2010) qui se sont penchés sur la question de la créativité, les premiers édifices d'une théorie proprement dite se sont installés. Ces investigations très souvent empiriques apportent une abondance à l'acceptation de la créativité, donc cette dernière se retrouve ancrée dans plusieurs domaines de recherche.

⁵Un système dynamique non linéaire qui se compose de nombreux domaines à travers lesquels on tente d'élucider l'insaisissable "créativité". La théorie des systèmes dynamiques non linéaires permet par conséquent de fournir des modèles utiles pour comprendre de nombreux aspects du comportement humain liés au geste créatif.

⁶ Une notion qui désigne une nouvelle science interdisciplinaire de la créativité, soulignant le fait que l'étude de la créativité peut ne pas être réduite à des phénomènes psychologiques.

Durant la deuxième moitié du XXe siècle, les enquêtes consacrées à la réflexion de la créativité saisissent de nouvelles pistes pour élucider de manière plus conforme l'idée en question. Des psychologues s'intéressent de plus en plus au développement de la créativité chez un individu, des études empiriques, comparatives, exploratoires ont été effectuées. De manière non exhaustive, nous tentons d'illustrer par quelques études marquant la période en question.

Le premier cadre qui a marqué la crédibilité de la créativité comme faculté humaine « est celui de la théorie des traits et des facteurs dans laquelle la créativité constitue une dimension psychologique plus ou moins complexe variable avec les individus » (Leboutet, 1970 :580). « La recherche factorielle de la créativité » étude menée par Guilford (1973) en est le meilleur exemple en matière d'investigation de traits. Ce modèle théorique porte incontestablement sur le facteur intellectuel (la mémoire, la cognition, la production divergente et la production convergente) impliquant subséquemment des dimensions déclaratives et opératrices volontaires de l'individu. Dans cette investigation, la visée de l'auteur était essentiellement l'exploration des facteurs constitutifs approuvant le geste créatif chez un homme. Le principe Guilfordien précise que la créativité « représente des réseaux d'aptitudes primaires, réseaux qui peuvent varier selon la sphère où s'exerce l'activité créatrice » (Guilford,1973 : 27)

Dans cet ordre d'idées, les recherches sur la notion de créativité comme un agir humain se succèdent et s'approfondissent, nous citons comme second exemple ; les travaux de Torrance (1973). Ce dernier fait rayonner de nouveaux tests conçus pour l'évaluation des performances de la créativité en se lançant dans des études psychométriques pour la validité des épreuves réservées au potentiel créatif. L'une de ses publications ayant impacté la recherche psychométrique s'intitule "La validité prédictive des tests de pensée créative" (Torrance, 1973 : 65). Il s'agit d'un article recensant différentes expérimentations nommées par de nombreux auteurs, qui se sont inscrits à leur tour dans cette orientation prédictive de tests de pensée créative (Yamato, 1963 ; Mac Donald & Rath, 1964 ; Torrance & Hanzen 1965 ; Bentley, 1966 ; Lehman, 1969 ; Strom & Larimore ; Corpley 1969). Ces expériences envisagent un riche éventail de mesures distinguées par le temps : à court ou à long terme. Torrance affirme aussi qu'il y aurait de nouveaux résultats plus concluants en matière de performance créative avec des expériences beaucoup plus variées.

Toujours à cette époque et dans un angle similaire, soutenant l'idée du fait que la créativité est humaine d'autres approches se manifestent. Ces études impliquent divers facteurs dans

l'éminence de la créativité, voire à la reconnaissance de : l'acceptation de soi, la liberté de l'esprit, et la personnalité créatrice avec une inclination vers l'aspect motivationnel. Tous ces paramètres font l'objet d'étude de (Barron, 1973 ; Donald W et Mac Kinnon 1973).

Nombreuses sont les contributions et les recherches qui s'ouvrent sur le champ scientifique de la notion de créativité luttant contre les manifestations mystiques encombrantes à l'exploitation de celle-ci. Loin de clôturer cette évolution, car elle semble non exhaustive, nous nous référons ici aux fruits que la recherche nous a apporté durant ces deux dernières décennies. La dimension créative semble ambitionner diverses communautés, elle colorie les actes quotidiens en impliquant une multitude de facteurs. Sur cet axe plus contemporain, s'inscrit la tendance de la créativité dans le domaine éducatif, en particulier celui des langues (Beaudot, 1981 ; Aden, 2008 ; Capron Puozzo, 2016 ; Eschenauer, 2019) prenant pour base les travaux des psychologues tels que Guildford, 1973 ; Torrance, 1973 ; ...etc. Il s'avère que ces derniers surgissent en vue de constituer un plan de référence pour les travaux d'actualité (Lubart, 2010). Elles assègent de nouvelles approches impliquant des facteurs conséquents pour les performances créatives de l'individu, en l'occurrence de l'apprenant telle que l'approche multivariée de (Lubart, 2010 :10).

Les différentes escales que nous venons de mentionner dévoilent très clairement que la notion de créativité a effectué un très long chemin pour arriver à ce qu'elle symbolise aujourd'hui. Il n'était pas aisé de trouver une conception scientifique définitive après des croyances purement religieuses, et contradictoires. Or très vite ce genre de constations est relégué au dernier rang devant les prospections menées ultérieurement dans ce sens. A ceci, Alain Beaudot témoigne : « Seul le profane pense qu'une personne créative a un don particulier que le commun des mortels n'a pas. Cette conception est refusée par les psychologues, vraisemblablement à l'unanimité. La conviction de tous les psychologues est que tous les individus ont en eux toutes les aptitudes à des degrés différents, mis à part les phénomènes pathologiques. » (1973 :14). Dans cette perspective qui postule pour une créativité humaine, réelle et palpable nous inscrivons la suite de notre cadre conceptuel. Nous espérons nous baser sur cette conviction des chercheurs et des psychologues menant vers un terrain scientifique sain de manière à pouvoir accéder à ce champ qui devient de plus en plus restreint. En fait, la chasse du mythique semble laisser place à la fertilité des études en termes de scientificité pour la créativité.

I.1.2. Définition de la créativité : une prédisposition psychologique

A présent, la définition du mot créativité s'avère fondamentale car elle permet de délimiter la réflexion en question, notamment lorsqu'il s'agit d'un paroxysme d'une diffusion théorique interdisciplinaire. En effet, l'enrichissement de l'éventail conceptuel foisonnant dans le champ de la créativité constitue une arme à double tranchant lorsque nous tentons de définir cette dernière. D'une part, la notion peut revêtir diverses significations selon les auteurs, les situations variées dans lesquelles nous l'utilisons, les théories explicites ou implicites qui sous-tendent son emploi (Leboutet, 1970 : 579). D'autre part, cette même richesse d'informations qui est en mesure de représenter un avantage à la conception créative, semble étendre les frontières notamment les points d'ancrage de notre étude. Ceci est désigné par le « Potential contributions of chaos theory to the study of creativity »⁷ (Schuldberg, 1999 :259). En prenant en considération cette réalité plurivoque susceptible de nous entraîner à dérober plusieurs interprétations à un seul concept, nous envisageons appréhender l'élément en question. Nous tentons de favoriser des définitions de quelques précurseurs qui ont frayé le champ de la créativité par des œuvres et des expériences empiriques concluantes au profit de celle-ci.

La "créativité" semble d'origines étrangères ! Leboutet (1970) précise à ce propos : « le mot créativité est un néologisme importé de la langue anglaise courante. » (579). Ceci dit « Creativity as an English word originally meant a specialability of an individual to create something new, useful, and valuable which is or will be accepted by the members of a certain culture and/or civilization, be it regional or organizational »⁸ (Magyari-Beck, 1999: 434). Cette définition qui relève de la littérature anglo-saxonne a un sens qui est proche d'un autre figurant sur le dictionnaire Larousse (2018), dans la mesure où elle reflète l'origine de la notion en question en langue française, et ce, en postulant pour le mot "créer". Ce dernier est défini comme faire exister ce qui n'existait pas, tirer du néant, faculté d'un créateur, prédisposition d'un aspect imaginatif. Les deux définitions débouchent sur une vision similaire par rapport à la conception de ce qui n'existait pas. Ainsi ces interprétations font référence à une capacité mentale d'un individu qui relève de la subordination exigée à l'imagination.

Quant à Guilford, de son côté, livre la définition suivante : « la créativité recouvre les aptitudes les plus caractéristiques des individus créatifs. Les aptitudes créatrices déterminent la

⁷ Traduction : les potentielles contributions de la théorie du chaos à l'étude de la créativité.

⁸ Traduction : la créativité en tant que mot anglais signifiait à l'origine une capacité spéciale d'un individu à créer quelque chose de nouveau, d'utile et de valeur qui est ou sera accepté par les membres d'une certaine culture et/ou civilisation, qu'elle soit régionale ou organisationnelle.

possibilité, pour un individu de faire preuve de façon notable d'un comportement créatif ». (1973 :10). Tout comme la première exposition, nous enregistrons ici la manifestation d'une fonction cognitive importante relative à l'acte créatif, allons jusqu'à la reconnaissance d'un processus mental assurant une expression du potentiel créatif d'un individu. Cette définition a inspiré nombreux auteurs, qui de leur part ont fait rayonner d'autres segments dissimulés dans les propriétés de la notion de créativité, en apportant des éclaircissements par d'autres expansions définitoires qui débouchent dans ce même principe Guilfordien. Nous visons par là, (Torrance,1973) qui considère la créativité comme étant « le processus qui consiste à voir les lacunes, le bizarre, à former des idées ou des hypothèses, à tester ces hypothèses et à communiquer les résultats » (06). Nous réalisons à partir de cette interprétation que la créativité est la conséquence directe d'un processus qui, par lequel un individu se rend compte de la présence des situations problèmes, des difficultés, des carences, des déficiences de ses connaissances, s'engageant ainsi dans l'émission de conjectures soumises au contrôle des épreuves pratiques. A ces circonstances, la personne est appelée à être sensible, éveillée à la définition des situations problèmes, pour adhérer par conséquent aux différentes étapes qui composent le développement du geste créatif.

Appartenant à la nouvelle génération, et adepte à la créativité, le psychologue (Lubart, 2010) juge que « la créativité est la capacité de réaliser une production qui soit à la fois nouvelle (originale), et adaptée (satisfaction de différentes contraintes ou d'exigences d'un problème), Cette production peut être une composition artistique, une histoire, un message publicitaire, ou toute autre forme de création » (10). Dans cette perception de la créativité, Lubart s'est intéressé plus spécifiquement aux différents facteurs liés à la question de la réalisation des productions créatives, nous manipulons ainsi, les critères octroyés à, et qui concernent principalement la production jugée, nouvelle et adaptée. En guise d'informations complémentaires au processus de la définition du mot créativité nous nous attardons ici à développer les formalités recelées du produit obtenu suite à une activation d'une capacité créative. Les conceptions relatives à la production créative : « nouvelle » et « adaptée » selon (Lubart, 2010) sont des critères quasiment variables :

L'importance relative de la nouveauté et de l'adaptation dépend aussi de la nature des tâches proposées aux sujets : par exemple, le critère d'adaptation est plus fortement impliqué dans les productions créatives des ingénieurs que dans celle des artistes. Par ailleurs, les individus peuvent concevoir différemment les aspects de nouveauté et d'adaptation. En ce qui concerne la nouveauté, certains individus donnent, par exemple, plus de valeur à leur réaction immédiate et émotionnelle face à une réalisation originale, alors que d'autres ont plutôt tendance à mettre en

relation cette réalisation avec des productions antérieures afin de trouver une innovation éventuelle. (Lubart, 2010 : 11)

Sous le même angle, cette apostrophe qui tente d'approfondir la définition de la créativité à travers les caractéristiques de la production créative a permis de retenir l'implication d'un critère sous-jacent, il s'agit de l'ajustement aux contraintes sociales. « Les jugements sur la créativité impliquent, de fait, un consensus social » (Ibid.). Pour ce psychologue, la dépendance aux exigences sociales fait référence à la mention expressive de la production créative. En effet, le jugement porté sur les œuvres réalisées sollicite également des besoins d'une communauté sociale. Ceci, nous renvoie à la toute première définition, qui semble accorder à la dimension sociale une valeur considérable.

Une définition également contemporaine, qui partage les mêmes repères abordés par Lubart, s'attachant particulièrement à une dimension importante pour l'acte créatif. Il s'agit des propos de (Gardner, 2009), qui souligne qu'en : « s'appuyant sur la discipline et la synthèse, l'esprit créatif innove. Il avance de nouvelles idées, pose des questions inhabituelles invente de nombreux modes de pensées, arrive à des réponses inattendues. En fin de compte, il ne reste plus à ces créations qu'à ce faire accepter par des consommateurs avertis » (Cité par, Capron Puozzo, 2016 : 17). Nous voulons rappeler à travers cette définition à quel point l'esprit créatif est essentiel pour exploiter le potentiel innovatif. La créativité peut donner un nouvel élan à la croissance de la société dans toutes ses formes. L'individu semble entreprendre la voie d'un processus complexe débouchant sur des pensées divergentes soutenues par des interrogations susceptibles d'engendrer le meilleur.

Dans une vision à caractère opérationnel, la créativité paraît dans ses expressions les plus concrètes compromettant un processus, qui a pour but ; modeler la pensée de l'individu et le dépassement des écores conduisant à la production créative. Dans d'autres termes, la pérennité de la créativité dans un contexte environnemental est tributaire d'un agir complexe dépendant de nombreuses facultés. Ces instances d'ordre principalement cognitives semblent s'ouvrir sur des richesses et des moyens culturels dans l'histoire de l'humanité.

Dans cette logique qui se situe à une échelle importante de diversité des propos, la définition de la notion de créativité semble renfermer un menu d'information très riche et varié souvent favorable aux actions dynamiques du domaine intégré. Ceci nous amène à proposer deux autres

définitions qui sont loin d'être subsidiaires (Chapitre II et IV), elles se manifestent dans le cadre de ce travail comme complémentaires. En effet, il est constaté que dès que nous changeons de vision de recherche ou de choix de stratégies relatives au traitement de l'information, nous nous retrouvons contraint à cerner à nouveau la démarche adoptée, par conséquent la définition de la créativité. Nous voulons que cette étape soit efficace dans la manipulation et l'exécution d'un travail expérimental.

I.1.3. La créativité, un sens pluriel : ponctualité terminologique

La recherche dans un champ propre à la créativité nous oblige à nous inscrire dans une zone caractérisée par le dynamisme des systèmes, une vision non linéaire (Schuldberg, 1999), par conséquent, une littérature riche et variée se retrouve versée dans le réservoir sémantique de celle-ci. Mis à part les témoignages de (Beaudot, 1973) qui affirment qu'une sérieuse dissection d'un registre terminologique dans la réflexion créative, doit être prise en considération, une autre affirmation s'y ajoute pour certifier un usage très courant et quasiment confus des termes d'imagination, création, invention, découverte, innovation, et intelligence. Reprenons la définition suivante où toutes ses notions sont utilisées pour aborder la créativité :

Although the modern definition of creativity has moved away from aesthetics and discovery to an emphasis on meeting competition, the idea of novelty is central (although not necessarily sufficient). also necessary are relevance and effectiveness, as well as ethicality. novelty is understood in different ways, and this leads to a distinction between creativity in the sublime and in the everyday sense. although both creativity and intelligence require knowledge and effort, they can be distinguished from each other, and much the same can be said about creativity and problem solving. creativity can also be defined as a social phenomenon that is facilitated by some social factors, and inhibited by others. one important social setting is the place of work, where an interaction between the person and the environment affects the process of innovation.⁹(Cropley, 1999: 511)

D'après les propos de Cropley, parler de la créativité implique l'usage de nombreux concepts, que nous retrouvons de façon récurrente à chaque fois que nous tentons de cerner les champs de la créativité. Les obstacles semblent émerger lorsque nous usons indifféremment l'un ou

⁹ Traduction : bien que la définition moderne de la créativité soit passée de l'esthétique et de la découverte à l'accent mis sur la compétition de rencontre, l'idée de nouveauté est centrale (bien que pas nécessairement suffisante). La pertinence et l'efficacité ainsi que l'éthique sont également nécessaires. La nouveauté est comprise de différentes manières, ce qui conduit à une distinction entre la créativité au sens sublime et au sens quotidien. Bien que la créativité et l'intelligence requièrent la connaissance et l'effort, elles peuvent être distinguées les unes des autres, et beaucoup peut être dit sur la créativité et la résolution de problèmes relève du similaire. La créativité peut aussi être définie comme un phénomène social facilité par certains facteurs sociaux et inhibé par d'autres. Un cadre social important est le lieu de travail, où une interaction entre la personne et l'environnement affecte le processus d'innovation.

l'autre de ces termes, c'est pour cette raison fondamentale pour nous qu'il convient de les distinguer. Il sous-entend ici une bienveillance du sens de quelques mots et des formules qui s'entrelacent entre elles formant ainsi une ambiguïté et une charge pour la problématique abordée. Dans cette perspective, une précision terminologique s'impose ici, nous visons cerner ces limites concernant la vigueur de la créativité, et éviter cette notion de généralisation d'idées, nous conservons aussi les dissimilitudes et les ressemblances proposées par Alain Beaudot, par une analyse contrastive. Ce, en coordination avec d'autres réflexions introspectives de façon à assurer une distinction circonspecte, et qui chasse principalement l'aspect confusionnel idéologique. Il s'agit ici d'une référence conceptuelle anglo-saxonne conséquente au sujet de la créativité recensée dans une encyclopédie intitulée "Encyclopedia of Creativity". Il est à rappeler que cette distinction est loin d'être exhaustive, nous envisageons cette étape pour appréhender les différentes trajectoires des concepts ; penser à l'usage d'engagement et de désengagement des notions sans risque de collision. Nous devons aussi prêter une attention particulière à la manière de structuration des dissemblances ainsi qu'à la pertinence du passage d'un concept à un autre.

I.1.3.1. Créativité et imagination

Différentes références théoriques confirment qu'il est quasi impossible de parler de créativité sans parler d'imagination tellement les deux concepts sont indissociablement liés (Piccardo, 2009). L'énonciation précédente du rétrospectif historique profond qui remonte à l'antiquité témoigne amplement de la vétusté du recours à l'imagination à titre créatif. Dans cette perspective désuète s'inscrivent les premières corrélations entre les deux notions, créativité et imagination, où cette dernière étend son gain par rapport à l'usage de la notion de créativité. Dans plusieurs domaines, l'imagination semble dominer la manifestation créative. Ceci est pertinemment exprimé dans une série de publications sur « le monde » datant des années (1967/1968), diffusée sur le livre « la créativité à l'école » de (Beaudot, 1969), sous forme d'un chapitre intitulé ; « L'imagination prend le pouvoir ? ». Nous rapportons trois extraits que nous jugeons très expressifs au sujet de cette proximité « créativité » et « imagination » :

1- « L'imagination est reine des batailles industrielles. On ne peut encore à ce sujet formuler de lois scientifiques. Du moins l'expérience enseigne que les mouvements novateurs naissent d'un même schéma : une personnalité créatrice qui travaille entourée d'un noyau également fécond » (Jay Antony, 1968, cité par Beaudot, 1969).

2- « La créativité dans l'entreprise. Des cadres plus créatifs : alors que la recherche, le marketing, la publicité consomment de plus en plus d'imagination, comment ne pas souhaiter développer son

potentiel créatif pour contribuer à l'essor de son entreprise et garantir sa propre promotion »(Le Monde, 12 Janvier 1968, cité par Beaudot, 1969 : 07).

3- « Il était encore plus important de souligner le rôle de l'imagination humaine dans le développement industriel, ce qu'à fait ensuite M. Bleustein-Blanchet. Insistant sur la coopération réelle entre l'administration et les grandes entreprises, il a notamment déclaré : l'imagination et la connaissance réunies, que ne pourrions-nous faire ? Malheureusement, a-t-il ajouté, il n'y a pas de formation de l'imagination » (Ibid.,10).

Il s'avère que dans le domaine économique, particulièrement en marketing, la sollicitation de personnel créatif semble cruciale pour un meilleur rendement des entreprises. Cependant nous soustrairons à travers ces publications que les limites entre créativité et imagination sont minimales. Appréhender donc les orées de chacune semble constituer une véritable problématique, qui nécessite une étude à part entière, car l'imagination en soi est de représentation plurivoque (Dosnon, 1996).

Dans cette continuité d'idées autour des représentations de frontières entre l'imagination et la créativité, Alex Osborn, dans son ouvrage "l'imagination constructive" affirme que : « le terme imagination couvre un domaine tellement vaste et brumeux qu'un éducateur éminent l'a appelé -la région que les psychologues ont peur d'explorer- Car l'imagination prend des formes nombreuses, parmi lesquelles certaines sont absurdes, d'autres futiles, d'autres légèrement constructives, d'autres enfin vraiment constructives.» (1965 :26). Dans l'ambition de concevoir un usage terminologique pertinent à la créativité en corrélation du vaste champ sémantique de l'imagination, notre démarche sera orientée vers une restreinte réflexion aux expressions de "imagination créatrice" et "imagination créative". Cette dérivation semble découler dans les champs de la créativité (Capron Puozzo et Martin, 2014).

Dans la tradition philosophique, l'imagination précise (Lalande, 1991) est la « faculté de former des images », en ce sens on parle d'« imagination reproductrice ou mémoire imaginative ». Il l'a défini aussi comme la « faculté de combiner des images en tableaux, ou en successions, qui imitent les faits de la nature, mais qui ne représentent rien de réel ni d'existant. Il s'agit en ce sens « imagination créatrice » (467). Il sous-entend ici, deux formes probables typiques de l'imagination. Ces deux modes de fonctionnement, relèvent de la capacité de dupliquer ce qui existe déjà ou de créer ce qui n'existe pas. Dans cet agencement d'idées, une mention expressive à l'intention de cette diversité imaginaire chaotique est faite par Vygotsky, ce dernier précise que l'imagination créatrice est « l'acte de créer en mobilisant l'imagination comme une fonction reproductrice d'expériences vécues telles quelles. », et l'imagination

créative « renvoie également à l'acte de créer, mais en mobilisant l'imagination comme une fonction combinatoire qui associe et fusionne différentes expériences passées pour créer une idée ou un processus nouveau. » (Cité par Capron Puozzo, 2016 :18). Telles que souvent associées à la créativité, ces deux expressions déployées par Vygotsky, mettent en exergue, une extension de l'idée liminaire précédente, tout en gardant le même axiome, procréant ainsi : « pensée créative » et « pensée créatrice ». Dans cette vision, nous enregistrons que la contribution positive de cet assemblage terminologique à l'aspect créatif de l'individu est favorisée par le biais de la fonction combinatoire de la pensée, qui est capable de concevoir une toute nouvelle image à partir d'un processus d'association de quelques images communes. Toutes ces formes d'imagination convergent dans la conception d'une éventuelle créativité. De manière concluante « la créativité est bien plus que l'imagination pure ; elle constitue une forme de l'imagination inséparablement liée à nos desseins et à nos efforts » (Osborn, 1965 : 33). Le rôle que "l'effort" soit "l'action" a à jouer est très important pour aider l'imagination à devenir créativité. En fait, en plus du processus imaginaire, on doit passer activement à l'action dans la performance créative, pour aboutir à un résultat potentiellement créatif.

Bien que la corrélation entre la créativité et l'imagination soit maigre ou forte, notamment au niveau de : l'imagination créative, et l'imagination créatrice, la faculté d'imagination reste un élément vital et même capital à la créativité, Gianni Rodari qui a écrit "La grammaire de l'imagination" affirme que : « l'imagination est un instrument dont l'esprit ne peut jamais se passer. Elle sert pour jouer, pour travailler, pour vivre » (2010 :8). Pour terminer sur cette relation, il précise qu'une petite nuance distinctive pourrait faire la différence entre la créativité, et l'imagination, il s'agit de la pensée passive, qui ne permet pas d'aboutir à une production créative. Ceci nous renvoie à l'aspect actionnel qui est l'élément essentiel de ce qui définit la créativité.

I.1.3.2. Créativité et intelligence

Si nous avons très souvent recours à un mot comme intelligence dans nos propos, c'est que les corrélations entre les terrains de cette dernière et celles de la créativité sont très explicites, avec une difficulté à les séparer (Lubart, 2010). Cette orientation est conforme à plusieurs degrés d'axiomes qui imposent ce rattachement de l'une à l'autre (Guildford, 1973 ; Beaudot, 1973 ; Sternberg 1999 ; Lubart, 2010). Sans enfoncer les profondeurs de la psychologie de l'intelligence (Piaget, 1967), il semble que le rapport entre ces notions réside dans le fait que la

créativité est un sous-ensemble de l'intelligence, et le modèle de Guilford, sur les structures de l'intelligence et la théorie de Gardner sur l'intelligence multiples témoignent amplement de ce lien de dépendance (Sternberg, 1999).

Dans les profondeurs de l'étude menée par Guilford qui «au départ centrées sur le raisonnement et la créativité, les recherches se développèrent pour donner naissance à une théorie d'ensemble de l'intelligence qui s'inscrit dans la lignée des théories multifactorielles américaines. » (Leboutet, 1970 : 586). Dans la conception de ce modèle Guilfordien les orées entrelacées se manifestent au niveau de la dimension psychométrique, une piste à travers laquelle convergent les facteurs de mesure proposés pour évaluer ces deux compétences : et la créativité et l'intelligence. En effet : « l'idée que la créativité est liée à l'intelligence a beaucoup d'adeptes chez les psychologues, on s'attend à des créatifs chez ceux qui ont un Q. I élevé, on n'en espère pas chez ceux dont le Q. I est bas » (Guilford, 1973 : 14). Il en ressort à cette allégation, les réfractions des mesures de l'intelligence ; le Quotient intellectuel « un système standard de comparaison » (Lubart, 2010 :24) qui permet de noter l'intelligence selon des scores. Sur cette continuité d'idée, Torrance concepteur de différentes batteries vouées à l'évaluation du potentiel créatif « posa la question : A partir de quel point une différence de Q.I devient-elle peu importante et une différence dans la pensée divergente devient-elle primordiale ? » (Beaudot, 1980 : 29). Il s'agit d'un véritable entrelacement psychométrique. Mis à part l'implication du Q.I dans le conflit terminologique entre la créativité et l'intelligence nous enregistrons à travers les propos de Beaudot qu'une intégration de certaines stratégies cognitives, particulièrement la pensée divergente qui est considérée sur la tête des tests du potentiel créatif. En effet, « selon la plupart des auteurs, la pensée divergente n'est qu'une des capacités intellectuelles utiles à la créativité » (Lubart, 2010 :26). Néanmoins elle l'est aussi dans le modèle de l'intelligence développé par Guilford.

Face à la pensée divergente et Q.I, comme tests d'évaluation des performances créatives, et des records d'intelligence, un autre facteur essentiel, voire concluant pour juger le degré des annexions des deux concepts, s'impose. C'est le trait de la personnalité ; un assemblage de certains nombres de caractéristiques typiques d'une personne par rapport une autre (Guilford, 1973 : 15), qui semble être aussi un javelot de la créativité. Bien que la personnalité soit un facteur descriptif des aptitudes mentales agissant positivement sur les performances créatives, cela est totalement répercutant sur la corrélation entre la créativité et l'intelligence, en fait, mis à part l'intelligence des individus, certains traits relatifs à la personnalité, tels que la

persévérance, la prise de risque, l'individualisme...etc. (Lubart, 2010) permettent une manifestation du geste créatif, en l'occurrence l'originalité (Barron, 1973 : 104).

Quant au modèle de Gardner, qui suppose l'existence d'une variété conséquente de dérives d'intelligence témoigne que la manifestation créative se présente comme une sous-classe d'un tout qu'est l'intelligence. Les propos suivants expriment le principe à partir duquel émanent les illusions à la créativité :

These intelligences can be used in a variety of ways, including but not limited to creative ways. Thus, creative functioning is one aspect (a subset) of the multiple intelligences. The eight intelligences include (a) linguistic (as in writing a poem or a short story), (b) logical-mathematical (as in solving a logical or mathematical proof), (c) spatial (as in getting the "lay of the land" in a new city), (d) bodily-kinesthetic (as in dancing), (e) musical (as in composing a sonata or playing the cello), (f) interpersonal (as in finding an effective way to understand or interrelate to others), (g) intrapersonal (as in achieving a high level of self-understanding), and (h) naturalist (as in seeing complex patterns in the natural environment).¹⁰(Sternberg, 1999:83)

A partir de ces déclarations, nous constatons que l'usage de la notion de créativité est fonctionnel pour une éventuelle exploitation du système de l'intelligence. La créativité semble jouer un rôle crucial dans le développement de l'intelligence.

Compte tenu des apports ci-dessus, la distinction entre les deux concepts demeure une affaire délicate sans précédent. Cette tentative qui vise beaucoup plus une confrontation controversée des deux notions dévoile une forte alliance entre la créativité et l'intelligence, encore expressive sur le caractère psychométrique, dans la mesure où la réalisation des tests probants à l'évaluation de chaque aspect de manière particulière est possible. Or, il est très fréquent qu'un agent minimal dont la contribution significative peut être à l'origine d'un désaccord. Nous enregistrons aussi que la sollicitation de la créativité implique des aspects intégratifs et pratiques de l'intelligence : intégratifs pour échelonner les hauts potentiels cognitifs, et

¹⁰ Traduction : ces intelligences peuvent être utilisées de diverses façons, notamment de façon créative. Ainsi, le fonctionnement créatif est un aspect (un sous-ensemble) des intelligences multiples. Les huit intelligences sont les suivants : a) linguistique (comme dans l'écriture d'un poème ou d'une nouvelle), b) logique-mathématique (comme dans la résolution d'une preuve logique ou mathématique), c) spatiale (comme pour obtenir le "laïcat de la terre" dans une ville nouvelle), d) physique- kinesthétique (comme en danse), e) musicale (comme en composant une sonate ou en jouant du violoncelle)f) interpersonnelle (comme en trouvant un moyen efficace de comprendre ou d'interagir avec les autres), g) intrapersonnelle (comme en atteignant un haut niveau de compréhension pour atteindre un niveau élevé de compréhension de soi) et h) naturaliste (comme en voyant des schémas complexes dans l'environnement naturel).

pratiques pour formuler un sous-ensemble efficacement fondé sur une littérature déjà là ; celle de l'intelligence.

I.1.3.3. Créativité et innovation

Une autre forme terminologique conflictuelle relevant du rapprochement d'usage de la notion d'innovation à celle de créativité semble nous retenir, notamment lorsque nous accordons au terme d'innovation une prépondérante place dans la présente recherche. La volonté d'appréhender ici cette forme d'ambiguïté est de l'ordre conceptuel, dont les perspectives seront envisagées dans le (Chapitre III). Ainsi nous retenons la distinction suivante, une référence issue de l'encyclopédie de la créativité :

The terms *creative* and *innovative* tend to overlap in much of the literature of change management. A distinction can be made by treating creativity as the generation of ideas for new and improved ways of doing things at work and innovation as the implementation of those ideas in practice. Aphoristically, creativity is thinking about new things, innovation is about doing new things. Note that the two types of activity do not occur in a simple linear sequence but interact and support one another.¹¹ (West et Rickards, 1999: 46)

Nous synthétisons à travers ces propos, que la mise en œuvre de la croisée terminologique est observée dans un angle complémentaire, où les frontières sont clairement tracées, toutefois entrelacées pour assurer une certaine progression, qui amorce l'usage créatif pour une considération innovante.

Dans cette continuité d'idée, les propos de (Cros, 2007) Professeur et spécialiste de l'innovation en éducation et en formation, ainsi des processus de changements des pratiques professionnelles et de leur évaluation, viennent s'y ajouter aux précédentes. Il affirme que l'innovation « contient en elle-même des germes de créativité et d'originalité » (9). Un autre témoignage débouchant sur une ligne similaire à celle-ci provient des propos de (Besançon et Lubart, 2015), ils pensent que l'innovation est la cristallisation des idées créatives. A partir de là, nous déduisons que les deux notions sont capables d'effectuer un passage fluide de part et d'autre. Il est donc difficile

¹¹ Traduction : les termes « créativité » et « innovation » ont tendance à se chevaucher dans une grande partie de la littérature sur la gestion du changement. On peut faire une distinction en traitant la créativité comme la génération d'idées pour des façons nouvelles et améliorées, de faire les choses au travail et l'innovation comme la mise en pratique de ces idées. En réalité, la créativité, c'est penser à de nouvelles choses, l'innovation est en train de faire de nouvelles choses. Sachant que les deux types d'activités ne se produisent pas dans une simple séquence linéaire, mais interagissent et se soutiennent mutuellement.

d'appréhender les différents repères dans l'espace sémantique. Ces notions semblent additionnelles dans certaines conditions de la mise en œuvre. Elles doivent probablement être exercées plusieurs fois sur différents contextes pour pouvoir garantir cette complémentarité.

I.1.3.4. Créativité et Inventivité/Découverte

Afin de bien saisir les limites et les corrélations entre ces termes, dans un premier temps il paraît judicieux de mettre le point sur la confrontation entre les termes "inventivité" et "découverte" qui semblent exercer une ambiguïté à l'égard de celui de la créativité.

Invention can be described as something that is novel and that has not been done before. It is something that arises from existing objects. Discovery, on the other hand, refers to an object or principle that becomes known for the first time. To be sure, there are aspects of discovery in invention, and sometimes one must invent to discover, but in general they are separate and distinct. To invent something, one must simply uncover what is hidden in the physical world and use the newly acquired knowledge. Inventors sometimes have to discover¹² (Hertz, 1999 :96).

Pas loin de la représentation ci-dessus concernant la distinction "inventivité" et "découverte", les liens qui ont été établis par Sartre, sont pertinemment illustrés dans les propos de (Beaudot, 1979) : « TORRICELLI a inventé la pesanteur de l'air, je dis qu'il l'a inventée plutôt que découverte parce que lorsqu'un objet est caché à tous les yeux, il faut l'inventer de toutes pièces pour pouvoir le découvrir » (46). Une telle perspective certificative nous a conduit à faire mention sur le domaine d'usage de ces deux termes : il semble que la découverte et l'inventivité, de par leur rapprochement jouissent d'une importante considération dans les domaines scientifiques, notamment dans le processus créatif car tout compte fait, une invention est créée. Cependant, elles n'engendrent pas une image identique, car chaque terme jouit de sa propre représentation terminologique.

La tâche reliant la créativité aux deux précédentes notions constitue un modèle intériorisé ou extériorisé de l'activité de l'homme. L'activité peut se définir alors par tout ce que ce dernier peut mettre en œuvre de manière à répondre à un agir visant à chasser le néant de la progression

¹² Traduction : l'invention peut être décrite comme quelque chose de nouveau qui n'a pas été fait auparavant et qui naît des objets existants. La découverte, par contre, fait référence à un objet ou à un principe qui devient connu pour la première fois. Certes, il y a des aspects de la découverte dans l'invention, et parfois il faut inventer pour la découvrir, mais en général ils sont séparés et distincts. Pour inventer quelque chose, il faut simplement découvrir ce qui est caché dans le monde physique et utiliser la nouvelle connaissance acquise. Les inventeurs doivent parfois découvrir.

technologique à titre d'exemple. Il s'agit de réaliser et d'actualiser les circonstances, voire l'activation d'un processus complexe relevant de la créativité elle-même. Cet itinéraire permet la validation du modèle que constitue la confrontation des concepts. Il sous-entend ici l'appréhension de certains buts et certaines conditions que l'individu doit élaborer à travers la maîtrise d'instruments nécessaires et l'acquisition des connaissances utiles en vue d'une invention, ou autre. Ce processus semble répercuter d'une façon ou d'une autre la notion de créativité.

I.2. Créativité à l'école : de l'esprit unitariste au pluraliste

Poser la question de l'intégration de la créativité dans les propriétés de la didactique des langues demande que l'on s'interroge sur la possibilité de réorienter le système éducatif et en conséquence sur les manifestations des jalons de la créativité dans les différentes théories de l'apprentissage. Cette réorientation est à mettre discrètement et directement en relation avec les anciennes mutations du monde de l'éducation, et de son intérêt à la créativité comme le souligne Cropley «The upsurge of interest in fostering creativity in the classroom that started in the United States about 40 years ago was set in motion by concern that the nation's educational system was producing large numbers of graduates, but that most of these were trained simply to apply the already known in conventional ways »¹³ (1999 : 630). Il sous-entend ici que l'articulation de la créativité aux processus d'apprentissage ne relève pas du facultatif, mais elle l'est dans l'obligation, car tout apprenant ; citoyen de demain devrait posséder à côté de son diplôme, des compétences créatives. (Parnes, 1973 ; Lubart et Besançon, 2015).

Face à cette attestation en faveur d'une promotion de la créativité dans les champs du domaine éducatif que nous allons étayer par la suite, nous pensons que le processus de l'intégration en soi n'était pas évident. Il s'agit des labels de l'école traditionnelle (De Landsheere, 1970) qui se présentent, manifestant ainsi une certaine emprise sur la situation d'apprentissage que nous tentons de projeter. De ce fait, Snyders affirme qu'« il est certain que l'école que l'on appelle "traditionnelle" a tendance à ne pas donner à la créativité le rôle qu'elle devrait occuper. » (Cité par Beaudot, 1979 :155). L'école a le pouvoir de décider de l'autre et de la stratégie à adopter

¹³Traduction : le regain d'intérêt pour la créativité en classe qui a commencé aux États-Unis il y a environ 40 ans a été déclenché par le fait que la préoccupation du système éducatif du pays était de produire un grand nombre de diplômés, mais que la plupart d'entre eux ont été formés simplement pour appliquer les méthodes déjà connues de manière conventionnelle.

dans la perspective d'atteindre ses objectifs de formation. En ce sens, ces auteurs nous confirment que ce croisement de la didactique, notamment du FLE à la créativité n'était pas aisé. A ce titre nous insistons à apostropher la lignée des unitaristes comme point de départ de notre tracée divergente. En effet, la situation présente nous invite à considérer l'évolution de cette hybridation pour les impératifs de notre recherche.

Dans le but de l'élaboration d'un référentiel théorique, nous proposons donc dans les pages qui vont suivre de dresser un état des lieux autour des principaux postulats conceptuels témoignant de la régression constatée pour l'intégration de la créativité à l'éducation, et de cette perception négative qui en découle de la créativité (Lille, 2009). Puis nous nous intéresserons aux théories de l'éducation, en apportant plus spécifiquement un regard particulier à la description des modèles sous-jacents à l'appréhension de la créativité dans chaque courant théorique, ces descriptions feront des pistes envisageables, voire une assise conceptuelle à notre parcours de la recherche.

I.2.1. Didactique et Créativité : une résistance palpable

Au cœur de ce contexte qui relève de l'école traditionnelle à savoir celui des enseignants unitaristes, pour qui « la créativité est difficile à supporter » (Beaudot, 1981 : 53) se trouve le concept de résistance à la créativité, représentation empruntée à Capron Puozzo qui souligne que « Si la créativité est un concept d'actualité à l'école, elle n'a néanmoins pas toujours eu bonne presse auprès des acteurs du système éducatif (Beghetto, 2010) et continue à rencontrer des résistances. » (2016 : 06). Dans le même contexte, nous opérons à ce sujet par une autre version : de la résistance vers la notion de "barrière" par (Gary A. Davis, 1999). Dans son article "Barriers to Creativity and Creative Attitudes", Gary explique que: « Barriers are blocks, internal or external, that either inhibit creative thinking and inspiration or else prevent innovative ideas from being accepted and implemented. Most barriers result from learning. They may originate with one's family, peers, community, or educational environment, or from others in the culture or business organizations »¹⁴ (165).

¹⁴ Traduction : les barrières sont des blocages, internes ou externes, qui inhibent la pensée créative et l'inspiration, mais empêchent aussi les idées innovantes d'être acceptées et mises en œuvre. La plupart des obstacles résultent de l'apprentissage. Ils peuvent provenir de la famille, des pairs, de la communauté ou de l'environnement éducatif, ou d'autres personnes d'une certaine culture ou les organisations commerciales.

Comme le démontre Gary A, ce qui empêche la créativité est un peu partout, à l'intérieur de soi, ou à l'extérieur ; comme il peut se manifester dans un environnement familial ou à l'école. Cette considération du point de vue conceptuel favorise la prise en compte des facteurs entraînant l'opposition à la créativité dans le domaine éducatif, et souligne quelques prétextes avancés principalement de l'école traditionnelle, justifiant ainsi cette résistance. Dans ce sens graduel, trois prétextes appartenant à différentes dimensions sont avancés ici pour valider le cadre unitariste consacré aux barrières de la créativité particulièrement le conflit "École et créativité"

I.2.1.1. Barrières réglementaires

Lorsque nous abordons la notion d' "école traditionnelle" nous méditons instinctivement cette rigidité des règlements institutionnels imposés par la tutelle, cela explique partiellement cette carence d'intérêt à la créativité. Dans son ouvrage "l'école et la créativité", (Beaudot, 1981) évoque les répercussions du code ferme du système traditionnel qui " étouffe la créativité". Il rappelle en ce qui suit les particularités de ce genre d'école : « École de l'imitation. École du silence. École du conformisme » (51). Dans d'autres mots, l'école traditionnelle semble valoriser le rôle de l'enseignant en lui accordant une grande place et lègue l'apprenant au second rang. En fait, le maître -comme on l'appelle souvent- est propriétaire du savoir, ainsi il aurait l'exclusivité pour décrire différents stades de l'élaboration d'un savoir, donc l'apprenant doit se comporter de manière conforme, il peut imiter son maître, sinon il a le droit au silence. Le modèle qui décrit le mieux une telle situation pédagogique dans une école traditionnelle est relatif à un apprentissage passif, où l'apprenant, présumé sujet de l'action est, dans ce cas, tout simplement plus ou moins récepteur passif, qui n'a pas le droit de répliquer, et si jamais l'élève pose trop de questions ! ce dernier est considéré comme « une menace d'abord pour la discipline et l'ordre [...] Une menace ensuite pour le cours du maître [...] Une menace enfin pour le développement de l'intelligence tel que conçoit le maître » (Ibid., 53-54). C'est comme lui ravir la vedette, chose qui nuit au règlement intérieur de l'école traditionnelle.

Nous sommes dans la lignée unitariste, parce que l'existence de plusieurs modèles d'apprentissages ne signifie pas grand-chose dans cette école. Il y a une seule manière d'aborder l'enseignement / apprentissage, dans une optique préalablement retracée par la tutelle, et rien d'autre. Par opposition à l'intervention créative, il convient d'apporter à cette description une information complémentaire : « la créativité est associée au non-conformisme et aux comportements perturbateurs. » (Capron Puozzo, 2016). Nous sommes arrivés à considérer que

l'appel à la créativité est, dans une école traditionnelle comme une convocation au désordre, aux ennuis. Ainsi, tout le règlement institutionnel est en danger, parce qu'il s'agit d'un rituel dont l'école ne peut s'en défaire. Dans cette continuité d'idées, Davis affirme que:

The most obvious barrier to creative thinking and innovation simply is habit—our well-learned ways of thinking and responding. It begins early. We learn “correct” responses, routines, and patterns of behavior. We learn language habits and conceptual categories. We learn “the way things have always been end one” and “the way things are supposed to be done.” Over the years it becomes difficult to see and create new possibilities—to break away from or suppress our creativity-squelching habits.¹⁵(1999, 166).

Nous constatons que la confrontation d'un individu, voire d'un apprenant à une situation différente de ce qu'il est habitué à voir ne garantira pas son apprentissage. C'est cette tradition qui fait selon le système classique, le succès d'apprentissage recalant ainsi toute tentative à l'innovation. Dans cette perspective de conformité institutionnelle, peut être établi à notre niveau, les didactiques des langues, un autre aspect déterminant « la normativité de langue » qui semble pesant en matière de créativité. En effet « la question d'une intégration de la créativité à la normativité dépasse largement le domaine des langues et fait régulièrement débat » (Capron Puozzo, 2016 : 04). Cependant comment peut-on articuler cette « normativité référentielle » sous toutes ses dimensions (normes linguistiques et langagières, normativité des évaluations et des pratiques" à la créativité qui suppose "autonomie, initiative, engagement, improvisation, adaptation, innovation, imagination, émotion" ? (Ibid.,). Il est simple de répondre à ce questionnement dans une lignée pluraliste, mais ce qui nous retient ici, c'est que ce genre de pensées peut tenir à des causes qui recalent de plus en plus la créativité dans les classes de langues. Ainsi la singularité d'apprentissage !

I.2.1.2. Barrières mythiques

Nous considérons dans ce deuxième prétexte la dimension temps, c'est-à-dire structurer la représentation de la créativité à travers des repères chronologiques très reculés (Voir : I.1.1), temps où la créativité fait partie des possessions divines. Il semble que la dimension mythique

¹⁵Traduction : l'obstacle le plus évident à la pensée créative et à l'innovation est simplement l'habitude - nos manières bien apprises de penser et de réagir. Cela commence tôt. Nous apprenons des réponses, des routines et des schémas de comportement "corrects", nous apprenons les habitudes langagières et les catégories conceptuelles, nous apprenons "la façon dont les choses se sont toujours déroulées" et "la façon dont les choses sont censées être faites". Les années où il devient difficile de voir et de créer de nouvelles possibilités - de rompre ou de supprimer nos habitudes de créativité.

est l'un des obstacles empêchant la diffusion de la créativité dans le domaine éducatif étant donné que les mythes autour de la créativité continuent de tromper encore les représentations faites par les enseignants sur l'idée de créativité (Beaudot, 1981 ; Sternberg et Lubart, 2010 ; Capron Puozzo, 2016). Nous précisons que ces représentations légendaires le sont également pour les apprenants, car « les croyances des élèves sur la créativité ne sont pas toujours propices au développement de cette dernière à l'école » (Capron Puozzo, 2016)

La question mythique se trouve donc partiellement justifiée par (Beaudot, 1981) qui l'illustre par l'histoire d'Albert Einstein. Ce dernier a été renvoyé de son école tout simplement, par son attitude d'élève brillant, et curieux, en l'occurrence sa créativité était hors norme, autrement on n'arrive pas à digérer son agir créatif. En fait, les croyances des enseignants sur la créativité entrent en tension avec la conception de l'élève idéal qui répond de manière conforme aux attentes de l'école contemporaine (Lubart, et Besançon, 2015 ; Capron Puozzo, 2016).

Naturellement, cet encadrement nous conduit à une nouvelle conception des choses, notamment en abordant "Albert Einstein", il s'agit de la notion de "talent" (Feldhusen, 1999) dans son article intitulé "Talent and Creativity" affirme à ce propos que « Talents build on interest and curiosity. develop skills of curiosity, observation, inquiry, and questioning. They respond more powerfully to the world around them than do other children and thereby enhance the growth of their talents all the more. »¹⁶(623-624). La réalité témoigne et nous rappelle que toute vie humaine a un commencement et une fin. Au fil des années plusieurs changements s'observent, et si l'on se sert de notre curiosité, observation, questionnement, comme moyen approximatif de cette mutation, la naissance d'un talent est une certitude en chacun de nous. Il sous-entend ici, que le talent est reconnaissable chez des apprenants normaux soucieux de leur cursus d'apprentissage.

I.2.1.3. Barrières multivariées

Le terme multivarié est important dans notre recherche, car il est associé à la notion de créativité. Il ne serait pas temps de distinguer, ni de développer les limites de cette dimension, mais il est formel que le qualificatif multivarié renvoie à une variété de facteurs relevant

¹⁶ Traduction : les talents s'appuient sur l'intérêt et la curiosité, le développement des compétences de curiosité, d'observation, d'enquête et de questionnement. Ces individus réagissent puissamment au monde qui les entoure que les autres enfants et renforcent ainsi la croissance de leurs talents.

principalement de l'agir créatif de l'apprenant (cognitif, conatif, émotionnel). Le tout est ordonné dans un opportun créatif (Lubart, 2010). Comment ces facteurs constituent-ils une barrière au croisement de la créativité et la didactique des langues ? Pour répondre à cette interrogation nous invoquons à présent, de manière non exhaustive, des illustrations dans une version abaissant à la créativité.

Dans le contexte de l'école traditionnelle oppressant la créativité qui semble ne tenir compte des caractéristiques propres de l'apprenant, de sa personnalité ainsi que de toutes ses particularités, encore moins de ses capacités cognitives (De Landsheere, 1970), les facteurs multivariés stimulant la créativité sont dès lors légués au second rang pour ne pas dire recalés. Dans cette perspective cognitive, (Beaudot, 1981) affirme que la créativité « menace le développement de l'intelligence tel que le conçoit le maître. Un enseignant n'aime pas qu'un élève devine la solution d'un problème lorsqu'il a fourni à l'élève le moyen de trouver par le raisonnement » (54). Si nous prolongeons notre inscription dans ce système classique, nous sommes loin de nous intéresser « à ce qui se passait au niveau du cerveau, donc à fortiori à la créativité » (Capron Puozzo, 2016 : 52), alors qu'il est admis qu'au sujet de la créativité « tout est question de pensées » (Capron Puozzo, et Gay, 2016 : 64). Dans cette continuité d'idées, nous enregistrons que l'école qui vise un apprentissage massif débouchant sur un même niveau cognitif des apprenants se retrouve en parfaite opposition avec la réflexion créative, car celle-ci relève de l'ordre de la complexité des modèles de l'intelligence centralisés sur le développement des pensées rationnelles et des comportements normatifs (Aden, 2016 : 107). Ainsi, il serait certain que l'enseignant est dans cette optique « plus volontier orienté vers le développement d'une pensée convergente que divergente » (Capron Puozzo, 2016 : 07) désormais vers un apprentissage plus au moins contrôlé. En fait, ce genre d'école a souvent tendance à manifester un fort niveau d'exigence envers l'attitude de l'apprenant puisque de manière générale tous les apprenants sont identiques et prennent leurs essors en réaction de leurs enseignants. En conséquence, si l'un du groupe se comporte de manière autre que ses pairs, voire il pense différemment, il imagine peut-être ! il pose des questions ! il parle librement ! un personnage suspect est détecté dans la classe (Beaudot, 1981 : 50). Ceci semble poser problème.

La prise en compte de la diversité cognitive, voire les différents modes de pensées, et la divergence dans les représentations d'un même objet nous conduisent vers une illustration qui met la possibilité d'être créatif en classe en aval. Il paraît que cette constatation est un peu

exagérée de notre part, toutefois la classe traditionnelle demeure ferme à ce sujet, notamment à ce genre d'apprenant, imaginatif et créatif. Pour illustrer nos propos, nous reprenons dans ce qui suit un témoignage par Cropley :

Un maître dans une classe élémentaire, avait demandé à ses élèves de dessiner une tête humaine. Un élève qui avait pendant un moment travaillé à sa table, se leva et alla vers le maître qui montra alors quelque impatience, cet élève étant connu pour son indiscipline. L'enfant avait un problème et posa la question ; " est ce qu'il faut dessiner l'intérieur ou l'extérieur de la tête ? il montra alors son dessin ; c'était l'intérieur d'une tête telle que l'enfant se l'imaginait. Le maître renvoya l'élève à sa place en lui disant de faire un dessin comme les autres et d'être un peu moins stupide. (Cité par, Beaudot, 1981 : 51).

Une attestation de telle ampleur reposerait du fait que la modélisation du processus cognitif des apprenants serait d'accentuer la conformité et la normativité des apprentissages et de tendre vers une opinion unitariste réprimant ainsi toute individualisation, ou différenciation.

Dans une dynamique commune que celle du facteur cognitif, la dimension émotionnelle sous-tend la composition de cette barrière multivariée qui vise à expliciter les causes entraînant la distance créative dans les classes scolaires, notamment celle des langues étrangères. Ce facteur émotionnel surgit ici dans le -domaine de la didactique des langues- pour représenter une barrière de taille « Ceci est lié à la nature même de l'apprentissage des langues étrangères, qui postule le développement des savoir-faire dont la qualité est largement influencée par les facteurs affectifs. » (Maciej Smuk, 2017). Il s'avère que les émotions constituent un véritable frein ou levier à l'apprentissage, notamment des langues (Capron Puozzo, 2013).

Ce que l'on désigne par état émotionnel renvoie impérativement à l'individu (Aden, 2008), en l'occurrence l'apprenant, de la sorte on se retrouve intéressée à son encadrement ressenti. De manière plus approfondie « l'état émotionnel est une réaction courte et intense, en réponse à un stimulus externe. Il est constitué de composantes physiologiques, comportementales et cognitives » (Lubart, 2010 : 48). A partir de cette articulation de facteurs multivariés, et de manière déductive, il nous semble que la même école qui réprime la pensée divergente, voire les compétences cognitives, serait certainement présente lorsqu'il s'agit du ressenti de l'apprenant. Il en résulte ainsi, des apprenants avec une faible perception de leur auto-efficacité créative, des capacités de gestion piteuses, par conséquent un agir non créatif pour des tâches qui demandent une prise de risque (Capron Puozzo, 2016).

En dernier lieu, la dimension conative fait aussi preuve de barrières dénombrées à la créativité. Pour être claire, il est important de retenir ici, que ce facteur renvoie aux traits de personnalité de l'individu, à sa singularité, et son style d'appréhender les choses (Lubart, 2010). Nous prenons ici à titre d'exemple la personnalité à disposition d'originalité (Baron, 1973), une thématique qui nous rappelle la seconde barrière relevant de la forme mythique de la créativité, voire du génie créatif. Voyons-les plus en détail.

A la posture transmissive de l'enseignement classique que nous venons de voir, se présente la conception mythique de l'enseignant de la créativité où l'apprenant est soumis aux règles institutionnelles, voire le conformisme et la normativité. Il élabore ses apprentissages à partir de ce que son formateur lui procure. Par conséquent la disposition de l'originalité semble être inadmissible, notamment lorsque celle-ci offre un style d'apprentissage qui diffère de celui imposé par la tutelle puisqu'elle requiert de l'apprenant créatif. En effet, une personne originale

:

Aime un certain désordre, du moins au premier abord ; même si la tendance est d'aboutir à l'ordre, le stade préliminaire implique un désordre aussi grand que possible. Si nous examinons ce phénomène sous l'angle développement, le rejet du contrôle imposé par l'extérieur au stade anal se généralise plus tard à tout contrôle extérieurs des impulsions, avec une tendance à une activité phallique socialement interdite ou un exhibitionnisme phallique sous ses formes dérivatives, simple expression du rejet général de la régulation de l'impulsion par les autres, en faveur de la régulation de l'impulsion par soi-même (Ibid., 116).

Mis à part la conception religieuse de la créativité, il nous semble que le facteur conatif attaché à la façon d'être de l'apprenant, n'est pas sollicité dans le système classique d'enseignement. La disposition de l'originalité étant un trait de la personnalité d'un apprenant créatif, voire celle d'Albert Einstein ne permet pas le contrôle, et la domination. Quant à d'autres traits de la personnalité, tel que le style cognitif sera abordé comme une variante du facteur conatif composant la créativité, mais un positionnement conséquent dans une éventuelle pédagogie de la créativité.

D'une manière générale, nous retiendrons pour cette section, que le parcours de l'articulation de l'école, voire de la didactique à la créativité avec un règlement institutionnel ferme et antagoniste pour toute tentative d'esprit novateur n'a pas été sans obstacles, La prise en compte de cette position couvrant le courant unitariste s'inscrit dans une dynamique plus large qui va vers la conception d'une opinion beaucoup plus divergente, et flexible qui vise à privilégier les différences, l'intonation rythmique et les conceptions qui débouchent sur des pédagogies divergentes.

I.2.2. Didactique et Créativité : manifestations théoriques et pistes envisageables

Parler de pistes envisageables dans la perspective de cerner de plus près ce domaine de recherche, demande par la force une théorie à laquelle on s'intéresse aux différentes modalités qui sous-tendent la conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité. Il importe donc, à présent de se pencher sur un espace historique partiellement reculé dans le temps. Cette inclinaison se porte principalement sur les théories dédiées à la compréhension du développement de l'enfant, en l'occurrence les théories d'apprentissage menant vers des voies susceptibles de rayonner la vision pluraliste. Cela nous permet de fournir de multiples indices capables de saisir les mutations essentielles intervenues dans la conception des modèles sous-tendant la dynamique de l'enseignement/apprentissage : partant du processus d'apprentissage aux modes d'enseignements. L'évolution dans chaque théorie est orientée à la fin par une représentation liée à la notion de créativité, en effet cet encadrement semble être inclus dans les maintiens des fondateurs de la créativité, et dans l'impératif de notre recherche.

A travers, l'affichage de cette variété de théories éducatives qui mêlent plusieurs domaines à la fois : la didactique, la psychologie, et autres, nous tenterons donc de décrire des modèles, qui convergent dans ce qui peut valoriser l'enfant, voire l'apprenant, et légitimer sa créativité en classe, contrairement à ce que nous avons évoqué plus haut. En effet, « si ces quelques principes permettent de ne pas étouffer la créativité, il est des méthodes qui permettent de développer la créativité » (Beaudot, 1981 : 56). Nous ne prétendons pas tracer ici des frontières entre les théories, ni être exhaustive en matière de nomenclature pédagogique, parce qu'une réflexion sur la conception d'un inventaire sur la manière dont un individu "apprend" tel que chaque théorie d'apprentissage l'aborde, n'a pas véritablement d'importance (Gaonac'h, 1991), notamment lorsqu'il s'agit d'une faculté aussi complexe comme celle de "la créativité". Il est judicieux d'entreprendre une voie plurielle qui mêle « le passé le nouveau et l'ancien, les ruptures et les continuités » (Puren, 2012 :263), où chaque théoricien peut nous apporter une information de base (Thomas et Michel, 2004) comme assise, où toutes ces raisons relatives à l'évolution des théories viennent s'y ajouter aux précédentes sans pour autant les remplacer. Cette démarche projette un seul et unique intérêt la promotion de l'apprentissage du FLE, à travers la valorisation du potentiel créatif.

I.2.2.1. Le Béhaviorisme : considérons l'environnement !

Avant de mettre en place le béhaviorisme, il est important de cerner l'orientation favorable de ce dernier pour les retombées de la créativité dans le contexte présent, car le mot "behavioriste" est très ambigu, et un psychologue voulant en être adepte doit choisir parmi une multitude d'orientations. » (Schleifer, 1977 : 327). Notre démarche permet de cibler une première conception de ce courant fondé sur le principe S-R qui renvoie à la théorie originale, et une seconde qui repose sur les modèles S-O-R comme une variante dérivée de la première (Thomas, et Michel, 2004 : 413). Ainsi nous enregistrons les manifestations des premiers intérêts à la créativité car, il est certain que les behavioristes et même les plus radicaux se sont attardés à prendre recul sur les reflets relevant de la créativité et « parmi lesquels les mécanismes de résolution de problèmes (Grimm, Bijou et Pearsons, 1973 ; Skinner, 1969) le comportement créatif (Holman, Goetz et Baer, 1977) » (Ibid., 438)

Les assises historiques liées au béhaviorisme émanent des études menées chez l'animal par le psychologie russe Pavlov (1849- 1936). Ses observations du comportement de l'animal dans différentes situations ont permis de valoriser l'environnement auquel est rattaché ce dernier, notamment au conditionnement (Cordier, Gaonac'h, 2012 : 22). Ces études ont pour objectif l'identification des conditions observables qui influencent la réaction du comportement des humains ainsi qu'à d'autres organismes (Thomas, et Michel, 2004 : 411-412).

Le principe du " conditionnement " qui fut le leitmotiv de toute situation d'apprentissage axée sur le courant behavioriste découle des travaux de (Skinner, 1968), sa tradition représente le modèle général typique de ce qu'on appelle psychologie behavioriste (Gaonac'h, 1991). Selon sa théorie, et d'après son expérience menée sur des rats affamés et encagés, on observe à travers le comportement de ces animaux qui s'engagent à chaque fois dans un labyrinthe pour avoir la boule de nourriture, que l'organisme est associé à un stimuli qui le conduit vers des réactions variables. Dans cette perspective de conditionnement, les expériences menées par Skinner prennent forme, désormais essor de l'unité stimulus-réponse (S-R). Cependant la conception de ce dernier a été fortement mise à mal car « le principal défaut de l'épistémologie du behaviorisme pour la psychologie infantine, c'est qu'il ne permet pas au psychologue de considérer les processus cognitifs comme nécessitant des connaissances » (Schleifer, 1977 : 329).

Dans les mailles du béhaviorisme, vers le cognitivisme résulte une théorie de l'apprentissage social qui

Contrairement au behaviorisme original de Waston et de Skinner, basé sur le principe S-R (un stimulus produit une réponse), reconnaît l'activité cognitive tout en mettant l'accent sur l'analyse d'un comportement observable. Elle est considérée comme un modèle S-O-R, c'est à dire, comme un modèle qui tient compte de ce qui se passe dans l'organisme (O) et qui agit pour transformer un stimulus (S) en réponse (R). (Thomas, et Michel, 2004 : 412).

D'après ce témoignage, un prolongement pertinent du courant béhavioriste semble prendre forme. Il sous-entend une contribution des néo-behavioristes qui mettent l'accent sur un troisième facteur demeurant important et encore conséquent pour les suites d'un tel courant. Un enfant selon le modèle de Skinner ne manifeste aucun fonctionnement d'éléments mentaux (Idem), tandis que "les psychologues sociaux font intervenir une médiation entre S et R, ce qui leur permettra de parler de motivation, les théories de l'imitation en est un exemple. Cette différence va sans doute rapprocher à un certain moment, les behavioristes des partisans pour les théories cognitives (Reinbold, 1977 : 337)

➤ Conception de modèles sous-jacents de la créativité

Pour répondre à ce type d'approche nous empruntons dans un premier temps l'explication suivante de l'encyclopédie de la créativité : « A BEHAVIORAL APPROACH to creativity focuses on the relationship between an individual's behavior and events in and properties of the individual's environment. This approach employs techniques such as reinforcement, prompting, modeling, and environmental manipulation to enhance creativity. »¹⁷(Epstein, et Laptosky, 1999: 175). A travers cette approche béhavioriste de la créativité, nous constatons que les mêmes notions de base du courant en question surgissent : comportement, environnement, et conditionnement, mais dans l'intérêt créatif de l'individu. C'est à dire que la créativité d'un individu découle du même principe comportemental cité plus haut, et ce, par le biais de l'observation des conduites de celui-ci en réaction à son l'environnement.

Appréhender le fondement pédagogique dérivé du béhaviorisme nous semble important pour apostropher et illustrer les modèles qui émanent de la créativité et ses corrélations au courant présent. Dans cette perspective, Beaudot décrit les travaux de Mednick, qui s'est inscrit dans le

¹⁷ Traduction : une approche behavioriste de la créativité se concentre sur la relation entre le comportement d'un individu et les événements et les propriétés de l'environnement de ce dernier. Cette approche fait appel à des techniques telles que : le renforcement, l'invitation, la modélisation et la manipulation de l'environnement pour améliorer la créativité.

schéma S-R pour la conception d'une théorie associationniste et ce, en ayant comme référence les principes de Skinner (1981 : 31). L'idée sous-jacente se manifeste dans la probabilité de produire des associations rares, voire originales suite à un travail de renforcement relevant de domaines éloignés, ainsi ces associations insolites semblent favoriser les solutions créatives (Dosnon Odile, 1996 :13)

Dans une vision descriptive les contributions de cette approche vouée à l'observation du comportement résultant du conditionnement nous ont permis d'adhérer aux différents modèles d'enseignement. Selon Manon Théorét, l'articulation behaviorisme et didactique des langues semble être lucrative, elle affirme : « de nombreux modèles d'enseignement issus de courant behavioriste sont actuellement en vigueur dans plusieurs pays » (2016 : 220). Nous enregistrons ici deux modèles qui semblent les plus pertinents dans la version du béhaviorisme pour la didactique des langues : Le modèle de l'enseignement programmé Skinnerien et le modèle audio-oral par (Gaonac'h, 1991 : 21). Le premier type est une pédagogie qui se présente sous forme de paramètres envisagés de telle manière à créer autant de situations obstacles à l'apprenant, ayant pour sens le renforcement et ce, dans le but de recueillir de meilleures réponses. St-Yves, dans son ouvrage intitulé "Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe" résume ce processus comme suit « Dans l'enseignement programmé, l'apprentissage est renforcé par une récompense obtenue à chaque réussite. Chaque réponse est renforcée ainsi en donnant aussitôt la solution exacte » (1982 : 23). Autrement dit, le fondement pédagogique d'un enseignement programmé est pour l'enseignant, l'installation de stimulus adéquats à la promotion de l'apprentissage, alors que pour l'apprenant c'est un état de satisfaction par très souvent, une évaluation favorable et décisive.

Dans une perspective cognitive, et sur les édifices de la structuration du néo behaviorisme, la conception médiationnelle cruciale dans cette présente recherche (Chapitre III) semble nous offrir un passage fluide sans pour autant élever les frontières entre les deux courants : behaviorisme et cognitivisme, Gaonac'h explique :

On aborde des phénomènes qui n'appartiennent ni à l'environnement physique ou social, ni à l'activité explicite du sujet, mais dont on peut inférer l'existence par la mise en relation des stimulus environnementaux et des réponses individuelles ; c'est à dire des phénomènes implicites, internes, mentaux. Le terme technique utilisé par ces théoriciens et celui des variables intermédiaires (sous-entendu entre S-R) elles n'ont pas le même statut que les variables de réponses (R), car elles ne sont pas observables ; ce sont en quelques sortes des constructions hypothétiques qui servent à décrire une simulation de l'activité mentale du sujet. (1991 : 38).

Le passage ci-dessus fournit des éléments pour comprendre et gérer les interactions dynamiques entre les environnements et les individus en termes d'indicateurs socio- psychologique ainsi permettre une première intégration de la créativité dans les fondements des théories behavioristes. Il s'agit de faire une transposition de la tâche conceptuelle en modèles puis en pistes probables pour promouvoir la créativité.

I.2.2.2. Le cognitivisme : considérons la cognition !

L'émergence des recherches relatives au cognitivisme paraît récente par rapport à la science (Lemaire, et Didierjean, 2018). Selon certains auteurs, le cognitivisme serait né dans les années 1960, principalement aux États-Unis (Gaonac'h et Colder, 1995), alors que pour d'autres, ses débuts remonteraient plutôt à la fin des années 1970 pour des raisons pratiques (Charron, et Viola, 1994 : 172). Du Behaviorisme au cognitivisme, apparemment il s'agit d'une révolution lente, graduelle, progressive, car il s'est avéré qu'à un moment donné, les deux courants ont bel et bien coexisté ensemble (Legrand, 1990 : 266). Cette transition fluide que nous venons d'inscrire représente l'implication pour ce qui va prendre forme par la suite soit constructive pour une conception pluraliste de la créativité en classe de langue.

Cognitivisme, psychologie cognitive, ou encore révolution cognitive, la pluralité terminologique est en fait due à une double intervention à la fois interne et externe sur le courant en question (Lemaire, et Didierjean, 2018). La subtilité de l'usage du cerveau attribuée à l'intervention interne a une valeur conséquente, dans la mesure où les grandes fonctions psychologiques internes de l'être humain se font sur la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention (Gaonac'h, 2012). L'extension dans la conception cognitive, en l'occurrence la théorie du traitement de l'information nous renvoie vers l'intervention extérieure où la révolution technologique "l'ordinateur" en est la question. Celle-ci apostrophe dans son introduction la similarité entre le fonctionnement cognitif de l'homme et le locomotif de la machine. De manière descriptive et synthétique nous retenons ici les propos de Thomas, et Michel :

Ce qui se passe au moment où l'enfant reçoit des impressions de l'environnement principalement par les yeux et les oreilles et d'autre part, le moment où il réagit par un comportement tel que, parler, écrire, manipuler un jouet, etc. Cette procédure a souvent été comparée à l'utilisation d'un ordinateur. Les données sont entrées dans celui-ci (entrée/input) ; elles sont ensuite traitées à l'intérieur de la machine (traitement) ; puis les résultats sont imprimés sur papier ou apparaissent sur un moniteur ou écran (sortie) (2004 : 351)

Nonobstant la diversité d'expression liée au cognitivisme, il demeure que toutes ces appellations sont liées à la cognition « qui peut être définie comme l'ensemble des activités mentales impliquées dans nos relations avec l'environnement : La perception d'une stimulation, sa mémorisation, son appel, la résolution de problème ou la prise de décision » (Fortin et Rousseau, 2012 : 1). Il s'agit de "la vie mentale", ou "mind" (Legrand, : 268), d'un individu qui fait l'objet du courant en question. Dans cette perspective nous résumons l'objectif de la psychologie cognitive dans ce qui peut nous mener à répondre aux interrogations telles que « Comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre » (Tardif, 1997 : 28). Nous appréhendons ce genre de problématiques en corrélation avec les pratiques pédagogiques dans ce qui suit avec une parfaite dépendance à la notion de créativité.

➤ Conception de modèles sous-jacents à la créativité

Les nouvelles orientations éducatives à la croisée du cognitivisme offrent à l'enseignement/apprentissage des formules pédagogiques multiples, où l'école est conçue comme un lieu de construction de divers types de connaissances (Charron, et Viola, 2016 :182). L'importante tentative de cette « éducation cognitive a pour objectifs d'éduquer les structures de la connaissance, de développer les fonctions intellectuelles, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à penser » (Loarer, 1998, 122).

Dans l'étroit fondement théorique qui s'intéresse au développement intellectuel de l'apprenant, nous nous inscrivons dans un premier temps dans la description de l'enseignement stratégique (Viola, 2016 : 128), plus particulièrement celle menée autour de la notion de résolution de problèmes. La conception visée est mise en avant à titre illustratif car il semble que cette orientation offre une situation adéquate à l'apprentissage, dans la mesure où toutes « les interventions pédagogiques basées sur la résolution de problèmes devraient constituer la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage » (Tardif, 1997 : 285). Lorsque l'apprenant est face à une situation-problème, le dilemme est de faire activer ses ressources potentielles dans le but de faire face aux obstacles rencontrés, c'est ainsi que la notion de stratégie surgit pour lui venir en aide. En fait cette dernière « implique une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de

techniques spécifiques en vue de résoudre un problème, ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. » (Cyr, 1998 : 46). L'idée sous-jacente de cette manipulation mentale réside dans l'investissement dans « trois grandes catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles » (Cordier, et Gaonac'h, 2012 : 110).

Dans cette introduction aux sentiers de la cognition à travers les vocations des stratégies de la résolution de problèmes pour l'activité d'enseignement/apprentissage, solliciter la créativité, particulièrement la pensée créative semble indispensable (Reeves, et Weisberg, 2013 : 517). En effet, les liens entre la créativité et la cognition sont déterminés par un aspect inhérent, et cela est affirmé dans un temps très reculé par de nombreux psychologues, précurseurs du champ de la créativité. Selon Guilford (1973), un processus mental implique la mise en œuvre de certaines facettes de la pensée, qui sont engagées pour des fins d'allures créatives. L'accent est mis ici sur la pensée divergente qui représente une faculté indispensable à la résolution des problèmes permettant ainsi, de procréer une idée nouvelle et originale. Pour Todd Lubart, les attributs d'un fonctionnement cognitif considérés chez les individus sont indispensables au moins partiellement à l'accomplissement d'un acte créatif (2010 : 15). En référence aux stratégies cognitives, et dans un autre langage de recherche en mouvement cognitif, Lubart met en avant les éléments constitutifs suivants : Le pouvoir d'identifier, de définir et de redéfinir un problème ou une tâche, de repérer des informations en rapport avec le problème dans l'environnement (encodage sélectif), d'examiner des analogies entre des différents domaines qui illuminent le problème (analogie, comparaison sélective), à synthétiser des éléments d'information dans toutes leurs variétés qui, par leur union, vont installer une idée originale (combinaison sélective); à procréer plusieurs possibilités (pensée divergente); à autoévaluer sa progression, pour une éventuelle validation de la solution du problème, être ductile en explorant de nouvelles pistes, à partir d'une idée première (flexibilité) (p. 15-27).

Le modèle de conception didactique axé sur les stratégies d'apprentissage, dont l'investissement relatif au cognitif de l'apprenant est capital, il l'est aussi pour l'enseignant. En fait dans une situation d'enseignement/apprentissage, parvenir à se projeter dans des projets réussis et efficaces relève de la capacité de l'enseignant à fixer des buts bien délimités, à recourir à son répertoire de stratégies pour atteindre ces buts, à anticiper les problèmes, à gérer le processus de planification et d'enseignement, à revoir sa planification et ses stratégies aux besoins et à évaluer les pistes parcourues (Raby, et Viola, 2016 : 129). L'expression « stratégies d'apprentissage » fera référence donc, à deux phénomènes distincts qui interagissent de manière

réciproque. Premièrement, elle désigne la rétention des caractéristiques d'une fonction mentale de l'apprenant face à une situation donnée, par exemple, il peut être utile pour l'apprenant de redéfinir un problème, l'analyser pour pouvoir suggérer ensuite des solutions, et ce, en effectuant des transferts d'apprentissage, ou autre. Deuxièmement, elle est forcément liée au savoir-faire de l'enseignant (chapitre III).

Une autre conception vouée aux pratiques pédagogiques inspirée du courant cognitif, selon la perspective de Burner (1966), est celle de la pédagogie par la découverte « discovery learning »¹⁸. Avec un éclairage de Labin (1975), nous restituons le grand bénéfice que nous pouvons réaliser à travers la démarche par découverte. Comme son intitulé l'indique, par la découverte, nous aidons l'apprenant « [...] à découvrir de lui-même les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre des problèmes grâce à sa créativité naturelle, avec un minimum de connaissances emmagasinées » (Cité par st Yves, 1982 : 52).

Cette pédagogie s'inscrit dans les miroitements du monde d'aujourd'hui, au sein de cette société en permanente évolution technique et culturelle, l'une des raisons suscitant l'intérêt à la pédagogie de découverte. En effet, actuellement l'école contemporaine se voit évoluer en parallèle à la société moderne, y compris les contenus et les méthodes d'enseignement. L'attitude de l'apprenant a donc tendance à se métamorphoser de manière permanente, nous citons à titre d'exemple sa curiosité envers son monde et son ambition à le découvrir par lui-même. Dans cette approche, l'appui expérimental sert à illustrer les connaissances dispensées en classe, à consolider leurs compréhensions qui peuvent constituer par la suite un véritable élan à l'apprentissage.

1.2.2.3. L'humanisme : considérons l'apprenant !

La considération d'une tradition qui s'intéresse à l'enfant, en l'occurrence de l'homme et son développement semble être au cœur des controverses du début du XXe siècle (Friedrich, Hofstetter et Schneuwly, 2013). Cette évidence est promptement signalée suite à une effervescence du cadre contextuel dans lequel nous évoluons.

La genèse de la psychologie humaniste émane par opposition au courant béhavioriste, dans la mesure où la première se caractérise par le fait qu'elle recourt à l'interne, « le self », pour exprimer le comportement observable de l'individu, alors que le behaviorisme s'appuie quant à

¹⁸ Traduction : apprentissage par la découverte.

lui sur une référence externe, voire les contingences environnementales (Boutin, 76). Cette analyse de l'intérieur a permis de faire surgir une multitude de désignations : Humanisme, existentialisme, phénoménologie, mysticisme, etc. (Thomas et Michel, 2004 :472). Cependant toutes débouchent sur la même conception humaniste qui « suppose que l'être humain a une capacité d'autodétermination qui le pousse vers l'épanouissement personnel » (Beaudry, 2016 : 196). Il semble que l'idée sous-jacente par "humain" est le rôle actif de ce dernier, notamment une reconnaissance envers sa propre personne : Lui seul sait ce qui lui convient, c'est donc à lui de mener la démarche qui lui paraît adéquate à son éclosion. La recherche en ce sens humaniste ne peut en aucun cas se substituer à lui.

Ayant comme référence les propos de (Tardif, 1997), nous nous permettons de réaffirmer que la mise en amont de la posture interne de l'individu a autorisé donc aux adeptes de ce courant de considérer chez ces derniers une capacité grandissante à assumer leur rythme de croissance personnelle et ce qui va avec. Dans cette clairvoyance, la recherche a rendu justice aux " sujets tels que : la confiance en soi, la créativité, la liberté, la responsabilité, les aspirations, les valeurs supérieures dans la vie, etc. (St-Yves, 1982 : 60). Toutes ses dimensions qui relèvent de la constitution personnelle témoignent de l'autonomie de l'homme qui est en possession d'un puissant potentiel de croissance et d'adaptation. En effet, ce dernier « apprend à rester ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement, ce qui requiert de l'indépendance d'esprit, de la créativité ainsi que de la confiance en soi pour se montrer capable d'auto-évaluation et d'autocritique. » (Crahay, 1999 : 101). Ceci se développe en lui-même pour peu qu'il bénéficie d'un contexte favorable. Il s'agit donc de relancer ce processus en parfaite mutation à travers l'instauration d'un climat sécurisant, facilitateur à l'expression de soi, de lui apprendre à se fier à ce qu'il ressent pour développer son autonomie et améliorer ses relations avec autrui.

➤ **Conception de modèles sous-jacents à la créativité**

Apostropher les apprentissages dans une perspective humaniste, c'est se centrer sur l'enfant, « considéré comme un individu à part entière qui a des aspirations et des besoins singuliers qui doivent être reconnus par les éducateurs, plus particulièrement des parents et des enseignants, qui accompagnent et encadrent son développement » (Beaudry, 2016 : 195). En fait « l'évolution de l'élève comme personne globale ayant une identité propre qu'il importe à non seulement de respecter, mais également de stimuler, fait partie intégrante des préoccupations

pédagogiques de l'enseignant » (Tardif, 1997: 68). Dans ce contexte nous enregistrons une reconnaissance à la singularité des rythmes d'apprentissage, ainsi une obligation à différencier la manière dont l'enseignant dispense son cours. Cette liberté d'expression qui relève de la personnalité de l'apprenant autorise à ce dernier de travailler des tâches aussi complètes que complexes, par exemple s'il décide d'écrire une lettre le premier jour de sa scolarité, il peut le faire même s'il n'a pas les connaissances et les compétences qu'il lui faut (Tardif, 1997), car certainement pour lui, le peu de connaissances antérieures qu'il possède pourrait réaliser ses idées. Il ne s'agit pas d'une pédagogie sans règlement, mais il est question d'adopter une démarche qui se focalise sur les besoins de l'apprenant, tout en veillant à son encadrement. Ceci dit qu' « il est légitime pour l'enseignant, estime Rogers, de placer sa confiance dans la tendance de ses étudiants à s'affirmer eux-mêmes et de développer avec eux, une relation non directive qui permet l'épanouissement de cette tendance naturelle » (Crahay, 1999: 102)

Dans cette emprise de la posture humaine les manifestations de la créativité s'élaborent. Les représentations de l'école contemporaine valorisent les facultés de l'enfant, notamment ses gestes créatifs qui se voient réorienter vers les empreintes de cette dernière. Les pédagogies développées en ce sens sont à caractère ouvert contribuant à « l'émergence d'un processus transformationnel touchant tous les partenaires de l'acte éducatif » (Beaudry, 2016 : 185). Ce genre de modèle est essentiellement connu à travers les travaux de psychologues humanistes ; Carl Rogers parmi d'autres présente une conception pédagogique qui favorise la liberté, l'engagement, et l'implication de l'individu (Tardif, 1997). Il s'intéresse particulièrement à la dimension créative de l'apprenant, dans la mesure où cette faculté relève de l'individuel et du ressenti de ce dernier. Ceci est exprimé dans un article intitulé "vivifier la « théorie de la créativité » de Carl publié par Natalie Rogers, et sa collègue. Elles précisent que « C'est Carl Rogers qui nous a offert la théorie et les méthodes de l'approche centrée sur la personne, qui nous donnent les fondations solides sur lesquelles on peut construire. Une de ses plus grandes qualités était de rester ouvert à des idées nouvelles et à apprendre à partir de sa propre expérience. » (Rogers, et Raisonnier, 2007 : 92).

Notre démarche praxéologique d'exploration réflexive sur la créativité de l'apprenant, échelonnée sur une conception articulée autour des trois précédents courants, a vraisemblablement entraîné une pluralité des modèles, ce qui signifie pour nous, non seulement une intégration de la notion en question dans les considérations pédagogiques, mais également une exigence dans les recherches de plusieurs psychologues.

I.2.2.4. Vers une approche multivariée

Le riche éventail théorique évoqué plus haut est témoin de ces améliorations apportées graduellement, à l'ampleur des études dédiées au développement d'un individu, notamment celles qui assiègent les fondements de l'activité d'enseignement/apprentissage. D'un modèle à l'autre la philosophie dont il est question ici est pluraliste et multivariée, dans la mesure où l'unitarisme est à notre sens une acception est insoutenable et anachronique. En fait, « nous pourrions dire qu'une théorie est meilleure quand sa structure permet des ajustements au fur et à mesure que se présentent de nouveaux problèmes qu'elle n'aurait pas pu résoudre sous sa forme originale » (Thomas, Michel 2004 : 440). Et lorsqu'il s'agit d'une complexité de la situation d'apprentissage, le modèle « peut être construit à partir de deux systèmes assez différents, dont l'un s'occupait de l'origine de l'habitude non cognitives (le behaviorisme) et l'autre d'origine de la mémoire cognitive (le mentalisme) » (Ibid., 444), d'autres interventions d'ordre social à titre d'exemple sont envisageables.

Dans cette perspective de tolérance au changement et à l'adaptation, il est constant de lire dans la littérature présente que la variété provoque de la valeur. Le mot variété ne reste point pour autant un terme générique, et imprécis. Si Lubart (2010) suggère que le multivarié peut être un attracteur de la créativité, il nous explique qu'un modèle multivarié de la créativité sert à affirmer aux investisseurs de celle-ci qu'à un moment donné une opportunité est viable pour procurer des sources de réussite.

L'approche Multivariée découle essentiellement des recherches comptées récentes, promises au domaine de la créativité, ayant pour principe la modélisation des performances créatives chez les individus. Ce prototype reflète la manifestation de plusieurs facteurs : cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux qui agissent en interaction pour l'optimisation du geste créatif d'une personne. Cet assemblage de facteurs en parfaite confluence a été l'objet de recherche de plusieurs auteurs, illustré essentiellement par (Lubart, et Sternberg, 1995), il semble que les variables en question influencent la créativité d'un individu. Pour concéder à un éclairage expressif permettant d'aboutir à l'exploitation des ressources créatives aux apprenants à des fins didactiques, nous convergeons nos ambitions dans une vision plus récente "Approche multivariée de Lubart, 2010". Celle-ci sous-tend par la suite nombreux travaux de chercheurs en langues étrangères (Aden, 2008 ; Capron Puozzo, 2016).

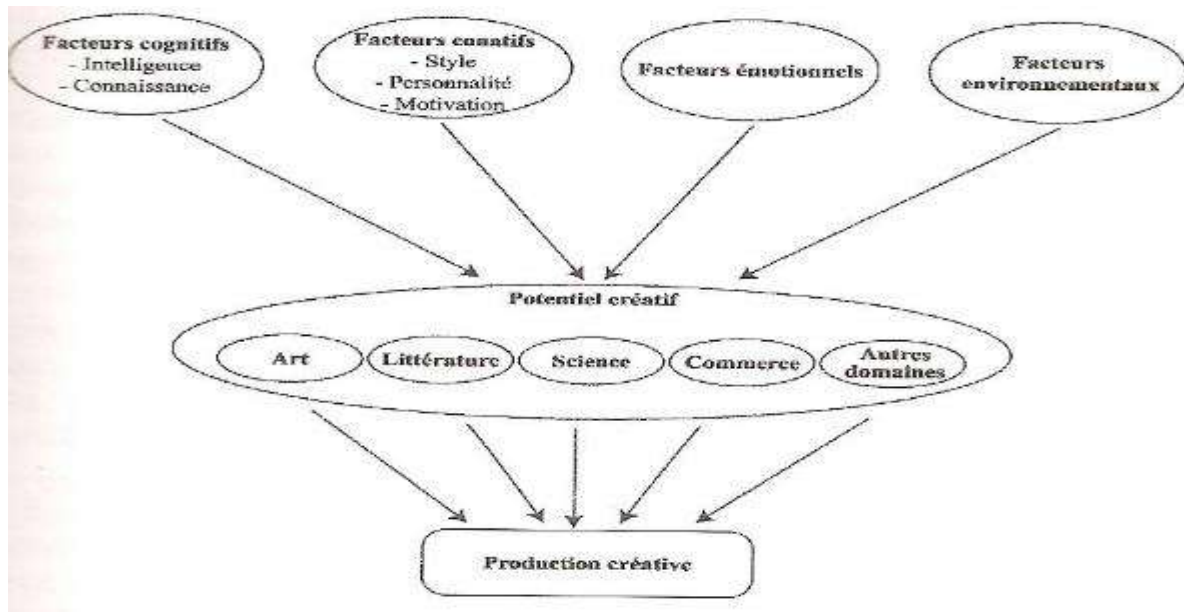


Figure 1 : Représentation de l'approche multivariée de la créativité

Source : Lubart, T. (2010), Psychologie de la créativité, Paris, Armand Colin. P. 13

L'illustration ci-dessus présente clairement les différents facteurs qui composent l'approche multivariée de la créativité qu'on peut prendre en charge pour promouvoir cette dernière et ce dans divers domaines. Cette voie est l'un des abords fortement répandus permettant actuellement de modéliser la créativité.

Dans cette optique, la diversification de la prouesse créative chez les individus, résulte d'un acte d'alliance de différents paramètres à dimensions distinctes, nous retenons la précision exposée par Capron Puozzo pour exprimer ces facteurs apparents : « selon l'approche multivariée, la créativité dépend de facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux » (2016 : 54). L'exploitation singulière des facteurs constitutifs de l'approche multivariée et l'étude des corrélations qu'ils entretiennent entre eux, semble occuper le centre des travaux de (Lubart, 2010), car la créativité requiert une exploration particulière de facteurs en parfaite liaison au développement de l'individu : les capacités intellectuelles, les traits de personnalité et le contexte environnemental. En ce sens, sur l'évocation des facteurs influant de manière, négative ou positive le geste créatif, s'appuie le système d'assimilation graduel du territoire de la créativité, qui décharge tout chercheur de la masse qui forme la réflexion équivoque de celle-ci.

L'inventaire théorique semble décrire des procédures liées à l'étude des situations d'apprentissage selon l'école à laquelle les chercheurs appartiennent. Cette constante évolution

conceptuelle demeure tout autant importante pour la conception d'une pédagogie qui suscite la créativité des apprenants. Nous concevons aisément, suivant ces modèles qui visent l'étude de la créativité chez les individus, que si de nouveaux modèles ont été proposés, c'est parce que les anciens ont été critiqués sur un élément précis, ainsi la notion de la créativité se voit pluridisciplinaire. Porter une réflexion sur ce concept dépend donc du facteur, voire la variable mise en jeu : La cognition, la personnalité, l'émotion ou autre. Un retour sur une référence illustrant un état d'une éventuelle articulation entre les approches d'apprentissage et le modèle multivarié proposé par (Lubart, 2003, 2010, 2015) offre une multitude de facteurs relevant des dimensions internes ou externes de l'individu qui sont considérés comme des pistes de recherche dans les champs de la possession créative.

I.3. Finalité de la recherche du croisement didactique-créativité : triangle pédagogique et créativité

Un véritable déni à la créativité s'est imposé dans la partie précédente malgré que « la créativité d'un individu est sollicitée à son maximum sous la pression des événements du monde extérieur. » (Beaudot, 1979 : 63). L'univers dans lequel nous vivons témoigne amplement de ce monde extérieur en parfaite évolution communicative, technique et culturelle. Des pensées pour l'avenir de l'homme dévoilent cette inquiétude relative au développement de l'attitude créative, désormais nécessaire pour affronter les problèmes de la vie.

Le développement global et rapide de la technologie, ainsi qu'à la diffusion du multilinguisme représentent l'une des raisons entraînant la sollicitation de l'attitude créative chez l'apprenant exigeant de lui d'être une personne en mouvement constant d'acquisition et de traitement de nouvelles informations, en l'occurrence à l'adaptation. Dans cette perspective, il nous semble important d'apporter une courte vision rétrospective du concept en question dans le cadre d'un enseignement scientifique. A travers ce récapitulatif nous souhaitons répliquer aux interrogations relatives aux modèles de référence pour une éventuelle pédagogie visant la créativité. En se limitant au champ scientifique, particulièrement dans les parages du pédagogique, nous centralisons le survol rétrospectif à l'ancrage de la notion de créativité dans la didactique sur les principaux apports tributaires à cette articulation. Les exordes de cette réflexion prennent de l'ampleur aux États-Unis avec (Gilles Comeau), pour progresser ensuite vers tous les secteurs de l'activité humaine. A cet effet, Alain Beaudot affirme : « de toutes les conséquences des recherches entreprises sur la créativité, ce sont celles qui sont en rapport avec

l'éducation qui auront certainement l'influence la plus marquée et la plus durable. » Il ajoute qu' ;

en accord avec les objectifs de la fondation pour l'éducation créative, des enseignants de régions diverses prennent l'initiative de rechercher des façons plus créatives d'enseigner et se préoccupent d'aider leurs élèves à développer leurs aptitudes créatrices. Bien que, dès avant 1950, il ait existé des cours destinés à apprendre aux étudiants à penser créativement [...] (1973 :246).

Une réflexion initiale liée à l'intégration de la créativité dans des établissements pédagogiques, se retrouve au centre du fonctionnement de l'université de Buffalo (Guildford), comme institut pour l'utilisation de la créativité dans la résolution des problèmes. Ce centre vise la production d'un modèle d'apprenant particulier, il s'agit d'un étudiant armé de stratégies et de procédés pour un éventuel agir dans son environnement, dominant ainsi son évolution. Suite à ses admissions créatives liminaires occasionnant des expériences concrètes ; nombreux chercheurs, dont S. Parnes ont eu l'ambition de parcourir ces pistes pour répondre à ce genre de problématiques liées à la définition de l'enseignement créatif. Autrement dit, il est constaté que dans ces universités, les démarches entreprises par l'enseignant en vue d'une assistance des performances créatives semblent répercuter aussitôt le système d'apprentissage. Les aboutissements furent explicitement patents à chaque expérience.

La poursuite dans ce courant valorisant la créativité dans ce secteur donne sur un flux de réalisations en guise de développement créatif. Des guides, des ouvrages des plans d'apprentissages relatifs à la thématique en question pour diriger des enseignements sont désormais nombreux et variés. Nous citons à titre d'exemple : Les travaux de S. Parnes, publiés dans un livre intitulé : « Creative Behavior Guidebook »¹⁹ comme guide d'accompagnement pour les enseignants. « Teaching Gifted Elementary Pupils How to do Reseach »²⁰ de Torrance, « Myres, Creative Analysis »²¹ de Upton et Samson, un autre ouvrage de Frank Williams, « Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling »²². Ces manuscrits hiérarchisés de stratégies pédagogiques en vue d'aborder la notion de créativité sous diverses situations en classe figurent dans son ouvrage à (Beaudot, 1973).

Sur une dimension importante le recours à la créativité passe par une formulation d'un texte officiel à l'intérêt du champ pédagogique. Alain Beaudot précise qu'« une loi du gouvernement

¹⁹ Traduction : guide de comportement créatif.

²⁰ Traduction : enseigner aux élèves doués du primaire comment faire de la recherche.

²¹ Traduction : analyse Créative de Myres.

²² Traduction : idées de classe pour encourager la pensée et les émotions.

des U.S.A a demandé que le Bureau D'éducation subventionne à un certain nombre de centres destinés à développer le comportement créatif » (247). Cette déclaration met en évidence l'appétence de l'aspect créatif dans le système pédagogique. Dans une perspective similaire, Alain Beaudot manifeste des observations expérimentales menées par Norma Trowbridge, conduisant à conclure la concordance des enseignements reposés sur la pensée créative. Dans l'enseignement collégial de l'époque, le modèle développé par Frank Williams mentionné plus haut est mis à la disposition des professeurs, et ce pour un paradigme concret et pragmatique.

Progressivement, l'identité créative monopolise l'aspect psychologique à l'égard du pédagogique de l'école américaine. Ce principe de continuité dans la promotion de l'agir créatif (Beaudot 1973) a encouragé la graduelle mise en œuvre de la nouvelle politique éducative gouvernée par des statistiques contrastées de deux périodes différentes, exposant l'évaluation de l'importance accordée à la notion de créativité dans des publications entre les années :

| Années | Nombre total | Créativité | Pourcentage des articles portant sur la créativité |
|--------|--------------|------------|--|
| 1930 | 24067 | 29 | 0.12 |
| 1935 | 30494 | 40 | 0.13 |
| 1940 | 30043 | 62 | 0.26 |
| 1945 | 21392 | 34 | 0.16 |
| 1950 | 34324 | 43 | 0.13 |
| 1955 | 43931 | 53 | 0.12 |
| 1960 | 41317 | 177 | 0.43 |
| 1965 | 66314 | 474 | 0.71 |

Tableau 1. Nombre et pourcentage des publications en psychologie consacrées à la créativité de 1928 à 1967, pour intervalles de 5 ans.

Source : PARNES, J-P. (1973). Éducation et créativité. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod. P. 175-186.

Tous unis pour une parfaite amélioration des systèmes d'enseignement dans les parages de la créativité, les chercheurs semblent accorder à la notion en question une place d'opulence dans la recherche scientifique. Depuis les années 1950 la créativité suscite un nombre constamment croissant de travaux et de publications conduits dans des directions diverses et variées, orientés dès lors en tant qu'objet d'étude scientifique à part entière dans le champ de la pédagogie. Aujourd'hui grâce à la créativité de l'homme, nous avons pu comptabiliser environ 30 300 000 résultats (0,39 secondes) rien qu'en tapant le mot créativité sur le moteur de recherche Google. Qui sait ? Peut-être en l'intervalle de quelques années, voire même dans quelques jours le nombre du résultat sera doublé.

Cette grande diversité de contribution au courant théorique qui édifie la pédagogie de la créativité, canalise une presse d'études entraînant des conséquences très convergentes et analogues sur le degré d'adéquation de la pensée créative au processus d'enseignement/apprentissage. Il est à enregistrer que la créativité ne part pas de rien, elle est fondée sur des connaissances du domaine et des qualités personnelles précises, elle se rapporte toujours à quelque chose, elle est multi dimensionnelle et ses effets se manifestent à des niveaux différents (Hennessy et Amabile, 2010)

Dans les pages précédentes nous avons présenté les jalons de la créativité dans le domaine éducatif de manière générale et souligné la diffusion de celle-ci qui est au cœur du système scolaire. Nous avons également, à travers quelques écrits issus de la littérature scientifique, mis en exergue les différents motifs qui permettent d'approcher la créativité et parmi ceux-ci la présence d'une approche éclectique, qui prend en compte divers paramètres impactant positivement ou négativement le potentiel créatif d'un individu, notamment de l'apprenant.

De l'objectif fondamental de l'école auquel nous nous intéressons ! Pourquoi envoyons-nous nos enfants à l'école ? Est-il légitime de nous interroger sur ce que nous attendons des va et des vient de l'apprenant à et de l'école ! la réponse serait certainement "Apprendre" ! autrement dit, quels seront les limites du mot apprendre ? Meirieu nous affirme que l'école nous procure « des savoirs qui nous permettent de penser le monde et de nous penser dans le monde, des savoirs qui nourrissent notre réflexion et nous mènent vers l'autonomie personnelle puis, plus tard, professionnelle » (2015 : 69). Savoir se débrouiller seul en situation complexe mais aussi collaborer avec l'autre, s'orienter dans les contraintes et les nécessités multiples, faire les bons choix selon de bonnes stratégies, savoir dire non ; feront une nouvelle version des objectifs de l'école d'après (Lubart, et Besançon, 2015). Entre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être reposent les réorientations des écoles contemporaines, notamment lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette dernière requiert des aptitudes particulières telles que : le développement d'un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer (CECR, 2000 ; Robert, 2008). Nous constatons dès lors que l'articulation entre créativité en tant que compétence d'ordre générale, à la didactique des langues semble faire l'un des objectifs de la réorientation éducative. Dans cet engagement, De Landsheere, affirme que : « la civilisation dans laquelle nous entrons jette sans pitié ceux qui

ne sont capables de renouvellement continu, d'adaptation et de création, c'est pourquoi le manque d'ajustement de l'éducation est si grave. » (1963 : 40). C'est sans doute ce qui est le plus difficile dans une telle recherche basée sur l'articulation de deux champs d'études très amples : l'adaptation ! En effet, cette capacité de gestion et d'ajustement relève du primordial pour nous et se résume désormais à un binôme : Pédagogie - Créativité.

La créativité en tant que notion brute est au cœur même d'un nombre important de variables liées au processus créatif débouchant sur la production créative. La situation nous place dans un paradoxe évident, surtout lorsque nous nous rendons compte de la première partie de l'intitulé "La créativité au service de l'apprentissage" pour la présente recherche, qui semble relever du trop ambitieux. Cependant, nous espérons bien relativiser même si elle demeure au cœur des processus de notre recherche. L'une des voies mises en avant pour favoriser l'apprentissage chez l'apprenant est de concevoir la créativité comme étant « l'activité mentale d'une personne, qui propose une idée ou un produit nouveau au milieu auquel elle appartient. » (Csikszentmihalyi, cité par Besançon, et Lubart, 2015 : 74). Il s'agit bien de la mise en jeu du facteur cognitif susceptible de substituer toute la notion de créativité. Car comme le soulignent les recherches de Guilford (1973), Beaudot (1981), Koehler (1992), Lubart (2010), ou Capron Puozzo (2014), la prise en compte du facteur cognitif de l'apprenant dans le processus d'enseignement/ apprentissage favorise et optimise le potentiel créatif et la réussite des apprenants. Plus encore, et suite aux recherches de (Guilford, 1973 ; Landsheere, 1968 ; Beaudot, 1981) nous présumons une orientation beaucoup plus restreinte du facteur cognitif à la pensée divergente à partir de laquelle ont été établies une correspondance aux performances créatives, voire à celles liées à l'apprentissage de l'apprenant. L'investissement dans une telle facette de pensée de l'apprenant est donc un élément déterminant pour l'optimisation de la créativité et par conséquent de l'apprentissage en tant que tel (Lubart, 2010). (Beaudot 1981, De Landsheere, 1968) insistent d'ailleurs sur la nécessité des enseignants à faire attention à ce non conformisme qui permet une flexibilité mentale conséquente à l'apprentissage. Dans cette perspective vraisemblablement étroite s'ajoute la justification de la seconde partie de notre intitulé de la thèse « La pédagogie de la divergence comme moteur d'expression en classe de FLE ». En effet si l'on souscrit à l'hypothèse que la pensée divergente découlant de l'investissement cognitif optimise le potentiel créatif des apprenants, une interrogation s'impose ici : Comment se manifeste-t-elle dans le processus de l'apprentissage de FLE ? La solution semble alors émerger de source, surtout si nous repositionnons la créativité dans la visée des

pédagogues, à laquelle ils associent la richesse des productions verbales, la flexibilité, l'originalité ainsi que l'aptitude à restructurer et à créer (Debyser, 1978 : 119-120). Les productions en langue étrangères (FLE) dans leur sens général seront abordées de manière détaillée dans le (chapitre II) ainsi susceptibles de rendre compte aux manifestations de la pensée divergente dans les séquences pédagogiques. Notre idée rejoint les attributions de la psychologie cognitive qui considèrent que l'élément central de toute activité de production émane des connaissances, des habilités et du processus de traitement des informations (Fayol, 1984).

La présente recherche vise donc non seulement à identifier les corrélations entre créativité et didactique des langues mais également à vérifier une relation présumée entre pensée divergente qui provient de la créativité et le rendement scolaire en matière de production en FLE. Nous nous inscrivons ici dans les préoccupations qui sont celles de la pédagogie suscitant l'action, car

[...] Le type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...] La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social." (CECR, 2000 : 28)

Dans cette perspective les liens entre la créativité de l'apprenant et ses performances d'apprentissage nous conduiraient naturellement à proposer des environnements éminents et adaptés à la favorisation de la créativité des apprenants, et ce à des fins d'optimisation du processus d'apprentissage. L'idée sous-jacente relève du facteur environnemental émanant de l'approche multivariée de la créativité abordée plus haut. En fait des auteurs tels que (Begheto et Kaufman, 2010; Bennett et Rolheisen, 2006; Conklin, 2014; Craft, 2005; Curtis et al., 2012; Sefton-Green et al., 2011; Sternberg, 2007) affirment que le choix des pratiques pédagogiques est crucial pour l'optimisation de la créativité (cité par Besançon, et Lubart, 2015). Dans ce sens, la posture de l'enseignant créatif est discrètement interrogée; un pôle important dans le triangle pédagogique, notamment lorsque nous associons à celui-ci la dimension créative. Nous consacrons à ces propos le (Chapitre III) pour accéder à la partie pratique avec une triade constituée d'un facteur cognitif, un autre environnemental et un dernier relevant des pratiques pédagogiques en classe de FLE : s'exprimer en français.

La finalité visée est doublement considérée. Dans un premier temps, elle s'adresse directement aux performances cognitives, en l'occurrence la pensée divergente de l'apprenant, comme une dimension créative qui lui permet d'optimiser son apprentissage en langue étrangère, notamment en production. Celle-ci nous permet de mettre en exergue un certain nombre de critères, ayant un lien droit avec la problématique centrale, à savoir celle de la créativité : flexibilité, fluidité mentale, et originalité des idées (Chapitre IV) en langue étrangère. Dans un second temps, nous nous adressons à la créativité de l'enseignant, dans la mesure où il est le seul concepteur d'environnements potentiellement adéquats à ce genre d'entraînement à la créativité dans le contexte institutionnel. Nous pointons son agir innovatif !

Dans cette structuration de cadre général, et à travers lequel nous avons visé une représentation des principaux domaines de recherche qui sont : l'apprentissage du FLE dans sa version productive, la créativité de l'apprenant dans sa dimension cognitive, et l'intervention de l'enseignant en matière d'environnement approprié à la favorisation de la créativité, se résument les finalités de cette présente recherche qui prend forme graduellement dans les différents chapitres suivants.

Conclusion

À l'issue du développement de ce premier chapitre postulant pour une réorientation de la didactique du FLE en vue d'une pertinente diffusion de la créativité, nous considérons que cette tâche est la résultante de deux principaux axes : une diffusion liée à la notion de créativité dans une prédisposition plurielle qui se balance entre le mythe et la réalité, et une seconde liée aux manifestations de celle-ci dans le domaine éducatif. Ceci suggère une variété des domaines, ainsi une déclinaison d'un registre référentiel pluriel. Toutefois nous estimons qu'une telle démarche s'inscrit dans le besoin de vouloir se doter de repères scientifiques.

Notre objectif était d'échelonner les escales d'une réflexion qui semble jouir d'une histoire dont l'embranchement est très dense. Suivre les jalons de la créativité, tracer ses frontières articulées à d'autres usages confusionnels, nous a permis de la démystifier car il paraît qu'elle est susceptible d'être incorporée dans les possessions pédagogiques. Cependant le processus exploratoire de cette articulation entre la créativité et l'école, nous a imposé une démarche ascendante qui a éveillée une reconnaissance à la faculté de l'agir, bannissant ainsi les différentes barrières à celle-ci. Compte tenu de cet étayage, et dans une perspective qui vise l'enchaînement du cadre conceptuel, il nous a semblé approprié de décerner les finalités de notre recherche du croisement " Créativité" et "Didactique du FLE". De ce fait se présentent les notions telles que : cognition, apprenant, apprentissage, enseignant pour un éventuel modèle d'une pédagogie de la créativité.

Chapitre II

Pédagogie de la créativité : investir le cognitif lorsqu'on est en Créatissage !

Introduction

Le chapitre précédant nous a permis une diffusion pondérée d'une réflexion vouée à la créativité, avec une intégration graduelle de celle-ci dans le domaine éducatif, particulièrement celui de la didactique du FLE. A partir de la finalité que nous avons pu cerner à la fin de ce chapitre postulant pour un croisement Didactique-Créativité, nous tenterons à présent d'approfondir cette articulation en conjuguant les regards sur d'autres perspectives complémentaires pour une conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité. La pluralité des approches invoquées dans cet encadrement s'inscrit dans une vision fonctionnaliste permettant ainsi la traduction de l'engagement pédagogique dans l'ombre de la créativité. L'intérêt à cette représentation se manifeste dans la possibilité de refléter les choix épistémologiques qui sont à la base de la constitution de notre objet d'étude. Il s'agit ici de l'exploitation des attributions d'un paradigme à la fois ouvert et complexe mêlant principalement la psychologie cognitive à la didactique des langues.

Ce second chapitre se focalise donc sur le traitement de la dimension cognitive qui revient à s'interroger sur les objectifs d'un système pédagogique, à partir duquel une ascension sera structurée pour l'exploitation des objectifs menant à une considération de la pensée divergente chez l'apprenant comme énonciatrice du potentiel créatif. Nous entamons la conceptualisation présente par une vision rétrospective au triangle pédagogique, référence d'une éventuelle opérationnalisation d'un système pédagogico-créatif²³, dévoilant ainsi les édifices d'un fondement théorique reliant créativité à apprentissage voire, "Créatissage"²⁴.

Dans cette perspective, un engagement opérant, voire même osé ! s'implique dans la révision du rituel de la classe de FLE, engageant de nouvelles formes d'apprentissage qui prônent pour une tolérance à la créativité des apprenants. Les travaux d' (Osborn, 1965) feront écho à une conception d'un chantier entraînant la mise en œuvre d'un système éveillant la créativité. Suite à cette représentation, un investissement dans le facteur cognitif à usage créatif prendra lieu. Il

²³ Dans le livre « la créativité de l'enfant : évaluation et développement » de Lubart, et Besançon, la notion pédagogico-créatif vient articuler une trilogie qui se compose de : pédagogie, triangle pédagogique et créativité. L'usage de cette notion permet de rappeler un fondement théorique d'une transition fluide d'un système pédagogique classique vers un autre flexible.

²⁴ Une notion qui se compose de deux concepts clés pour cette recherche : Créativité et apprentissage, tirée des travaux de Capron Puozzo, principalement de sa communication à Paris, intitulée : "Créatissage : Lorsque la créativité rencontre l'apprentissage". Notre intérêt à cette appellation se concrétise par l'ambition de relier la créativité au processus d'apprentissage pour une éventuelle pédagogie de la créativité.

s'agit de dresser une vision panoramique des différentes manipulations possibles des connaissances. Entre « déclaratives et procédurales » les connaissances en question semblent permettre la manifestation des représentations productionnelles soutenant un processus d'expression (Tardif, 1997). Dans cette perspective, les références (Schneuwly, 1997 ; Aden, 2008 ; Lubart, 2010 ; Capron Puozzo, 2014) sauront appuyer des répertoires menant vers un agir de l'apprenant en classe de langue. Certes, il existe sans doute d'autres exemples de registres théoriques qui soient susceptibles de subsumer autant de signifiés, or cette démarche est probablement la plus adéquate pour mettre en évidence la problématique de la pensée divergente dans la complexité d'une pédagogie de divergence (De Landsheere, 1963).

II.1. Du triangle pédagogique à la construction d'un système pédagogique-créatif

Partons de ce questionnement "Qu'est-ce que la pédagogie ? ", une apostrophe qui paraît insignifiante, néanmoins indispensable pour une éventuelle alliance à la créativité. La notion de pédagogie est de base dérivée du grec *παίδευοια* (*paidagogia*), scindée en deux parties pour désigner -"*παδος*"- (*paidos*) l'enfant, et de -"*αγω*"- (*ago*), l'action d'éduquer et d'élever (Le Robert, 2008). Une évolution de la notion est cependant notable, d'où la naissance d'une réflexion générale qui relie la pédagogie à cette science qui a trait à l'action d'éduquer (Cuq, 2003)

Associée à la créativité, la pédagogie que nous tentons de déceler ici est désignée aussi pédagogie de la divergence (Beaudot, 1973 ; De Landsheere, 1963). Derrière le simple adjectif associé à la pédagogie un jalon à la valorisation de la pensée divergente semble prendre de plus en plus d'ampleur dans la visée créative. Dans cette perspective nous envisageons développer ce système pédagogique-créatif (Lubart, et Besançon, 2015 :74) en maintenant les fondements théoriques d'un système pédagogique tel qu'il a été conçu dans sa version classique. Ainsi affirme De Landsheere que :

La pédagogie de la divergence que nous préconisons n'implique pas le rejet- d'ailleurs impossible - de tout le passé, de toute initiation dans laquelle la jeune génération serait complètement coupée de celle qui la précède. Mais il faut maintenant -C'est une nécessité vitale- que l'initiation cède le plus rapidement possible la place à l'initiative, que l'adaptation ne tue pas l'adaptabilité. (Ibid., 32-33)

Dans cette alternance entre ancien et nouveau nous nous sommes basés pour une recherche qui « devra avoir tout autant une dimension synchronique que diachronique, car il nous faut saisir non seulement la texture de chaque moment pédagogique mais encore le fil de l'évolution » (Houssaye, 1992 : 31). Il en va de même pour notre ancrage pédagogique de la créativité, qui semble se structurer de plus en plus dans un système évolutif voué présentement à la classe de FLE. En effet « [...] s'appuyer sur des fondements théoriques reste fondamental, car cela clarifie non seulement une conception de la créativité, mais aussi une définition, un agir professionnel que ce soit en termes d'enseignement, de formation ou de recherche. » (Capron Puozzo, 2016 : 20).

II.1.1. Définition de la créativité : ancrage pédagogique

A la suite du plan psychologique détaillé plus haut, dans le premier chapitre dédié à l'étayage de la notion de « créativité », il nous semble à présent qu'entreprendre une littérature issue d'un ancrage pédagogique, centrée sur les considérations des pédagogues et des linguistes est essentielle. Ce passage a pour objectif ; fournir un enrichissement sans précédent sur la recherche en question, de favoriser un diagnostic plus ajusté au domaine de notre étude et de mieux prendre en charge les retombées de la créativité sur les propriétés des linguistes et des pédagogues. Cette redéfinition semble être conséquente ici, dans la mesure où la transposition du domaine d'étude auquel la créativité est joignable est important et concluant. (Besançon, et Lubart, 2015).

De manière très structurée, et loin d'être exhaustive nous voyons pour la présente tâche une alternance entre des définitions issues de dictionnaires, d'encyclopédies et d'ouvrages approchant la créativité dans le domaine de l'éducation, et ce, en se positionnant sur les avis des linguistes, puis des pédagogues. L'ordre visé s'affirme dans trois dimensions, selon que le système pédagogique l'impose (Apprenant-enseignant-savoir). Notons aussi qu'une version anglophone sera prise en considération pour un apport plus riche.

Engageons-nous en premier dans la référence linguistique, la notion de créativité semble être approchée majoritairement par le linguiste N. Chomsky, qu'il considère comme « l'aptitude du sujet parlant à créer et comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité » (Le Robert, 2008 : 56 ; Cuq, 2003). Il s'agit ici d'un agir humain démesuré, qui effleure les frontières de la compréhension et de la production, affirmant ainsi les potentialités d'un sujet créatif. Dans la même clairvoyance des linguistes, nous proposons une autre version présentée par (Carré, et Debyser, 1985) dans leur inventaire consacré à la définition de la créativité. Ils attestent que « pour les linguistes, la créativité est une propriété inhérente aux langues naturelles ou leur utilisation. » (117). Cette considération épistémique qui suppose une manipulation créative de la langue, offre au monde un soutien en vue d'une évolution positive dans les expériences de vie ainsi qu'une adaptation aux circonstances. Ceci est réaffirmé dans une troisième apostrophe à la créativité. Dans son article intitulé "Psycholinguistics" publié dans une encyclopédie vouée à l'étude de la créativité Albert N. Katz stipule :

Linguistic Creativity The fact that natural languages are open-ended in the sense that new meanings can be given to already existing words, that new words can be created as required and novel word combinations formed. Also used to describe the fact that, even in the absence of direct experience, people can understand and produce an infinitely large number of syntactically appropriate sentences²⁵.(479)

Aux termes de ces approches linguistiques nous pouvons déduire que, si nous sommes censés vivre des expériences aussi bien nouvelles qu'enrichissantes, il existerait certainement un moyen de les exprimer sans la moindre hésitation à travers un répertoire de mots, et cela de manière non exhaustive. Ainsi nous constatons que « parler est en soi un acte créatif » (Aden, 2009 : 174). Dans ce sens de production langagière, et cette volonté de s'exprimer de manière différente de ce qu'un individu a tendance à faire, se manifestent les prééminences de la créativité dans les propriétés des linguistes, accordant ainsi au sujet parlant et à sa langue naturelle une place prépondérante.

Dans une vision complémentaire, l'avis des pédagogues sur la créativité en classe semble encore plus significatif, notamment pour la présente recherche qui postule de plus en plus pour l'apprentissage institutionnel. Centrée cette fois-ci sur l'apprenant et sur ses facultés cognitives, nous citons une acceptation qui stipule que : « pour les pédagogues, la créativité n'est pas une propriété du langage, mais une aptitude de l'élève à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à produire, etc. » (Carré, et Debyser, 1978 : 116). Dans cette situation, les données qui s'affirment au-delà de l'usage du langage insistent sur d'autres facteurs pertinents relatifs à la dimension cognitive. En effet si « ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage » (Schneuwly, 1989 : 26), il serait légitime d'ambitionner non seulement la créativité au niveau cognitif mais aussi sur le plan langager. L'idée qui émane de cette définition concorde avec la mise en valeur du statut du sujet-apprenant et son incontestable implication dans ses entrains langagiers relativement créatifs, dans la mesure où la créativité sollicite des vigueurs cognitives pour des exploits productifs.

L'ancrage pédagogique que nous sollicitons ici, vise à considérer les variabilités et les déterminants de la créativité dans le domaine scolaire. En effet, les différentes parties du

²⁵ Traduction : la créativité linguistique est le fait que les langues naturelles soient ouvertes dans un sens qui donne sur de nouvelles significations qui peuvent être données à des mots déjà existants, sur de nouveaux mots qui peuvent être créés comme requis et de nouvelles combinaisons de mots capables de se former. Également elle est utilisée pour décrire le fait que, même en l'absence d'expérience directe, les gens peuvent comprendre et produire un nombre infiniment grand de phrases syntaxiquement appropriées.

Le système scolaire est intégré dans une longue chaîne causale dans le processus d'enseignement/ apprentissage. En nous concentrant sur ce type de conjonction, nous aboutissons à une définition plus au moins différente des précédentes. Issue du fameux dictionnaire de spécialité ; de la didactique de FLE par Jean-Pierre Cuq, la notion de créativité sur le plan didactique est rattachée aux méthodes et aux techniques créatives en classe de langue :

Ces techniques concernent aussi bien la production orale qu'écrite et ont pour but d'intégrer à l'apprentissage les motivations expressives et les ressources d'invention de chaque apprenant, mais aussi du groupe classe tout entier. Elles revêtent de nombreuses formes ; jeux de langage, matrices de phrases et de textes courts, supports pour l'écriture de contes, d'intrigues policières, de romans d'amour, récits arborescents interactifs, aide à la recherche d'idées, simulations globales, etc. (2003 : 61)

Ce sens ne semble pas paradoxal pour nous, car il est très courant de mêler la créativité dans son sens formel à celui d'artistique (Aden, 2008). De manière prospective, on enregistre que cette définition reflète la seconde finalité de notre recherche qui requiert de la posture de l'enseignant pour une pertinence à la pédagogie de la créativité via une médiation (Chapitre III). Ainsi exposer une implication de l'enseignant dans le choix des techniques pour la conception d'un environnement adéquat au développement de la créativité de l'apprenant qui semble relativiser dans la présente approche de la créativité. En conséquence nous considérons ces interprétations que dégage la créativité, et qui sont inhérentes à la dimension de production en langue visée, un témoignage à la prospérité de la notion en question.

Dans la même perspective récapitulative, et en s'appuyant sur les idées précédentes, on peut finalement dire que : La créativité est une aptitude appropriée aux hommes, qui par le biais d'une activité mentale découlant d'un processus intellectuel, leur permet d'aboutir à des résultats nouveaux, originaux et socialement utiles. Cela renvoie également à la sensibilisation des individus aux différentes situations-problèmes, heurtant la platitude des réactions vers l'encouragement des capacités accélérant le processus créatif. Dans un contexte qui est le nôtre, on peut considérer que la créativité de l'apprenant de la langue (FLE), est sa capacité de penser de manière différente pour pouvoir produire de manière originale un nombre important d'énoncés en français dans une situation donnée.

II.1.2. Vers un système triadique

D'une prédisposition psychologique en matière de créativité vers un ancrage pédagogique de celle-ci, la référence du système pédagogique dont les composantes sont traditionnellement

décrites par la triade : apprenant, enseignant, et savoir, semble enjoindre le projet pédagogique-créatif que nous souhaitons édifier dans le présent chapitre. En effet, il est quasi-possible d' « améliorer les performances du système à partir des buts que l'on se propose [...] On peut même prétendre que les façons de jouer autrement, les déplacements sont à encourager dans la mesure où ils enrichissent le système et permettent à lutter contre la reproduction, l'entropie et la mort [...]» (Houssaye, 1992: 38). Dans ce maintien du système triadique s'ajoute l'intégration de la créativité qui semble représenter l'élément central du processus de la transition pédagogique en question, notamment du changement de paradigme, qui sollicite le développement des stratégies soutenant les allures créatives chez l'apprenant.

Cette démarche semble nous permettre la conception d'un système moins agressif, et par conséquent plus concluant, car « la créativité, comme l'apprentissage, est une activité mentale qui se situe à l'interface de trois systèmes : l'individu, le milieu et le domaine (Csikszentmihalyi, 2006; et Wolfe, 2000) » (Besançon, et Lubart, 2015: 73). Dans cette configuration de conversion de modèle, nous nous mobilisons dans ce qui suit pour une évolution d'une littérature conceptuelle axée sur un courant identique à ce qui était la norme pédagogique pour les systèmes d'enseignement/apprentissage majoritairement représentés sur le territoire du multilinguisme. Nous proposons donc ici une approbation plus profonde du système pédagogique-créatif, en abordant les trois composantes citées précédemment, mais avec une vision ajustée sur la créativité.

II.1.2.1. Créativité de l'apprenant

Partons par une séquence qui nous permet de justifier l'usage de la dénomination « apprenant » par opposition à d'autres désignations telles qu'élève, étudiant...etc. En fait le mot apprenant avec le suffixe « ant » désigne toute personne de différente tranche d'âge ; enfant ou adulte en action dans son processus d'apprentissage (Le Robert, 2008). Un autre argument qui nous semble encore plus convaincant est que la préférence au concept apprenant, mis à part sa plus grande diffusion et de sa plus grande portée, est « plus fréquemment employé, pour faire référence au sujet qui acquiert une nouvelle langue » (Giacobbe, 1992 : 14). Dans cette perspective qui met en avant l'agir de l'enfant dans son processus d'apprentissage, l'usage du mot apprenant semble se confirmer.

A la lumière de ces ponctualités terminologiques nous avançons dans une synoptique valorisant la posture de l'apprenant dont il est ici question. L'apprenant donc renvoie au caractère d'une personne ayant des capacités d'agir, et l'institution en est consciente de ce partenaire actif autour duquel les événements pédagogiques doivent s'ajuster. Cependant, il faut noter que pointer les habilités sous-jacentes du sujet-apprenant est une considération pertinente dans un temps reculé. Ces vertus témoignent un premier engagement de la personne désirant apprendre en dehors même du système institutionnel. Ceci est cité dans la théorie non-directive de Roger, à travers laquelle il précise que « les êtres humains ont en eux une capacité naturelle à apprendre » (Cité par Crahay, 1999 :100). Cette reconnaissance à la maturité individuelle, notamment à une motivation intrinsèque, nous mène vers une considération plus approfondie à l'attitude d'apprenant, voire des nombreuses variables qui en découlent ; affectives, styles cognitifs, psychologiques...etc. (Cuq, et Gruca, 2003). Le concept « apprenant » ne peut être donc réduit à sa seule dimension que l'on a du travail scolaire traditionnel, mais doit être compris à travers le prisme des représentations du monde, notamment de sa progression. En effet, en tant que milieu socio-institutionnel, l'école est certes le lieu de développement des contacts et des connaissances mais aussi, il est à signaler que l'une des cibles de cette institution « est de permettre à l'individu de se construire afin, de pouvoir, par la suite, s'adapter au monde qui sera celui de son avenir » (Lubart, et Besançon, 2015 :7). En ce sens, l'école n'est pas seulement assignée comme un engagement à la soumission des lois mais au contraire, elle reflète également cette prise de conscience à l'existence des différences, notamment après la contribution des sciences cognitives, d'où le recours à l'approbation promise à l'apprenant pour se construire de manière adéquate à son mode d'apprentissage, en parallèle à la progression mondiale. Si l'école accorde cet important statut à l'apprenant, en ayant en cadre de référence l'intérêt de la société contemporaine de manière générale, puis de l'apprenant de manière particulière, le développement de la créativité surgit comme un "must have" pour l'apprenant. Et les recherches en sciences éducatives qui se voient gravir les échelons des attributions psychologiques de l'apprenant pour une construction d'expressions telles que « le bon apprenant » (Cyr, 1996) témoignent amplement de cette conscience de la tutelle.

Dans cet esprit suscitant l'émergence des courants novateurs consacrés à la promotion de la posture de l'apprenant via des pédagogies nouvelles, nous nous inscrivons et ce, en marquons notre opposition aux pédagogies traditionnelles. Cette position nous a permis de comptabiliser de nombreuses régulations qui concernent la personne apprenante. Mis à part son implication

cognitive dans ses apprentissages, nous citons de manière non-exhaustive quelques instances qui s'inscrivent dans notre champ de la créativité de celui-ci.

➤ **Réguler pour que l'apprenant développe un sentiment d'auto-efficacité**

La régulation des apprentissages en matière d'émotion se situe actuellement au carrefour de plusieurs recherches des sciences sociales et humaines dédiées aux approfondissements éducatifs (Bandura, 1997 ; Aden, 2008 ; Puozzo, 2014). En effet, les chercheurs en psychologie, particulièrement sociale prennent pour objet d'étude ce que l'auto-efficacité favorise chez un apprenant dans son développement éducatif, la préoccupation a émergé dans la théorie sociale de l'apprentissage (Thomas, et Michel, 2004 : 449). (Bandura, 1999) s'est intéressé à mettre au grand jour la valeur de la notion d'auto-efficacité, comme étant une composante indispensable à l'accomplissement créatif d'un individu et aussi de la société, dans toutes ses dimensions : culturelle, technique, scientifique, etc. Dans une transposition de ce sentiment d'auto-efficacité dans le contexte scolaire, (Bandura, 1999) affirme aussi que :

Good schooling fosters psychosocial growth that contributes to the quality of life beyond the vocational domain. A major goal of formal education should be to equip students with the intellectual tools, efficacy beliefs, and intrinsic interests to educate themselves throughout their lifetime. These personal resources enable individuals to gain new knowledge and to cultivate skills either for their own sake or to better their lives²⁶ (17).

Nous retiendrons de cette assertion que l'apport des ressources personnelles est aussi important que les ressources cognitives pour un apprenant, notamment le facteur émotionnel qui peut favoriser ou freiner l'acquisition de nouvelles connaissances (Capron Puozzo, 2016). Les recherches inscrites dans ce paradigme visent à repérer ce qu'il y a de constant dans le développement de l'auto-efficacité dans tout son processus fonctionnel chez tout individu. En effet, il est à croire qu'œuvrer sur l'auto-efficacité ne mobilise pas uniquement de simples habitudes, mais il s'agit plutôt d'un régit sur les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs permettant de créer et d'appliquer des plans d'actions appropriés pour gérer des conditions de vie en constante évolution (Ibid., 03). Autrement dit, nous tenons à aviser que la régulation en classe, à travers l'appel à l'auto-efficacité établit le lien entre les différentes

²⁶ Traduction : une bonne scolarisation favorise une croissance psychosociale qui contribue à la qualité de vie au-delà du domaine professionnel. L'un des principaux objectifs de l'éducation formelle devrait être de doter les élèves des outils intellectuels, des croyances en matière d'efficacité et des intérêts intrinsèques leur permettant de s'instruire tout au long de leur vie. Ces ressources personnelles permettent aux individus d'acquérir de nouvelles connaissances et de cultiver des compétences pour eux-mêmes ou pour améliorer leur vie.

dimensions de régulations cognitives et émotionnelles. Ce paradigme s'applique à la plupart des recherches menées dans les années 2000 (Aden, 2008 ; Puozzo, 2014, 2016, 2018 ; Schneuwly, 2018) sur les questions relatives à l'efficacité.

Dans une classe de langue, (Aden, 2008) propose de centraliser la dimension d'empathie chez les apprenants par le biais des pratiques de théâtralisation ; en se basant sur des ressources de la psychologie cognitive, et celles de la neuroscience. Elle conclut qu'« il n'est pas à démontrer que les compétences émotionnelles sont des facteurs cognitifs incontournables, mais il est nécessaire de définir la place qu'elles occupent en classe de langue et de poser la question de leur insertion raisonnée dans des scénarios didactiques » (2008 : 97). Une autre version dédiée à l'étude du sentiment de l'auto-efficacité personnelle en matière de développement des apprentissages comme concept à déployer dans le référentiel de l'agir de l'enseignant par (Capron Puozzo, 2014). Cette dernière considère que dans un contexte pluridisciplinaire et multilingue, la notion d'efficacité engage l'enseignant dans sa dimension professionnelle dans la mesure où cela « induit la différenciation dans les apprentissages des langues, il implique aussi la nécessité de permettre à l'apprenant de prendre conscience des stratégies d'apprentissage de façon à acquérir une certaine autonomie à la sortie de l'école dans sa formation tout au long de sa vie » (05). Cette prise de conscience de l'existence d'acquisitions contrastées chez les apprenants permet de parler de différences dans l'ajustement de l'auto-efficacité, voire de conception de styles d'apprentissages.

L'approche du facteur émotionnel est loin de faire l'objet de cette recherche, cependant il est essentiel de soulever certaines interprétations qui s'offrent pour relier le processus émotionnel aux parages de la notion de créativité. En effet, dans ce contexte qui vise l'articulation entre les apports de la compétence de créativité et la didactique des langues les témoignages obtenus ici, inscrivent l'école dans une perspective nouvelle qui s'élance pour repenser la posture de l'apprenant, notamment via la considération de ses émotions. En faisant du recul, l'approche multivariée de la créativité de (Lubart, 2010), permet de suggérer donc à travers la brève description de la régulation ci-dessus, l'existence d'un effet exercé par la composante émotionnelle sur le développement du potentiel créatif et le rendement pédagogique. Nourris de manière non exhaustive par des théories relativement variées, les progrès accomplis par une école contemporaine en essayant de bien comprendre en quoi consiste la notion de l'auto-

efficacité, et à quel niveau l'appel à ce concept agit sur le rendement éducatif, semble permettre un fonctionnement opérant sur l'agir de l'apprenant.

➤ **Réguler pour que l'apprenant soit autonome**

L'accès à cette régulation tient à ce que l'intervention soit abordée par l'importance de l'autonomie de l'apprenant en classe de langue. Cette dernière est nécessaire pour rendre compte de l'attitude de l'apprenant créatif, et ce, à partir des différents domaines d'apprentissage qui s'y appliquent car il s'avère que l'autonomie n'est pas innée chez un apprenant, mais elle s'apprend. Pour affirmer nos propos une littérature est étayée dans ce qui suit.

Les partisans des régulations pédagogiques basées sur la volonté de rendre les apprenants autonomes et acteurs de leurs apprentissages agissent sur les apports de la théorie sociale accordant à la notion de rythme d'apprentissage dans le développement psychologique des individus une importante considération (Crahay, 1999 : 361). Cette logique sociale, qui procède des études sur la coopération entre les pairs, la différenciation et l'individualisation des apprenants en fonction de leurs besoins, prend appui sur un nombre important de recherches et d'expériences, et les travaux de la pédiatre Maria Montessori, en est un exemple concret. Ce chercheur a agi sur des enfants autistes, qui pour les aider à être plus autonomes, la pédiatre a structuré ses enseignements avec du matériel éducatif adapté aux jeunes enfants. Il s'est avéré que cette médiation a permis la favorisation de l'autonomie de ces derniers.

La pédagogie du projet est un autre exemple à la classe autonome. Enchaînons avec la représentation de la notion de projet au contexte scolaire. Selon (Proulx, 2004 : 13), la notion de projet remonte aux années (1918, 1926) après la diffusion de l'article de W.H. Kilpatrick intitulé « The Project Method » pour opposer les pédagogues de l'époque, qui d'après lui, accordaient beaucoup trop d'importance au contenu des connaissances par rapport aux processus pour les acquérir. En réaction, il conseillait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins, ainsi développer chez eux des habiletés à résoudre des problèmes. L'évolution de l'activité pédagogique dans cet esprit de projet permet à l'apprenant d'interagir, de communiquer de participer à l'action. « En effet, en cours d'élaboration et de réalisation de son projet, l'apprenant s'appuie sur la représentation qu'il se fait du « produit » de son projet et il met progressivement en place les éléments pour y parvenir » (Ibid., 22). Ce faisant, nous nous rendons compte que l'apprentissage par projet s'explique comme « un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel

l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable » (Ibid., 31). Le terme projet est aussi très fréquent dans notre quotidien, notamment en contexte social où les grands hommes et femmes d'affaires semblent faire référence à la conception des bons plans en matière de projets. Si on veut que l'école avance au même rythme que la société, le projet qui s'offre dans des contextes éducatifs doit être conçu comme activités utiles, orientées vers des buts concrets ainsi, cristalliser chez les apprenants des forces intra-personnelles, une prise d'initiative, et des habilités à résoudre des problèmes, voire une indépendance (Lubart, 2010).

II.1.2.2. Créativité et connaissances

De manière graduelle, les exordes de cette séquence s'attachent tout d'abord à la définition de la notion de connaissance. Que veut-on dire par connaissance ? Entre connaissance et savoir, quelles limites ? Qu'en est-il de la notion de compétence ? La réponse à ces interrogations élémentaires permettra l'ouvrage dans une conception ultérieure à un processus d'apprentissage centré sur des manipulations cognitives liées à la notion de connaissance.

Une première définition tirée du dictionnaire Le Robert, précise que « les connaissances sont le fruit des acquisitions » (2008 : 46), une autre d'après le dictionnaire de (Cuq, 2003 : 51) présente les connaissances comme étant un savoir explicite qu'on peut transmettre. Ces brefs éclaircissements soulignent deux importantes informations sur lesquelles nous nous baserons pour ce qui suit : La première correspond au processus d'apprentissage qui est sous-jacent à la notion de « connaissance », et la deuxième coïncide avec cet usage lexical proche de sens à la notion du « savoir », qui va nous permettre un encadrement sans confusion terminologique, notamment lorsqu'il s'agit de dérives telles que : savoir-faire et savoir-être. En effet, la notion de connaissance dans son premier sens semble rimer avec celle de la mémoire, voire le savoir, or, le savoir-faire est beaucoup plus proche de l'intelligence (Le Robert, 2008). Ces finalités ont fait évoluer les attentes de l'acquisition des connaissances vers un processus, débouchant sur un répertoire de connaissances et de stratégies (Tardif, 1997) alloué à un système pédagogique qui engage la personne apprenante à partir de ses savoirs à un savoir-faire vers le savoir-être.

L'objectif principal de cette partie, étant de montrer la corrélation entre la créativité et les connaissances, nous a incité à démontrer que ces liens se situent à la croisée de différents champs disciplinaires qui s'étendent pour couvrir le contexte de la créativité. Dans l'encyclopédie contenant le plus grand nombre d'articles traitant la thématique en question Enix Scott a manifesté une attention focalisée sur la relation qu'entretiennent les connaissances avec la créativité, sous l'intitulé de son article "knowledge", il stipule :

In the creativity literature there are several, either explicit or implicit, theoretical perspectives on the role of knowledge and the nature of the cognitive processes in creative thinking. Empirical investigation of these perspectives has been sparse. The divergent thinking paradigm may be an effective tool in this investigation. Theory and research suggest that a greater volume of general and domain-specific knowledge increases the sources available for problem solving and for divergent production, while individually or situationally determined characteristics of access and use of this volume of knowledge may influence the probability of a "creative" response.²⁷ (1999: 129)

Suite à cette littérature, une réorientation vers notre contexte de recherche est capitale, il s'agit d'exploiter la relation en question sous un autre angle qui découle dans le service des enseignement/apprentissage des langues. L'observation de ces limites, nous revoie spontanément à interroger les différents menus pour certifier des programmes de référence au processus d'enseignement/apprentissage (CERL, 2000). En effet, la mise en œuvre des évolutions des apprentissages et les méthodes utilisées pour effectuer le transfert des connaissances dans un système institutionnel, doivent être structurées, voire même automatisées pour une performance pédagogique. Ces instructions qui représentent les recommandations de la tutelle sont l'élément commun et le repère des institutions. Cependant, il faut noter que les ambitions et les objectifs des organisations diffèrent pour atteindre d'autres objectifs pédagogiques opérationnels. Nous invoquons, ici à titre d'exemple qu'une « organisation nationale présente aux Etats-Unis, " Partnership for 21 st Century skills" ²⁸ considère que l'enseignement doit permettre de développer quatre grandes compétences : (1) la pensée critique et la résolution de problème, (2) la communication, (3) la collaboration et (4)

²⁷ Traduction : dans la littérature sur la créativité, il y a plusieurs perspectives théoriques, explicites ou implicites, concernant le rôle de la connaissance et la nature des processus cognitifs dans la pensée créative. L'étude empirique de ces perspectives a été clairsemée. Le paradigme de pensée divergente peut être un outil efficace dans cette étude. La théorie et la recherche suggèrent qu'un plus grand volume de connaissances générales et spécifiques au domaine augmente les sources disponibles pour la résolution de problèmes et la production divergente, alors que les caractéristiques d'accès et d'utilisation de ce volume de connaissances déterminées individuellement ou en fonction de la situation peuvent influencer sur la probabilité d'une réponse « créative ».

²⁸ Traduction : partenariat pour les compétences du 21e siècle.

la pensée créative et l'innovation » (Besançon et Lubart, 2015). Dans la même perspective, un autre document sur les socles des compétences de l'enseignement, diffusé par le ministère de l'éducation Belge en 1994, pour la conception des contenus et des programmes vise un enseignement qui doit :

Rendre les acquisitions scolaires exploitables en dehors du cadre du cours ou des disciplines. La connaissance chez les jeunes reste cependant, fortement désarticulée : Ils savent beaucoup de choses, mais isolées, fragmentées, détachées les unes des autres [...] L'école se voit donc obligée de fixer des nouvelles et des stratégies différentes : elle doit plus que jamais aller au-delà de la simple transmission des connaissances et des compétences. Il lui incombe de privilégier le développement de savoir-être, de savoir réfléchir et de savoir-faire [...] Ces compétences transversales constituent le fondement de l'apprentissage et du développement personnel, intellectuel et professionnel (Crahay, 1999 : 270)

Dans le contexte d'enseignement /apprentissage des langues, (Cuq, et Gruca, 2003) affirment que ces contenus ne doivent plus être « envisagés en termes d'items linguistiques à enseigner mais en termes de compétences à acquérir, parmi lesquelles la compétence communicative à une valeur générale et prédominante, divisée en une liste de savoirs et de savoir-faire minimaux que l'apprenant est censé maîtriser et on peut à chaque fois évaluer » (131). Cette situation qui nous situe dans une fragmentation du savoir en sous-savoirs nous oriente de plus en plus vers la construction d'un apprentissage intégrant des réflexions créatives de la part des enseignants car « l'apprentissage créatif consiste à construire un apprentissage grâce à la créativité qui joue un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences. Et inversement, ce nouvel apprentissage agit en retour sur la créativité des élèves en contribuant à son enrichissement » (Capron Puozzo, 2016 : 20). Cette première considération de la connaissance à travers les programmes d'enseignement /apprentissage nous permet de comprendre les procédures d'apprentissages complexes dont nous allons formuler les hypothèses par la suite (Voir : II.2.1.). En effet, les procédures de ce genre d'apprentissage intègrent des facteurs non seulement de nature cognitive et technique, mais aussi des facteurs identitaires du fait des profils variés (Posture de l'enseignant et posture de l'apprenant).

II.1.2.3. La créativité de l'enseignant : une intervention environnementale

Déterminer le rôle de l'enseignant nous a paru facile dans les pédagogies traditionnelles, du moment où ce dernier était le détenteur du savoir, le gérant des interactions en classe de langue. Nous ne prétendons nullement ici refaire l'évolution de la posture de l'enseignant, c'est maintenant la pédagogie de la créativité qui va nous servir de référence. On s'intéressera particulièrement à son intervention dans l'environnement d'apprentissage voué à l'optimisation

de la créativité de l'apprenant, puisque la conception de la dimension environnementale-scolaire se fait par l'enseignant ainsi qu'à la valorisation de l'espace et son impact sur l'efficacité de l'apprentissage des apprenants. Il ne s'agit pas de réduire la posture de l'enseignant à l'intervention sur l'environnement, au contraire, le rôle de l'enseignant ici est grandiose, dans la mesure où il incite à un apprentissage libre des apprenants, développe un apprentissage en groupes, motive les élèves, encourage leur flexibilité mentale, favorise l'auto-évaluation en s'abstenant de juger leurs idées...etc. (Besançon, et Lubart, 2015). Ces situations d'apprentissage aménagées par l'enseignant que nous qualifions de créatif permettent aux apprenants de construire leurs connaissances en confrontant leurs travaux à ceux de leurs pairs, tout en veillant à garder un esprit de concurrence, ainsi solliciter une attitude de persévérance, de la prise d'initiative. De ce fait, la créativité de l'apprenant en situation d'apprentissage est fécondée grâce à l'enseignant où « les élèves peuvent ainsi faire du théâtre avec des robots, créer un livre avec de la réalité augmentée, créer un parcours audiovisuel avec de la réalité virtuelle ou coller des composantes électriques sur des marionnettes » (Lille, et Romero, 2009 : 06)

Il apparaît nettement que le rôle de l'enseignant n'est pas sans impact, c'est surtout une implication professionnelle qui sort de l'ordinaire, voire même de manière spectaculaire (Capron Puozzo, et Martin, 2014 : 03). Et « le faire nécessite un positionnement professionnel important, théorisé et conscientisé » (Capron Puozzo, 2016). Cette ampleur qui est conséquente sur le développement de la créativité de l'apprenant en contexte scolaire, l'est aussi dans notre travail de recherche, dans la mesure où ceci nous mène à considérer les potentialités de l'environnement adéquat dans une vraie situation d'éminence à la créativité. Nous cherchons à comprendre les procédures d'apprentissage complexes via l'intervention de l'enseignant dont nous allons formuler l'hypothèse dans le chapitre qui suit.

Représentant une pierre angulaire pour notre travail de recherche, notamment dans le cadre pratique, l'environnement scolaire est considéré après l'environnement familial un étai à la performance créative chez un enfant (Lubart, 2010). La créativité est liée à une école soucieuse du développement de l'agir créatif chez l'enfant. Ces milieux scolaires ne sauraient mésestimer les facteurs indispensables à la diversité de la performance créative. En effet, cette extension de cet élément indispensable dans le triangle pédagogique qui intègre des facteurs non seulement de nature cognitive, et conatives mais aussi techniques, nécessite un développement plus

approfondi qui sera articulé aux apports de la vie moderne telles que les simulations via le numérique dont il sera question au niveau du (Chapitre III).

II.1.3. La pédagogie de la créativité : autour d'objectifs opérationnels en classe de FLE

Devant la conception graduelle et progressive d'une pédagogie de la créativité, la mise en œuvre propose une approche fonctionnelle, construite à partir d' « entrées » et d'objectifs qui vont garantir l'animation et la mise en cohérence de l'ensemble de l'unité pédagogique (Puren, 2016). Cette approche permet la fixation d'objectifs qui est une condition *sine-qua-non* pour mener un acte pédagogique vers le succès. Ces objectifs déterminent concrètement ce à quoi un projet pédagogique doit aboutir, les résultats qui seront produits, feront ainsi idéalement référence aux moyens appropriés (Cuq, 2003 : 180). Ils tracent le chemin entre une situation actuelle et une situation future. Ils sont à la base de la structure de l'action pédagogique car ils apportent un lien indispensable entre le besoin brut et l'expression opérationnelle qui donne un sens au travail en classe de FLE.

Favoriser un système pédagogico-créatif, en faire une priorité dans ce second chapitre suppose une littérature prou imposante qui prône pour la valorisation de la créativité de l'apprenant et ce de manière efficiente. En effet, si de nombreux chercheurs se sont intéressés à la créativité avec des conceptions diverses et variées (Barbot, Besançon, et Lubart, 2011), il demeure le développement des capacités créatives lié principalement à l'importance d'acquérir des connaissances, reconnu par la grande majorité des recherches en psychologie (Comeau, 1995 : 279). Le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche, notamment la classe de langue ne se trouve pas reculé sur la sollicitation créative, dans la mesure où « maîtriser de mieux en mieux une langue, c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue » (Aden, 2009). Nous exigeons un témoignage de la créativité de l'apprenant qui suscite de plus en plus d'instances cognitives pour une éventuelle action. Il s'agit tout simplement d'un apprentissage d'une langue qui « s'inscrit ainsi dans une nécessité de flexibilité linguistique et de médiation transculturelle » (Eschenauer, 2014 : 02). Cette saisie qui met en jeu principalement une triade (créativité - action- le langage) renvoie à l'idée de contact et de mise en relation de soi-créatif en action dans un environnement dédié à l'apprentissage des langues. De quels rapport s'agit-il ? Comment l'apprenant de FLE particulièrement, concrétise sa créativité en classe ? Toutes ses interrogations nous mènent dans un premier temps, à nous interroger sur ce qu'est le langage, qui semble produire tant de dérivées chez Eschenauer, elle rapporte que d'après Varela :

L'être humain est fondamentalement langageant. Le langage est complexe et comprend tous les canaux sensori-moteurs (langage non verbal : sensoriel, émotionnel, kinesthésique) et verbaux. Le besoin de « langager » est vital biologiquement pour l'homme et pour les êtres vivants. Il résulte d'actes de création langagière, c'est-à-dire de la capacité à s'adapter dans des situations de communication, et de combiner des structures ou symboles connus pour en faire émerger de nouveaux qui font sens dans l'interaction. (2018)

Nous concluons à partir de cet éclairage qu'une évocation de plusieurs courants qui sauront nourrir un engagement unissant des concepts complexes tels que la créativité et le langage semble nécessaire. En effet, l'intervention des neurosciences, l'intelligence artificielle, la linguistique, la psychologie cognitive dans de tels champs est conçue de manière organisée. Toutefois complémentaires car ils représentent beaucoup plus leur particularité que notre finalité. Effectivement, à travers cette reconnaissance de l'apprenant "langageur"²⁹ nous espérons permettre une refonte pédagogique axée sur des entrées qui permettent une action d'expression.

Objectifs généraux ou objectifs spéciaux ! Objectifs globaux ou sous-objectifs séquentiels, parcellarisés et mécanistes (Cuq, 2003), les classements sont variés, la notion s'applique ici à une perspective expressive impliquant une démarche actionnelle riche d'entrées opérationnelles. Nous nous référons dans ce contexte aux apports de (De Landsheere, 1999). Articulés en trois grands axes, ces objectifs correspondent aux : objectifs de maîtrise, objectifs de transfert, et les objectifs d'expression. La formulation nous est apparue adéquate en ce qui concerne l'opérationnalisation d'une pédagogie sollicitant non seulement l'agir de l'apprenant mais aussi ses expressions les plus divergentes.

L'ampleur des objectifs opérationnels dans cette séquence rappelle implicitement la finalité de la recherche présente. Nous l'interprétons ainsi : Faire agir l'apprenant en classe de FLE. Les objectifs opérationnels semblent refléter les données latentes pour une éventuelle manifestation du moteur incitant ces apprenants à s'exprimer. L'intérêt à ces objectifs est lié aussi à notre prédisposition cognitive dans le chapitre présent. En effet, on remarquera dans ce qui suit, que

²⁹Dans son article : « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues » Eschenauer a permis une mise en relation entre la créativité et le langage, ainsi nous avons constaté l'émergence du verbe langager reflétant l'action de s'exprimer en langue. A partir de ce verbe, un nom d'agent "langageur" de cet apprenant de langue étrangère est à mettre en valeur.

nous avons préféré cet ordre de présentation des objectifs proposés par (De Landsheere, 1992) car ils concordent exactement avec l'évolution de l'approche cognitive.

Si les objectifs opérationnels sont réellement commodes pour une pédagogie de la créativité, appréhender la phase empirique dans la recherche s'avère cruciale. En effet, la question du degré de sa fonctionnalité reste en suspens : Quelles seraient les indications d'une mise en exergue des objectifs opérationnels en classe ? La réponse à ce questionnement nous permet de nous positionner dans la perspective pratique, ainsi manifester un langage fonctionnel pour une éventuelle étude d'énonciation critérière. Apostropher le cadre expérimental ici semble précoce, or ceci relève d'une progression qui se veut harmonieuse et cohérente. A ce titre, nous soutenons que la littérature présente ne doit pas être envisagée comme une base de connaissances passives mais plutôt une structure intégrante à l'esprit pratique. La réponse que nous apportons à la question ci-dessus est celle de De Landsheere. Il affirme qu'une formulation d'un objectif opérationnel interprète cinq indications (Chapitre IV) qui permettront la justification de l'animation expérimentale. Ceci s'opère à travers la formulation des indices nécessaires à l'exploitation de la créativité de l'apprenant, à savoir la proposition d'une architecture alternative permettant de centrer, manipuler et étudier les comportements créatifs en classe de FLE.

II.1.3.1. Objectifs de maîtrise

Pour les raisons mentionnées dans la section précédente, passer par objectif de maîtrise semble de rigueur, en effet l'exigence d'une maîtrise pour l'élaboration d'un système pédagogique s'est fait ressentir comme un premier palier à toutes perspectives pédagogiques. En d'autres termes l'objectif autour d'une maîtrise d'une langue semble primordial, dans la mesure où l'apprenant en classe de FLE doit en premier temps s'approprier les rudiments de cette langue, voire le minimum pour pouvoir par la suite échelonner les objectifs supérieurs.

En considérant les objectifs de maîtrise sur le mode d'évaluation, on peut suggérer qu' "En termes de taxonomie de Bloom, on se situe principalement aux deux niveaux inférieurs: connaissances et compréhensions" (De Landsheere, 1963). Toutefois, l'usage du terme maîtrise paraît ambitieux ! Un apprenant peut-il maîtriser à la perfection une langue ? Riposter par oui ou non, n'est pas notre but, car en réalité la maîtrise dont il est question ici concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant vu que le mot "maîtrise" est lié à la notion d'"objectif" que ce

dernier doit conceptualiser. En effet, la formulation puis la communication des objectifs d'apprentissage permettent de déterminer les connaissances à acquérir et les compétences à développer par les apprenants au terme d'une activité d'apprentissage. En de termes plus concrets nous traduisons ceci en un exemple illustrant la maîtrise de la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif lors d'une activité pédagogique, à ce titre l'enseignant se retrouve contraint à intervenir dès le début du processus de planification d'un cours, il s'agit de formuler explicitement l'objectif en question pour pouvoir par la suite affirmer ou infirmer l'atteinte de son objectif. Cette première étape assure également une cohérence liée au choix des évaluations, des activités d'enseignement-apprentissage et l'organisation du contenu du cours

Notre attention porte donc ici sur ce que peut fournir un enseignant dans une classe de langue pour atteindre ses objectifs de maîtrise. Dans cette perspective, nous nous référons aux attributions de Viviane Landsheere concernant la réflexion dite compétence "minimale" qui selon elle dépasse l'alphabétisation fonctionnelle. Elle précise que « les compétences minimales doivent coïncider avec le minimum d'éducation complète intellectuelle, affective, physique, sociale que l'enseignement doit aider tous ceux qui le fréquentent pour acquérir » (1990 : 38).

Le maintien en position de maîtrise est nécessaire pour chaque mise en pratique pédagogique. Il s'agit de s'assurer que la trajectoire des apprentissages interfère progressivement avec des dimensions variées qui mènent vers des positionnements supérieurs ainsi instaurer la cohérence d'un système pédagogique axé sur une ambition créative.

II.1.3.2. Objectifs de transfert

Les objectifs de transfert se présentent ici comme second type de caractère opérationnel dans le classement préconisé par (De Landsheere, 1992). Il faut noter que l'étude de cette question et de son élaboration en matière d'objectif cherchant à exploiter des comportements observables à la fin d'une séquence pédagogique, nous entraîne vers la confrontation d'un concept crucial. Il s'agit de la notion de « transfert », très souvent celle liée aux connaissances (Tardif, 1997), On effet, si on parle de transfert, il faut essentiellement définir en quoi consiste cette notion, notamment les comportements humains qui se manifestent par cette vision de transférabilité. Et cela soulève évidemment plusieurs interrogations : Qu'est-ce que le transfert ? Comment le définit-on, en soi ? Quels rapports entre « transfert », que l'on associe parfois à la créativité ?

Répondre à ces questions engendre un certain désordre dans la progression conceptuelle de la recherche car ce travail est l'objet d'une séquence postérieure par rapport à la présente (Voir, II.2.2.4). Toutefois, il est important d'accentuer l'objectif de transfert comme étant un processus pédagogique, voire une stratégie préalablement élaborée par l'enseignant permettant à l'apprenant d'effectuer les transferts nécessaires. Dans cette clairvoyance, on peut mettre ces caractéristiques sur le compte d'une éventuelle opérationnalisation des objectifs pédagogiques, voire des démarches que l'enseignant est censé adopter :

pour provoquer et soutenir le transfert, il est fondamental de proposer dans l'enseignement un très grand nombre d'exemples et des exemples variés, y compris des contre-exemples. C'est à partir de ceux-ci que l'élève parvient à décontextualiser ce qui est appris et à le transférer facilement d'une situation à une autre, d'un problème à un autre, d'une situation à une autre. L'enseignant doit varier la complexité des exemples de sorte que l'élève ait une certaine réflexion cognitive à effectuer lors de leur présentation. (Tardif, 1997 : 290)

Les stratégies d'élaboration des objectifs de transfert sont donc les agissements qui peuvent permettre à l'enseignant de superviser sa démarche : ce sont des stratégies de planification, de contrôle de l'application des stratégies cognitives dans les parages du but à atteindre qui est principalement l'ouvrage dans le processus de transfert, privilégié lors d'une tâche donnée.

En déclarant à priori, ce que doit réaliser l'apprenant à la fin de la séance d'apprentissage sous forme d'objectifs, l'enseignant donne à cette tâche par la suite le rôle d'un entraînement privilégié pour l'action du sujet. Ce statut a pour conséquence, entre autres, de donner sens au fonctionnement des connaissances du sujet.

II.1.3.3. Objectifs d'expression

Dans la continuité d'une réflexion relative à une opérationnalisation des apprentissages pédagogiques nous nous attardons dans cette section à dresser une représentation sur ce qu'on veut dire par des objectifs d'expressions, notamment en classe de FLE. En effet, l'un des buts capitaux dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est bel et bien s'exprimer en langue étrangère (CECR, 2000). Si on considère que l'objectif de maîtrise permet une appropriation d'une réception et de compréhension d'une langue étrangère, nous constatons à présent qu'à travers un objectif d'expression le tout doit être transposable en acte d'expression orale ou écrite (Gurca et Cuq, 2003 : 178). En d'autres termes, ce type d'objectif de caractéristiques variées consiste à proposer un enseignement qui permet aux apprenants d'apprendre comment s'exprimer en langue étrangère, assigner la procédure la plus adéquate, ainsi vérifier ou modifier, si nécessaire, la succession des opérations pédagogiques. Ceci est

récapitulé chez (De Landsheere, 1963) entre deux profils : L'un permet l'entrée et l'autre la sortie, voire une procédure de conception des tâches éveillant l'expression des apprenants vers le produit final qui sera probablement une surprise pour l'enseignant, notons que le tout converge pour rappeler les attentes d'une créativité des apprenants

En somme nous pouvons déduire que la structuration graduelle de ces objectifs pédagogiques (De l'objectif de maîtrise à celui du transfert vers l'objectif d'expression) nous permet de mettre en valeur l'action abordée plus haut par (Eschenauer, 2018) qui est liée en classe de FLE à des séquences pédagogiques vouées à un agir expressif de l'apprenant. Il sous-entend ici une expressivité qui peut être décrite par des phénomènes et des concrétisations principalement linguistiques de natures différentes (pronoms personnels, vocabulaire, adverbes affectifs, verbes, noms, temporalité, indices spatiaux, modalisations, etc.) C'est alors l'orientation de la conception d'objectifs pédagogiques qui nous renvoie à la dimension opérationnelle. Cette dimension est véritablement ancrée dans la forme même du geste créatif et dans l'acte de langager. En fait, il s'agit de s'imprégner et d'aller au-delà du cadre strict des enseignements et de chercher des objectifs à la fois subtils et complexes, souvent sous-jacents, directement issus d'une exigence de la vie.

II.2. Le système pédagogique-créatif en classe de FLE : les limites d'une synoptique cognitive

Après avoir exploré différentes associations possibles entre créativité et les théories d'apprentissages (Chapitre I), nous nous focalisons à présent sur des mesures particulières liées à la diffusion de la créativité dans le quotidien de l'apprenant. "Tous les jours créativité !" est la traduction de "Everyday Creativity" l'intitulé d'un article à (Ruth Richards, 1999). Encore importe-il de ne pas se contenter de vœux pieux, de considérations vagues ! Cette apostrophe rappelle une évidence qui permet une intervention à la fois plurielle et particulière rendant la modélisation d'un système pédagogique-créatif possible, et ce, de manière fréquente, voire everyday !

This term regards the creative person or creative outcome (products, ideas, or behaviors) that involve day-to-day activities at work and during leisure time. These are characterized both by originality (involving new or unusual aspects) and meaningfulness to others. Beyond this, a great many manifestations of such creativity are possible, be this in office management, raising children, repairing a home, cooking a meal, or doing community service. The term may also pertain to the creative process which underlies this. Indeed, everyday creativity, viewed as a

survival capacity, or motive for ongoing growth and development, should be applicable to virtually any domain of human endeavor.³⁰

En se référant à plusieurs travaux anciens et récents sur le développement des courants qui soutiennent la modélisation d'une éventuelle pédagogie de la créativité (De Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1973,1981 ; Aden, 2008 ; Eschenauer, 2014 ; Besançon et Lubart, 2015 ; Capron Puozzo, 2014, 2016) la genèse de cette section s'est édifiée. Il s'agit de cerner les différents niveaux d'usage de la créativité dans les diverses circonstances auxquelles un apprenant de FLE est entouré. Pour approcher ces paliers, sous l'essence privilégiée de la littérature conceptuelle développée plus haut, nous convoitons à cet effet envelopper l'intérêt d'un accès aux limites de la pédagogie de la créativité pour l'extraction d'un esprit promoteur, tant dans les managements quotidiens que dans les actes exceptionnels.

Dans cette perspective d'interprétation de la diversité créative, notre attention se porte ici sur les limites liées à l'aspect de différence identitaire des individus. Il semble que nous saisissons à travers cette recherche l'un des prétextes du développement de ces nuances, dont la créativité réjouit. Les travaux misés ici, tiennent davantage compte sur deux variabilités ; « la variabilité interindividuelle » qui entraîne l'interrogation suivante : « La créativité est-elle une capacité commune à chacun ? », la deuxième « La variabilité intra-individuelle », celle-ci mène au questionnement suivant : « Les capacités créatives sont-elles spécifiques à chaque domaine d'activité ou peut-on envisager l'existence d'une aptitude générale et accessible chaque fois qu'une tâche, quelle qu'elle soit, appelle à une solution créative ? » (2010 :117). Répliquer aux interrogations précédentes rentre dans l'exigence de notre recherche qui prône pour une ascension de la créativité en classe de FLE. Autrement dit, nous cherchons à expliciter les limites d'une éventuelle créativité individuelle en classe. Dans cette perspective, nous distinguons deux grandes formes de créativités qui peuvent être comparées tant, par la nature de la production, que par la base de leurs fonctionnements. Ce duo sera substitué à chaque fois

³⁰ Traduction : ce terme concerne la personne créative ou le résultat créatif (produits, idées ou comportements) qui impliquent des activités quotidiennes au travail et pendant les loisirs. Ceux-ci se caractérisent à la fois par l'originalité (impliquant des aspects nouveaux ou inhabituels) et leur signification pour les autres. Au-delà de cela, de nombreuses manifestations de cette créativité sont possibles, que ce soit dans la gestion du bureau, l'éducation des enfants, la réparation d'une maison, la cuisine d'un repas, ou faire du service communautaire. Le terme peut également concerner le processus créatif qui le sous-tend. En effet, la créativité quotidienne, considérée comme une capacité de survie ou un motif de croissance et de développement continu, devrait s'appliquer à pratiquement tous les domaines de l'activité humaine.

par d'autres désignations accompagnées, notamment d'une mutation de fondements pour chaque référence théorique.

Une première distinction dominante relève de l'approche contrastive qui consiste à différencier ; la créativité historique, et la créativité psychologique. (Boden, 1992, cité par Lubart, 2010), ce dernier propose de cerner cette dichotomie distinctive, il précise que : « La créativité psychologique s'observe chaque fois qu'un individu produit une solution nouvelle, par rapport à ses expériences précédentes, à un problème qu'il rencontre. » (118). De ce point de vue psychologique, le changement est visé ici par le biais d'une nouveauté jugée modeste, ou à travers la conception d'une extension de ce qui est déjà commun dans la société. A ce résultat d'autres désignations à effet complémentaire rejoignent ce niveau de créativité (Richards 1990, cité par Lubart, 2010), qui affirme l'existence de la « créativité de tous les jours ». Dans un second temps, « La créativité historique représente donc, un sous-ensemble de la créativité psychologique, en ce qu'elle se révèle être nouvelle pour l'individu ainsi que pour un ensemble d'individus pouvant attester de cette nouveauté, dans un temps donné. » (2010 :118). Celle-ci vise l'engagement dans des changements importants pour un usage donné, influant ainsi, la culture et la société ; comme « les travaux d'Albert Einstein ou de Pablo Picasso dans la physique ou la peinture » (Ibid.) Il est admis à présent, qu'œuvrer de manière créative varie chez les individus, indiquant de plus en plus une asymétrie considérable en s'éloignant des gestes de tous les jours vers un rapprochement aux œuvres insolites, qui marquent la créativité éminente. Ceci dit, qu'en parcourant le chemin de la créativité, une relative mention d'un aspect de continuité maintient le prolongement de la première vers la deuxième. L'interférence des variables du niveau de la créativité et le degré d'investissement du processus dédié à celle-ci sera donc notable. Dans le but de rendre compte au principe de continuité, des recherches plus au moins approfondies en psychologie ont mis en exergue la notion de « continuum », Guildford précise que c'est ce principe de : « continuité qui nous permet de rechercher la créativité chez des individus qui ne sont pas nécessairement exceptionnels » (1979 :14).

Dans une même perspective, et sur une assise similaire à celle évoquée plus haut, d'autres chercheurs (Gardner, 1993 ; Cskiszentmihalyi, 2006) ont insisté sur une autre désignation, tout en gardant un principe analogue à celui de (Boden, 1992) qui sous-tend la distinction des formes de la créativité. Il s'agit de la créativité, avec un « c » minuscule, qui renvoie à la créativité

quotidienne permettant à un individu d'exprimer ses propres idées, pour lui-même. Et la Créativité, avec un « C » majuscule ; qui correspond au caractère exceptionnel des aboutissements aux répercussions colossales sur la société, et la culture. Cela engage un plus haut niveau de créativité. Ayant comme toile de fond les distinctions précédentes, (Kaufman & Beghetto, 2009) proposent quant à eux une distinction plus subtile, ils prononcent dans cette visée, quatre types de créativité :

- **Mini-c** : Dès la petite enfance, une maigre créativité se manifeste pour permettre l'exploration de l'environnement qui nous entoure, elle concorde aux tâches liées également à un développement d'apprentissage et de la construction de la connaissance. On la constate par l'effet de tous les jours au niveau de cette créativité.
- **Little-c** : Très proche au *mini-c* dans la mesure où cette créativité correspond également aux expériences de tous les jours, néanmoins, nous constatons la dissemblance au niveau des efforts fournis pour la réflexion promise à la réalisation des objectifs particuliers, menant à des résultats moins usuels, mais beaucoup plus singuliers.
- **Pro-c** : Comme l'indique son nom, cette créativité évoque les intentions de déployer des performances professionnelles, elle convient aux individus chevronnés dans leur secteur professionnel partant d'une créativité du quotidien vers une créativité plus distinguée, voire éminente.
- **Big-c** : Plus profonde et ambitieuse, la créativité à Big-c symbolise le plus haut degré d'un potentiel créatif, qui à ce niveau-là, la personne doit faire preuve d'un effort considérable pour aboutir à un résultat d'une importante valeur en matière de créativité.

Les différentes catégories abordées ci-dessus se résument de manière linéaire dans la (figure 2), elle témoigne d'une logique progressive qui peut entraîner l'individu dans une tradition évolutive, autrement dit, lui permettre de croire qu'il peut passer d'un état créatif à un autre.

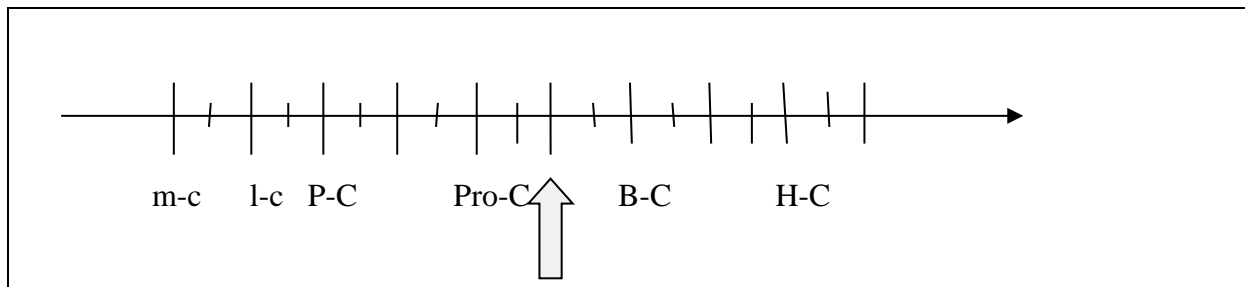


Figure 2 : Logique linéaire de la créativité

Source : Capron Puozzo, I. (2016). La créativité en éducation et en formation: Perspectives théoriques et pratiques. Belgique: De Boeck. P :20.

Ce riche éventail d'informations voué à la diversité créative nous permettra d'alimenter, et de relier les sections de cette présente partie. Autrement dit, la description de ces études nous a permis de rendre compte des limites quant à l'accès de la créativité dans un contexte institutionnel, ainsi riposter à la possibilité de développer et d'approfondir les niveaux de la créativité chez un apprenant et les envisager au sein d'une conception théorique qui établira des bases empiriques et des axiomes rigoureux. Dans cette clairvoyance nous discernons dans ce qui suit une disposition assez rigoureuse qui concerne de plus près le problème de complexité de la créativité, notamment la mobilité du geste créatif en classe de FLE.

II.2.1. Un chantier créatif en classe de FLE : un entraînement en cours !

Jusqu'ici dresser un fondement théorique reliant la créativité à l'apprentissage en classe de FLE justifiant leur mise en exergue semble commode. Or, il est de l'exigence de notre finalité expérimentale de se projeter vers un agir conditionnel qui constitue souvent le signe d'un problème déclenchant un processus créatif soutenant ainsi une manifestation créative chez l'apprenant. Dans cette allure, nous avons introduit le terme de chantier³¹ ci-dessus pour décrire l'organisation d'un éveil à la créativité en classe de FLE. On parle de pistes envisageables pour provoquer des engagements et des réactions lorsque l'objectif de la leçon en classe de FLE correspond aux finalités expressives. Par exemple répondre en quantité à une question ou à une requête serait une réaction créative. Cette volonté s'exprime comme solution pour rompre avec un rituel accompagné d'hésitations, de blocages, de pauses émergeant des situations d'enseignement/apprentissage, souvent ennuyeuses pour l'enseignant et pour l'apprenant. Nous tenons à préciser que le chantier d'allure créative dont il est question ici, est une liste de

³¹ Utilisé par un groupe de chercheur (groupe de recherche d'Ecouen, former des enfants producteurs de textes, 1994) le terme de chantier reflète une organisation qui doit permettre à chacun ; enseignant et apprenant d'avoir des repères pour se situer, avoir des prises sur les aspects précis à travailler, sur les acquis et les manques, sur les outils et les stratégies à élaborer, etc. p.33.

propositions qui est loin d'être exhaustive pour l'entraînement à la créativité. Issue d'une référence de grande ampleur, ces propositions sont le résultat des travaux de (A.F. Osborn, 1965) fondateur des techniques supportant le geste créatif.

Osborn's approach is based on two interrelated concepts, the principle of deferment of judgment and the principle of extended search. Deferral of judgment refers to an individual's effort at self-expression without censorship of his or her own thoughts, and without criticism of those ideas expressed by others. The second principle seeks to stretch the participants beyond the first, and more automatic or routine, ideas to arrive at ideas that have a greater level of originality and at the same time relevance.³²(Rickards, 1999:220)

Ayant comme repères la perspective expérimentale envisagée dans les parties à suivre, les éléments qui se présentent dans ce chantier pointent la maintenance du facteur cognitif par excellence. En effet, les mécanismes engagés dans le processus de la modélisation de l'activité d'enseignement-apprentissage sous-tendant la pédagogie de la créativité doivent permettre la réponse à de nombreuses questions qui se posent quant à la promotion de la variable énonciatrice du haut potentiel créatif, voire la pensée divergente, autour de laquelle s'effectue cette étude. Selon les différents indicateurs de la dimension en question, il serait donc intéressant de s'interroger sur l'impact de facteurs "extérieurs" sur l'apprentissage, dans la mesure où ils interviennent essentiellement sur la quantité, et la qualité des expressions en classe de FLE.

II.2.1.1. Réserver son jugement : l'entraînement quantitatif

Quand on aborde le sujet "réserver son jugement", on vise à la fois l'enseignant et l'apprenant. La première est d'ores et déjà traitée dans le premier chapitre suggérant l'esprit unitariste des enseignants comme détenteurs du savoir où la seule et unique réponse est valorisée, réprimant ainsi la divergence de celle-ci. Suite à cet obstacle l'apprenant se retrouve sous-estimé par des jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité du discours, des répétitions, des reformulations, des commentaires explicatifs, des hésitations, des interruptions d'énoncés...etc. Tandis qu'un enseignant est appelé à motiver, voire pousser l'apprenant à extérioriser ses pensées et ses idées, qui pourraient être par la suite corrigées. En effet,

³² Traduction : l'approche d'Osborn est fondée sur deux concepts interreliés, le principe du report du jugement et le principe de la recherche étendue. Le report du jugement fait référence à l'effort d'expression de soi d'une personne sans censure de ses propres pensées et sans critique des idées exprimées par d'autres. Le second principe vise à étendre les participants au-delà de la première, et plus automatique ou de routine, idées pour en arriver à des idées plus originales et à la fois pertinentes.

le maître peut avoir une tout autre attitude de considérer ses élèves comme des graines auxquelles il faut fournir le bon terreau et la bonne terre pour qu'elles se développent. Il n'y a plus alors à critiquer ou à s'en prendre à la qualité de la terre puisque ce sera le rôle du maître de la donner ; il n'y a pas non plus à critiquer la qualité des graines qui sont ce qu'elles sont et qui ont toutes des potentialités si médiocres soient-elles." (Beaudot, 1973 : 113). Il ajoute " c'est une pédagogie de la graine" (Idem.)

Quant à la seconde, elle met en amont les jugements internes qui proviennent de l'apprenant même. Celles-ci semblent très conséquentes quant au rendement créatif car, « on peut concevoir dans un même délai près de deux fois plus d'idées utiles en réservant son jugement jusqu'à ce que l'on dispose d'une série de critères qui permettent de vérifier les directions où l'on peut aboutir » (Osborn, 1965 :111). Il s'avère qu'un apprenant lors d'un effort de productions d'idées doit s'abstenir à juger ou à sous-estimer ses idées, car il peut passer à côté d'un rendement grandiose. Osborn explicite ses propos en se référant à un bilan d'une enquête réalisée par Meadow et Parnes dans ce qui suit : (Ibid.,116)

PRODUCTION RATIONNELLE D'IDEES PAR UN GROUPE COMPARE A LA PRODUCTION COURANTE D'UN TOTAL D'INDIVIDUS

Définie par le nombre d'idées utiles conçues dans un même délai

| | |
|---|---------|
| Production du groupe (en réservant son jugement) | |
| | ← +70 → |
| Production des INDIVIDUS (Sans réserve de jugement) | |

DANS QUELLE MESURE LE FAIT DE RESERVER SON JUGEMENT AMELIORE LA PRODUCTION INDIVIDUELLE D'IDEES UTILES

Dans un même délai

| | |
|---|---------|
| Production du groupe (en réservant son jugement) | |
| | ← +90 → |
| Production des INDIVIDUS (Sans réserve de jugement) | |

Partant sur cette réservation du jugement des deux pôles externe et interne concernant l'enseignant et l'apprenant, une régulation pour un entraînement à la créativité en vue d'une promotion d'apprentissage fluide en classe de FLE, nous permet de créer une éventuelle manipulation quant à la progression d'un cours en classe de FLE.

De retour à cette étude (ci-dessus), nous reviendrons aux travaux de J. Parnes qui selon lui une éducation à la créativité permet une délibération de programmes soutenant une éventuelle

productivité créative ou à sa réalisation. On peut donc penser que, pour enseigner en classe, il faut être capable aussi de repérer les différents types de démarches et amener l'apprenant à avoir une activité réflexive créative. Dans le but d'une réaffirmation de l'exigence d'un entraînement créatif, nous reprenons le résumé de son article à J. Parnes à travers lequel il précise :

The methods help people to release internal governors, such as habit or anxiety, which have cradled the person safely on most of his or her windy, twisty roads through life. But these governors often inhibit creative growth and accomplishment even when turnpikes are available to allow freer travel. The deliberate methods are designed to help people use their internal governors flexibly as they discover or design better roads on which to travel... Furthermore, it emphasizes interdisciplinary programs rather than those in a specific discipline such as a particular level or subject in education, a specific aspect of business or industry, or a specific discipline of the arts³³.(J. Parnes, 1999: 465-466)

Le passage ci-dessus illustre amplement une ambition à une éducativité à la créativité chez l'apprenant dans des situations d'enseignement/apprentissage. Dans cette clairvoyance, il semble donc légitime de s'interroger sur le degré d'une tolérance à l'usage de notions imposantes telles que : la délibération créative dans notre contexte qui met en amont l'apprentissage des langues. Ainsi nous portons notre attention sur les pratiques langagières initialement développées pour répondre aux exigences de la production de pièces littéraires. D. Stokes aborde à cet ordre des faits dans le domaine des langues :

The domain in which most people are expert is spoken language. Every day everyone speaks in new, meaningful, appropriate sentences. Although these novel word combinations may not count as creative with a capital C, they are based on a number of constraints put to creative use by orators, poets, writers. The primary constraint is grammatical, that is, the set of combinatorial rules that allow a limited number of elements—words— to be organized and reorganized in an unlimited number of meaningful combinations. An example of a poet expert in exploiting other stylistic constraints is Homer. In the Greek epic, many phrases are formulaic. Homer uses well-used words.³⁴(1999:302)

³³ Traduction : les méthodes aident les gens à libérer les gouverneurs internes, tels que l'habitude ou l'anxiété, qui ont bercé la personne en toute sécurité sur la plupart de ses routes venteuses et tortueuses à travers la vie. Mais ces gouvernants inhibent souvent la croissance créative et l'accomplissement même lorsque des tournants sont disponibles pour permettre des voyages plus libres. Les méthodes délibérées sont conçues afin d'aider les gens à utiliser leurs gouvernants internes d'une manière flexible lorsqu'ils découvrent ou conçoivent de meilleures routes sur lesquelles voyager... En outre, il met l'accent sur les programmes interdisciplinaires plutôt que sur ceux qui relèvent d'une discipline particulière, comme un niveau ou une matière particulière d'enseignement, un aspect spécifique du commerce ou de l'industrie, ou une discipline particulière des arts.

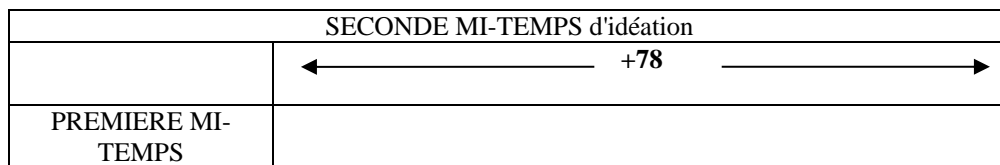
³⁴ Traduction : le domaine dans lequel la plupart des gens sont experts est la langue parlée. Chaque jour, tout le monde parle dans des phrases nouvelles, significatives et appropriées. Bien que ces combinaisons de mots inédits puissent ne pas compter comme créatives avec un C majuscule, elles sont reposées sur un certain nombre de contraintes imposées à l'utilisation créative par les orateurs, les poètes, les écrivains. La contrainte principale est grammaticale, c'est-à-dire l'ensemble de règles combinatoires qui permettent d'organiser et de réorganiser un nombre limité d'éléments –les mots- en un nombre illimité de combinaisons significatives. Un exemple d'un poète expert dans l'exploitation d'autres contraintes stylistiques est Homère. Dans l'épopée grecque, de nombreuses phrases sont stéréotypées. Homer utilise des mots fréquents.

Ainsi, nous reprenons l'idée qui permet d'affirmer que langager est en soi un acte créatif, dans la mesure où de nombreuses productions langagières peuvent être constatées à partir d'une manipulation ou une appropriation, jusqu'à aller vers une combinaison créative. Certes, nous sommes loin de concevoir un "C" en majuscule en classe de langue, mais on demeure dans la perception du créatif, car il est assez fréquent de procéder à l'exploitation, voire une délibération d'un "c" en minuscule, vu les contraintes d'ordre grammaticale. Il est à avouer que ces opérations créatives qui varient entre deux formes de "C"-"c" nécessitent un entraînement fastidieux mais rentable car ces techniques ont permis de remédier aux carences cognitives en classe de langue, notamment de FLE.

II.2.1.2. La quantité fournit la qualité

A partir des activités d'entraînement à la quantité langagière une seconde proposition se présente. Il s'agit d'une apostrophe relative à l'importance de la quantité par rapport à l'obtention de la qualité où les apprenants sont censés prêter attention à la qualité du fruit de leurs productions, aux formes langagières et à leurs manipulations en vue de leurs expressions. « Plus l'on conçoit d'idées, plus l'on a de chances d'aboutir aux chemins les plus sûrs vers la solution » (Osborn, 1965 : 111). Cet auteur explique également la convergence d'éléments abondants vers une qualité par un autre bilan :

LA QUANTITE FOURNIT LA QUALITE
Production d'idées utiles en seconde mi-temps
Comparée à celle en première mi-temps



Souvent, pour apprendre une langue étrangère, il est recommandé de lire ! lire même beaucoup... ! d'écrire ! de s'engager dans des communications ! On nous conseille d'intensifier la pratique de ces techniques pour un rendement meilleur ! Est-ce-que la lecture intensive et l'entraînement à l'écriture en langue étrangère sont une réponse pertinente à la problématique de la quantité qui fournit la qualité ? Dans quelle mesure et comment opérer une telle réflexion ? Notre travail propose dans ce contexte des solutions pour aborder le savoir-faire incorporé dans les gestes professionnels de l'enseignant. Le but à atteindre est de mettre au point les techniques en situation, les protocoles d'intensification et les caractéristiques attendues sur

l'établissement d'un chantier pédagogique de qualité. Cette section valorisant l'impact de la quantité sur la qualité a donc un double objectif qui justifie sa conception le CECR : d'une part, la présentation des niveaux communs de référence facilitant la communication relative au système et directrice aux enseignants et aux concepteurs des programmes ; d'autre part, la souplesse d'une approche arborescente des utilisateurs d'une langue. A travers cette présente référence nous cherchons à faire reconnaître l'existence de multiples usagers de la langue, ainsi témoigner de la progression des connaissances et les méthodes dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères. Elle renvoie aussi aux lacunes que nous pouvons lier à la maîtrise de la langue. En effet, dans notre contexte d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, la notion de qualité de la langue semble d'ampleur, notamment dans le cadre du conseil de la langue française de 1999. Toutefois, la panoplie des définitions attribuées à celle-ci semble nous basculer vers les profondeurs d'une langue régissant des notions telles que la conformité aux règles de la grammaire, cohérence et cohésion sur le plan des niveaux de langue, congruence entre situation et niveau, chose qui semble difficile à assurer dans une classe de FLE, où les apprenants sont de niveau modeste. L'un des détails devant lequel nous nous attardons à aborder nous procure une certaine commodité à la notion de qualité. Il s'avère que cette :

définition est limitative, surtout dans la tradition des pays de langue française. Chantefort le reconnaît puisque, immédiatement après dans sa discussion, il introduit la notion de « qualité subjective ». Malheureusement, il résulte que, dans sa présentation de la qualité subjective, il ne prend en compte que l'analyse de ce qu'il appelle les prétendues fautes (p. 43), pour rappeler, à la suite d'Henri Frei, qu'elles sont systématiques et fonctionnelles. Les fautes étudiées par Frei ont beau être systématiques et fonctionnelles, on a beau les expliquer comme répondant à différents besoins de communication (l'assimilation, la différenciation, la brièveté, l'invariabilité, l'expressivité) (Maurais, 1999 : 42).

En se basant sur l'explication ci-dessus, nous pouvons avancer à présent que la transition quantité-qualité relève d'une divergence conceptuelle considérable qui découle dans une politique régit par une orthopraxie professionnelle. Ceci, a positionné la problématique en question : dresser l'état de l'art des méthodes d'élicitation de la qualité, à savoir le savoir-faire de l'apprenant vis à vis d'une langue étrangère. Nous avons donc besoin d'une didactique particulière en faveur des apprenants dont le processus de production est limité, redéfinir la nature de l'enseignement à dispenser dans la classe de FLE visant à développer chez les apprenants un engagement suffisant à leur intégration dans le rang des apprenants à haut potentiel créatif. Dans un langage illustratif nous résumons dans le schéma ci-dessous une esquisse de différents types de jeux d'acquisition de la langue qui s'inscrit dans les deux plans d'apprentissages : le quantitatif et le qualitatif.

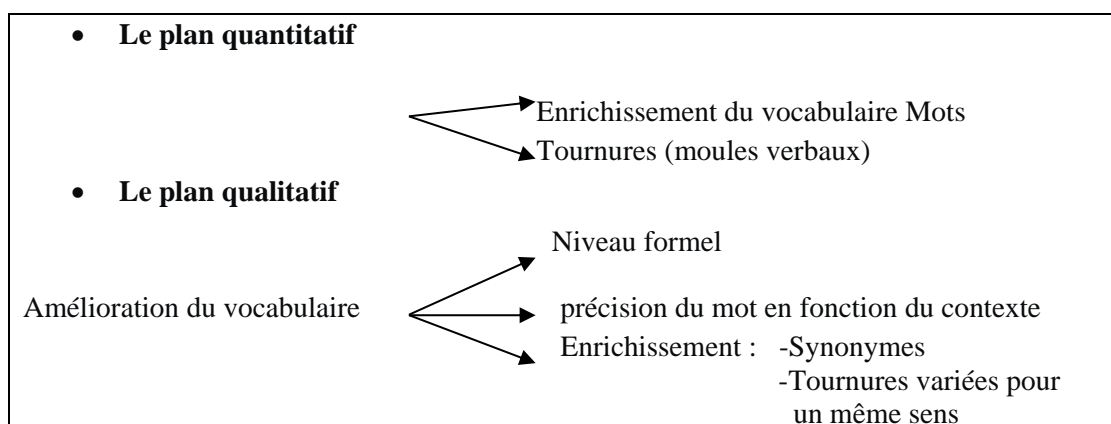


Figure3 : Les différents types de jeux d'acquisition de la langue

Source : Laurent-Delchet. M (1974). Langage : Langue Parlée - Langue Écrite et Créativité. P: 221.

II.2.1.3. Question qui stimule la créativité : repenser les situations en classe de FLE

Dans la tradition Osborienne les pouvoirs des questions ont joué non seulement un rôle dans l'affirmation du statut de la créativité, mais aussi dans le perfectionnement d'un enseignement qui se veut créatif. Il assure que « la technique des questions a été reconnue depuis longtemps comme un bon moyen de mettre l'imagination en marche. Des professeurs qui ont cherché de rendre leur enseignement plus créatif ont souvent employé cette méthode » (1965 : 203). Toutefois, dans notre contexte la notion de question est beaucoup plus complexe. En effet, « Selon les domaines des sciences de l'éducation et des disciplines, les notions de "tâche", de "milieu", de "situations", de "problèmes", de "tâches complexes", appréhendent des phénomènes d'enseignement, d'apprentissage et des objets de professionnalisation qui font débat ». (Schneuwly, 2015 : 7-8). Sans approfondir la dimension terminologique, qui sera traitée dans une vision complémentaire à celle-ci dans le chapitre prochain, la question faisant objet ici est celle qualifiée de question ou consigne ouverte (Debyser, 1987). En effet, « lorsque l'évaluation veut prendre en compte la structuration et l'expression de la pensée, l'usage de questions ouvertes est nécessaire » (Laveault et Grégoire, 2014 : 35).

Par exemple, en séance de production écrite les apprenants sont souvent face à une consigne fermée pleine de contraintes avec un nombre bien précis de phrases ou de lignes ! Ce qui encadre leurs pensées, freinant ainsi leurs potentialités créatives, alors qu'ils ont très souvent « une perception positive des questions ouvertes qui leur permettent de développer leurs idées et de détailler le raisonnement qui les a conduits à la réponse » (Ibid., 44). Dans cette perspective nous constatons que, « les questions à réponse narrative apparaissent, quant à elles, comme les prototypes des réponses ouvertes. Elles sont bien adaptées pour évaluer des compétences de

haut niveau comme la résolution de problèmes complexes, l'intégration des connaissances, l'esprit critique et la créativité » (Idem.) Ce que nous souhaitons dire par ouverte, est de permettre le dressage d'un paysage futurologique de manière à briser les contraintes.

Ces procédés que nous venons de citer sont le résultat de l'interaction de divers facteurs culturels, cognitifs, idéologiques, etc. Nous constatons donc que ces modalités d'éducabilité à la créativité des apprenants de classe de FLE sont très riches en marque de productivité langagières. Ces marques rapprochent les pratiques d'enseignement/apprentissage à un véritable chantier dans lequel les entraînements sont de rigueur, car ils peuvent déboucher sur ce qu'on a qualifié de qualité en langue étrangère. C'est dans cette perspective que nous pouvons parler d'opérationnalisation d'un système pédagogique mettant en rapport l'agir professionnel de l'enseignant à l'agir créatif de l'apprenant. De manière à atteindre une description des fonctionnements cognitifs d'un apprenant, susceptibles de gérer un apprentissage créatif suite aux entraînements instaurés dans le chantier envisagé plus haut, nous cherchons dans la séquence qui suit à revoir les différentes manipulations des connaissances qu'un apprenant puisse effectuer. Bien entendu, comme il a été récapitulé antérieurement, l'ancrage du système pédagogique-créatif, par essence institutionnelle, découle des caractéristiques cognitives de l'apprenant qui, depuis le début de ce chapitre semblent être la source capitale des données. Il s'agit donc d'aborder la question des connaissances dans son sens le plus profond et ce, en l'inclinant dans une prédisposition fonctionnelle.

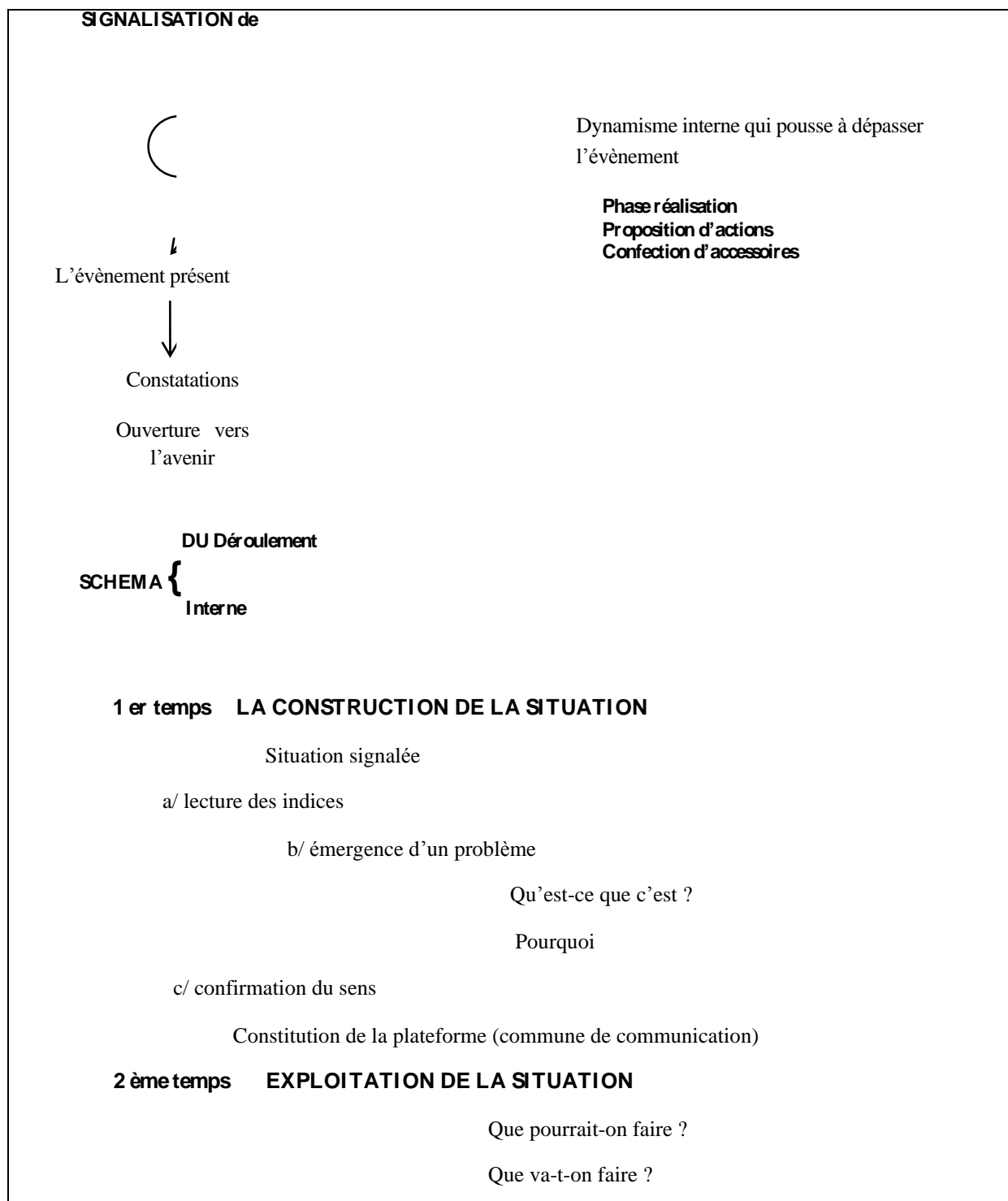


Figure 4 : Schéma de construction d'une situation par une suite d'évènements du PRESENT vers le FUTUR - les situations ouvertes

Source : Laurent-Delchet. M (1974). Langage : Langue Parlée - Langue Écrite et Créativité. P : 201.

En de termes plus concrets, nous illustrons cette situation qui se veut ouverte par la réponse à l'interrogation suivante : Qu'est-ce qui invite l'apprenant à agir et à identifier ce qu'il est capable de faire ? Des études pédagogiques de l'institut national de recherche et de documentation pédagogique ont répondu à cette interrogation en schématisant une situation qui permet de

projeter l'apprenant dans une panoplie de questions qui débouche sur un agir palpable. La perspective futuriste fait émerger chez l'apprenant un besoin à un niveau supérieur, soucieux d'une parfaite exploitation de la situation, désireux d'inviter un agir dépassant les circonstances mises en jeu.

II.2.2. Une manipulation créative des connaissances

Partiellement éclairé plus haut, l'exploration du facteur connaissance (Voire : II.1.2.2) nous invite présentement à développer graduellement une évidence de la manipulation créative de ces connaissances situées dans la croisée des productions langagières. En effet, « les études neurolinguistiques rappellent que le langage relève de fonctions cognitives complexes dans lesquelles interagissent plusieurs niveaux d'informations traitées différemment par le cerveau » (Eschenauer, 2019 :05). En nous appuyant sur cette réflexion qui se nourrit principalement d'une convergence entre le développement du langage et le système dit mémoire, nous enregistrons une influence des connaissances qui semble concorder avec un fonctionnement cognitif de la créativité car « la connaissance est nécessaire à la créativité » (Lubart, 2010 :27). Ce lien qui est autant dynamique que conceptuel suppose l'expression de propositions concrètes relativement décalées à l'égard de ce qui existent déjà. Il s'avère qu'une manipulation créative des connaissances permet de manifester une certaine flexibilité cognitive autorisant ainsi à appréhender une situation problématique sous différents angles. Autrement dit, réfléchir à la façon de traiter un problème et sur le moyen de parvenir à envisager plusieurs solutions semble en être la question. Dans cette perspective qui illustre la versatilité de la notion de connaissance variant entre savoir et savoir-faire, dans un cercle cognitif nous proposons dans ce qui suit quatre grandes fonctions de connaissances qu'on ne peut ignorer pour un traitement cognitif à des fins créatives.

II.2.2.1. Le rôle prépondérant des connaissances antérieures

Dans son livre " Pour Un Enseignement Stratégique : L'apport de la psychologie cognitive" (Tardif, 1997) expose le rôle prépondérant des connaissances dites antérieures dans un processus d'apprentissage. Ceci paraît à la fois initial et capital car par rapport à l'inventaire des données concernant les types de connaissances, en l'occurrence mémoire déclarative et mémoire procédurale, et ce, par référence aux connaissances déclaratives et procédurales.

La manifestation des connaissances antérieures dans un processus d'apprentissage est révélatrice d'une vue préliminaire d'un début de réajustement, voire une première manipulation traitant une continuité dans l'optimisation des connaissances de l'apprenant, et ce par le biais de ses apprentissages, car « apprendre consiste à mettre en lien le nouveau et le déjà- là » (Aden, 2008 : 108). Les nouvelles connaissances, les nouveaux plans d'actions et une forte exigence de réalisation de soi dépendent largement de ce qu'on est en matière de connaissances antérieures dans la mesure où « les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre » (Gaonac'h, 1991 : 107). Dans cette logique, la réflexion ne se fait pas en termes de capacité à pouvoir apprendre, mais plutôt en termes de capacité à pouvoir apprendre et produire de manière multiple et à grande échelle. Ceci vient se greffer sur le rôle prépondérant de ces connaissances fournissant à l'apprenant une occasion d'orienter son processus d'apprentissage considéré comme « l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures » (Tardif, 1999 : 37).

Le déjà là, en termes de connaissances devient désormais évolutif et demande une grande réactivité pour aboutir à ce qu'on appelle un résultat créatif. Créativité et connaissance se retrouvent liées, constituant un fondement sur lequel s'appuie ce type de stratégie.

On peut donc penser qu'il faut acquérir une certaine base de connaissance avant de produire des œuvres créatives. Les connaissances permettent, d'abord, de comprendre les situations et de ne pas réinventer ce qui existe déjà. Les connaissances aident également à prendre en compte et à tirer parti des événements observés par hasard ; en outre, par la maîtrise de certains aspects d'une tâche, elle permet de focaliser sa pensée sur les aspects nouveaux de cette tâche (Lubart, 2010 : 27)

Dans la mesure où chaque geste créatif est sollicité après l'apparition d'un problème au préalable, les connaissances antérieures semblent devancer le processus cognitif en question. Dans un contexte qui est le nôtre, nous nous interrogeons par exemple sur la possibilité qu'un apprenant puisse produire un texte à l'écrit, sans lui fournir au préalable le savoir nécessaire. Comment peut-il alimenter son agissement ? La situation impliquée par cette tâche exige à tout instant des connaissances antérieures qui déterminent la mise en exergue d'un processus cognitif-créatif. A la base des connaissances antérieures, et dans un contexte situationnel, il en découle d'autres connaissances nouvelles conditionnées par le type d'usage.

II.2.2.2. Les connaissances déclaratives Vs les connaissances procédurales

Toujours, dans l'ambition de tisser des liens pour un éventuel investissement cognitif créatif, nous nous retrouvons à encadrer et cerner de plus en plus notre littérature de référence. De ce témoignage qui affirme que « le langage joue un rôle très important dans le fonctionnement cognitif des êtres humains » nous déduisons que « mémoire et langage sont souvent liés. » (Cordier, et Gaonac'h, 2012 : 30). Au cœur de cette liaison, il semble que la connaissance n'est pas atteignable directement par l'esprit humain, et à vrai dire elle a probablement des frontières assez floues (Murray et Claudine, 2005 :368). Pour arriver à une précision à ce qui nous paraît vague dans la manipulation des connaissances, nous partons cependant, sur une catégorisation assez soutenue par la communauté des chercheurs (Crahay, 1999). Il s'agit ici des connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, sur lesquelles notre étayage prendra principalement de l'ampleur. Notre objectif n'est pas d'exposer en détail une approche des mécanismes de traitement de l'information mais simplement de signaler que le travail sur le processus créatif à travers des manipulations cognitives exige une catégorisation explicite. En effet, « l'influence du cerveau sur la créativité serait donc liée à l'organisation du cerveau car cette organisation particulière explique en partie la façon dont les connaissances sont stockées et les compétences développées » (Brost, Dubois, et Lubart, 2015 : 14).

Dans cette perspective à la fois cognitive, psychologique et neuropsychologique, qui ne va pas d'ailleurs sans une amélioration de la spécification de l'objet d'étude envisagé pédagogiquement, nous souhaitons parvenir à appréhender les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales dans le champ d'étude ci-présent, en l'occurrence celui de la didactique du FLE. Dans cette particularité, nous privilégions une première distinction de (Develay, 1999) qui affirme que « les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, alors que les connaissances procédurales sont de l'ordre de l'action du savoir-faire » (36). Une seconde différenciation plus approfondie, vient s'y ajouter à la précédente « Les connaissances déclaratives [...] portent sur les informations dont on peut rendre compte ou que l'on peut transmettre par le langage » (Cordier et Gaonac'h, 2012: 30), alors que « les connaissances procédurales concernent les comportements mis en jeu dans l'utilisation d'objets physiques [...] ou d'objets symboliques (par exemple; la maîtrise d'un système d'écriture, en lecture ou en production écrite »(Ibid., 17).Partiellement mise en évidence, la distinction entre la connaissance déclarative et la connaissance procédurale semble installer une opposition entre des connaissances beaucoup plus statiques (déclaratives) à d'autres à notre sens, mobiles

(procédurales). Il est toutefois à rappeler qu'elles sont aussi complémentaires dans la mesure où les statiques sous une certaine condition peuvent devenir dynamiques, voire, traduites en procédures pour permettre l'action (Tardif, 1999 : 48).

La prise en compte de l'action de l'apprenant en classe de langue, notamment à son potentiel créatif en production langagière, et à l'aspect de complémentarité des deux types de connaissances nous mènent impérativement à interroger la procéduralisation des connaissances. On se demande comment l'apprenant ayant un stock conséquent de connaissances et d'informations puisse arriver à les mettre en action dans une production écrite ou autre ? Il s'avère que « dans le domaine des procédures, le contexte d'exécution est apparemment le seul facteur d'accès aux connaissances ou, autrement dit, les savoirs procéduraux sont indissociables des conditions situationnelles de mise en pratique » (Crahay, 1999 : 266). Ces situations sont importantes dans la mesure où, elles sont capables d'induire des modifications de la base des connaissances déclaratives par exemple ; par association, analogies ou par catégorisation de nouvelles informations (Fayol, 1998 : 48) ainsi l'apprenant va pouvoir accéder à des procédures bien définies. Nous constatons en conséquence qu'hormis ces opérations cognitives jaillissant par nécessité à l'exécution d'une tâche en classe de langue d'autres fonctions s'y ajoutent. Elles visent identiquement la poursuite intentionnelle d'un but lors d'une situation -problème, mais relèvent de la propriété créative, nous citons à titre d'exemple : l'inhibition, initiation, planification, flexibilité, jugement...etc. (Capron Puozzo, et Gay, 2016 : 72). De leur côté (Lubart, et Besançon) affirment que « si l'on se focalise sur l'aspect cognitif, certains processus de traitement de l'information tout comme les connaissances ont une importance particulière à jouer » (2008 : 245). Il est désormais vrai de supposer qu'une bonne planification d'une situation d'enseignement/apprentissage est par excellence appropriée à la procéduralisation des connaissances des apprenants, et même permet d'aller au-delà de l'exploit des connaissances procédurales, vers un monde purement créatif ! A ce titre, dans notre contexte qui valorise l'apprentissage des langues étrangères, ces dernières « ont permis aux humains de développer un système neuronal capable de simuler et de s'observer en train d'agir et en faisant cela, de changer la configuration de l'espace et du temps puisque la langue permet de se projeter là où on n'est pas, de développer les formes de mémoires, notamment corporelle et épisodique » (Aden, 2017). Dans une vision similaire, dans laquelle nous estimons appréhender la procéduralisation des connaissances Gaonac'h avance :

Miller, Galanter et Pribram, tous nos comportements, y compris linguistiques sont contrôlés par des processus cognitifs, qui développent des plans que l'organisme tente ensuite d'exécuter. Nos

apprentissages dépendent de la mise en œuvre de tels plans ; l'objectif des apprentissages est aussi la constitution de plan, au titre de "programmes d'action" susceptibles d'être mis en œuvre dans une situation ultérieure (1991 : 110).

La réflexion sur les types de connaissances découle impérativement sur ce qu'on appelle respectivement ; mémoire déclarative et procédurale et ce qui en résulte par cette simulation mentale des connaissances. Ainsi la constitution d'une telle action en classe de langue comme s'exprimer voire langager, de manière créative semble de longue haleine. Dans cette clairvoyance les relations que nous estimons établir entre les séquences se voient dépendantes d'une certaine hypothèse sur le fonctionnement de la triade "créativité-langage-cognition" et donc sur les relations que ces notions peuvent entretenir. Cela signifie que la description d'un apprenant créatif en classe de langue s'inspire d'un ensemble de concepts et de raisonnements définis de façon régulière et étroite.

II.2.2.3. La notion de représentation : entre proportionnelles et productionnelles

Dans la mesure où l'on s'approfondit davantage dans le fonctionnement de la mémoire, notamment le développement du langage, la notion de représentation demeure dans la psychologie cognitive actuelle cruciale. Il sous-entend ici un enregistrement d'une implication grandiose car le concept de représentation semble remplir le processus d'une construction mentale (Cordier, Gaonac'h, 2012). Cette notion se retrouve donc disjointe des différentes catégories de connaissances car elles sont toutes représentées dans la mémoire, particulièrement à celle qualifiée « mémoire à long terme » (Tardif, 1997 : 180). De ce fait, nous reprenons la catégorisation des connaissances déclaratives et procédurales qui se présentent liées à d'autres désignations. Dans le domaine de l'Intelligence Artificielle : les connaissances déclaratives (appelées connaissances propositionnelles, relatives à des contenus) et les connaissances procédurales appelées connaissances productionnelles (relatives à des plans d'action) (Gaonac'h, 1991 :109). Le développement d'une telle terminologie avec l'ambiguïté que contient cet adjectif suscite le choix d'une focalisation sur ce qui se passe en mémoire, voire une transposition opérationnelle des connaissances. Cependant, notre objectif n'est pas de savoir pourquoi l'usage de tel ou tel mot ; ce qui nous intéresse ici, c'est de mettre en avant l'existence d'un fonctionnement mental, associé à la langue grâce auquel l'apprenant peut passer d'une représentation proportionnelle à une autre productionnelle, voire s'exprimer en langue. Dans cette continuité d'idées, nous nous rapprochons aux apports de Comeau qui d'après elle « tout système intelligent, humain ou artificiel possède une représentation symbolique de l'état du monde qui constitue les significations sur la base desquelles s'opère la computation c'est à

dire la pensée » (1999 : 251). L'émergence de la notion de pensée en tant que fruit de représentation symbolique permet de mentionner son implication dans la procédure de l'acte de s'exprimer, voire de langager car il s'avère que « ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage » (Schneuwly, 1989 : 26). Ainsi il serait légitime d'ambitionner cette alliance transrationnelle qui manifeste un déclin explicite donc progressif avec un continuum entre pensée et langage.

Dans ce contexte qui postule pour un agir créatif de la part de l'apprenant de FLE, nous souhaitons parcourir un chemin menant de la représentation proportionnelle qui correspond essentiellement à une idée, une pensée qui provient de l'unité sémantique (Tardif, 1997) vers la représentation productionnelle qui se réfère toujours à l'extériorisation des idées, voire leur mise en en action à travers des objectifs d'expression. A vrai dire, « il existe une compétence qui explique que le fait que le sujet comprend un nombre illimité de phrases nouvelles en forme librement, ce que Chomsky nomme lui-même « l'aspect créateur de l'utilisation du langage » (Reboul, cité par Comeau, 1995 : 286). Cette posture de créateur de langage, est l'un des enjeux majeurs pour nous, qui vraisemblablement se concrétise à travers ce pont construit entre la présentation déclarative et la mémoire procédurale.

Nous enchainons avec cette réflexion qui met en valeur la dynamique cognitive de l'apprenant, à travers laquelle nous ambitionnons maximiser le potentiel créatif et les chances de productions des idées innovantes en langue étrangère, et nous reprenons cette notion de procéduralisation des connaissances qui suscite une situation adéquate à cet agissement. De ce fait, nous impliquons ici les enseignants de la matière dans leurs démarches professionnelles. En fait, « l'essentiel dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est que l'enseignant mette à la disposition de l'élève la représentation productionnelle qui lui permet d'exécuter adéquatement la séquence d'actions qui est attendue de lui. Plus l'élève a explicitement accès à cette représentation productionnelle plus il peut réaliser adéquatement les actions attendues » (Tardif, 1999 : 190). Il s'agit ici de faire mention au rôle de l'enseignant qui seul pourrait provoquer l'aspect procédural dans des conditions pertinentes, sous un ordre bien définis (Fayol, 1998 : 46). Elle nous renvoie également à l'importance de l'élaboration des objectifs opérationnels à caractère expressif dans le bon déroulement des séquences du système pédagogique-créatif. En effet « les différentes recherches en psychologie démontrent également que la création n'est pas de l'ordre de l'instantané, mais qu'elle prend du temps, et beaucoup d'effort » (Comeau, 1995 :

281), c'est pour cette raison que nous avons pensé à concrétiser tout un chapitre au facteur environnemental-scolaire dans lequel les enseignements s'effectuent, où se conjuguent les efforts des enseignants en vue d'une mise en expression en classe de FLE.

Autour de la notion de connaissance, voire de la cognition qui constitue probablement la plus importante tentative d'articulation entre créativité et langage, les descriptions proposées plus haut nous ont permis de tisser des liens que nous considérons explicites entre la triade en question. A présent, dans un autre angle d'étude voué à la neuropsychologie, nous souhaitons témoigner de l'ampleur de cette liaison triadique. Par ailleurs, dans une revue de littérature une étude menée par Brost, Dubois et Lubart intitulée " Structure et mécanismes cérébraux sous tendant la créativité" nous a permis de dire que :

Pour être créatif, un individu doit donc posséder des connaissances riches dans des champs spécifiques[...] L'acquisition de connaissances spécifiques entraîne des changements dans différentes structures cérébrales [...] l'ensemble de ces structures est impliqué dans des activités cognitives supérieures comme le langage, les mathématiques ou les computations spatiales (2015 : 15).

Ils ajoutent que « des recherches expérimentales ont cherché à mettre en évidence le lien entre créativité et imagerie mentale, en encourageant les sujets à utiliser des représentations mentales pour assembler différents éléments, dans le but de réaliser de nouveaux objets » (Idem. 9). Ces descriptions ont pour ambition la description du fondement théorique sous toutes ses formes.

II.2.2.4. La métacognition : une contrôlabilité créative des connaissances

D'après Runco, la métacognition reflète les propos suivants : « Thinking about thinking; the recognition that we can control our own thinking »³⁵ (Runco, 1999: 611). A partir de cette première définition nous constatons qu'une pédagogie de la créativité autour d'un investissement cognitif est probablement contingente aux caractéristiques des connaissances autant qu'elle conditionne les stratégies. Cette causalité se présente ici comme un prolongement des connaissances vers la notion de stratégie qui semble répercuter leur effet sur l'efficacité de la mise en œuvre de ce type de pédagogie. Dans cette mesure une seconde définition à la notion de métacognition se présente à nous :

Metacognition has been referred to as knowledge about knowledge or executive processes that occur after cognition. However, most often the concept of metacognition is explained as meta cognitive knowledge ("I know that I do not memorize names well"), and cognition about

³⁵ Traduction : réflexion sur la réflexion ; la reconnaissance que nous pouvons contrôler notre propre pensée.

cognitive phenomena ("To facilitate remembering I will try some mnemonic technique"). The definition includes knowledge of general cognitive strategies, along with monitoring, evaluating, and regulating them, and beliefs about factors that affect cognitive strategies.³⁶ (Jaus'ovec, 1999:202)

A partir de cette définition, nous enregistrons qu'un assemblage défini et planifié de fonctions cognitives s'apprête à établir une dynamique de connaissances antérieures, déclaratives et procédurales pour assurer l'efficacité des apprentissages. Néanmoins, il est à rappeler que cet ensemble de connaissances ne peut suffire en lui-même pour atteindre la solution, voire la réussite. La sélection des connaissances pertinentes et leurs applications à la résolution de la tâche font appel à un ensemble de fonctions cognitives dont la mise en œuvre est rarement explicitée (Loarer, 1998: 124). Il sous-entend ici une réflexion à l'éducation cognitive, à travers laquelle une sollicitation pour une littérature sur « la mise en œuvre d'une démarche de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes et ainsi à augmenter leur capacité d'apprentissage et, plus largement, leurs possibilités d'adaptation.» (Ibid., 121) est mise en jeu. A partir de ces références, nous nous apercevons qu'il s'agit d'une réflexion autour du contrôle de l'individu sur ses propres pensées, ainsi une véritable manipulation créative de la connaissance qu'il possède. Ce qui est connu dans un autre langage « la méta-connaissance » qui est « la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental » (Gaonac'h, 2012 : 111). Mettre en avant une gestion des connaissances positionne bien l'apprenant dans une dynamique d'apprentissage stratégique permanente, non seulement sur les réponses à donner comme solution, mais aussi sur les caractéristiques des ressources et les capacités cognitives à utiliser dans cet objectif d'apprentissage (Lubart, 2010). Dans cet espace de promotion des apprentissages où graver les hauts échelons devient indispensable Capron Puozzo et Gay, 2016 soulignent que de nombreuses recherches (voir notamment les recensions de Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley, 1990, et de Paris et Winograd, 1990) ont démontré que la métacognition est une variable qui particularise les élèves qui réussissent et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Proposer un nouveau paradigme en matière de manipulation créative des connaissances, c'est proposer une nouvelle lecture des inventaires voués aux stratégies d'apprentissage d'un

³⁶ Traduction : la métacognition a été appelée connaissance des connaissances ou des processus exécutifs qui se produisent après la cognition. Cependant, le plus souvent, le concept de métacognition s'explique par la connaissance métacognitive ("Je sais que je ne mémorise pas bien les noms"), et la cognition des phénomènes cognitifs ("Pour faciliter la mémorisation, je vais essayer une technique mnémonique"). La définition comprend la connaissance des stratégies cognitives générales, la surveillance, l'évaluation et la réglementation de celles-ci, ainsi que les croyances sur les facteurs qui influent sur les stratégies cognitives.

apprenant : C'est bien ce à quoi aboutit en toute légitimité les lectures des liasses suggérées par Tardif dans son édition des enseignements stratégiques. Nous reviendrons centrer notre analyse sur l'une des conclusions qui en découle, celle d'offrir une interprétation d'une métacognition qui du point de vue cognitive « fait explicitement référence essentiellement à la motivation de l'apprenant » (Tardif, 1997 : 60). En effet, la motivation, qui selon (Lubart, 2015) découle des traits constituant la créativité dans sa dimension conative, est une réaction générée des besoins de l'individu, telle qu'une inclination vers le vouloir s'exprimer, nourrir une curiosité, exécuter une tâche...etc., d'où le privilège d'un mécanisme dans le contrôle de pensées.

Dans la perspective métacognitive, appréhender les différents mécanismes de contrôle de la pensée ne semble vraiment pas une tâche aisée (Capron Puozzo et Gay, 2016), la recherche dans cette vision semble complexe. Toutefois par le biais de leur article intitulé « Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre » ces deux auteurs nous ont permis de présenter un exemple sur les mécanismes permettant le contrôle de la pensée. Il s'agit d'une conceptualisation des fonctions mentales dites exécutives, qui paraissent nécessaires au développement du potentiel intellectuel de l'apprenant pour l'exécution d'une tâche complexe. En termes plus concrets, nous citons ; inhibition, initiation, planification, flexibilité, jugement...etc. Annexer donc, une situation complexe à ce répertoire d'entraîn mental pour une promotion intellectuelle nous intègre graduellement dans un processus cognitif-créatif et son impact sur les organisations, tels que ceux portant sur l'évolution d'une manipulation créative des connaissances.

La naissance et le développement de l'univers de la créativité ne cessent de soulever plusieurs questions d'intérêt considérable à la question de cognition (Guildford, 1979 ; Lubart, 2010 ; Capron Puozzo, 2016). C'est pour cette raison que nous avons choisi d'aborder, dans notre cas, un angle voué à l'investissement cognitif en rapport avec la question de connaissance. Dans cette perspective, nous pouvons dire que la relation étroite entre la cognition et créativité nous a mené à inscrire notre travail de recherche dans cet axe de fonctions mentales susceptibles de générer une expression jugée potentiellement créative.

II.3. Le processus créatif : recentrer l'approche cognitive

La description des principaux paramètres cognitifs intervenant dans toute situation d'apprentissage complexe nous a permis d'expliquer la manipulation créative des connaissances qui sont à l'œuvre, ainsi autoriser une alimentation d'une réflexion autour d'un processus créatif. Définie par Lubart, le processus créatif est « la succession de pensées et d'actions qui débouchent sur des créations originales et adaptées » (2010 :85), nous traduisons cela en d'autres termes par, des phases de raisonnement mental qui, pour que, la créativité atteigne son paroxysme chez les individus, doivent être mises en exergue. Importante étape dans l'étude de la créativité, néanmoins très vague pour en approfondir. Le processus créatif dont il est question ici semble permettre une transition entre une littérature rétrospective (Osborn, 1965) et une autre prospective (Botella, Nelson, et Zenasni, 2016) ainsi procurer un cheminement qui prône pour une centration cognitive voire vers une exploitation de réflexion concernant la notion de pensée divergente comme centre de la complexité créative.

Au croisement de différentes approches : différentielles, psychanalytiques et cognitives (Dosnon, 1996), le processus créatif demeure une pierre angulaire dans le rayonnement d'une réflexion autour de la créativité. La notion en question s'est, de ce fait, approfondie afin d'œuvrer dans des situations problématiques, en l'occurrence (*Problem Solving*) (Runco, 1999). Nous pouvons, ainsi, nous interroger sur l'évolution du raisonnement d'un individu face à un problème déclenchant. D'ailleurs, grâce à cette situation problématique, les différents processus créatifs que nous allons voir ci-dessous occupent une place capitale dans la plupart des travaux de recherche sous une approche créative. Autrement, dans la mesure où l'on se demande sur la pensée humaine, ce processus bénéficie d'un privilège dans la recherche scientifique sollicitée par des interrogations imposées sur la description du fonctionnement du mouvement créatif chez les humains. Or, il est à noter que d'un courant à un autre l'approche de la notion de créativité semble critique, car des fois "les descriptions qu'ils en donnent sont métaphoriques, qu'il s'agisse de l'exposé d'une découverte singulière ou plus généralement de la présentation des étapes de la création" (Dosnon, 1996 : 10). Vu la variété et la richesse de la littérature scientifique vouée à ce sujet, nous nous positionnons ici dans une classification qui s'articule autour de deux types de processus, il s'agit du « macro processus » et du « microprocessus » par (Botella, Nelson, et Zenasni, 2016 : 24). Les premiers sont à notre sens plus séquentielles par conséquent, indispensables à l'origine des informations même de l'idée de processus créatif,

alors que la deuxième semble être particulière et itérative dans le complexe de la créativité, notamment lorsqu'il s'agit de la pensée divergente. Afin d'éviter tout marasme de classification nous étayons dans un premier temps une description critique des macro modèles, et ce, pour déceler les modalités de l'émergence de cette problématique de processus créatif. Puis nous centralisons dans un second temps notre intention sur ce qui est itératif, dans la mesure où ces prototypes conjuguent de plus en plus notre investigation sur la pensée divergente.

II.3.1. Le modèle de Wallas : une référence d'un macro processus

Dans l'approche par macro processus on est censé décrire « les principales étapes, les grands types d'actions, de comportements ou de pensées qui conduisent à une production créative » (Botella, Nelson, et Zenasni, 2016 : 24). A partir de ce renvoi descriptif, nous pouvons désormais dire que le modèle de Wallas qui semble d'une grande ampleur dans l'histoire des processus créatifs est de référence macro-processus. Les premiers reflets de sa conception prennent appui au départ sur un élément du réel. En 1926, Wallas a été le premier à penser le fonctionnement des états mentaux dans un prototype pour résolution de problèmes. Il propose alors un modèle de fonctionnement qui, à cette époque, a eu quelques retentissements dans le monde de la psychologie (Lubart, 2010). L'émergence de ce modèle jouit d'un reflet historique considérablement puissant au sujet de la créativité. Il s'agit des rapports de son expérience à Poincaré en lien avec ses tentatives de résolution de problèmes en mathématiques, que Wallas en 1926, nous raconte. Le processus créatif : « semblait débiter par un travail conscient sur un problème. Cette étape est alors suivie d'un travail inconscient qui, aboutit à une illumination subite. Une autre phase de travail conscient vient ensuite pour mettre en œuvre les résultats de cette illumination, en déduire les conséquences immédiates, les ordonner, rédiger les démonstrations, mais surtout il faut les vérifier » (cité par Lubart, 2010 :86). Ces déclarations porteuses d'une importante et expressive interprétation des principales phases, sur lesquelles Wallas 1926 prend appui pour formuler son modèle ont été le résultat d'un long parcours vers la recherche d'une solution à un problème donné. En effet, un survol sur les expériences personnelles de Poincaré a permis de projeter les différentes acceptions du processus créatif encore reconnues de nos jours. Ces étapes sont indispensables pour faire mention à la créativité des individus en axiomatisant un processus caractérisé par la suite comme classique qui implique quatre moments : Préparation, Incubation, Illumination, et vérification.

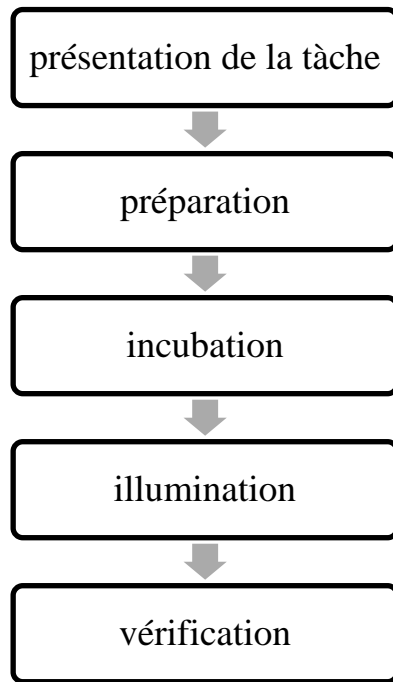


Figure 5 : Le processus créatif de (Wallas, 1926)

Source : Lubart, T. (2010), Psychologie de la créativité, Paris, Armand Colin. P : 87

La figure ci-dessus symbolise explicitement les quatre phases fécondées dans le prototype proposé par Wallas (1926). En pratique, il est clair que le processus créatif chez un individu se déclenche à la base dans une tâche vraisemblablement complexe. L'instauration de cette situation prend valeur dans la majorité des expériences d'un nombre important de chercheurs. Pour Vygotsky, l'activité génère la pensée (Thomas, et Michel, 2005 : 322).

Face à une situation problématique, la première phase du processus créatif (Wallas, 1926) est celle de la préparation. L'objectif ultime de cette phase est, selon Wallas, de faire prendre conscience des problèmes rencontrés, de les redéfinir, cela « demande de l'éducation, des capacités analytiques et des connaissances sur le problème » (Cité par Lubart 2010 : 86). Autrement dit, il est question d'identifier, et définir un problème auquel le sujet s'apprête à œuvrer mentalement. Il est considéré plutôt, comme un élément inéluctable à la première phase de préparation, pour ne pas dire pour toute l'opérationnalisation du processus. Une personne doit donc faire preuve d'une certaine sensibilité aux difficultés. Ce faisant, en phase préparatoire, la favorisation du caractère conscient de l'état mental de l'être humain semble indispensable. Définie par (Lalande, 1991), la conscience est une « intuition plus au moins claire qu'a l'esprit de ses actes », ou, et caractéristique d'un individu en « connaissance immédiate, non seulement de soi-même, mais d'autres choses » (175). La préparation

survenant au stade conscient de l'état de la pensée, se matérialise ainsi par une introspection du problème identifié, par le biais d'une activité expressive, et consciente où l'apparition de certaines distorsions de la situation peuvent être prises en compte, car il semble qu'il est vrai que « la représentation mentale que nous avons d'un problème influence l'ensemble des processus en jeu dans la recherche de sa solution » (Borst, Dubois, et Lubart, 2013 : 8).

Par opposition à la première phase, nous insistons au niveau de la seconde, sur la primauté de l'état inconscient du processus créatif, qui se traduit au niveau des moments de détente chez un individu (Lubart, 2010). Il requiert donc des séquences où l'individu se décentralise de ses problèmes pendant un moment, suite à des circonstances données, ainsi il semble que des affleurements jaillissent à flot avec une certaine commodité. Cela paraît caractériser l'aspect inconscient du cerveau. Nous appuyons ces informations liées à l'agissement du travail inconscient du cerveau par le vécu de Poincaré dans sa situation problématique relative aux fonctions fuchsiennes en mathématiques. Poincaré qui tenait absolument à faire solutionner ce genre d'équation : « Un jour, bien que « très occupé » par ses obligations, (au service militaire) une idée lui vint soudainement sur la manière de résoudre son problème mathématique » (Wallas, 1926 ; cité par Lubart, 2003 :86). Au cœur de ce processus, les sursauts de l'inconscient semblent agir sur des informations parfaitement stockées en surface, dont leur imprégnation semble très commode. Lubart, de sa part, résume clairement, la démarche incubatrice dans les expressions suivantes :« au cours de cette phase, il n'y a pas de travail conscient sur le problème ; la personne peut très bien se concentrer sur d'autres sujets ou simplement se relaxer, se tenir à l'écart du problème. Le cerveau continue alors à travailler inconsciemment, en formant des associations. » (2010, 86). Du conscient à l'inconscient, le cerveau humain semble constituer une forme malléable en cherchant pertinemment et sans cesse à optimiser. Il ne s'arrête pas à la première idée et s'efforce à continuer d'œuvrer et à faire varier les réponses pour aboutir à la détermination optimale.

Progressivement, les phases se succèdent à la recherche d'une issue appropriée aux problèmes constatés. Désignées chez Lubart, (2010 : 87) par « Flash », une libération des formules illuminatrices surgit dans un contexte où le conscient est de retour. La phase d'illumination au sens d'expression solutionnaire ne doit pas être confondue avec le dispositif de la phase d'incubation. Au mieux, c'est une étape de nature consciente où le mécanisme de production d'idées est jugé créatif. C'est une démarche un peu plus poussée, et volontaire qui nécessite un aménagement de circonstances adéquates, favorisant la créativité, autorisant la libre expression,

mobilisant surtout la conscience d'esprit. En fait, tout parasite semble inhiber la régénération d'idées. De là, Lubart, décrit cette étape comme : « délicate ; elle est facilement perturbée par des événements extérieurs, où lorsque l'on tente de précipiter l'émergence de l'idée » (20 : 87). Nous pouvons enregistrer que la tâche que remplit cette étape n'est pas une simple détente, mais une œuvre mentale réfléchie ; c'est un effort au sens d'un challenge à relever.

Pour que le défi soit relevé ! pour que la personne aboutisse à une œuvre jugée créative, il convient qu'elle passe par la dernière des formalités. A partir du moment où les aboutissements de la phase précédente seront concrets, la question de confrontation à la procédure de vérification serait obligatoire. Comme tout le monde le sait, les idées que nous jugeons solutionnaires des problèmes identifiés comblent dans un premier temps avec excellence l'ambition d'un sujet en difficulté. Or, l'importance du processus créatif réside dans cette phase, qui impose son rôle d'inspecteur d'idées par le biais d'expertise et des situations empiriques, que nous allons négliger pour l'instant, pour en faire ci-dessous une séquence indispensable à la considération de celles-ci.

Le fait de vouloir suivre l'apparence procédurale dans le processus créatif n'empêche pas une reculade, où un détour sur une halte jugée créative est possible. En effet, la progression vers la procréation des idées créatives entraîne la manifestation de l'inattendu, que nous jugeons interruptif, mais des fois rectificatif. Ceci dit la structure linéaire du processus peut devenir un mouvement d'alternation entre les différentes stations typiques du modèle. Lubart apporte un exemple très significatif à ce sujet : « Si par exemple, une idée montre des imperfections au moment de vérification, une autre idée pourra incuber pour résoudre cette difficulté, de même les phases peuvent se chevaucher, par exemple lorsqu'une personne se trouve à la fois dans l'étape de préparation pour un aspect du problème et dans la phase d'incubation pour un autre aspect du problème » (2010 :87)

Situé en avant par rapport aux modèles dédiés à l'étude du processus créatif et source de référence pour les tentatives les plus abstraites au sujet de la créativité, le modèle classique de Wallas 1926 tisse entre ses ascendances, et les tâtonnements récents, qui, par la suite constituent la nouvelle tendance en matière créative, des liens très puissants. Ainsi, nous enregistrons dans le deuxième modèle, ce que le territoire des investigations au sujet du processus créatif peut exposer.

II.3.2. Extension du modèle de Wallas

Comme il a été précisé plus haut, les modèles descriptifs du processus créatif dans sa dimension cognitive se manifestent par la fréquence de plusieurs facteurs assemblés ou latéraux. En effet, « ces différences viennent également du fait que les auteurs ont des problématiques différentes ; chercher à décrire le processus créatif de la façon la plus globale possible et, ainsi, ne retenir que les étapes les plus saillantes ou, au contraire, décrire plus finement les étapes et donc aboutir à des modèles plus complexes » (Botella, Nelson et Zenasti, 2016 : 38). Pour (Wallas, 1926), les quatre étapes du processus créatif sont intrinsèquement liées, dont le rôle est de résoudre un problème auquel un individu est confronté, à qui, au départ les pistes solutionnaires sont indéfinies, voire inaccessibles. Plus en avant, des réflexions à ce sujet privilégient un ensemble de prototypes repensés, ayant pour but dispenser une représentation conforme à cet ordre fonctionnel. Dans la figure suivante, nous examinons les principaux modèles du processus impliquant la fonction créative dont la variabilité dépend du domaine auquel le chercheur est rattaché. Pour appuyer cette réalité nous nous référons à un article intitulé "Domains of Creativity" de Baer, dans lequel il explique :

Theories of domain specificity argue that cognitive development proceeds independently in different **DOMAINS** of knowledge—such as linguistic, artistic, musical, and mathematical knowledge—and that the skills and understandings that underlie successful performance in each domain are distinct and unrelated to the essential skills and understandings central to other domains. There is a growing body of evidence that suggests that creativity is domain specific³⁷. (1999: 591)

³⁷ Traduction : les théories de la spécificité de domaine soutiennent que le développement cognitif procède indépendamment dans différents DOMAINES de connaissances – tels que la linguistique, l'artistique, la musique et les connaissances en mathématiques - et que les compétences et les compréhensions qui sous-tendent une performance réussie dans chaque domaine sont distinctes et sans rapport avec les compétences essentielles et des compréhensions au cœur d'autres domaines. Il y a un nombre croissant de preuves suggérant que la créativité est spécifique au domaine.

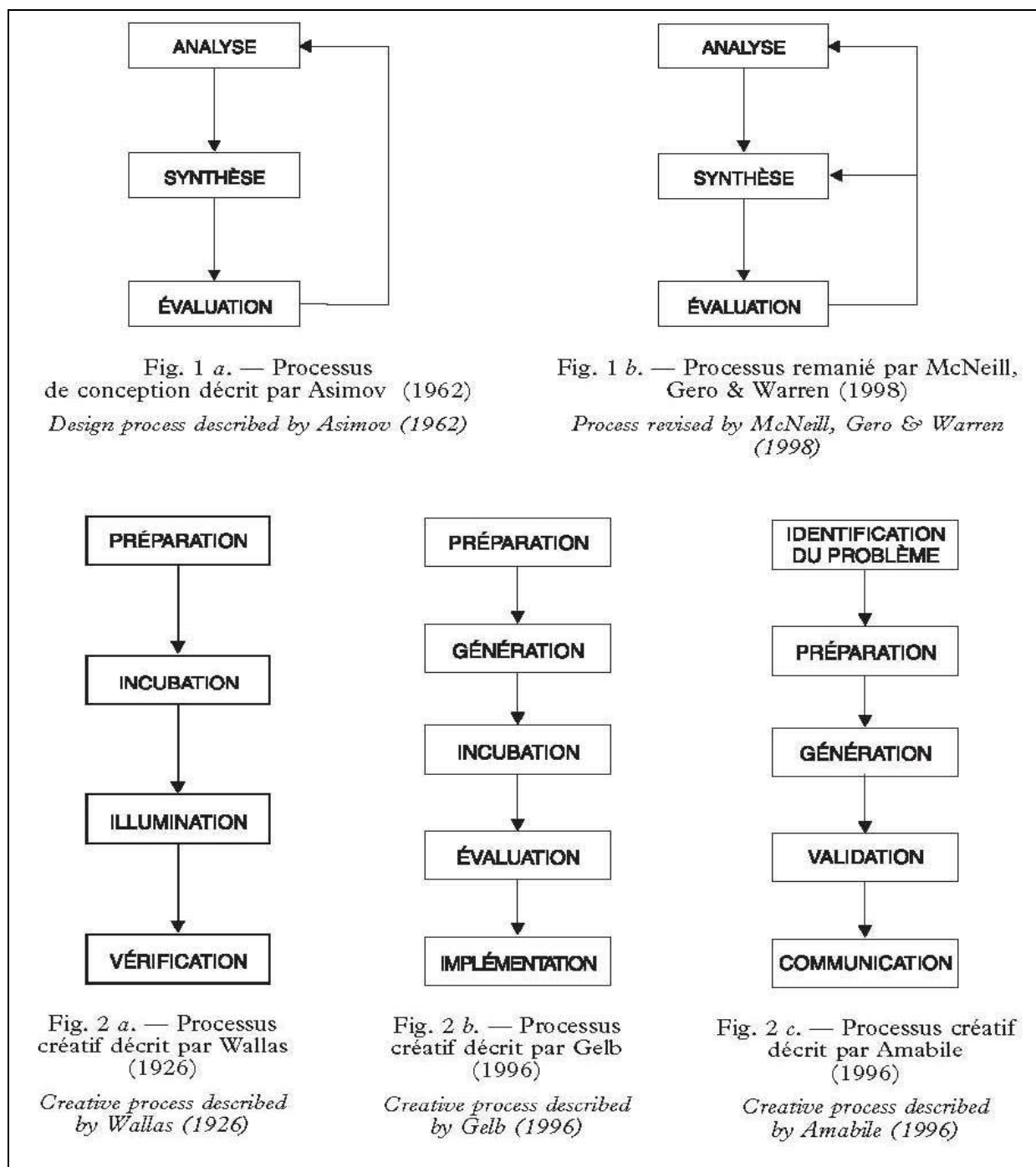


Figure 6 : Comparatif de quelques modèles du macro processus

Source : Capron Puozzo, I. (2016). La créativité en éducation et en formation: perspectives théoriques et pratiques. Belgique: De Boeck.

Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, l'approche du processus créatif relève de la mesure de l'imprécis mais pour nous, cet entrain rentre dans les limites de cette présente recherche. En effet, en se basculant entre ces modèles qui se caractérisent par une conception de grandes phases de la performance créative, nous prenons conscience de l'importance de l'identification de certains traits cognitifs essentiels à l'étude en question, et ce, sans pour autant

retentir les phases de la conception en soi. Ce que nous venons de préciser se situe dans les problématiques relevées par Capron, « La créativité : un processus où un produit ? ». Dans cette vision de la prise en considération des ondes de différents courants, il est à souligner que l'ampleur des fonctions cognitives est grandiose dans les conceptions des prototypes, en conséquence « La créativité peut ainsi être observée à plusieurs moments : de son émergence dans un contexte à son évolution jusqu'au changement qu'elle provoque » (Capron Puozzo, 2016 : 08). De son côté Bonnardel considère que mis à part la richesse des prototypes qui ambitionnent l'amélioration des performances cognitives en matière créative, les preuves du bénéfice apportées par le changement de macro modèles restent analogue. Ainsi, trois étapes similaires et ayant un rôle majeur peuvent être identifiées formulation/reformulation du problème, la recherche de solutions créatives et l'évaluation des idées ou solutions créatives (2009 :11). A partir de ces témoignages nous résumons ainsi trois moments importants pour la conception de l'activité créative que nous exploitons dans ce qui suit de manière pratique.

II.3.3. La pensée divergente : une stratégie créative

Ancrée dans les conceptions vouées à l'étude du processus créatif, l'approche par microprocessus qui « vise à déterminer les mécanismes sous-jacents à la création d'idées » (Botella, Nelson et Zenasti, 2016 : 38) témoigne de cet aspect itératif des nombreux mécanismes cognitifs associés à l'entrain créatif. Il est question ici des traits cognitifs de déclin micro prototype, qui ont été mis en évidence lors des études qui relèvent de la complexité de la créativité, s'intéressant particulièrement à la pensée divergente qui reste incontestablement le facteur principal (De Landsheere, 1963 ; Osborn, 1965 ; Beaudot, 1973 ; Guildford, 1979 ; Torrance, 1979 ; Runco, 1999 ; Lubart, 2010).

Dans une vision complémentaire à l'ouvrage des microprocessus, des études ont édifié des expériences sur d'autres mécanismes sous-jacents à la création d'idées, or nous constatons que cela est souvent associé à trois types de pensées. Il s'agit de l'alliance qui met en jeu « la pensée divergente comme générative d'idées, la convergente plus exploratrice, et en dernier la pensée associative comme un lien entre les deux » (Botella, Nelson et Zenasti, 2016 : 38).

Dans le complexe de la créativité, plus particulièrement du microprocessus créatif, la pensée divergente semble donc être en vogue. Elle l'est aussi dans la présente recherche, car elle constitue la pierre angulaire de notre hypothèse. De ce fait, nous pensons qu'octroyer plus de

détails à la notion en question permet d'assiéger une assise congrue à la conception d'une pédagogie de la créativité, en l'occurrence de la divergence, notamment à son évaluation.

Qu'est-ce que la pensée divergente ? Dans un fait élémentaire, par opposition à la pensée convergente, la pensée divergente définit tout aussi bien « l'état de celui qui pense dans des directions multiples » que « l'état de celui qui conflue » (Lubart, 2010 : 19). Ajoutons à ceci que : « la pensée divergente est un processus permettant de rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées ou réponses à partir d'un simple point de départ » (Idem.) Ce que nous discernons à travers ces définitions, qu'il s'agit d'une forme de pensée non linéaire, qui constitue une approche cognitive déterminée par la diversité des idées générées. L'entrain de cette volonté mentale permet à l'individu de s'écarter d'une position de partance face à une situation-problème. Il faut noter ici, que dans un contexte qui est le nôtre, visant la promotion de l'enseignement/apprentissage du FLE, il ne s'agit pas d'une créativité qui change de normes (Carré, et Debyser, 1978 : 118), elle vise beaucoup plus la prise d'initiative, l'engagement dans la manifestation des idées en expressions langagières. Ce que nous désignons par cette variété de pensées est explicité par A. Runco, qui précise que :

Divergent Thinking is cognition that leads in various directions. Some of these are conventional, and some original. Because some of the resulting ideas are original, divergent thinking represents the potential for creative thinking and problem solving. Originality is not synonymous with creative thinking, but originality is undoubtedly the most commonly recognized facet of creativity.³⁸(1999: 577)

Ancré dans les profondeurs de la pensée divergente, l'aspect original des idées semble marquer le non conventionnel dont il est question plus haut. En effet, dans la mesure où l'on cherche à réagir face à une situation donnée, l'enclenchement de la productivité des idées fournit toutes sortes d'idées, mais pour se démarquer de ce qui existe déjà, seules les idées originales sont admises. L'originalité des idées est donc l'une des caractéristiques d'un processus divergent. La flexibilité, et la fluidité en sont deux autres (Lubart, 2010)

Pourquoi la pensée divergente, et pas d'autres formes de pensées ? Il existe probablement d'autres types de pensées pouvant aussi bien substituer l'aspect créatif. En réalité ce choix est

³⁸ Traduction : la pensée divergente est la cognition qui mène dans diverses directions. Certaines sont conventionnelles et d'autres sont originales. Comme certaines des idées qui en résultent sont originales, la pensée divergente représente le potentiel de pensée créative et de résolution de problèmes. L'originalité n'est pas synonyme de pensée créative, mais l'originalité est sans aucun doute la facette la plus reconnue de la créativité.

loin d'être anodin, la pensée divergente est au cœur de la créativité et ceci est confirmé grâce aux études qui ont montré une évidente corrélation entre la pensée divergente et les performances créatives (Baer, 1991 ; Baron et Harington, 1981, Brown, 1989 ; Harington, Block et Block, 1983, Roussman et Horn, 1972 ; Runco et Albert, 1985 ; Torrance, 1988) (Cité par Brost, Dubois, et Lubart, 2015 : 10). Nous joignons à ces propos d'autres travaux qui témoignent de l'importance de la pensée divergente dans le complexe de la créativité notamment dans un processus d'enseignement/ apprentissage tels que (De Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1973, 1979,1981 ; Besançon et Lubart, 2010). Un des points forts de cette facette de pensée est qu'elle contribue aussi à construire un modèle de connaissances conciliateur à l'aspect créatif chez l'apprenant, elle permet également une meilleure appréhension des situations problèmes rencontrées en situation d'apprentissage (Desrosiers-Sabbath, 1993).

Pouvoir appréhender les différentes trajectoires du processus créatif (Macro-processus et microprocessus) nous inscrit à présent dans une vision beaucoup plus restreinte privilégiant de la sorte une perspective pertinente malléable dans les séquences pédagogiques. En effet, cette capacité de pouvoir passer d'une vision à une autre, cette richesse d'idées qui en résulte de la pensée divergente semble fournir un éventail très riche d'idées qui varient entre idées conformes et non conformes. Soumises à un processus d'évaluation en classe de langue, ces idées qui se manifestent dans des expressions langagières permettront vraisemblablement l'identification du haut potentiel de l'apprenant.

Conclusion

La reprise d'une réflexion vouée à la créativité dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE dans le présent chapitre nous a permis d'avancer progressivement vers l'illustration d'un éventuel Créatissage, ainsi illustrer les limites d'une pédagogie de la créativité. Il est évident que d'autres pistes sont possibles pour concrétiser cette rencontre entre la créativité et l'apprentissage, or il est probablement difficile de rendre compte de tous les croisements dans un seul travail de recherche. De ce fait, notre stratégie était principalement nourrie par une réflexion cognitive. Autrement dit, nous avons voulu accorder une place d'opulence à l'apprenant et à son fonctionnement mental.

Cette occasion rattachant la créativité à l'apprentissage nous a permis d'édifier ce second chapitre sur trois grands axes. Dans un premier temps, nous avons pu dresser une description sur le fondement théorique d'une pédagogie tridimensionnelle pour en faire une référence à une éventuelle transition à un système pédagogique-créatif. Enrichir cet axe par les objectifs pédagogiques nous a permis d'envisager une opérationnalisation du système en question. Dans un second temps, l'investissement dans le facteur cognitif a eu lieu. Nous avons pu concevoir une démarche fonctionnelle pour l'agir créatif de l'apprenant en classe de FLE à travers la description des entraînements possibles, éveillant les fonctions cognitives par une pulsion créative. Dans une vision complémentaire à celle-ci nous avons dévoilé le processus d'une potentielle manipulation des connaissances qui débouche sur le troisième axe correspondant au développement d'un processus créatif chez un individu.

Chapitre III

*Pertinence de la pédagogie de la créativité
sur l'apprentissage de FLE : vers la
perception d'une médiation via les
pratiques de simulations numériques*

Introduction

Sous l'essence privilégiée d'une littérature promise à de nombreux domaines de recherche, nous avons tenté d'approcher dans le chapitre précédant les différents paliers de la construction d'un système pédagogique-créatif, en s'appuyant sur un axiome valorisant la pensée divergente comme un atout à l'apprentissage de FLE, notamment lorsqu'il s'agit d'épreuves expressives. Les caractéristiques communes à l'ensemble de cette articulation est l'implémentation d'une pédagogie vouée au développement des performances créatives de l'apprenant dont plusieurs facteurs assurent l'exécution. Après avoir proposé une convenance rétrospective et prospective des octrois de cette alliance, notre objectif est désormais d'appréhender la conception d'un environnement favorable à l'agir créatif de l'apprenant. Ceci se traduit dans notre contexte par la réponse à la question suivante : comment les enseignants interviennent-ils dans l'élan qui incite à l'agir créatif de l'apprenant ? A cette interrogation, nous tentons de cibler l'agir professionnel des enseignants dans la conception d'une pédagogie de la créativité à visée fonctionnelle. Dans cette optique, l'objet de ce chapitre est donc de proposer, sans prétendre être exhaustif, ni efficient, un dispositif médiateur qui semble impacter la mise en place d'une pédagogie de la créativité. Ce dernier sera à rechercher dans les champs du « numérique » et du « culturel ». Nous nous inscrivons donc dans un système très ouvert, plutôt orienté vers les sciences dédiées aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

L'enrichissement de l'éventail méthodologique consacré à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères témoigne amplement de cette ambition d'envahir le monde éducatif pour un rendement conséquent. Une évolution en parfaite constance où chaque méthodologie vient s'y ajouter à la précédente sans pour autant la remplacer. Des courants méthodologiques qui mêlent « le passé le nouveau et l'ancien, les ruptures et les continuités » (Puren, 2012 : 263) pour expliquer ; les différents objectifs d'une pratique d'enseignement/apprentissage des langues, notamment du FLE : tels que les contenus linguistiques et culturels, les conditions d'enseignement, la formation des professeurs, allant jusqu' à l'aspect psychologique des apprenants, offrant ainsi des techniques, des procédés et des supports pour garantir le succès, et surtout éviter la pénalisation des apprenants dans leur apprentissage de langue.

Parmi les raisons qui nous poussent à faire de l'avant vers de nouvelles approches à hautes dotations aux plurilinguismes, c'est bien cet univers qui évolue à une vitesse ahurissante. En effet, l'envie à l'homme de vouloir s'exprimer dépasse la simple voix, elle va-au-delà de celle-

ci, et des sons, le mène vers un agir créatif qui se concrétise à travers une succession d'invention que le monde considère aujourd'hui comme vitale à son existence. L'écriture témoigne amplement de cette envie dans il est ici question. Cette invention de l'écriture en Mésopotamie en 3400 avant notre ère, passe par l'imprimerie de Gutenberg en 1454 puis vers une invention décisive du 20e siècle, il s'agit de l'Internet. Cependant, si la tendance exige de l'homme d'être branché, de posséder des smartphones, de naviguer sur le net, c'est donc légitime que les pratiques pédagogiques bénéficient d'une médiation via les technologies nouvelles, d'utiliser des dispositifs interactifs perfectionnés. Le tout converge dans le grand intérêt des écoles contemporaines ; une mondialisation et un plurilinguisme pour un apprenant créateur et entreprenant.

Au sein des débats sur les dimensions innovantes, les registres théoriques dans ce troisième chapitre se croisent entre le cadre d'une approche de psychologie cognitive et ergonomique (Bonnardel, 2006). En effet, "nous considérons que différentes étapes sont nécessaires pour parvenir à des modalités pédagogiques et à des dispositifs d'assistance informatique adaptées aux caractéristiques des individus dont on souhaite favoriser les compétences créatives" (Bonnardel, 2016 : 167)

Les pratiques des simulations globales et le numérique comme dispositif créatif (Carré, et Debyser, 1987 ; Yaiche, 1996) sont désormais le catalyseur du présent chapitre. Ainsi nous allons dresser une vue panoramique sur les pratiques en question, pour une orientation graduelle qui se concentre en premier sur la compréhension des origines et de l'émergence des simulations globales : Quels principes, fondés sur quels besoins ? notamment en classe de FLE. Cette littérature assistera par la suite, la synthèse de l'évolution de ces pratiques simulatrices pour édifier une version possible sur le numérique. Nous examinons les associations et les éventuelles fondations d'un mouvement, dont les attributions sont communes d'une coopérative entre les simulations et le numérique sur une référence théorique qui met en avant l'aspect ergonomique de l'usage des outils de l'information et de la communication.

III.1. La conception des activités créatives en classe de FLE : vers un agir innovatif

Après avoir décrit, grâce aux travaux en psychologie, cette éventuelle pédagogie de la créativité, ses commanditaires, ses concepteurs, sa vocation, son approche pédagogique, voire les différentes rubriques qui la composent de manière rétrospective et prospective, nous tâcherons à présent de croiser ces différentes sources d'informations, aux pratiques de l'enseignant en classe de FLE. Par cette approche nous essayerons également de mettre en relief qu'un autre paramètre intervient dans la réalisation d'une pédagogie de la créativité. En effet, les théories sur la créativité ont permis de passer d'une vision transcendantale à une autre transversale de celle-ci. Ces pertinences du croisement de la notion de créativité aux pratiques pédagogiques ci-dessus ont autorisé d'envisager le métier d'enseignant de FLE à la lumière des considérations théoriques générales sur la créativité, il est question « d'une Co-construction des enseignements, voire une articulation entre enseignants et élèves à partir de dispositifs encourageant la créativité des apprenants » (Eschenauer, 2019). En d'autres termes, il s'agit de repenser les activités pédagogiques, voire les conditions et les paramètres d'un enseignement tolérant à l'innovation. Dans cet ordre d'idées (Harrington, 1999) nous dit:

The initial "seeds" around which creative interests and activities first develop. Seeds may consist of problems or projects presented or discovered. Seeds may also consist of new ideas, perspectives, images, sounds, objects, materials, processes, or tools which elicit the curiosity and attention of creatively inclined people and which eventually evoke creative activity. Seeds are sometimes experienced as emerging from the self in the form of powerful images, mysterious phrases, haunting feelings, or dream fragments from which creative activity evolves." (323)³⁹

En fonction de son rapport à l'intervention pédagogique (Chapitre II), l'assistance environnementale serait incontournable dans le fondement de la pédagogie de la créativité à l'école (Lubart, 2010 ; Besançon et Lubart, 2015) dans la mesure où cette dernière semble procurer des aléas conséquents au rendement pédagogique (Aden, 2008 ; Capron, 2016). En effet, « enseigner et vivre de manière créative permet de rendre les apprentissages plus intéressants et efficaces. » (Besançon et Lubart, 2015 : 96). Il sous-entend ici, l'importance

³⁹ Traduction : les « graines » initiales autour desquelles se développent d'abord les intérêts et les activités créatives. Les graines peuvent être constituées de problèmes ou de projets présentés ou découverts. Elles peuvent également être composées de nouvelles idées, perspectives, images, sons, objets, matériaux, processus ou outils qui suscitent la curiosité et l'attention de personnes créatives et qui, finalement, évoquent l'activité créatrice. Les graines sont parfois expérimentées comme émergeant du soi sous forme d'images puissantes, de phrases mystérieuses, de sentiments hantés ou de fragments de rêve à partir desquels l'activité créatrice évolue.

capitale de l'investissement dans la relation « enseignant-apprenant », et ce, à travers l'accompagnement des apprenants dans les diverses tâches que ces derniers accomplissent au cours de leurs apprentissages de compréhension et de production. De ce fait, il est du rôle de l'enseignant de faire émerger chez l'apprenant, la valorisation des tâches présentées, car elles déterminent son engagement, sa prise d'initiative, et sa résistance dans la réalisation de ses productions (Tardif, 1997 : 119), notamment les plus créatives. Cependant si « nous pouvons définir la production créative comme une tâche ou une gamme de tâches de création d'objets, d'idées ou de pratique de transformation » (Capron Puozzo, 2016 :135) il serait légitime de parler de la présence de références explicites aux fondements d'une situation appropriée à la pertinence de la créativité en classe de FLE, notamment du rôle prépondérant de l'enseignant dans l'aménagement d'une situation appropriée au développement du potentiel créatif en classe de FLE.

Si « les nouveaux curricula de différents pays occidentaux confèrent une place importante à la collaboration entre élèves, à la pensée créative et à la réflexion » (Marcelo, 2016 :46) on constate que cela suppose « immanquablement certains gestes de l'enseignant qui peuvent être déterminants pour l'apprentissage des élèves » (Idem). Autrement dit que « si nous cherchons à améliorer les performances créatives des enfants, il peut être également intéressant de s'appuyer sur les pratiques et les comportements adoptés par les enseignants afin d'influer directement sur les compétences des élèves » (Besançon, et Lubart, 2015 : 81). Solliciter la créativité des apprenants dans une situation pédagogique dépend donc, désormais de la créativité de l'enseignant, qui doit révéler sa créativité pour un rendement patent. Dans cette nouvelle orientation éducative, (Besançon, et Lubart, 2015) énumèrent de manière non exhaustive ce qu'un enseignant créatif doit faire en classe pour booster la créativité de ses apprenants :

- Encourager un apprentissage indépendant pour les élèves ;
- Développer un enseignement en coopération entre les différents élèves ;
- Motiver les élèves à acquérir les connaissances de base ;
- Encourager la pensée flexible ;
- Éviter de juger les idées des élèves avant qu'elles ne soient clairement construites et argumentées ;
- Favoriser l'auto-évaluation des idées par les élèves eux-mêmes ; prendre au sérieux les questions et les suggestions des élèves ;

- Offrir des opportunités de travailler dans diverses situations et divers matériaux ;
- Aider les élèves à dépasser leurs sentiments de frustration et d'échec, ce qui leurs permettra de poursuivre de nouvelles idées.

C'est donc à partir de ces données scientifiques sur le rôle de l'enseignant et encore des interprétations théoriques proposées pour une éventuelle adaptation que nous agissons. Il s'agit de procéder à une véritable alliance, voire même une dépendance du comportement des enseignants et les dispositifs qu'ils mettent en jeu en classe de langue et ce, en vue d'un développement de la créativité des apprenants. Nous pouvons avancer que la planification des séquences pédagogiques dans un esprit créatif permettrait une concrétisation d'une refonte pédagogique dédiée à la créativité. A partir de cette référence qui met la posture d'enseignant au service de la créativité de l'apprenant, s'organisent les éléments de la séquence présente. En effet, la conception des activités créatives en tant que processus de professionnalisme basé éventuellement sur des allures créatives relève d'un agir innovationnel de l'enseignant (Cros, 2007). Dans cette perspective l'exploitation du facteur environnement semble conséquente pour traduire l'agir en question. Notre travail est désormais oscillant entre un ouvrage dans la médiation et un autre basé sur la gestion des contraintes en classe. Ceci permettra de mettre en exergue l'expression créative de l'apprenant.

III.1.1. Le facteur environnement, s'impose !

Dans une perspective complémentaire à ce qui a été envisagé pour concrétiser une véritable pédagogie de la créativité, particulièrement en matière de conception d'environnement adéquat à la mobilisation des ressources créatives chez les apprenants, nous nous retrouvons inscrits. Il sous-entend ici une vision transdisciplinaire articulée fermement à la promotion de l'agir de l'apprenant en langue étrangère, cela permettrait à ce dernier de faire le lien à différents niveaux d'action-perception-réflexion (moteur de la cognition) (Eschenauer, 2019). Cependant, il demeure important de délimiter les assises de cet éventuel élan à la créativité en classe de FLE. Trois notions de référence semblent nous procurer cette aisance, et ainsi installer un cercle vertueux dans le rapport à la pédagogie de la créativité : une tâche complexe (Lubart, et Besançon, 2015) dans l'ancrage de la médiation (Capron, et Martin, 2014) pour arriver au dispositif créatif en question (Capron, 2016 ; Aden, 2008 ; Eschenauer, 2019). S'appuyer sur ces principes de base, est à notre sens facilitateur à la construction d'une assise pour une

manifestation à la pertinence de la créativité envisagée dans les rapports qu'elle entretient avec le facteur environnement dans le champ interdisciplinaire.

Au sein de cette réflexion qui précise l'importance de l'environnement pour une conception d'une pédagogie de la créativité, les recherches nous mènent vers une autre considération identique à la précédente or, elle nous procure une richesse terminologique qui s'avère importante en termes de créativité. Il s'agit de la notion de " climat créatif " de l'anglais " Creative Climate" qui a été développée par (Ekvall, 1999) dans son article "Creative Climate". L'auteur précise que: « Climate so defined tends to be local and varied, in some cases considerably, between departments and workgroups, even if structural and cultural elements of the larger organization apply »⁴⁰(404). Cette référence illustre clairement ce qu'on désigne par le climat créatif, qui semble refléter les différentes conditions permettant la conception d'un climat fertile à l'éclosion de la créativité. Variant entre les locaux du travail et les moyens mis en exergue pour l'exécution des tâches, veiller sur un climat approprié à l'apprentissage dans notre cas, paraît capital. Dans cette visée qui nous préoccupe (Ekvall, 1999) ajoute que «Educational researchers have taken interest in the way the school system and its ideologies, structures, and pedagogics affect the creative motivations and development of pupils. » (403)⁴¹.

Définir l'importance de l'aménagement d'un environnement adéquat à la productivité créative consiste aussi à transmettre un message qui ne se réduit pas seulement à la notion d'espace, il peut aussi y avoir une expansion à la notion de motivation que peut provoquer une activité créative. Dans cet ordre d'idées (Harrington, 1999) explique:

People are motivated to undertake creative activities by a wide range of pleasures and satisfactions, some of which flow directly and immediately from those activities and some of which depend upon positive reactions from the social world. Creativity is thus most apt to occur in settings where people have opportunities to discover and experience the immediate process pleasures associated with creative activities and where creative work is apt to elicit rewarding social responses⁴².(1999: 327)

⁴⁰ Traduction : le climat a tendance à désigner à la fois le local et le varié, dans certains cas les départements et les groupes de travail, même si des éléments structuraux et culturels de l'organisation plus large s'appliquent.

⁴¹ Traduction : les chercheurs en éducation se sont intéressés à la manière dont le système scolaire et ses idéologies, structures et pédagogies affectent les motivations créatives et le développement des élèves.

⁴² Traduction : Les gens sont motivés à entreprendre des activités créatives par un large éventail de plaisirs et de satisfactions, dont certains découlent directement et immédiatement de ces activités et dont certains dépendent de réactions positives du monde social. La créativité est donc plus susceptible de se produire dans des contextes où les gens ont la possibilité de découvrir et d'expérimenter les plaisirs de processus immédiats associés aux activités créatives et où le travail créatif est susceptible de susciter des réponses sociales enrichissantes.

Les propos ci-dessus nous renseignent davantage sur les différentes formes de l'engagement créatif d'un individu à travers une satisfaction personnelle ou autre, toutefois il est à rappeler que les facteurs liés à cette perception dépendent principalement du milieu dans lequel le travail est envisagé.

III.1. 2. La médiation : une assistance cognitive

Dans la suite des tentatives menant vers la concrétisation d'une refonte pédagogique promise à la l'intégration de la créativité dans les activités d'enseignement/apprentissage, nous considérons suite aux travaux de (Capron, et Martin, 2014) que l'ouvrage dans la médiation dans la conception des tâches créatives en est la solution. En effet, selon ces chercheurs « concevoir et mettre en œuvre une pédagogie de la créativité, c'est travailler les objets d'apprentissage à travers des dispositifs dont les différentes tâches constituent une forme médiatrice [...] mobilisant la pensée créative des élèves » (04). Cette rencontre entre des pratiques relativement créatives en classe et le processus d'apprentissage dans son aspect cognitif symbolise une symbiose entre la didactique et la créativité dans ses formes à la fois cognitives, pédagogiques et artistiques.

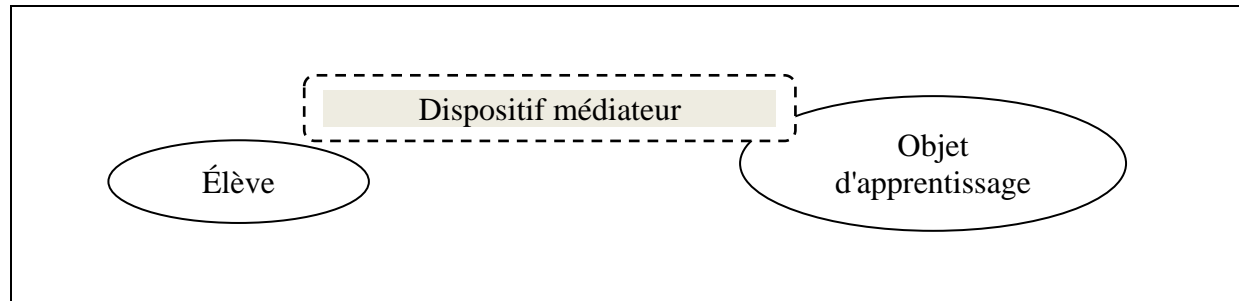


Figure 7 : Un dispositif médiateur pour mobiliser la pensée créative

Source : Puzozzo Capron, I. & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. L'Éducateur, 2, 13-14.

« L'idée de médiation est associée à l'idée qu'entre le sujet qui apprend et le savoir, il y a un système médiateur permettant au sujet de s'en saisir de telle sorte qu'il puisse en être transformé. » (Resta- Schweitzer et Weil- Barais, 2007 : 84-85). Le dispositif médiateur est donc appréhendé ici sous un angle complémentaire, considéré comme indispensable pour concevoir une pédagogie de la créativité. L'enjeu est alors de permettre le développement de comportements créatifs dans des situations d'enseignement plus au moins appropriées et facilitatrices à l'émergence de la pensée divergente des apprenants. Comme le montre le schéma ci-dessus le dispositif médiateur entre l'apprenant et son objet d'apprentissage met en évidence

cette dimension intermédiaire que peut assoir l'enseignant afin d'agir sur deux niveaux, le premier concerne le développement du potentiel créatif de l'apprenant, et le deuxième vise la promotion et l'efficacité des apprentissages du FLE. Ces deux niveaux d'opération entraînent une commodité dans la situation d'apprentissage des langues étrangères. De ce fait, la médiation dans la pédagogie de la créativité est, à notre sens, un dispositif adéquat mis en œuvre par l'enseignant pour assister l'apprenant dans le développement de son potentiel créatif, et ses apprentissages.

Une affirmation en matière d'une nécessité médiatrice dans un système pédagogique-créatif était démontrée plus haut. Bien que ces activités créatives aident l'apprenant à frayer son chemin dans le monde institutionnel, et permettent à l'enseignant de prouver son agir professionnel, il demeure pertinent de rappeler les retombées de ce climat créatif sur le développement cognitif de l'apprenant. Ainsi le premier pas et le plus significatif, consiste à apostropher des liens possibles entre cette intervention médiatrice et les approches théoriques dédiées à la créativité, notamment en matière de cognition. Ces interventions qui se représentent de multiples façons : en intégrant un dispositif créatif, en créant des tâches complexes ou n'importe quelle combinaison de ces moyens pour mettre en évidence la conception d'une médiation, répercutent probablement le développement cognitif des apprenants. Dans cette perspective nous nous renvoyons aux travaux de (Resta- Schweitzer et Weil- Barais, 2008) sur la notion de médiation à travers une approche cognitive et développementale de celle-ci en contexte d'enseignement-apprentissage. Nous constatons que la réflexion autour de la médiation est conçue comme stratégie de prévention et de réduction des conflits cognitifs, ils précisent à cet effet que :

Cette conception de la médiation qui met l'accent sur la conciliation et le compromis, présente l'avantage de reconnaître la dimension potentiellement conflictuelle de tout apprentissage ainsi que les difficultés des élèves à accepter des connaissances nouvelles. La référence à un tel modèle conduit à s'interroger sur les caractéristiques épistémologiques des connaissances enseignées en regard des connaissances actuelles des élèves, sur les activités cognitives qu'elles requièrent ainsi que sur les situations et les aides à apporter (la tutelle) pour que les élèves puissent les maîtriser. Cette conception permet également de penser la médiation comme un processus se déroulant dans le temps qui va se traduire par des déplacements de points de vue, à la fois de la part des élèves et du médiateur (2008 :89).

Ce témoignage illustre amplement l'importance d'un processus cognitif à travers lequel les apprenants sont invités à recadrer leurs connaissances antérieures pour en recevoir d'autres nouvelles, tout en tenant compte des éventuelles situations conflictuelles. De ce fait, la médiation dont il est question ici, semble permettre de tempérer les difficultés d'apprentissages

les plus apogées, constituant ainsi un climat fertile à la créativité des apprenants, et aussi du professionnalisme de l'enseignant.

Dans une autre dimension, nos recherches nous mènent vers une étude qui semble conséquente en termes de médiation. Il s'agit des travaux de (Burner, 1979), qui dans son article intitulé "Conditions de la créativité", aborde la notion de "surprise efficiente" comme indispensable à l'agir créatif d'un individu. Il précise :

Un acte qui produit une surprise efficiente - Voilà le critère que je choisirai pour définir un acte créatif. Le contenu de la surprise peut être varié aussi varié que les actions dans lesquelles les hommes sont engagés. Elles peuvent être exprimées [...] dans la formulation d'une théorie scientifique, dans la réalisation d'un tableau. Je me désintéresse totalement de l'intention de la personne, de savoir si elle voulait ou non créer. Le chemin de la banalité est pavé d'intentions créatives. La surprise ne se laisse pas définir facilement. C'est l'inattendu qui vous frappe d'émerveillement ou d'étonnement. C'est qui est curieux dans la surprise efficiente, c'est qu'elle n'a pas besoin d'être rare, peu fréquente ou bizarre, et souvent qu'elle n'est rien de cela (217)

Dans notre contexte nous nous permettons de traduire la notion de surprise efficiente évoquée plus haut à l'intervention de l'enseignant dans les situations d'enseignement / apprentissage en médiation. Il sous-entend ici un agir qui sollicite la motivation des apprenants sans pour autant les inciter à la perfection. Lorsque l'enseignant tend d'inciter ces apprenants à l'apprentissage par l'intermédiaire d'un objet médiateur que nous considérons comme surprise véhiculant les apprentissages, les apprenants manifestent un engagement, même si cela rentre dans l'imprévu. Cette conscience de l'agir créatif des apprenants à travers la présentation d'une surprise comme étant une condition à la créativité, est supposée être rentable, en matière de développement créatif et aussi en apprentissage. En effet, il est très fréquent de voir les apprenants qui prétendent parcourir un chemin de la créativité insatisfaits de leurs propres apprentissages : Une productivité d'idées juste après une évaluation ou une confrontation avec le résultat de ses pairs, tandis qu'une démarche modeste pavée de surprises pour ces sujets peut s'avérer surprenante pour les apprenants, notamment lorsqu'ils se rendent compte de quoi ils sont capables de réaliser.

A titre d'exemple à la médiation qui suppose assister le développement de la créativité de l'apprenant en classe de langue, nous nous renvoyons aux travaux de (Aden, 2008 ; 2016). Cette dernière met en amont le théâtre pour créer et innover en classe de langue. Ses travaux

débouchent sur une pédagogie énactive⁴³ des langues qui devra permettre un engagement à la fois corporel et cognitif de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. En effet, l'enseignant devra incorporer des activités réflexives dans ses séquences pédagogiques de manière à promouvoir l'accommodation cognitive ou la restructuration des conceptions de l'apprenant. Il s'avère que donner aux apprenants l'occasion, à travers une médiation, pour réfléchir et réconcilier les différences entre leurs conceptions et la pratique visée, acheminera l'ouvrage d'un apprentissage expressif par excellence, notamment en classe de FLE. Selon (Aden, 2016), le théâtre entre autres occasionne des opportunités d'extériorisation de soi et ce à différents degrés, car « pour apprendre il n'est pas possible de dissocier le corps, les émotions, l'expérience et l'intellect » (109). Les apprenants par l'intermédiaire d'une pièce de théâtre semblent se sentir en sécurité pour partager leurs actes créatifs mettant en relief tout ce qui peut leur permettre une intervention expressive, qui dans notre contexte d'enseignement /apprentissage des langues est décisif. Dans cette visée, nous enchainons la description de notre exemple par le rendement constaté dans les travaux d' (Eschenauer, 2018) qui convergent partiellement avec ceux d' (Aden 2008, 2016). D'une pédagogie énactive à l'incorporation des langues. Il sous-entend ici une autre expression pour désigner cette capacité de faire parler, et son corps et son cognitif, il est question d'encorporer⁴⁴ ses langues. Par le biais d'une médiation vouée aux pratiques théâtrales Eschenauer, 2018 a pu démontrer les répercussions d'une pratique esthétique sur le rendement créatif en classe, favorisant ainsi les apprentissages des langues et des cultures. Ceci s'exprime particulièrement, lorsque la prise de conscience d'une manifestation créative accompagne l'expérience.

Ces stratégies s'inspirent donc d'une reconnaissance de l'impact médiateur dans la conception du système pédagogique que nous qualifions de pertinent. Et ce, de leurs objectifs communs dans la réalisation d'un climat créatif, voire fournir les conditions nécessaires au changement des aptitudes : Les apprenants doivent manifester un comportement créatif en produisant de manière fluide en classe de FLE, ou en générant de nouvelles idées considérées comme intelligibles, plausibles et fécondes.

⁴³Aden précise quant à l'usage de cette notion, elle stipule : " nous proposons le terme d'enaction [de l'anglais *enact* : susciter, faire advenir, faire émerger (2016 : 108).

⁴⁴ Le terme *encorporer* est proposé par Laumont (Pfeiffer & Pitti, 2012) pour traduire *embodiment*, et repris par (Eschenauer, 2018).

III.1.3. La tâche pour une gestion des contraintes

En plaçant l'action créative au centre des apprentissages, l'enseignant semble solliciter une démarche dans laquelle chaque élève est amené à investir dans une construction pédagogique de type actionnelle (Muller, 2008). Cette vision est explicitement adoptée dans le (CECR, 2000), dans lequel on affirme que « la perspective actionnelle prend [...] en compte les ressources cognitives, affectives, volitives, et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (2000 :15). Ce concept d'acteur social nous renvoie à la théorie de la créativité de l'agir (Joas, 1992), issue des sciences sociologiques, et qui postule pour la promotion de la notion d'action, en insistant sur le caractère créatif de l'agir humain, ainsi rendre justice aux théories prônant pour la dimension créative propre à l'homme. Dans la continuité de ces idées, il semble que l'agir créatif de l'apprenant doit donc prendre son élan à partir d'une conception d'une situation d'apprentissage éventuellement créative. Il sous-entend ici une réflexion autour d'une tâche ou d'une activité, d'usage synonymique dans le (CECR). Ces notions sont « des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnels, publics, éducationnels et professionnels [...] La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés) [...] » (2001 : 121). Dans cette perspective, la variété des tâches doit permettre aux apprenants d'être non seulement plus productifs mais aussi d'explorer un espace de conception plus grand, et ce, dans le but de produire des solutions créatives, voire agir de manière créative. C'est en fait, autour d'une situation complexe, voire un problème finement défini que les opérations cognitives induites par l'activité de conception entraînent le sujet à gérer une démarche créative (Leuba, Didier, Perrin, Puozzo et de Carlo, 2012). Nous joignons ici les propos de Todd Lubart, qui affirme qu' « un problème est une situation qui offre à l'individu l'occasion d'élaborer sa propre procédure pour trouver une solution. » (2010 :12).

Dans cette introduction à la notion de situation problème, nous conservons d'abord, la détermination des éléments qui font d'une situation un vrai problème chez l'apprenant. A travers les éclairages de (Tardif, 1997), et dans une visée stratégique d'apprentissage, nous pointons les caractéristiques d'un vrai problème à résoudre en classe. En effet, « un très grand nombre de tâches présentées régulièrement à l'élève en classe ne correspondent en rien à des activités de résolution de problèmes » (232), ni d'expression créative. Hormis les situations habituelles, répétitives, les contraintes reconnaissables, qui suscitent chez l'apprenant une dynamique

cognitive ses réponses sont bel et bien présentes. Cet auteur affirme que l'articulation de quatre éléments indispensables font d'une situation un vrai problème :

- Présence de données initiales ; référence aux connaissances antérieures de l'apprenant, comme dit l'adage, on ne peut pas bâtir sur l'eau, l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant a des connaissances sur le thème à aborder.
- Présence d'un but final (état désiré),
- Présence de contraintes,
- Nécessité de la recherche d'une suite d'opérateurs ; qui implique l'activation du processus cognitif de l'apprenant. (Ibid. 236).

Dans l'activité pédagogique s'intéresser à ce genre de situations, c'est se pencher sur des pratiques advenant la mobilisation de stratégies appropriées à la réalisation des tâches. En d'autres termes l'apprenant par la présence d'obstacles que l'enseignant met en place –à la différence des situations ordinaires par exemple, se retrouve contraint à agir de manière différente de ce qu'il est habitué à faire. Cet objectif-obstacle tracé au préalable par l'enseignant nous dit, J-P. Astolfi, qu'il demeure un « concept puissant pour envisager le long terme des apprentissages, autrement que sur le mode de la reprise à l'identique, ou de différence dans le rythme dans les acquisitions. Il ne faut pas sous-estimer les difficultés de l'entreprise, mais il est nécessaire de se donner des outils si l'on veut parvenir à penser les choses d'une façon renouvelée » (1992 :115). Il s'agit de mettre en avant la distinction entre une pensée productive, et une pensée reproductive qui se produit lorsqu'un apprenant face à une telle situation applique une procédure déjà connue pour la résolution d'un problème, c'est-à-dire le problème reproduit une méthode basée sur l'expérience précédente (E. Mayer, 1999 : 439). Ceci nous mène vers une nouvelle conception de l'apprentissage, dans laquelle, l'apprenant cesse d'être « l'objet de ses apprentissages, mais va progressivement dans la construction de ces apprentissages » (Delattre, 1993 :1).

Dans son ouvrage "Psychologie de la créativité" Lubart, reprend cette notion de problème insistons sur la sensibilisation des individus à ce genre de situations, selon lui cette capacité à identifier, et à définir un problème engage une personne à : « détecter une lacune dans l'état actuel des connaissances, le besoin d'un nouveau résultat, ou une déficience dans une procédure » (2010 :16). Nous constatons ici, qu'un apprenant sensible face à une tâche plus au moins complexe suscite chez ce dernier une partance dans une évolution cognitive qui semble le mener vers la base d'un processus créatif. L'engagement dans un tel entrain augmente les chances d'obtenir par la fin un produit original, notamment en termes de productions langagières. Dans une perspective similaire, où l'identification des problèmes répercute considérablement le degré

d'originalité de la solution, que nous avons enregistré au-dessus comme critère de la pensée divergente, la neuroscience témoigne amplement de la réaction d'un individu face aux situations problèmes. De ce fait, une ligue de nombreux chercheurs centre ses prospections sur l'importance des représentations mentales dans la détermination d'identifier, et de définir un problème « la représentation mentale que nous avons d'un problème influence l'ensemble des processus en jeu dans la recherche de sa solution » (Brost, Dubois, et Lubart, 2016 : 08). En abordant cet aspect, les auteurs mettent en évidence un élément intéressant, celui de l'imagerie visuelle de la pensée: «Si la visualisation de la pensée peut être particulièrement utile à la créativité, c'est parce que les images sont facilement altérables, elles peuvent représenter de multiples aspects d'un problème, peuvent être manipulées rapidement et ne présentent pas les limites bien définies des représentations verbales (Kim, 1990) » (cité par Lubart, 2010 : 17).

A la base d'une situation complexe, une véritable épreuve à l'agir créatif s'installe. Toutefois il s'avère que dans un cheminement constructif et graduel, cela suppose un diagnostic minutieux de la situation afin de faire découler les questions déterminantes, en vue de cerner les contours du problème, où chaque complication mérite de l'attention et aucune évidence suggérée n'est tolérée. Dans cette perspective de gestion des contraintes à travers l'installation d'une situation problématique, nous retournons vers la mise en action d'un processus créatif. A ce titre de la description du processus créatif dans le chapitre précédent se retrouve ici comme opérationnelle, et ce, dans la mesure où ce processus émerge suite à une situation problématique. Les travaux de (Bonnardel, 2009) qui s'inscrivent dans la conception des activités créatives dans des situations de formation présentent un exemple efficient à ce qui a été avancé plus haut. Elle se prononce donc sur un processus créatif triadique qui prend son élan de la capacité de définir un problème, vers une ouverture sur un espace voué à la recherche d'idées, que nous qualifions d'espace divergent, pour arriver enfin à une évaluation du produit réalisé.

Dans la continuité de ces idées à travers lesquelles nous tentons d'approfondir la notion de tâche, (Develay, 1999) nous renvoie vers les taxonomies d'évaluations : Bloom, Guildford, Hainaut pour nous rappeler que par le biais d'un objectif pédagogique préalablement définie dans une tâche, le processus d'évaluation prendra lieu (36). Nous n'avons pas l'intention de traiter ici la dimension d'évaluation, dans la mesure où celle-ci semble impliquer la globalité de notre étude. Toutefois elle fera l'objet du (chapitre IV) ainsi elle nous permettra de justifier

notre démarche opérationnelle dans le parcours expérimental. Faire appel donc, à une tâche vue comme complexe nous conduit à réfléchir l'idée des objectifs pédagogiques que nous avons traités dans le chapitre précédent, en conséquence au type de l'évaluation préconisé. Pour l'apprenant, l'évaluation qui consiste à lui permettre de savoir s'il a donné la bonne réponse, pour en éprouver par la suite la satisfaction, éventuellement grâce à un bon point, bonne note, etc., le processus pour l'enseignant semble énorme. Il est question d'une réflexion qui remonte à une structuration des objectifs et une organisation des tâches. Cependant, pour que l'évaluation soit efficace, il faut que la tâche permette la gestion des contraintes écartant ainsi les objectifs équivoques qui peuvent impacter négativement le processus d'évaluation dans une situation d'enseignement/ apprentissage.

III.1.4. Le dispositif créatif pour un agir innovationnel

L'enrichissement de l'éventail méthodologique consacré à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères témoigne abondamment de cette ambition d'envahir le monde éducatif pour un rendement conséquent. Une évolution en parfaite constance où chaque dispositif vient s'ajouter au précédent sans pour autant le remplacer. Des courants méthodologiques qui s'entrecroisent pour expliquer les différents objectifs d'une pratique d'enseignement/apprentissage des langues, notamment du FLE. Elle véhicule très souvent un matériel, et des techniques en parfaite corrélation avec le monde actuel.

Toutes ces différentes formes susceptibles de décrire le quotidien d'un individu peuvent être étendues proportionnellement dans le quotidien d'un apprenant. Ainsi nous constatons que les pratiques pédagogiques ne peuvent échapper à cette contamination fonctionnelle des réseaux numériques. Les apprenants sont visuellement intéressés par ce langage, ils possèdent des smartphones, ils s'y connectent plusieurs fois par jour, probablement sans raison particulière, parce tout simplement ils sont certains d'y trouver quelque chose à faire ou à lire. Une chose qui peut être semblable à celle donnée par l'enseignant mais d'une manière autre, voire de manière économique⁴⁵. Dans cet environnement qui fait partie intégrante de leur vie et de leur développement, envisager donc le numérique semble opportun.

⁴⁵La notion "économique" d'économie est issue des propos (Boissière, Fau et Pedro, 2013 : 49) pour désigner l'accès rapide à la connaissance via le numérique. Nous reviendrons vers cette notion dans l'usage des simulations via le numérique par opposition aux simulations classiques (Chapitre IV).

La pédagogie de la créativité dans laquelle ces idées se sont profondément enracinées, s'appuie en effet, tant pour la théorie que pour la pratique, depuis les différentes approches vouées à l'étude de celle-ci, nombreux sont les facteurs mis en jeu pour promouvoir cette performance : fonctions cognitives, dimensions émotionnelles, médiations environnementales, etc. (Lubart, 2010). Toutes ces propriétés contribuent au développement des capacités créatives d'un individu, notamment de l'apprenant. Cependant, plusieurs ambiguïtés sont soulevées et il est parfois difficile de repérer les dispositifs médiateurs qui développent la créativité de celles qui relèvent du simple usage pédagogique. Selon Capron Puozzo, 2016, le dispositif sera défini comme créatif, lorsqu'il répond à quelques exigences conséquentes dans l'engagement d'une pédagogie de la créativité, nous citons de manière non exhaustive ces propos, sous forme de quelques conditions vraisemblablement importantes :

- 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
- 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 intervienne sur des objets d'apprentissage significatifs dans la formation pour chercher à construire un endocepts.
- 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.

En écho à cette énumération, nous pouvons remarquer que la place d'un dispositif créatif vient annoncer les intérêts pratiques de la prise en compte de l'imaginaire et de la créativité, en classe de langue, voire même une évocation de la productivité cognitive, et l'autonomie de l'apprenant. De ce fait découlerait donc une reconnaissance du rôle éventuel des conjonctures médiatrices dans l'expression pédagogique.

Dans cet usage des nouveaux dispositifs pour enseigner, on réalise que l'écueil de la médiation pour promouvoir la créativité en didactique des langues réside dans le fait qu'elle est souvent associée à l'introduction des fonctions ludiques et des arts en classe (Carré, et Debyser, 1987 :

120). Selon Silva « l'articulation entre créativité et jeu paraît riche en potentialités pédagogiques » (2009 :105). Ce projet hybride de la présente recherche brigue à l'enseignant un éventail très riche de dispositifs éventuellement artistiques, et techniques qui se présentent en faveur de la pratique de l'enseignement/apprentissage de FLE. S'interroger sur la fonction ludique, tenter d'appréhender la notion de jeu en nous référant essentiellement à des écrits théoriques et à nos retours aux postures dédiées à la créativité est en réalité très vague or, dans notre recherche, nous visons la légitimation des pratiques des simulations globales de manière particulière vers un développement d'applications possibles sur les dispositifs numériques par la suite. Dans cette optique visant la tentation d'identifier une posture créative adéquate qui pourrait être mise en relation, de manière cohérente, avec l'intégration du dispositif médiateur fondé sur l'acte de simuler, nous nous sommes interrogés : A quel degré les simulations sont compatibles avec un message qui évoque les études sur la créativité mais aussi sur la promotion des apprentissages de FLE ? Le concept proposé ici, est de mettre en valeur les simulations globales et les dotations à recueillir dans une situation d'apprentissage.

III.2. La créativité et les simulations : au parage du jeu

Avant de situer les grands axes de la conception des simulations globales dans une histoire dont les racines plongent au-delà de l'acte de simuler, les conditions de l'émergence et de la manifestation de ce support réorganisent l'espace offert à la terminologie et à la référence des actes de simulation. A une époque antérieure, les attachés des pratiques en question, n'aspiraient pas explicitement les orées de ce support pédagogique, ils jugeaient que son usage était proche d'une fonction découlant d'une pratique de jeu, et encore plus :

Les nombreux membres de la famille des simulations se ressemblent souvent et il est difficile de mettre des noms sur les différents éléments de cette fratrie : simulations scientifique, sociales, politiques, jeux d'affaires, jeux de rôle, psychodrame, sociodrame, dramatisation, mimodrame, étude de cas, etc., autant d'appellations qui circulent et de réalité qui peuvent bien souvent se confondre. (Yaiche, 1996 : 16).

Cette réflexion nous invite ainsi à interroger d'autres associations à priori analogue du jeu au simulation sous un angle anglo-saxonne. Les désignations relatives au principe du jeu, dont l'intention initiale est d'illustrer les aspects simulateurs pour des fins pédagogiques convergent dans une diversité terminologique importante: « [...] Educational Games, Simulation, Virtual Reality, Alternative Purpose Games, Edutainment, Digital Games, Based Learning, Immersives Learning Simulations, Social impact Games, Persuasive Games, Games for Change, Games for

Good, Synthetic Learning Environments, Games with an Agenda [...] »⁴⁶ (Alvarez & Djaouti, 2012:13).

Dans cette perspective qui nécessite des lisières conceptuelles bien définies, il convient d'examiner cet éventuel mouvement dans la sphère d'une variété d'activités imposantes. Cependant, il faut noter que notre objectif n'est pas de répertorier les appellations, ni d'effectuer des profondes distinctions, mais une délimitation du champ d'investigation. Nous proposons à ce niveau les positionnements et les cadrages théoriques de la recherche qui contribuent à intégrer ce qui relève du « jeu », et des « simulations globales » dans l'enseignement/apprentissage du FLE afin d'interroger les relations prescrites, réelles ou possibles de ces types de contenus et de pratiques entremêlées. Dans cette optique, on ne peut aborder la question du jeu, et plus précisément dans la croisée de la notion de la créativité, sans préalablement évoquer les travaux de D.W. Winnicott, qui restent l'une des plus grandes références pour approcher l'ambiguïté du concept en question. Pour cet auteur, qui est à la fois médecin pédiatre et psychanalyste, le jeu est un besoin vital pour l'homme, et « si le jeu est essentiel, c'est parce que c'est en jouant que l'enfant se montre créatif et c'est en étant créatif que l'individu découvre le soi » (Cité par Kasbi, 2012 :115). Ce statut inéluctable du jeu dans notre vie a entraîné cette confusion répandue entre les différents usages de fin d'allure ludique.

Dans une vision plus approfondie, et sur les références Winnicottiennes, nous envisageons la continuité des idées pour cerner les champs terminologiques. Winnicott traduira ce concept de jeu par l'emplacement de deux hypothèses capitales ; "*un espace intermédiaire*" garni par des "*objets transitionnels*" grâce auxquels l'enfant va pouvoir se découvrir progressivement, permettant ainsi la projection de soi (Vrai self) dans le monde extérieur (faux self), désormais dans l'avenir en faveur d'un continuum. Ces deux hypothèses témoignent grandement de l'importance de la représentation de la médiation, via des dispositifs créatifs imposant dans une pédagogie de la créativité. En anglais, les notions de Play et games apportent encore une autre version d'éclairage terminologique, nous retenons, ici que « les jeux (games) correspondent aux faux selfs tandis que jouer (playing) implique le vrai self » (Bailly, 2001 :44). C'est dans ce tournant terminologique que réside l'essor de cette tentation de précision terminologique, « En réalité la simulation globale est un jeu qui dans son principe est *a play* et dans son déroulement

⁴⁶ Traduction : jeux éducatifs, simulation, réalité virtuelle, jeux à usage alternatif, ludo-éducatif, jeux numériques, apprentissage basé, simulations d'apprentissage immersif, jeux à impact social, jeux persuasifs, jeux pour le changement, jeux pour le bien, environnements d'apprentissage synthétiques, jeux avec un agenda.

a game. » (Yaiche, 1996 :71). Il s'agit d'une avancée fondamentale qui appuie cette dissimilitude particulière entre le jeu libre de la petite enfance qui peut être « un morceau de chiffon, un nounours, un bout de laine, de ficelle, ou encore la mère elle-même » (Bailly, 2001 : 43) et un autre plus régenté que lui impose la société à travers l'implication dans un rôle bien précis.

A partir de cette littérature, nous pouvons conclure qu'il est question de convergence de termes qui illustrent à la fois les potentialités de connexion, entre deux mondes absolument mêlés, notamment en leur juxtaposant l'esprit de créativité. Les simulations globales se plient aux « règles, matrices, et contraintes proposées par le maître du jeu (l'enseignant) » (Yaiche, 1996 : 71), mais relève aussi d' « une certaine forme d'insoumission, l'insubordination aux règles du jeu social de façon à permettre une critique constructive de l'ordre établi, à sortir des sentiers battus et à imaginer des voies nouvelles » (Ibid.). Dans cette visée à la fois constructive et combinatoire que loge cette articulation entre jeu et simulation, nous envisageons enchaîner avec le terme de simulation qui sera notre ligne directrice dans ce qui suit, notamment dans cet esprit d'improvisation et d'imagination mais l'usage du vocable jeu sera fréquent pour désigner ce besoin vital de l'homme.

The idea that play contributes to human development, particularly children's development, is not a new one. It dates back at least to the time of the Enlightenment and was subsequently promoted by educational theorists such as Rousseau, Froebel, and Montessori. Twentieth-century theorists like Vygotsky, Piaget, Bruner, Singer, and Sutton-Smith have continued to emphasize the role of play in development.⁴⁷ (Dansky, 1999 : 394)

Selon les propos de Dansky figurant dans la citation ci-dessus, aborder les jalons du jeu n'est pas une simple action faite pour des raisons inconsidérément improvisées sous le coup de la nécessité, il s'agit d'un travail de chercheurs de renommée internationale. C'est tout un projet !

II.2.1. Interroger les simulations globales : naissance et origines

La prise en compte de l'impact environnemental sur la performance créative dans une pédagogie de la créativité, nous a fourni un espace important au cercle des pratiques de simulations globales et des outils de l'information et de la communication de manière

⁴⁷ Traduction : l'idée que le jeu contribue au développement humain, en particulier le développement des enfants, n'est pas nouvelle. Cela remonte au moins à l'époque des lumières et, a ensuite été promu par des théoriciens de l'éducation tels que Rousseau, Froebel et Montessori. Des théoriciens du XXe siècle comme Vygotsky, Piaget, Bruner, Singer et Sutton-Smith ont continué à souligner le rôle du jeu dans le développement.

particulière. Cette prégnance de ce contexte a fait naître des interrogations et des recherches possédant pour but les répercussions des situations étudiantes ou professionnelles sur l'éclosion de l'esprit créatif d'un individu. Nous désirons dans ce qui suit un étayage éminent de tout ce qui concerne les provenances et les perspectives des simulations globales, ce qui nous servira de référence pour l'intégralité de son usage.

Avant de relier le thème de simulation à l'éducation, nous nous sommes interrogés sur le rationnel de son émergence, et son usage à travers d'autres domaines. Dans son acceptation usuelle, et beaucoup plus dans un milieu essentiellement professionnel : Les simulations en aéronautique ! L'aéronautique représente l'un des domaines où l'utilisation de la simulation à visée pratique et à grande échelle est apparue comme rapidement indispensable. En effet, dans ce domaine on reproche aux pilotes de mettre trop d'émphases sur le côté technique des connaissances par rapport au développement des habiletés nécessaires pour réussir en pratique. Suite aux conséquences dramatiques engendrées par les accidents mortels militaires au cours des exercices, les orientations de formation du domaine se sont manifestées de manière massive à l'entraînement pratique, notamment à la formation aux compétences requises lors de prise des bonnes décisions en vol. Ainsi, le recours aux simulations serait un excellent moyen pour entraîner les aviateurs aux incidents inaccoutumés ou démesurément périlleux dans lesquelles il s'avère difficile d'adopter la bonne attitude, pour être apprêté en vols réels. L'utilisation du simulateur va s'effectuer dans ce cadre de sécurité qui représente un enjeu majeur de tout acte professionnel, car l'accident n'est plus tolérable. Dans la continuité de cette réflexion qui nourrit l'histoire des premiers usages des simulations, nous enchaînons avec le domaine de "la marine marchande". Du plein air, vers les étendues marines ! La sécurité prime d'abord, il s'agit du même principe, protéger ses étudiants en leur procurant une formation intensive or, il est nécessaire d'être titulaire aussi bien de la partie pratique, qu'à la théorie et permettre autant de travailler sur les tâches techniques.

Si nous livrons un historique des pratiques dites « simulations » dans le domaine éducatif, nous remarquerons que le tracé chronologique, selon Yaiche présente un parallélisme avec celui du BELC (Bureau pour l'Enseignement des Langues et des Cultures). Le BELC qui était « un lieu de recherche-action nourri des thèses des théoriciens auxquels se référait la didactique des langues d'alors (Chomsky, Jacobson, Austin, Alston, Benveniste, Morris Searle, Grize, etc.) » (Yaiche, 1996 : 12), a permis une irrigation idéologique conséquente et variée à l'égard de la

promotion de l'apprentissage des langues. En effet, grâce aux apports du BELC, une augmentation de la demande au plurilinguisme ces trente dernières années, s'est explicitement manifestée or, il est aussi à noter qu'une remise en cause de quelques points dans ses objectifs a permis une révolution méthodologique importante. Graduellement, sur les pas⁴⁸ de (Yaiche, 1996), nous souhaitons présenter les nombreuses escales qui ont permis la considération d'un processus très rationnel d'une naissance méthodologique révolutionnaire pédagogiquement reconnue, qui est les pratiques des simulations globales.

➤ **En 1970 : une véritable révolution**

Dans le but de promouvoir l'enseignement de la langue française dans le monde, les professeurs du BELC, Francis Debyser, Francis Yaiche précurseurs de la notion de simulations globales et Jean Marc Carré tentent de répondre à la révolution du BELC par la vocation prioritaire des pratiques langagières des langues étrangères et sur l'efficience de la diffusion de la langue. A cette échelle vouée à l'ascension de ces actes, les réflexions convergent pour une sélection de moyens moins exigeants, mais beaucoup plus proches du réel. Il s'agit de la dimension simulatrice comme facteur facilitateur aux pratiques langagières. Cependant, ceci nécessite un investissement en matière de temps, et ce, afin d'assurer l'entraînement et la gestion des ressources humaines.

➤ **1973-1974 : un pavé dans la mare, la mort du manuel**

Les prises de décisions concernant une échéance du manuel scolaire rentrent dans le cadre de la planification d'une éventuelle assise à la révolution en question, notamment dans les prémices des simulations globales. Le contexte éducatif évolue avec des attentes pédagogiques nouvelles en termes de qualité des méthodes, de moyens, de dispositifs permettant des modifications des ressources de l'information. Ainsi, le manuel scolaire, se retrouve remis en cause à cette période. En fait, il devient l'objet de débats dont les échos peuvent en retour influencer positivement la nouvelle tendance mise en jeu celle des simulations. Francis Debyser Directeur du BELC publie à cette époque trois articles dans "Le monde" 1973 proclamant « la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique » (Yaiche, 1996 :12). Ces publications permettent d'estimer la qualité des simulations globales par le rendement du système d'adduction de ces pratiques en classe de langues et l'efficience de la procédure. Tout en restant

⁴⁸ La reprise des différentes escales ne constitue pas une opération cyclique, en pensant à son état initial, nous cherchons à garantir une évolution chronologique et circonstancielle fidèle à la réalité.

modeste, le projet de Francis Debyser sur la réforme de la politique pédagogique est basé sur l'éloignement partiel du manuel, Yaiche confirme dans ce contexte:

Historiquement, l'idée de simulation globale est donc née avec l'idée que le manuel allait (et devait) disparaître. L'expression même de « simulation globale » a été, quant à elle proposée par le BELC lorsqu'il y a eu le souci de passer de situations brèves de simulation ou de déclencheurs de communication à des simulations plus longues dans le temps et engageant de façon beaucoup plus complète la pluralité des aspects communicatifs (1996 :13)

L'octroi de l'introduction des simulations en classe de langues est donc subordonné à la volonté de rompre avec un système scolaire calé sur des habitudes irréfléchies en matière de référence. En conséquence, il n'y aura pas, obligation de se référer à un support probablement inopérant, mais l'engagement du maintien du monde réel dans le clos de la classe de langues à travers des situations d'apprentissage attendant du réel.

➤ **1974-1979 : le recours au jeu**

Avec l'entrée des simulations globales, l'apprentissage des langues étrangères est passé d'une formation par obligation à une formation par le plaisir et s'est accompagnée du coup par le développement de la notion de jeu. On prévoit que l'impact des jeux diffère de ce que l'on considère comme premier sens du terme, notamment des pratiques des simulations, (ce qu'on a envisagé pour un délogement de la confusion conceptuelle dans l'élément précédent). On peut supposer que le jeu bouleversera complètement le système d'enseignement/apprentissage parce que les « premiers à être autorisés à jouer en situation de formation sont- non pas les enfants – mais paradoxalement, les adultes en formation » (Yaiche, 1996 : 13) et ce, dans le but de les éblouir et d'éviter d'éveiller leurs pénibles souvenirs. L'apprentissage par le jeu et par les activités de simulations modifiera son assise afin de l'adapter aux évolutions des sociétés parallèlement aux recherches menées en psychologie appliquée.

La gestion du jeu en classe de langue pour enfant reste un concept à l'interface entre gestion de l'objectif premier de tout acte d'enseignement/apprentissage qui est le travail et la gestion de la demande de la créativité. Afin de parvenir à un équilibre entre travail et créativité en classe de langues pour les jeunes scolarisés, il peut sous-entendre un mariage ayant pour objectif de répartir les fonctions pédagogiques de manière optimale entre les différents usages de la langue en fonction des disponibilités créatives dans le temps et dans l'espace et d'assurer notamment, la réussite scolaire, autrement une gestion intégrant les ressources créatives en tenant compte de l'objectif éducatif.

➤ **1980 : la mise en situation**

La conditionnalité relative à la mise en place des simulations n'aurait pas d'impact significatif par rapport à la situation actuelle. Cependant, il est à noter que les premières tentatives à l'usage des simulations globales étaient très proches de ce qu'on pouvait qualifier de tâtonnements, notamment par rapport à l'oral et à l'écrit. En effet, une série d'organisations pour des ateliers créatifs et des stages d'été permet déjà d'assurer que les simulations sont en parfaite concordance avec les rapports enseignant/enseigné avant même de procéder aux profondeurs de la réflexion en question (Idem.). Cette précocité des pratiques de simulation dans le monde du professionnalisme durant les formations estivales a permis de dépasser les activités orales déterminant ainsi la volonté d'accéder aux différentes formes qu'une langue peut vêtir. Cette précipitation peut être traduite par une rencontre avec un courant littéraire l'OULIPO (ouvroir de littérature potentielle) récemment apparu, Yaiche confirme que cette « rencontre est importante car la manière dont ce mouvement conçoit la création littéraire est particulièrement adaptée à ce qui est demandé aux élèves d'une langue (maternelle ou encore étrangère) » (1996 : 14). Dans ces conditions, et à partir de recherches relevant de la littérature, le choix des simulations permet de certifier ces usages sur les situations de formation telles qu'elles étaient vécues à l'oral ou à l'écrit. Ceci n'est pas très surprenant compte tenu des différentes fonctions d'une langue.

➤ **Les décennies 1980/1990 : une renaissance transversale**

La dernière épreuve pour les simulations globales serait l'élaboration du modèle. Elle est basée sur les résultats d'une décennie de rude labeur qui consiste en l'élaboration et l'implémentation d'une assise permettant de représenter l'impact de ces pratiques sur l'activité pédagogique. La réflexion autour de cette thématique est conçue comme un ensemble d'éléments sous-jacents dédiés à la recherche dont les sorties d'un axe créent des entrées vers d'autres.

En quelques années, la formation par la simulation est reconnue sur le champ éducatif dans toute sa diversité, partant des simulations généralistes aux simulations sur objectifs spécifiques dont nous discuterons par la suite. En arrière-plan de ce développement récent de la simulation en formation, se trouve aussi la fascination pour les supports techniques de l'information et de la communication, en fait, l'évolution des technologies a permis à la simulation en éducation de connaître un essor sans précédent vers la naissance des simulations dites « numériques »

comme témoin à la créativité, une nouvelle conception de l'école contemporaine, voire une école augmentée (Boissière, Fau, et Pedro, 2013 : 71). Les simulations globales sont formalisées à partir de courants idéologiques mais développées à une échelle d'exploitation pédagogique, Yaiche confirme qu'elles « ne sont donc pas nées au hasard : elles sont le point de rencontre, et la synthèse d'idées, d'attitudes, de pratiques d'une époque » (1996 : 12). Ces préceptes décrivent l'itinéraire chronologique dans la conception historique des pratiques de simulation, et nous lancent vers une recherche plus approfondie en exploitant ses usages scientifiques sur une perspective numérique.

III.2.1.1. Définition des simulations globales

Après l'appréhension de l'émergence de la notion des simulations dont l'étendu du champ sémantique semble être très ample, s'approprier à la définir paraît encore une tâche plus alambiquée. Or, dans un cadre éducatif à frontières marquées davantage par un champ de mouvement restreint, consacré aux pratiques pédagogiques pour les langues étrangères, notamment le FLE nous étalons une panoplie de définitions mesurées par la forte croissance de publications scientifiques sur le sujet en question.

Selon le dictionnaire de la didactique des langues

« La simulation globale consiste à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence par exemple un immeuble ; un village ; une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise, etc. » (Cuq, 2003 : 221). L'expression simulation globale semble être une invention qui suscite comme la définition le montre la créativité des apprenants pour concrétiser une réalité donnée, l'apport de chacun fait la polysémie conceptuelle de cette pratique.

Une autre définition de Francis Debyser mérite d'être citée, connue comme la définition de référence des simulations globales, et inspiratrice de chaque auteur ayant inclination à la littérature du sujet en question. Pour situer cette notion théoriquement dans notre recherche, Debyser nous dit qu' : « une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves de créer un univers de référence un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel de l'animer de personnes en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage » (1996 : 04).

Pas loin de son homologue Debyser, Yaiche publie à maintes reprises des définitions éclairant la pratique des simulations globales en classe de FLE, en fait cette notion était la ligne directrice de sa thèse de doctorat « *les simulations globales* » en 1993 sous la direction de Robert Gallison, puis l'intitulé de l'un de ses livres ; « Les simulations globales : mode d'emploi » en 1996. Cet auteur affirme qu' :

une simulation globale est une méthode ou un complément méthodologique qui consiste à faire "débarquer" sur un lieu-thème l'imaginaire d'un groupe d'élèves et plus particulièrement d'élèves en langue étrangère ; un lieu qui est en même temps un thème (comme une île, un immeuble, un village, etc.) sur lequel on va convoquer et fédérer toutes les activités d'expression écrite et d'expression orale – traditionnellement faites dans la classe de façon atomisée – en les coordonnant les unes aux autres, que ce soit des activités de réflexion, de débat, de créativité, ou que ce soit des activités linguistiques et grammaticales ; l'objectif étant de leur donner un sens, une dynamique combinatoire et cumulative, et de construire collectivement un univers dans lequel chacun sera partie prenante » (1994 : 68)

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'appellation simulation globale est très souvent utilisée comme terme générique pour désigner tout ce qui correspond à l'acte de simuler dans son premier sens au détriment du second sens véhiculé via la notion de « globale ». Une réflexion qui peut augmenter la confusion, notamment ce qui pouvait favoriser l'aspect théorique sur sa dimension pratique. Cette conception s'inspire grandement des différentes tentations qui visent la définition de ce genre de pratique. L'analyse des résultats de recherche laisse voir que l'usage de l'expression *simulations globales* désigne, de manière indifférenciée : un usage du concept de simulation, et un autre à celui de globale (Debyser, et carré, 1995) que nous espérons traiter dans une dynamique complémentaire.

III.2.1.1.1. L'usage de la notion simulation

Si le caractère de la reprise de réalité se retrouve dans ces définitions de simulation globale, comme un point de similitude, notamment élément de base aux édifices de celle-ci, un autre courant de chercheurs s'accordent déjà sur un lancement dans de nouvelles représentations, voire d'appellations. D'après (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995) les simulations pédagogiques ne font que reproduire des modèles de la réalité permettant de comprendre la réalité elle-même, d'où la mise en place de quelques séquences pédagogiques permettant la modélisation de la réalité sous forme de prototypes (Ibid., 55). La réflexion sous-jacente ici, réside dans cette notion de réalité, d'importance pertinente dans les pratiques en question. Si simuler en classe de langue est un rapprochement optimal de la réalité, la notion de modèle semble troquer la réflexion.

Cette genèse du terme de simulation explique les gênes épistémologiques tentant de définir les difficultés qui se présentent comme nuancées et même contradictoires d'un auteur à un autre. Selon Debyser, la différence entre modèle et simulation est capitale (9) dont on ne peut pas ignorer son existence qui réside dans le fait que « comme un modèle, une simulation est une représentation de la réalité ; comme un modèle, une simulation est une représentation schématisée et à certains égards simplifiée » (9) or « les finalités opératoires du modèle et de la simulation sont différentes » (10) la dissemblance loge les clairvoyances pratiques. Comme élément de dissimilitude, nous pointons ici l'acte d'intervenir, qui est absolument interdit dans les finalités opératoires d'un modèle, alors que les membres d'une pratique de simulation sont appelés à agir, voire prouver leur présence. En effet « La simulation introduit dans le modèle un ou des sujets (les élèves), qui doivent prendre des décisions et des initiatives, c'est-à-dire agir de leur propre chef, même dans les cas où ils ont des consignes à exécuter. La simulation pédagogique est impliquant pour les participants » (Idem. 10). Nous adoptons quant à nous cette distinction entre simulation et modèle ; c'est bien l'intervention des apprenants qui attribue cette utilité pédagogique à l'innovation mobilisant les ressources qui permettent de passer d'une reproduction d'un modèle réel à une implication individuelle, si un élève n'intervient pas, il peut y avoir une reproduction d'un modèle sans qu'il y ait simulation en conséquence apprentissage.

III.2.1.1.2. Le concept de globalité

Conformément au premier élément « simulation » évoqué dans la partie précédente, s'interroger sur le deuxième élément « globale », chercher ses références, et ses caractéristiques, et les pratiques de recrutement peuvent être indispensables pour appréhender l'intégralité du sens.

Les relations entre la démarche méthodologique de la pratique des simulations et le sens de la globalité sont sous le signe d'une parfaite concordance sans aucune rupture, même si les attachés à ce genre de pratiques cherchent à désigner cette totalité à d'autres éléments beaucoup moins signifiants. A l'origine, la concordance porte sur trois points : Planter d'abord un décor, inventer ensuite des personnages, pour enfin éveiller des interactions, voire des événements. Ces grands axes s'étalent dans l'espace et dans le temps de manière continue débouchant sur

un paradigme que les praticiens peuvent s'en approprier. D'après Debyser « sans ce programme minimal d'invention on peut simuler mais beaucoup moins globalement » (1995 :10).

III.2.1.2. Typologies et situations des simulations

A partir du moment où l'on aborde le sujet des simulations globales en tant que support pédagogique dans le monde clos de la classe et que l'on quitte les premiers impacts et représentations de l'action même de « simuler » sur la vocation normative d'un individu, le flou et son mode de gestion règnent sur le degré de mutations des simulations, particulièrement la réponse aux questions du genre : Comment peut-on classer, inventorier ou encore envisager des simulations sur le numérique ? ...qui semblent obligatoire ! Les réponses retenues engendrent divers facteurs : les visées pédagogiques, les domaines scientifiques, les contextes et niveaux d'enseignements, le public visé, etc. « Il est très difficile d'établir des catégories fiables tant le nombre de simulations globales est important et leur champ d'application vaste comme en témoignent les nombreuses expérimentations engagées de par le monde dans des situations de classe très différentes » (Yaiche, 1996 : 63). Bien que la tâche d'inventorier les pratiques de simulation semble difficile, nous nous engageons à priori à citer quelques propositions de classification afin d'avancer vers les prototypes d'actualité. Le déroulement s'accompagne d'une orientation vers une analyse des pratiques pédagogiques. Il peut s'agir de mieux connaître les usages scolaires de l'enseignement via les simulations, l'impact sur les apprentissages, les dispositifs véhiculant ce genre d'agissement et la modélisation notamment de l'objectif pédagogique visé. Ces stratégies semblent permettre une éventuelle classification car « il ne faut jamais perdre de vue qu'il n'y a là aucune prescription absolue, et qu'une réflexion sur typologie possible s'impose avant de se lancer dans une simulation » (Yaiche, 1996 : 26).

Comme nous l'avons souligné antérieurement, une interprétation d'une possibilité de classification a en effet tendance à figer la procédure en question au lieu de laisser circuler l'équivocité des sens. Sur ce point, nous cherchons d'être lucides en vue de permettre une reconnaissance d'une typologie potentiellement soutenue par les chercheurs. Évoquer la notion de paramètres pédagogiques, et celle de dimension instrumentale pour explorer des simulations semble établir une circulation des différences que puissent incarner les simulations. C'est avec cette vision que la prochaine proposition se présente, les modèles peuvent en effet avoir des aspects très différents des précédents. McLean, et Raymond (1976), dans leur ouvrage « Design your own game: the simulation and game association "distinguent trois grandes catégories de

simulation; la simulation/personne, la simulation/machine, la simulation personne/ machine » (Cité par, Chamberland, et Provost, 1996: 57). Compte tenu de ce qui a été avancé dans les propos ci-dessus, le mot machine permet un certain glissement vers une innovation considérable dans le projet de la classification. C'est en outre ce qui conduit, selon nous, à cette révolution dans la modélisation des simulations globales, laissant la question de pertinence comme un point non élaboré pour le moment. Nous serons à ce titre tenté de considérer que le choix d'interpréter toute réticence aux séquences suivantes. Dans une clairvoyance interprétative, nous traduisons cette première tentative de classement dans ce qui suit : Pour le premier modèle l'engagement exclusif des personnes est en amont. Dans le second modèle, il s'agit de faire évoluer les différents stades d'une simulation uniquement par l'outil machine, pour effectuer des fonctions bien précises appartenant à de nombreux domaines tels que les statistiques...etc., nous enregistrons ici, une absence totale de la dimension humaine, ce qui est loin de correspondre à notre vision purement humaniste. Quant au dernier type, et à partir de la même référence de classification, nous explicitons le modèle simulation personne / machine. Cette dernière met en scène un développement d'un environnement d'apprentissage qui associe un système d'expérimentation assisté par ordinateur à un éventuel système de simulation numérique. Sur ce fondement, le classement nous offre un environnement permettant l'instauration d'un agir en fonction de séquences animées grâce à une médiation virtuelle qui simule la réalité dans une optique préalablement déterminée.

Dans ces conditions, la question de typologie des simulations est source de débat, mais il est à noter que toute littérature acceptant la classification des pratiques de simulations suppose, la connaissance des usages que font les enseignants des exigences pédagogiques, ainsi les contraintes d'utilisation pour des apprentissages efficaces. En effet, il s'agit à présent de s'interroger sur une piste envisageable à cataloguer les simulations dans une perspective qui détermine la conception des outils pédagogiques pour la modélisation d'un environnement adéquat au développement, et à l'assistance de la créativité des apprenants en classe de FLE. Cependant, la référence aux utilisations scientifiques pédagogiques d'aujourd'hui ou de demain de l'acte de simuler, peut aider à l'introduction d'une conception possible dans les pratiques de classe, une classification prescriptive et récapitulative. Selon Debyser « il y a des "simulations généralistes" et des "simulations fonctionnelles " mais, la frontière entre simulation généraliste et fonctionnelle n'est d'ailleurs pas étanche ». (2012 : 09). Nous additionnons à cette classification une troisième, qui s'apprête à venir s'y ajouter sans pour autant remplacer les

précédentes. Elle est issue de son ouvrage "simulation" à Jean marc Carré, qui partage le même inventaire, avec une perspective informatique. Sur ce, une indissociabilité de l'élaboration de trois grands types de simulations destinés aux pratiques pédagogiques d'allure créative semble éliminer toute controverse.

III.2.1.2.1. Les simulations généralistes

Les simulations globales de type généraliste sont les plus répandues et les plus faciles à créer pour une raison bien simple. Dans une classe de langue où cette dernière « est le véhicule d'une vaste leçon de choses servant à nommer, à décrire, et à apprendre le monde » (Yaiche, 1996 : 167), le choix d'une simulation généraliste est très conforme. Il suffit de fixer une thématique au préalable, concevoir un canevas bien structuré pour pouvoir agir et intervenir ainsi accéder aux compétences générales d'une langue étrangère. Diversifier les thématiques reste à prouver pour favoriser un apprentissage et un enseignement qui ne seraient pas obligatoirement soumis à des objectifs spécifiques, mais qui passeraient par l'épreuve du général pour le seul bénéfice, un apprentissage efficace où la langue apparaît comme une seule matière. Prenons pour exemple "*le village*" comme thématique " sa version définitive proposera un canevas général d'invention, des techniques d'animation et des activités linguistiques spécifiques, sans préjugés d'un niveau de langue, ni d'un public déterminé. Cette conception modulaire permettra d'adapter cette SG⁴⁹ à des situations d'apprentissage nombreuses et variées" (Carré, et Debyser, 1996 : 20). A ce stade nous pouvons nous engager dans ce genre de manipulation pour atteindre les objectifs pédagogiques visés antérieurement.

Les simulations généralistes, donc « visent un perfectionnement général » (Ibid., 9), elles sont « conçues pour répondre à des objectifs d'apprentissage plutôt larges : accès aux quatre compétences habituelles aux différents niveaux d'apprentissage (Carré, et Debyser, 1995 : 16). A l'oral et à l'écrit en compréhension, ou en production, il s'agit d'établir une simulation à partir d'un nombre important d'épisodes, sans dénaturer les parties qui composent le tout, nous procédons par unités, où le tout qu'elles formaient n'est pas nécessairement disloqué. Le résultat est toujours le même, « il ne s'agit donc pas de vouloir faire tout apprendre et de confronter à trente-six milles difficultés à la fois mais de faire des petits pas, ceux dont on a besoin pour avancer dans une expression donnée pour les nécessités d'une invention. » (Yaiche, 1996 : 151).

⁴⁹SG pour désigner simulation globale.

Un tel schéma en vrac peut paraître commode pour amener les élèves à considérer les compétences visées via des pratiques de simulations globales.

III.2.1.2.2. Les simulations fonctionnelles

Si les pratiques de simulations globales dans leur version généraliste construites autour d'une thématique donnée sont efficaces pour les uns, il faut l'avouer, elles ne le sont pas pour d'autres. Notons aussi que si on aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence le FLE, il est indispensable d'approcher le français sur objectifs spécifiques, voire opérationnels et entre le premier apprentissage et le deuxième, on doit tenir compte du fait qu'il y a des objectifs qui se superposent : l'un inhérent à la langue de manière généraliste, l'autre inhérent à la nécessité de comprendre les spécificités et les fonctionnalités de langue d'usage, particulièrement de ce qui relève du domaine professionnel, d'où cette désignation de simulations fonctionnelles. Ceci est confirmé dans les propos suivants qui supposent que ces dernières sont fonctionnelles car elles sont « [...] destinées à la formation professionnelle ou préprofessionnelle" (Carré, et Debyser, 1997 :16). Notons que ce courant qui consiste à prendre en compte la logique d'apprentissage des langues sur objectif spécifique proposé par les pédagogues ne s'est manifesté que vers les années 90. Autrement dit, elles ont vu le jour un peu plus tard que les généralistes.

Pourquoi utiliser les simulations fonctionnelles et ne pas se contenter uniquement des généralistes ? Nous pouvons répondre à cette interrogation en énonçant un certain nombre d'exemples : pour une personne désirant exercer dans le domaine du tourisme, l'apprentissage du français langue étrangère via les simulations généralistes ne fera pas l'affaire pour elle ! Ce genre d'apprenants a besoin vraisemblablement d'une acquisition de technique de prise de parole, d'une phraséologie et d'un lexique spécialisé. D'une véritable charge lexicale...etc ! Un autre cas, toujours à titre d'exemple, dans le domaine des entreprises, il s'agit aussi d'un apprentissage sur objectifs spécifiques. Nous aurons donc besoin d'une charge lexicale bien définie, une argumentation efficiente, etc. En conclusion, dans une simulation de type fonctionnel, nous nous engageons principalement à :

étudier un milieu spécifique mais aussi étudier le comportement de chacun immergé dans ce milieu (aptitudes, réactions), de permettre d'approcher des types de communication aussi bien dans les contenus que dans les relations, d'objectiver ses propres réactions en étant mis en situation, et ce; de façon à représenter les choses pour ensuite les travailler [...] engage en fait les

apprenants à prendre leur rôle actuel ou futur dans une situation donnée pour réfléchir au type de rapport instruit (Yaiche, 1996: 66)

Tout compte fait, une meilleure compréhension des objectifs visés au préalable permet une grande adaptation du contexte d'apprentissage, mais aussi facilitera le choix des simulations à établir.

Chronologiquement parlant, les transferts incarnés d'un monde passé vers un monde nouveau ouvre grandement une adaptation des circonstances, particulièrement celles liées au contexte présent : typologies des simulations. Avec les progrès de la nouvelle technologie de l'information et de la communication, l'arrivée de l'internet, les pratiques de simulation globale ont pris un sens irréversible et bruyant aussi bien technique et médiateur que conceptuel. Les adeptes de la thématique en question : Debyser, Yaiche, et Carré se montrent réjouis de la naissance d'une époque fertile accentuée par la dispersion de ce genre de supports et moyens de la technologie présentant ainsi des simulations assistées par ordinateurs auxquelles nous consacrons le reste chapitre.

III.2.1.2.3. Les simulations assistées par l'outil informatique

Quelles prolongations possibles pour les simulations globales ? Sur quel type de matériel peut-on exploiter les simulations globales ? Quelles perspectives sur l'outil informatique ?

Partons de ces déclarations : « la simulation se fait aujourd'hui d'ailleurs à l'aide de l'ordinateur » (Jean Claude Fontaine, 1980 : 50), sur les pas des simulations généralistes, et les fonctionnelles, nous arrivons à bon port du nouveau rayonnement grâce à l'outil informatique. Bien évidemment, il existe des perspectives vers l'usage de l'outil informatique pour exploiter des ressources à base simulatrice, cette affirmation rentre de façon claire dans une des catégories évoquées ci-dessus. Nous citerons en particulier tous les logiciels, les applications de jeux, de simulations immersives...etc. Nous verrons plus tard que ces applications n'auront pas souvent uniquement le but de divertir, leur exploitation à différents niveaux peut contribuer de façon directe au processus d'apprentissage, à l'amélioration de la capacité du raisonnement ou du savoir-faire.

Restons sur cette piste sur laquelle nous ambitionnons lier les pratiques de simulations globales à l'outil informatique, Nous pouvons considérer que le développement de cet aspect exactement en ces termes, vise la réduction de divers symptômes que nous aborderons plus tard. Il ne s'agit

donc en aucun cas d'usurper la place du fondement de simuler dans son rôle primitif, mais au contraire de rendre possible un déroulement contemporain.

« [...] L'ordinateur, qu'il soit dans une classe ou une salle spécialisée, peut rendre de précieux services, il gère soigneusement les productions et les contrôles » (Carré, Debyser, 1997 :22). Ce type de matériel assistant les pratiques de simulations globales dans une version plutôt moderne fonctionne comme un pont entre la référence pratique du monde réel et la perspective pratique du virtuel. Dans cette perspective purement commode, un certain consensus émerge pour affirmer que «la simulation globale, tout en ayant dépassé le stade de l'expérimentation, se prêtait encore à toutes les expériences. » (Ibid., 23). En effet, la logique qui mène vers une amélioration des pratiques simulacres à partir de leur version classique ne semble pas toujours pertinente, l'objectif, désormais peut idéalement être un projet qui dépasse le cosmos de classe, comme dans le cas des environnements voués à la réalité virtuelle, sauf qu'il est souvent le résultat d'un dur labeur.

Soulignons que ces différents types de simulations (généralistes, fonctionnelles ou assistées sur l'outil informatique) peuvent être proposés de façon conjointe. Les connaissances proposées dans une simulation à la base généraliste peuvent être spécialisées et renforcées par la mise à disposition de simulations fonctionnelles lorsque cela est pertinent (Yaiche, 1996). Dans une perspective plus actuelle, un enseignant qui s'engage dans la conception d'une simulation et s'apercevant qu'il ne possède peut-être pas assez d'espace, la décoration nécessaire pourra avantageusement rechercher à transposer ce qui lui fait défaut à l'intérieur d'une simulation assistée par ordinateur.

III.2.2. Revisiter les simulations globales

Tenter de revisiter les pratiques de simulation, c'est opter pour l'innovation, qui est une problématique reliée principalement au monde actuel, ses changements, ses mutations, ainsi que ses exigences (Debono, 2016 : 13). Elle l'est aussi pour la thématique de la créativité dans la présente recherche. A la croisée de la didactique des langues pour ce qui nous intéresse ici, l'innovation se présente pour préfigurer les apprentissages ultérieurs en s'appuyant sur une ouverture vers le monde extérieur, s'inscrivant ainsi dans un contexte plus large, celui de la technologie de l'information et de la communication. Ainsi rompre avec le déjà vu, témoignant sa créativité. En fait, s'accotant sur des expériences aux fondements théoriques pertinents, s'éloigner de sa zone de confort, prendre l'initiative, c'est proposer une démarche innovante dont

l'objectif serait de se préparer à produire une professionnalité nouvelle « car c'est bien en opposition à la pratique professionnelle considérée comme inopérante et routinière que se construit le processus de l'innovation » (Cros, 2007 : 7).

Nous réaffirmons que le fait de penser à revisiter les pratiques de simulations globales entraîne certainement un ancrage progressiste sur l'agir professionnel dans les séquences d'enseignement. C'est encore à cette démarche d'observation réfléchie que se rattachent les perspectives envisagées par Francis Debyser, Jean marc Carré, et Francis Yaiche sur l'usage de la technologie pour une simulation adjacente. Nous avons pu constater que l'enseignement du FLE via ce dispositif médiateur, conçu de manière traditionnelle relève un pari de l'adaptabilité, qui se compose d'une multitude de contraintes et de craintes : l'ingérence du temps, l'indisponibilité des matériaux, les élèves qui déplacent les tables pour travailler, le bruit qui en découle, etc. (Yaiche, 1996 : 180-183). Sur une clairvoyance identique aux auteurs cités plus haut, nous proposons ici comme solution, un agir innovationnel à travers l'intégration des TIC pour appréhender les difficultés enregistrées lors d'une pratique d'une simulation globale. Dans cette continuité d'idées, (Cros, 2007) affirme que le recours aux TIC de la part de l'enseignant peut « l'aider à optimiser ses pratiques pédagogiques (faciliter les apprentissages, développer les compétences des étudiants et leur autonomie ; les amener à travailler par projet ; les initier à la méthodologie de résolution de problèmes et au travail collaboratif...). Dans ce cas [...], les TIC accèdent au rang d'une véritable innovation pédagogique. » (50).

III.2.2.1. Le numérique : nouveau cadre de référence !

À présent, nous avons identifié le fondement pédagogique des pratiques de simulations globales en classe de langue, qui semble présenter des vocations différentes compatibles avec les représentations liées à la notion de créativité. Nous visons dans cet angle le repérage des pistes possibles pour transposer ce principe de simulation sur d'autres dispositifs plus créatifs. Si ces arrangements présentent des objectifs pédagogiques identifiables, nous pourrions associer cette réflexion théorique avec le volet pratique qui suit, non pas par une approche subjective mais à l'aide d'une démonstration formelle. Précisons cependant qu'il ne s'agit pas d'une tentative hors norme, mais nous essayerons d'établir des correspondances suivant l'évolution de notre société, car l'heure actuelle, est à l'encadrement applicatif et règlementaire propre à l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication dans la pratique pédagogique. Puren affirme dans ce cadre d'usage des TIC :

Que l'on pourrait qualifier de *volontariste* (" Il faut absolument les utiliser. "), *maximaliste* (" Il faut que tous les enseignants les utilisent constamment et massivement"), *optimiste* (" Il suffit qu'elles soient utilisées pour que l'enseignement et l'apprentissage soient plus efficaces. "), voire *messianique* ("Leur utilisation ouvre des perspectives encore insoupçonnées à l'enseignement/apprentissage des langues. ") (Puren, 2001 : 2-3)

Il serait donc, illégitime de nier une telle présence de tel outil. Cependant, nous enregistrons qu'il présente un aspect suffisamment complexe, et la simple exploration terminologique en témoigne : TIC, Multimédia, numérique, ou autre ?

-Pourquoi une telle variété ?

-Pose -t-elle une difficulté à l'usager ?

-Trop d'interrogations !

Or, notre intention est loin de distinguer les termes, nous visons tout simplement la diminution du marasme confusionnel entraîné par cette variété terminologique. La littérature que nous allons adopter est d'une simple vocation chronologique acceptée chez (Boissière, Fau et Pedro, 2013). Aussi, précisons de ce fait, que ce n'est pas l'exactitude de ces appellations qui nous intéresse dans notre présente approche. Ce que nous souhaitons obtenir, c'est la justification de l'emploi et les limites d'usage de la désignation "numérique" parmi d'autres. La réalité est que les différents lexèmes se sont succédés pour désigner de manière convergente toutes les manifestations des dispositifs technologiques.

Entamons par le mot "informatique" comme première désignation à ce courant technologique qui s'est manifesté dans les années 70, après une décennie le vocable "multimédia" regagne l'espace pour indiquer toujours la même chose, plus tard vers la fin des années 90 et le début des années 2000, par l'avènement de l'internet une autre version se présente ; c'est bien la fameuse expression : Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication (TICE). Entre établissements de gestion spécialisés en la matière et les systèmes éducatifs les appellations varient, reste à voir encore le vocable "numérique" d'usage souvent plus fréquent (Boissière, Fau et Pedro, 2013: 6). Étant donné que notre étude s'intéresse principalement au développement des performances créatives des individus, notamment des apprenants, l'usage du terme numérique nous offre « le meilleur moyen de qualifier un phénomène protéiforme et trop souvent réduit à sa dimension technique » (Ibid.)

À la lumière de ce qui a été dit dans la séquence précédente, nous pouvons supposer que le numérique dans son sens large semble représenter un outil médiateur dans les séquences

pédagogiques vouées au développement de la créativité des apprenants de manière intrinsèque. Il servirait plutôt à véhiculer le concept des simulations que nous avons étayé plus haut pour sa dernière destination en termes de mutations. Il s'avère qu'amener les apprenants à découvrir le plaisir d'apprendre dans un espace qui leur est familier paraît très lucratif dans le processus d'apprentissage. Dans cette tendance promise à la technologie, il est donc très permis de souhaiter l'usage du virtuelle qui nous fait vivre le réel.

III.2.2.2. Qu'en est-il des Environnements Virtuels ?

L'offre de ressources et d'outils numériques dans toute sa diversité pour la pratique de l'enseignement/apprentissage du FLE est désormais très vaste et met en évidence la volonté de vouloir croiser les bénéfices du domaine des TICE à celui de la didactique des langues. Exploiter le numérique de manière progressive et de manière très proche aux activités qui relèvent des simulations globales permet l'accès plus ou moins facile à d'autres termes de grande importance. En outre, il peut aussi y avoir des mutations conséquentes, des sauts technologiques, où l'on passe d'une simple simulation via le numérique à des expressions telles que environnements virtuels par excellence. Par ailleurs, les simples séquences d'enseignement/apprentissage du FLE qui d'habitude se déroulent à l'intérieur de l'espace clos de la classe s'apprêtent à une véritable innovation.

Dans le souci de bien vouloir envisager une transposition, de faire intégrer une simulation globale à la révolution numérique, d'approcher les environnements virtuels au nom des pratiques de simulations globales telles qu'elles ont été abordées plus haut, la littérature conceptuelle préconisée suivant l'évolution de la technologie s'est toujours vue comme optimiste, en effet :

La révolution numérique se laisse d'après nous caractériser par des contenus audiovisuels dont la production, l'échange, la promotion et la critique se font de manière horizontale, décentralisée, participative, interactive, sans hiérarchie ni intermédiaire. C'est cette nouvelle détermination tendancielle des rapports sociaux qui gagnerait à être renforcée et intégrée à la simulation globale. (Hadzi-Pulja, et Hulot, 2016 : 121)

Cette possibilité d'aménager des pistes, et des modèles a permis d'aboutir, respectivement, à une utilisation importante de différents vocables tels que : le virtuel, simulations immersives, la réalité virtuelle, le cybernautique, etc. Tous validés pour aborder le dispositif numérique véhiculant l'acte de simuler (Ibid.)

Désormais, l'état de l'art présente deux axes principaux : le premier vise les simulations, antérieurement approchées dans leur sens primitif, également point de départ qui nous a permis de constater qu'il y a toute une suite de recherches sur le support numérique arrivant ainsi au deuxième axe qui relève pour nous du virtuel, d'usage générique désignant toutes les appellations précédentes. Pourquoi le virtuel plus précisément ? Sans trop s'attarder à s'interroger, nous nous intéressons postérieurement à justifier son emploi, puis de l'association "réalité" et "virtuelle", en l'occurrence "*Réalité virtuelle*". Notons que les définitions apportées proposent une acceptation sur laquelle s'appuie notre réflexion.

➤ **Le virtuel**

Mis à part les frontières tracées pour étayer les concepts en question, une mise en place d'une problématique autour d'un concept tel que le virtuel requiert un investissement important en matière de recherche, et de réflexion sur les conditions de son intégration dans la situation pédagogique associée notamment aux dispositifs numériques. La sélection de références rassemble principalement quelques explications sans reprendre les fondements philosophiques et mythologiques de la notion du virtuel – de l'interprétation philosophique à celle reliée à l'objet informatique – tels que les éclaircissements présentés dans une étude comparative faite par Dominique Noel développant les différentes interprétations de la notion du virtuel selon G-G Garanger, P. Lévy, et P. Quéau.

Optons pour l'usage commun de la notion de virtuel, pour cela nous citons une définition empruntée de Grumbach et Klinger qui stipulent que "dans le langage commun, le terme virtuel fait référence à une entité dont une des caractéristiques principales est qu'elle n'existe pas physiquement (dans le monde réel considéré). Elle est "en puissance", proche physiquement et temporellement d'une entité réelle, et éventuellement sur une trajectoire y conduisant » (2018 :8). Cette définition nous renvoie systématiquement au principe de l'acte de simuler, car loin de la fascination et l'emprise des outils numériques, une déclinaison au processus d'imagination s'opère pertinemment. Les liens vers les supports informatiques se font progressivement dans cette exposition, à ce stade, où le numérique devient l'un des environnements idéologiques dominants dans la vie éducative. Le mot virtuel convainc de sa pertinence en recouvrant petit à petit des pans entiers car « il s'agit de la déclinaison technologique de l'illusion qui, en fonction du point de vue peut être lié à l'imaginaire ou à l'optique, au rêve ou à la création, au fantasme

ou à l'art... et j'en oublie probablement » (Plantardu, 1999 : 144). Dans cette perspective, où le virtuel est l'utopie de l'usage numérique, Alain Milon dans son livre voué à l'exploitation de la réalité virtuelle, explique qu' « aujourd'hui, on l'emploie surtout pour parler d'un système de simulation interactif par images de synthèse tridimensionnelles (la prétendue "réalité virtuelle") » (2005: 05). Il est probablement la solution pour les craintes et contraintes de l'usage des simulations globales citées plus haut.

➤ **Réalité virtuelle**

Cette séquence reprend l'essentiel de la présentation faite avec la notion précédente " le virtuel » explicité d'une optique prescriptive pour le numérique désormais référence aux pratiques des simulations globales en classe de langue. Le plus usuel dans notre communauté, est de parler de la réalité virtuelle dans le sens le plus large, désignant ainsi un langage de spécialité, sans se rendre compte. En fait, l'adjectif « virtuel » qui est souvent adjoint au terme "réalité" donne une résonance baroque, autrement « sur le plan lexical, l'expression « réalité virtuelle" est un oxymoron, c'est à dire une figure de style consistant à former une expression en rapprochant deux termes ayant des significations à priori opposées » (Grumbach et Klinger, 2018 : 9). Cependant comment se projeter dans un tel contraste ? Que signifie le réel sociétaire au virtuel ? Par soucis d'incompréhension, une littérature dans le domaine applicatif nous a permis de dire qu'apparemment le contraste est significatif, la réalité virtuelle forme un couple rentable. Selon Alain :

La Réalité Virtuelle se définit comme une représentation réaliste, - au moyen de techniques informatiques, d'un monde réel ou imaginaire. C'est un produit de la simulation qui reproduit, en temps réel et le plus fidèlement possible, une partie du monde physique. On en arrive ainsi à fabriquer des mondes artificiels très proches de la réalité qui nous font « douter » de l'existence même de notre réalité quotidienne. (2005 : 25)

Nous déduisons grâce à un processus algorithmique la conception de divers environnements, de plateformes, d'applications, et de jeux qui reflètent de vraies personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions, voire tout ce qui forme une communauté. A partir de cette littérature, Il nous est probablement difficile d'entretenir une large distance entre la réalité virtuelle et les simulations globales via le numérique.

III.2.2.3. Quel degré d'adéquation pour des apprenants de FLE ?

A présent, il est question de porter un regard précis sur les interventions mobilisées pour appréhender le changement méthodologique désiré en situations d'enseignement/apprentissage

de FLE. C'est là, un point capital pour comprendre le sens de l'innovation et de son augmentation actuelle dans notre recherche, notamment pour en ce qui concerne la conception d'activités créatives assistant le potentiel créatif de l'apprenant de FLE. Si on adhère les théories et les stratégies d'apprentissage de FLE, qui s'entrecroisent au maintien de la créativité en classe (De Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1981) il est de notre devoir de gérer les interventions conservatrices nécessaires pour nos aspirations novatrices; notamment dans l'usage de dispositif créatif tel que les simulations globales qui constituent un compromis entre les différents changements pédagogiques.

En d'autres termes une véritable intervention de changement, en pédagogie, ne peut pas se concevoir aujourd'hui comme une simple modification technique didactique portant sur les instruments d'apprentissage d'une discipline particulière. De telles modifications, qui peuvent être nécessaires ou souhaitables doivent être intégrées à des interventions novatrices d'une plus vaste portée, prenant en compte les élèves, les professeurs, l'institution scolaire et la société, définissent l'idéologie du changement et clarifiant ses finalités. (Debyser, 1987 : 05)

De l'ancien au nouveau, tout en conservant la norme, nous envisageons sur ces pas tracés par Francis Debyser, évoluer pour une conception adéquate dans cette masse progressive de la technologie de communication et de l'information. En prenant comme référence les instructions et les propositions faites par Puren dans son article intitulé : « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/ apprentissage en environnement numérique ? » pour permettre une exploitation du numérique de manière bénéfique, l'auteur précise qu' « En didactique des langues-cultures étrangères, par conséquent, les technologies n'ont plus à être différenciées entre les nouvelles et les anciennes, mais entre celles qui sont adéquates et celles qui ne le sont pas, c'est-à-dire entre celles qui sont pertinentes ou non, efficaces ou non dans tel ou tel environnement complexe où elles ne représentent jamais que l'un des multiples paramètres en jeu.» (2004 : 05). Il ajoute « ce que notre discipline se doit désormais de proposer aux enseignants, ce sont au contraire les matériaux, les outils et les règles de conception nécessaires pour qu'ils soient capables de construire, déconstruire et reconstruire eux-mêmes en permanence les dispositifs didactiques les plus adéquats, c'est-à-dire les mieux situés à la fois dans leur temps et dans leur espace » (2004 : 07)

Ces changements d'envergure, cette potentielle liberté léguée aux enseignants de construire ce qu'il leur semble adéquat, désormais doit prendre en considération des enjeux cruciaux pour la pratique de l'enseignement/apprentissage. À cette heure, où l'on ne parle que d'état homéostatique de la situation d'apprentissage, le système se retrouve incliné pour assurer sa

stabilité vis-à-vis des perturbations internes ou externes, dont on ne peut s'échapper. En se référant aux travaux de (Debyser, 1987) nous proposons d'interpréter l'équilibration d'un système par rapport à ses finalités et à l'environnement dans lequel il se situe. Nous distinguons ainsi trois types d'interventions pour le changement méthodologique, qui légitiment graduellement notre vision de conception créative des activités en classe de FLE. Cependant, le sens même de ces interventions et les moyens de les conduire sont assez paradoxales, dans la mesure où elles peuvent s'opposer ou même s'y adapter dans chaque changement de situation d'enseignement bien que l'objectif reste bien évidemment le même : La promotion du FLE.

• **L'intervention conservatrice** : Bien que l'idée du développement en sciences éducatives, notamment les didactiques des langues soit en constante évolution, constituant ainsi un tournant sociologique et culturel important pour l'humanité, la dimension conservatrice est dans une certaine mesure indispensable comme facteur contestataire face aux perturbations internes et externes. En effet cette caractéristique, sans allonger les discours, préconise le maintien des pivots d'une situation d'apprentissage dans son contexte formel ; tels enregistrés par Galisson :

Comme toute situation, elle s'inscrit dans un espace et dans un temps donné. Plus précisément, dans un milieu institué (l'école) — produit d'un milieu instituant (la société) — , où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet (la langue-culture), réputée utile à l'éducation des individus qui forment la société. (1994 : 33)

En prenant le recul sur les considérations d'une situation d'apprentissage de base, nous nous apercevons que chaque maillon est tributaire d'un sens de valeur pour l'essor d'une situation d'apprentissage en termes de tâches créatives. Vers d'autres interventions pour le changement méthodologique, de son côté (Debyser, 1987) explique de manière non exhaustive ; qu'il est nécessaire d'avoir un appui pour la restauration des symboles, car la régulation et l'adaptation des interventions suivantes correspondent à un fonctionnement nominal du système primaire qui parvient à atteindre quotidiennement les finalités initiales qui lui sont imposées. Dans son article autour des "classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues" Mainguenot maintient la conception de la modélisation d'une tâche linguistique, qui semble être une dimension normative dans l'apprentissage des langues, même induite par le numérique. « On considérera qu'une tâche linguistique réellement profitable est celle qui part de données riches et authentiques, qui propose des activités d'un bon niveau cognitif (liens données/activités pertinents, situation-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des

interactions variées (notamment - mais pas exclusivement - évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche. » (1998 :134).

• **L'intervention évolutive** : Sociologiquement parlant, l'exigence de la créativité dans une société éveille une évolution, voire une nouvelle moralisation de celle-ci (Joas, 1999). Face à cette évolutivité de l'environnement externe, que la didactique des langues ne peut s'échapper, et que nous considérons très impactant sur le succès des situations d'enseignement/apprentissages des langues, une seconde assistance intervient. Quel que soit l'horizon décisionnel fixé de cette évolution, la notion de changement est capitale dans cette optique. En effet, à travers l'intervention évolutive, nous cherchons à apporter des répliques concrètes à des difficultés enregistrées telles que « le besoin accru de communication, l'augmentation de la population scolaire et sa diversité sociologique, ou encore l'apparition de moyens technologiques nouveaux » (Debyser : 1978 : 03). Ce changement évolutif se traduit par la planification des démarches opérationnelles permettant d'adapter la situation d'enseignement aux exigences de performances créatives désirées, afin d'assurer une évolution progressive vers une conception cohérente avec ce qui est conservateur, concourant ainsi l'optimisation du fonctionnement de ces pratiques d'enseignement/apprentissage. Il semble qu'évoluer dans le temps, et dans l'espace est une ambition conséquente d'un apprentissage efficace. Nous désirons tellement voir une persévérance chez l'apprenant, un continuum qui met en jeu un éventuel projet, suscitant ainsi l'esprit de collaboration et de coopération, voire rendre justice à la nature humaine. Dans cette perspective, nous constatons que la conception de projets créatifs via l'usage du numérique pourrait garantir cette évolution, car « on considérera ici que la caractéristique la plus intéressante du projet est sa capacité à faire sortir des murs de l'institution, à mettre bien sûr en relation les apprenants entre eux (ce que la tâche fait également), mais en outre à amener à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis » (Mainguenot, 1998 :139)

• **L'intervention novatrice** : loin du bricolage conceptuel engendrant des oxymores qui juxtaposent des interventions contradictoires, et dans une perspective harmonieuse que les différentes interventions dans le changement méthodologique sont organisées ; à partir d'un aspect conservateur vers l'évolution pour des aspirations novatrices. Ceci peut paraître paradoxal mais s'explique par le désir de répondre aux interrogations relevant des environnements adéquats à la stimulation de la créativité chez les apprenants de langues

étrangères, notamment le FLE. La dimension novatrice « prend l'initiative du changement au lieu de la freiner ou de l'accompagner, elle organise le changement ou simplement le provoque » (Debyser, 1979 :4), et ne doit pas se limiter à « une dynamique provocatrice qui induit le changement sans prendre en charge ses développements » (Ibid.). L'intervention novatrice dont il est question ici, requiert une introduction pertinente sur la notion de l'"Innovation" qui accole à son premier sens la notion d'« action » (Cros, 2007) effleurant ainsi les différentes expressions relatives au sens premier du concept telles que : "écriture, groupe de discussions, analyse de pratiques ou de situations, de vidéos, créations coopératives de modules de formation [...] » (Ibid.). Avec l'innovation, nous sommes donc dans un univers de référence lié à l'action, à la persévérance, entendu comme mode de rapport au monde cherchant à rendre le changement pédagogique identifiable, mais aussi rentable (Eschenauer, 2019).

Dans ce contexte, l'étayage ci-dessus révèle une légitimation d'un changement méthodologique centré sur les besoins de la situation de l'apprentissage, les modalités de son aménagement, y compris les exigences de la société contemporaine. Cette transition linéaire progressive (conservation – évolution – innovation) permet de traduire l'objectif de la présente séquence qui prône pour des pratiques pédagogiques conservatrices, évolutives et innovantes. Le degré d'adéquation d'une simulation globale en classe de FLE se résume donc dans la possibilité de transposer ces dernières sur le numérique, ainsi envisager des pistes pratiques de séquences d'enseignement-apprentissage du FLE en contexte institutionnel.

III.2.2.4. Des pistes envisageables ?

Véhiculer les simulations globales par le numérique implique-t-il des plateformes et des logiciels particuliers ? Certainement pas, et ce que nous allons étayer dans ce qui suit soutiendra cette affirmation éventuellement précoce. Dans la mesure où le riche éventail prédisposé à l'exploitation des environnements de la réalité virtuelle offre un afflux important de choix, il est probablement envisageable d'investir dans ce genre de voies commodes à l'aspect simulacre désiré. Cependant, il est à noter que cet outil nous oblige des fois à modifier certaines habitudes, à en considérer d'autres dans l'usage habituel des simulations globales. Autrement dit, « concevoir un dispositif informatique censé transposer la pratique de la SG telle que nous venons de la décrire semble une gageure tant qu'il est probable que nous serons amenés à adapter ses fondements, voire à les dénaturer. » (Lehuen, et Kitlinska. 2006 :36). Sur cette littérature bien limitée basée sur des expériences aussi observées, des possibilités visant l'évolution de la

simulation globale induites par cet espace ouvert sur le numérique sont possibles. Les pistes envisageables peuvent être un moteur de rénovation pédagogique, déclencheur de réflexions fructueuses sur le cadre pratique de la présente recherche. Nos pistes seront illustrées par des exemples et des références multiples.

Rappelons qu'avant de passer sur les environnements virtuels, un protocole d'un déroulement d'une simulation classique doit être respecté. Disons qu'il s'agit de mobiliser une implémentation des phases inhérentes pour parler d'une simulation globale : une phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu thème, une seconde concerne l'établissement des identités fictives, une troisième vise l'incitation à l'interaction, une quatrième et cinquième, très proches consistent à donner de l'ampleur au lieu thème en suscitant des événements de grandeur sociologique, historique ou culturelle, les consigner enfin par le biais de traces écrites (Yaiche, 1996). Sur ces pas, le premier exemple figurant dans un article intitulé " Les simulations globales dans la révolution numérique" par Hadzi-Pulja, et Hulot, se manifeste pour proposer des possibilités de transposition, ils définissent la simulation globale via le numérique à partir de quatre axes, insistant sur ce qui a été abordé plus haut, ils récapitulent :

- 1) L'effacement des lieux physiques au profit d'espaces virtuels de rencontre et de socialisation,
- 2) Le refus des identités figées et prédéfinies au profit d'identités mouvantes et construites en situation,
- 3) Le bombardement d'événements dans le but de créer une tension dramatique,
- 4) La fixation d'objectifs de jeu qui ne soient pas des objectifs de victoire. (Hadzi-Pulja, et Hulot, 2016 : 126).

Il sous-entend que la transposition d'une simulation globale sur le numérique dépend du degré du respect des différentes phases constituant les simulations globales dans la version classique.

Dans une thématique similaire du fondement des pistes explicitement envisageables, nous nous sommes lancés dans la recherche de nouvelles références. Nous avons suivi avec enthousiasme quelques tentatives qui mettent en interaction les pratiques des simulations globales et le domaine éducatif, notamment l'apprentissage des langues étrangères. Un second exemple apparaît dans un ouvrage intitulé "Jeu, simulation et jeu de rôle" . Chamberland, et Provost, dévoilent des formules pédagogiques dédiées à l'usage des simulations globales. Comme nous nous intéressons aux réflexions relatives au numérique, notre vision va scruter l'offre proposée, il s'agit bien d'une simulation de type informatique qui met en jeu une exploitation du logiciel

(Maxis, SimsCity 2000) selon ces auteurs le modèle demeure central (1996 : 69). Le même modèle intéresse Capron Puozzo, adepte elle aussi à la diffusion des allures de la créativité en classe de langue à travers le monde numérique.

Nous constatons que c'est la question des « SIMS » que pose en définitive l'adaptation numérique de la règle fondamentale des simulations. Le terme SIMS semble affecter notre compréhension, nous pouvons dire que ce logiciel met en scène un environnement virtuel dont « le principe est à la fois très simple et extraordinairement ambitieux, puisqu'il ne s'agit rien moins que de simuler la vie. La liste des ingrédients est la même qui permet de créer toutes les histoires : des personnages (les Sims), des lieux (leurs maisons), des objectifs (réussite sociale, professionnelle, amoureuse). » (Fanny Lignon, 2007 : 02). Loin de prétendre être la potion magique, les principes du déroulement des SIMS paraissent largement correspondre à celles des simulations globales dans leur version classique, le témoignage de Caré et Debyser le confirme : « une simulation dite globale doit donc afficher un continuum spatio-temporel minimal. Celui-ci passe par trois grandes étapes : on invente un décor, des personnages, on suscite des événements. Sans ce programme minimal d'invention, on peut encore simuler, mais beaucoup moins globalement » (1995 : 8).

A présent, pour investir à bon escient cette littérature conceptuelle dans notre cadre pratique qui se situe postérieurement, nous nous intéressons à disséquer le protocole sous forme d'une étude comparative, dont l'objectif est de vérifier que la mise en place des « SIMS » dans les costumes des simulations globales mène vers un bénéfice en termes de mutation. Il s'agit ici d'évaluer un environnement virtuel s'appuyant sur des logiciels tels que les SIMS, par rapport à une méthode classique d'accompagnement plutôt centrée sur un aménagement artisanal. Le but de l'accompagnement vers l'emploi des environnements virtuels n'est pas seulement important en termes de transposition, mais il l'est aussi pour la mise œuvre de comportements créatifs lorsqu'il s'agit de l'apprentissage du FLE. En conclusion, il nous semble qu'insister sur le sied d'une simulation en classe de langue, est recommandé à partir de la reconstitution aussi fidèle que possible du réel (Debyser, 1974), dans cette optique on constate que les dispositifs de simulations globales via le numérique permettent, à la différence de la version classique, d'exprimer un environnement très proche du réel, et donc simuler précisément les effets subtils d'un scénario pour des fins pédagogiques.

III.3. Finalité d'une synergie : dans l'optique des environnements virtuels

Le numérique, particulièrement les environnements virtuels sont dès lors une référence aux pratiques de simulations globales. Ils sont conservateurs aux normes des séquences pédagogiques, ils permettent une évolution dans le temps et dans l'espace de l'acte d'enseigner et aussi celui d'apprendre, toutefois considérés comme innovants, appropriés à maintenir le contexte institutionnel dans le courant de la tendance, voire novateur. Ce changement de paradigme, qui est sans doute conséquent par rapport aux apprenants ayant l'habitude de pratiques coutumières en classe de langue, nous incite à nous interroger sur la finalité d'une synergie donnant sur une pertinence des environnements virtuels. Pour répondre à cette interrogation l'alliance "ergonomie et didactique" prendra lieu. Rappelons dans une définition simple que l'ergonomie dans son sens le plus large est " l'adaptation du travail à l'homme" (Burkhardt, 1995 : 19). Dans une perspective plus restreinte liée à notre domaine de recherche, nous retiendrons la notion de l'ergonomie didactique qui « est une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, visant l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et le processus » (Bertin, 2003 : 03). Cette entrave entre "l'ergonomie et la didactique semble à priori assez pertinente dans la mesure où les deux notions se méfient des richesses technologiques et de l'absorption dans l'outil (Rouet, 1995) centrant ainsi leurs études sur l'individu, sur ses traditions (Sperandio, 1988) ou son cadre de référence (Giordan, 1987) (Choplin, Galisson, et Lemarchand, 1998 : 91).

A l'instar de toute tentative de théorisation, la vision que nous proposons ne prétend être ni exhaustive ni encore profonde ; elle reste complémentaire à ce qui a été avancé sur l'aménagement d'un environnement vraisemblablement adéquat pour stimuler la créativité de l'apprenant en langue étrangère. Sur ce, nous revenons sur nos pas pour rappeler que ce qui nous intéresse est bien le fonctionnement cognitif de l'apprenant dans des espérances créatives sous-tendues par une instrumentalisation technologique. Afin d'éclairer ce point reportons-nous à l'étude de Pierre Rabardel, intitulée "Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains", ceci est un exemple efficient, notamment dans le sous-domaine de l'ergonomie cognitive. En effet, cette dernière qui « s'intéresse au problème d'organisation de la pensée face à une tâche, c'est-à-dire au problème de l'interface entre l'espace cognitif et l'espace de la tâche » (Dufresne, 1991 : 122), retient particulièrement notre attention, notamment sur les « processus mentaux, tels : la perception, la mémoire, le raisonnement et les réponses motrices, dans leurs effets sur les interactions entre personnes et d'autres composantes

d'un système » (Burkhardt, 2007 : 61). Au-delà de la diversité, et la rentabilité des courants ergonomiques, ce qui nous attire dans cette réflexion est bien l'importante valeur que l'auteur octroie à l'homme au sein de ce monde englouti par le courant technologique. Il affirme

Les objets et systèmes multiples produits par la technologie et qui forment une large part du monde dans lequel, grâce auquel, mais aussi parfois contre lequel nous vivons, ne doivent pas seulement être appréhendés à partir des technologies qui les ont fait naître. Ces objets et systèmes sont, dès leur origine, anthropotechniques, c'est-à-dire pensés, conçus en fonction d'un environnement humain. Les hommes sont omniprésents dans leurs cycles de vie depuis la conception jusqu'à la mise au rebut en passant par les phases essentielles du fonctionnement et de l'utilisation. Il faut donc pouvoir penser, conceptualiser l'association des hommes et des objets, à la fois pour en comprendre les caractéristiques et les propriétés et, pour les organiser au service des hommes. (Ibid.)

L'intérêt d'une telle approche s'exprime dans cette possibilité de pouvoir assurer une éventuelle stabilité du processus d'intégration des environnements numériques dans le contexte pédagogique. Repenser les attributions de cette instrumentation technologique semble être de rigueur, il est question de scruter minutieusement les avantages et inconvénients de cette dernière, pour garantir le principe anthropotechnique en classe de FLE. Privilégier la valorisation de l'apprenant et ses fonctions mentales remet en place le corps référentiel de la présente étude, ainsi agir pour un fondement d'une situation conforme aux conditions contextuelles mises en jeu.

À partir d'un fondement théorique de la didactique traitant la dynamique de l'acte d'enseignement/apprentissage, une diversité de modèles pédagogiques s'apprête à enrichir le cadre référentiel du système en question, nous citons : le triangle pédagogique par Jean Houssaye, 1988 , le carré pédagogique de Rézeau et bien d'autres qui se succèdent pour : identifier des conformités, décrire des interactions à l'œuvre, ainsi établir un terrain d'entente pour un projet didactique de l'enseignement des langues. Dans ce mouvement en parfaite fluctuation technique et culturelle, on ne cesse de chercher alors des marges de manœuvre en vue de gérer une intégration appropriée de l'apprenant dans le contexte assigné. Dans ce contexte (Bertin, 2015) nous dit : « la première étape consiste à identifier la discipline dans laquelle se situe l'auteur du modèle, afin d'évaluer sa pertinence, à répondre aux questions de notre discipline. Ainsi, le "triangle pédagogique" bien connu de Houssaye (1988) [...] repose sur des concepts génériques ("savoir", "enseignant", "élève" [...]) propres aux sciences de l'éducation »

Une évocation rationnelle et non une étude exhaustive des modèles permet de considérer comme point de référence le triangle pédagogique pour modéliser des situations d'enseignement-apprentissage. Par Jean Houssaye, ce modèle a émergé de la volonté de prendre en compte une plus grande part de la complexité des processus soutenant l'acte pédagogique. Il affirme que « toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves) » (1992 : 40), une triade qui paraît cohérente, et en parfaite articulation, repensée en fonction de la nature spécifique du contexte, de ce qu'il peut apporter de nouveau et de mieux, modélisant ainsi les processus d'autrefois. Cette apostrophe faite à la prolongation du modèle au singulier engendre le libre cours aux soucieux du courant pédagogique. En guise de pensée avant-gardiste Houssaye, conclue dans son ouvrage dédié à théoriser et à acquiescer le triangle pédagogique par proposer ce qui suit :

L'approche plurielle s'appuie sur des valeurs : il y a des philosophies de l'éducation, des conceptions de l'homme, des conceptions de la société. L'unanimité de commande, la peur des conflits ne peuvent cacher le fait qu'aujourd'hui c'est l'uniformité qui fait surgir les problèmes, c'est l'alignement étroit sur un modèle pédagogique dominant qui contraint la réalité. Admettre l'existence de divergences, ce n'est pas créer et cultiver les conflits, c'est plutôt les assumer lucidement et chercher à en tirer parti. (Idem, 247)

A partir des propos ci-dessus, le cadre dans lequel nous nous inscrivons semble donner sur une perspective pluraliste, soit une configuration avec des pivots complémentaires à ceux cités dans le triangle pédagogique. Cette expansion permet une contribution scientifique importante à la didactique particulièrement de FLE surtout au niveau de sa conceptualisation de liens avec la psychologie ergonomique, notamment lorsqu'il s'agit d'une réclamation incontestable à un consentement pour une intégration optimale de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

La réflexion menée durant ce chapitre : l'introduction à la médiation comme indispensable à la réalisation d'une pédagogie de la créativité, et l'adhésion à une pluralité des modèles pédagogiques nous a permis de nous positionner sur une démarche simple et univoque. Cette dernière suppose une confrontation à double considération : la première est une conception d'une situation qui met en jeu un dispositif médiateur mis à l'épreuve par la définition des simulations globales, inventoriées dans le cadre d'un état de transposition qui regroupe les possibilités d'applications les plus représentatives pour notre contexte. La seconde représente une approche véhiculant le développement du processus cognitif de l'apprenant en vue d'une meilleure libération des pensées en FLE. Ces précisions, quelque peu fastidieuses, il faut le reconnaître, laissent penser qu'une certaine disposition à la tolérance et à la rigueur doit être

mobilisée. Dans un langage illustratif nous traduisons les éléments permettant la transposition des simulations classiques sur le numérique cités dans ce chapitre dans ce qui suit (Figure 8), il ne s'agit pas d'un modèle exhaustif, toutefois il demeure représentatif dans notre contexte, en effet, cette figure prend élan de trois facteurs important : le mode d'emploi des simulations classiques, l'assistance numérique et les considérations d'une approche ergonomique, notamment celles liées à l'ergonomie cognitive.

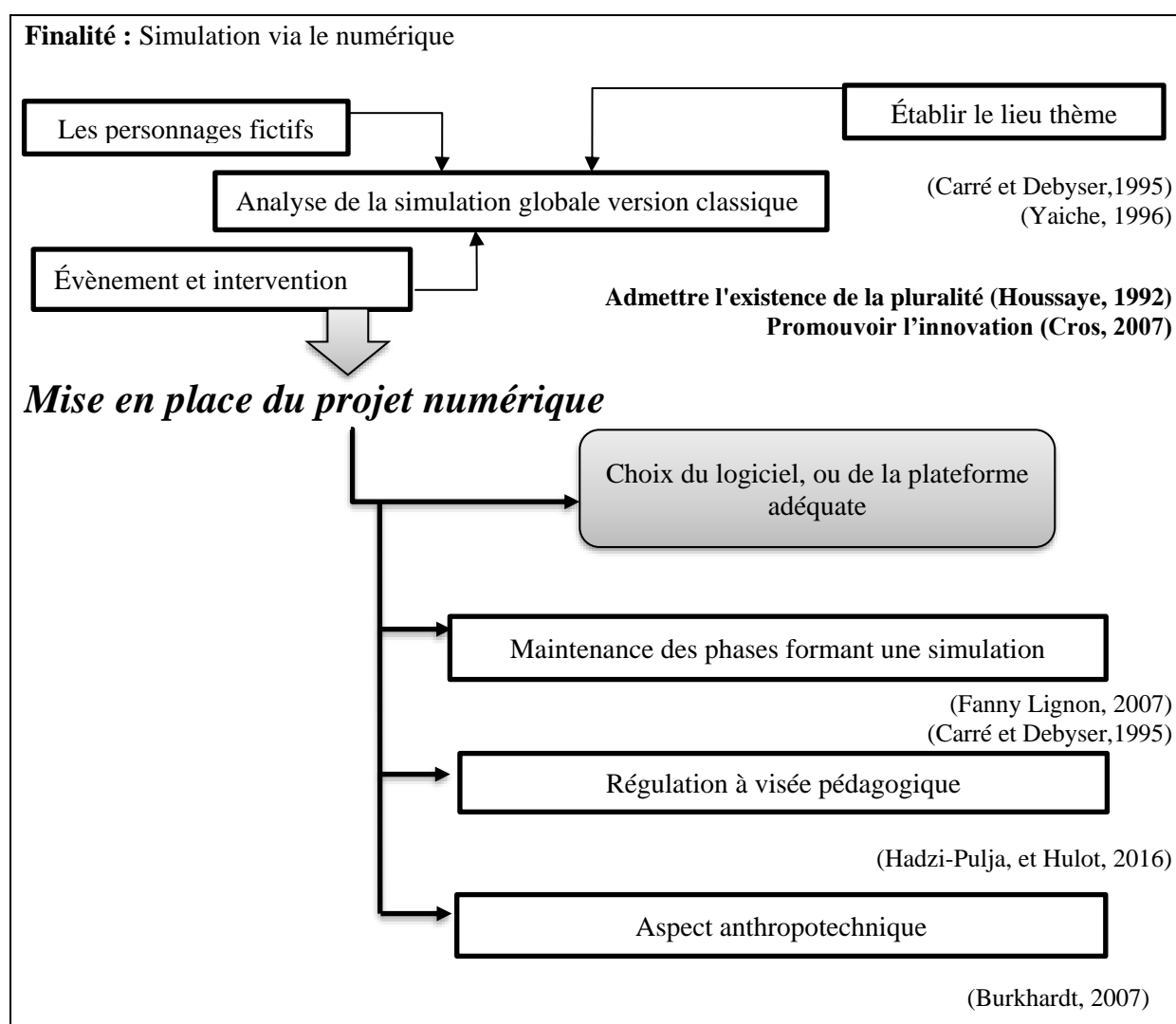


Figure 8 : Proposition d'une conduite de simulation numérique à partir d'une simulation globale classique

Conclusion

Pratiques innovantes, prise d'initiative, créativité, imagination, mobilité, ouverture linguistique et culturelle, autant de propriétés aujourd'hui, tant sur le plan didactique que social d'ailleurs, auxquelles les dispositifs numériques apportent leur contribution. C'est dans cet esprit que la conception créative des activités en classe de FLE se sont axiomatisées, témoignant du rôle prépondérant de l'enseignant dans l'aménagement d'un environnement fertile à la créativité des apprenants dans leurs processus d'apprentissage.

Les simulations globales : un choix parmi d'autres ! Dans le but de « secouer un système léthargique et motiver les élèves, il faut user des méthodes plus dynamiques, qui responsabilisent l'apprenant et lui font voir les liens qui existent entre les activités scolaires et le monde dans lequel il aura vivre » (Chamberland, Lavoie et Marquis 1995 :20). Sans pour autant les considérer comme l'unique reflet de lumière, et même si d'antérieurs procédés offrent un éventuel espace de liberté, et comportent aussi des accessibilités à l'expression de la créativité, le changement convoité dans ce chapitre est pratiquement graduel, néanmoins ajusté pour une conversion méthodologique relativement innovante.

Si les simulations globales permettent de véhiculer des pratiques pédagogiques, leurs fonctionnements colportent à générer néanmoins des références holistiques particulièrement aux pratiques ludiques. Bien que l'usage de ce dispositif soit conditionné par un système de référence spécifique, structuré, composé de règles et de logiques propres (Debyser, 1987), le chaos reste notable. Cette réalité fait que « la simulation n'est bien sûr pas un cas isolé mais elle est davantage concernée puisqu'elle concentre toutes les questions que l'on pose ordinairement à propos du jeu à l'école » (Yaiche, 1996 : 70). C'est d'ailleurs la raison qui nous a poussé à traiter ces concepts conjointement dans ce chapitre, voire assurer la pertinence d'une conception de la pédagogie de la créativité.

PARTIE II

CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES DONNEES

Chapitre IV

*Cadre méthodologique de la recherche :
description et paramètres d'intervention*

Introduction

Quoi de plus important qu'une concrétisation d'une éventuelle pédagogie de la créativité en classe de FLE dans le cadre de cette recherche ? Comment la réaliser au croisement de ce riche éventail scientifique qui fait transparaître un nombre infini de méthodes ? Comment ne pas se perdre devant cette panoplie de propositions expérimentales qui relèvent de différents champs d'études ? Mais aussi, comment admettre ce qui est parfois limpide à notre sens dans le choix d'une telle ou telle démarche scientifique ? Des interrogations qui ont hanté notre esprit tout au long de cette recherche, et qui semblent aussi pertinentes car elles nous ont permis une ponctualité dans la sélection et la structuration de la référence scientifique. Autrement dit, nous ambitionnons à travers ce chapitre consacré à la description méthodologique de notre expérimentation à évoluer dans une démarche dans laquelle l'appui scientifique est de rigueur.

Basculée entre la méthodologie de la recherche (N'da, 2015) et celle des sciences psychologiques (Chartier et Loarer et 2000) de l'éducation (De Landsheere, 1964, 2000 ; Van Der Maren, 2004) et de la didactique (Fayol, 1984 ; BELC, 2000 ; Gurca et Cuq, 2003 ; Puren, 2013 ; N'da, 2015 ; Blanchet, 2017 ; Beacco, 2017) notre mise en pratique de la pédagogie de la créativité sera également contextualisée à travers une référence tirée des bulletins officiels de l'éducation nationale de l'Algérie (Annexe 3), un avis de l'inspecteur de l'éducation, responsable de la circonscription est pris en considération (Annexe 6). Une autre validation est apostrophée ici, il s'agit d'une demande d'accès au terrain expérimental (Collège) obtenue au préalable auprès du proviseur de l'établissement (Annexe 5). Nous ne prétendons pas l'exhaustivité ni la perfection, mais nous tablons viser une ligne directrice qui saura véhiculer et légitimer cette expérimentation.

IV.1. Cadre scientifique de la recherche

Après l'identification des injonctions relatives au cadre théorique, vient à présent la description des modalités empiriques qui constituent les phases de la conception d'une pédagogie de la créativité, et ce, de manière fonctionnelle. Il s'agit d'établir un pont entre le cadre théorique et celui de la pratique grâce à une étude expérimentale, qui, dans le but de développer l'état de divergence mentale de l'apprenant, elle nous mettra en action avec un public dans des circonstances bien précises : apprenant du français langue étrangère, une éducativité cognitive, et une médiation via un dispositif éventuellement créatif, dans un contexte collégien. Dans cette optique, nous envisageons cerner le cadre scientifique de la présente recherche qui s'inscrit dans une démarche principalement opérationnelle pour le développement de la pédagogie en question.

IV.1.1. Constat, et intérêts scientifiques

La volonté de cette recherche s'ajuste après un constat relevant de l'acte d'enseignement / apprentissage du FLE dans un contexte éducatif. Ce contexte qui semble représenter un socle du développement non seulement des connaissances, mais aussi de l'autonomie et, l'entrepreneuriat des apprenants en langue étrangère demeure lié à un apprentissage formel beaucoup moins divergent. En effet, les pratiques d'enseignements entreprises en classe de FLE accordent un privilège particulier à la pensée conventionnelle à travers laquelle l'enseignant repère la meilleure réponse, et le bon résultat, pénalisant ainsi les autres tentatives des apprenants, voire la pensée créative impliquant d'autres dimensions cognitives (De Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1973 ; 1979, 1987). De ce constat, s'ajoute une autre réalité qui relègue l'appel à la créativité dans la classe de FLE au second rang. En fait, bien que les apports scientifiques dans le champ de la créativité, (de bases psychologiques, même neuropsychologiques au contexte purement pédagogique) aient espacé les croyances mystiques liées à la notion de créativité, le personnel formateur s'écarte de plus en plus de la créativité dans la mesure où celle-ci présente un état individuel inné (Davis, 1999 ; Runco, 1999 ; Cropley, 1999 ; Lubart, 2010 ; Capron Puozzo, 2016). Ces raisons et bien d'autres qui relèvent de l'intérêt personnel constituent un état constatif à travers lequel les édifices de notre recherche prennent peu à peu de place. Il sous-entend par personnel ici, la nouveauté du thème de recherche, et son intérêt scientifique qui peut être défendu sur la base de l'argumentation qui suit :

D'une part, il est notoire que l'apprentissage des langues ne fait pas seulement appel aux aspects formels de la pensée, mais s'identifie aussi aux allures cognitives présentées sous la forme de

pensées créatives (Aden, 2008). D'autre part, les pratiques d'enseignement et de formation sont à repenser en vue d'une éducation nouvelle orientée vers la créativité des apprenants, citoyens de demain ; ceci afin de développer cette flexibilité qui leur permettra d'affronter un obstacle sous différents angles, ainsi répondre aux attentes de la société (Besançon et Lubart, 2015 ; Capron Puozzo, 2016). D'ailleurs, mis à part leurs commodités, il y a tout lieu de croire que certains environnements informatiques favoriseraient plusieurs processus cognitifs (Lille et Romero, 2017 ; Bonnardel, 2009, 2018). En fin, le thème de la créativité était notre ligne directrice en matière de recherche en Master (2008/2010). Continuer d'approfondir cette réflexion nous a semblé important car il s'avère que la science dans ce domaine est actuellement en plein essor. Nous citons à titre d'exemple les travaux de (Romero, 2020 ; Audrin, et al. 2020 ; Capron Puozzo, 2020 ; Lubart et al, 2021 ; Didier, 2021 ; Romero et al, 2021 ; Terzidis, 2020, 2021).

IV.1.2. Problématique

Sans une formulation d'une problématique mobilisatrice, bien des recherches dégénèrent en une accumulation d'informations stériles et abondes de confus. Ceci est affirmé par (De Landsheere, 1969) dans son ouvrage "Introduction à la recherche pédagogique". Il précise « qu'il s'agisse d'observation ou d'expérimentation, la recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier ou à résoudre » (17). Toutefois, il est à rappeler que constater un problème dans son état brut ne semble pas probant pour se projeter dans la recherche, autrement dit « le chercheur ne peut s'attacher à un problème sans le situer d'abord dans son contexte, sans faire une mise au point claire de l'état actuel de la question » (Ibid.18). Dans ce cadrage, destiné à cerner notre problématique autour d'un éventuel constat lié à une dévalorisation de l'acte créatif en classe de FLE, nous comptons progresser dans ce qui suit pour une contextualisation potentielle du problème.

Les attributions de la créativité dans la vie de tous les jours d'un individu sont grandioses, notamment dans le domaine éducatif (Besançon et Lubart, 2015, Eschenauer, 2019), sachant que ses vertus en constante évolution sont dues aux investissements accentués sur les enfants, les adolescents, voire les entrepreneurs créatifs de la société contemporaine. Cela revoie à une maintenance particulière au niveau des caractéristiques d'une école fertile dans laquelle, chaque apprenant reflète un véritable projet promoteur à sa propre vie personnelle puis à sa société, voire son pays de manière générale.

Dans cette ère où le plurilinguisme et le numérique règnent sur tout acte de formation, l'école d'aujourd'hui est face à un défi majeur, qui l'installe dans un engrenage de reconnaissance et de validation ou de dénégation et annihilation de telle ou telle pédagogie, et ce, dans le seul but ; assurer une formation à la hauteur, ainsi garantir la réussite des apprenants. Il est à noter également que cette institution symbolise l'espace approprié aux quadrillages des apprenants qui, entre la période de leur première enfance et l'âge de la maturation, entreprennent un parcours très délicat et décisif à l'âge de l'adolescence ; intervalle très complexe et qui peut prendre plusieurs directions (Piaget, 1992 ; Lubart, 2010). Face à cela les mesures prises doivent satisfaire les besoins de la société. Autrement dit, bien que la fonction première d'une école soit l'inculcation des connaissances et des savoirs conventionnels, il convient à l'instant de viser au même pied d'égalité d'autres types de compétences techniques spécifiques à la motivation intrinsèque: la prise de risque, la persévérance, insuffler l'esprit critique, à travers la valorisation de l'auto-évaluation, et même une profonde ambition de changement personnel pour se dévoiler et s'épanouir dans des pistes originales se démarquant ainsi de la formation habituelle (Besançon et Lubart, 2015). Cette perspective, de valorisation d'esprit divergent d'entrepreneur et de persévérant chez l'apprenant renvoie essentiellement aux longs parcours amorcés par le champ de la créativité que nous avons présenté (Chapitre I). En effet les recherches sur la créativité des individus dans des domaines distincts : social (Joas, 1998), organisationnel (Amabile, 1998) ; psychologique (Guildford, 1979 ; Torrance, 1979 ; Burner, 1979 ; Lubart, 1999, 2010) neuropsychiatrique (Lubart, Besançon et Barbot, 2019) ont été prospères et demeurent une thématique indispensable pour l'élan de la créativité dans le secteur de l'éducation (De Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1973, 1979, 1980 ; Besançon et Lubart, 2015 ; Capron Puozzo, 2016)

Les actes d'enseignement/ apprentissage comme terrain fertile pour semer les graines de la toute première créativité chez un enfant nous préoccupent et nous mènent à nous interroger sur les apports d'une éventuelle hybridation entre l'école et la créativité. Dans cette situation d'enseignement/apprentissage orientée vers l'ascension de la créativité axée sur la valorisation des traits relevant de la créativité, une autre interrogation se pose, par quels moyens la créativité favorise-t-elle l'apprentissage de FLE ?

L'élargissement des recherches vouées à la performance de l'acte d'enseignement/apprentissage des langues témoigne amplement de l'ambition des pédagogues

à l'optimisation de la formation des apprenants, notamment pour le FLE. Dans cette perspective nous constatons que les conditions dans lesquelles fonctionne le système éducatif dédié à l'enseignement/apprentissage du FLE en corrélation aux compétences cognitives, conatives, ou autres, d'allure créatives exigent un écosystème propice qui relève de la tendance actuelle. Autrement, un climat favorable a toujours effet, pour faire éclore chez les apprenants un esprit créatif. Dans cette optique qui relève de l'agir professionnel de l'enseignant dans la conception d'un environnement susceptible d'impacter le rendement pédagogique se lance une troisième interrogation : Comment les enseignants interviennent-ils pour l'élan qui incite à l'agir créatif de l'apprenant en classe de FLE ?

A partir de ces interrogations à caractère beaucoup plus opérationnel, nous désirons aborder la notion de créativité dans une entrave qui devance les champs de la psychopédagogie de nature théorique, en aménageant un monde favorable en matière de stimulation de performance créative de l'apprenant du FLE.

IV.1.3. Hypothèses de recherche

Chaque recherche d'assise scientifique émane d'un constat, et d'une interrogation, qui nécessairement accordent désormais une place éminente à ce qu'on appelle l'hypothèse. Nous qualifions celle-ci comme proposition éventuelle que l'on énonce dans l'attente d'être étudiée, appréciée, ou infirmée. Ceci est notamment le résultat d'une expérience vécue avec un public défini postérieurement confronté à une situation problématique, présentant ainsi les variables mises en jeu. Dans ce contexte émerge notre intérêt, convergeant vers trois hypothèses qui tiennent sans doute au fait qu'elles représentent une exploration possible à laquelle nos interrogations peuvent s'associer. De Landsheere, affirme dans ce contexte que la formulation des hypothèses est le résultat d'une maturation des idées autour du sujet en question où chaque pas doit, au début, faire l'objet de vérifications minutieuses (1964 :19)

A partir de ces questions :

- Quels apports d'une éventuelle hybridation entre l'école et la créativité ?
- Par quels moyens la créativité favorise-t-elle l'apprentissage de FLE ?
- Comment les enseignants interviennent-ils dans l'élan qui incite à l'agir créatif de l'apprenant en classe de FLE ?

Nos idées qui se structurent pour projeter l'école dans une perspective créative, comme ligne directrice à notre recherche, semblent former une hypothèse générale liée à l'intégration de la

créativité dans l'école, d'où la conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité. Si l'intégration de la créativité dans le système éducatif reflète une révolution au profit de la posture d'apprenant, la créativité paraît ainsi donner une nouvelle image à l'école contemporaine dans ses expressions les plus concrètes. Dans ce contexte qui sollicite l'ascension de la créativité dans le système éducatif, nous nous intéressons par le biais de cette hypothèse à une réflexion autour d'une éventuelle hybridation entre la créativité, et le rendement pédagogique. Celle-ci pourrait réorienter la didactique de FLE vers une diffusion de la créativité dans le champ éducatif, par conséquent établir un croisement Didactique et créativité pour un système pédagogico-créatif. Dans ce système, la démarche entreprise s'affirme pour nous permettre une progression vers la conception d'une pédagogie de la créativité qui se situe à l'interface d'un système triadique (Chapitre II).

A travers cette hypothèse générale s'opèrent deux hypothèses opérationnelles qui s'articulent respectivement pour une progression vers la conception d'une pédagogie de la créativité. Ces hypothèses « permettent de savoir les opérations concrètes à mener afin de procéder à la vérification empirique » (N'da, 2015 : 67). A ce titre, nous nous apprêtons dans ce qui suit à dresser une description des hypothèses en question car il s'avère que « construire une hypothèse n'est pas seulement imaginer une relation entre deux termes clefs, deux variables isolées, c'est peut-être davantage expliciter la logique des relations qui unissent les concepts déjà évoqués dans la problématique et préciser dans les hypothèses. » (Ibid. 68)

IV.1.3.1. Hypothèse liée au développement de la pensée divergente comme levier à la pédagogie de divergence, ainsi à l'apprentissage de FLE

Dans un contexte aménagé pour une pédagogie de la créativité, une seconde hypothèse se prononce afin de démontrer par quels moyens la créativité favorise-t-elle l'apprentissage en classe de FLE. La formulation de cette hypothèse est liée au facteur cognitif du potentiel créatif de l'apprenant (Guildford, 1950 ; De Landsheere, 1963 ; Torrance, 1979 ; Thurstone et Runco, 1999 ; Runco, 1999 ; Lubart, 1999 ; Lubart, 2010). Il s'agit de pointer la pensée divergente (Chapitre II) comme levier des apprentissages en classe de FLE. En fait, en amenant l'apprenant à penser de manière créative, engageant ainsi son imagination et ses capacités de pensée divergente (flexibilité, fluidité cognitive, et originalité des idées), cela permettrait de vitaliser ses apprentissages en productions langagières, et concrétiserait également un rendement pédagogique impliquant une mise en place du facteur cognitif.

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons suggérer que si les apprenants face à des situations de productions, qui se présentent comme étant une primauté non négligeable dans le processus d'apprentissage de FLE (Cuq et Gurca, 2003), particulièrement lorsqu'il s'agit d'objectifs pédagogiques d'expression (G. De Landsheere et V. De Landsheere, 1978) expriment leur engagement cognitif à travers une implication dans les tâches qui leur sont proposées, cela pourrait témoigner d'un éventuel potentiel créatif. En fait, un apprenant capable d'effectuer des manipulations cognitives créatives (Chapitre II.2.1.) pour produire des textes variés et originaux signifie dans cette séquence empirique un passage à la libre pensée de l'apprenant, voire à la divergence pédagogique.

IV.1.3.2. Hypothèse liée à un environnement approprié à la conception d'une pédagogie de la créativité

Dans la suite de cette description des hypothèses opérationnelles qui passent dans la présente recherche comme éléments en parfaite corrélation, une troisième hypothèse se formule pour veiller à une pertinence de la pédagogie de la créativité sur l'apprentissage de FLE. Il s'agit ici de la considération d'un environnement approprié au développement du facteur cognitif de l'apprenant, ainsi de son apprentissage (Chapitre III). C'est le mandat endossé par cette hypothèse qui concerne principalement l'agir professionnel de l'enseignant comme pôle inéluctable dans l'acte d'enseignement /apprentissage, notamment lorsqu'il s'agit d'une recherche qui s'inscrit dans un organisme institutionnel. Nous tentons donc, à travers cette hypothèse d'illustrer la convenance des environnements numériques comme médiation à la conception de la pédagogie de créativité. Parvenir à pointer des modalités pédagogiques et des dispositifs d'assistance informatiques adaptées aux caractéristiques des individus dont on souhaite favoriser les compétences créatives (Bonnardel, 2009) permettrait de travailler les ressources cognitives en question. Dans une vision prospective, nous pourrions relier cette hypothèse à un environnement aménagé pour des pratiques de simulations via le numérique assistant la pédagogie en question. Les considérations ergonomiques (Bonnardel, 2009, Bertin, 2000) nous portent à croire que des apprenants en classe de FLE ont une certaine "compétence psychologique" pour appréhender les phénomènes psychologiques relatifs à leur vécu en tant qu'apprenant.

IV.1.4. Quels appuis pour l'analyse ?

La visée de toute démarche empirique est d'illustrer une analyse objective rigoureuse en termes de qualité ou de quantité qui permettra l'accès à la transférabilité des résultats, et ce en

légitimant la littérature scientifique développée dans le cadre conceptuel, notamment homologuer les hypothèses avancées. Dans la mesure où cette recherche engage une pléiade de domaines : didactique des langues, sciences du langage, et les sciences humaines d'une manière générale, notre propos empirique relève d'une typologie de constellation méthodologique. Dans un chapitre intitulé "Mettre en œuvre ses méthodes de recherche" (Puren, 2013) affirme, « que la recherche en DLC, comme dans toutes les sciences humaines dont l'objet est complexe, exige le croisement d'un maximum de sources d'information jugées pertinentes » (52). De ce fait, l'engagement dans une approche mixte ; en deux temps : qualitative et quantitative, à notre sens est adaptée aux exigences du travail présent en termes d'exécution. Articuler le quantitatif au qualitatif serait donc l'appui approprié, (Pascal Ardilly, 2006) certifie à cette conséquence : qu'« on peut éventuellement, sous certaines conditions de qualités de données, utiliser plusieurs bases de sondages de provenances diverses pour fabriquer finalement la base qu'on juge adéquate. » (45). De manière non exhaustive nous abordons les deux axes de notre analyse ici pour les reprendre profondément à la fin du chapitre.

➤ L'appui qualitatif

Une étude qui vise l'acquisition d'une langue étrangère vise certainement l'étude des processus cognitifs mis en exergue par l'individu, voire de l'apprenant tels qu'ils se produisent naturellement dans la vie de tous les jours lorsque la situation est réelle et pleine de signification culturelle. (Neisser, 1976) assure que fondamentalement une approche qualitative semble conforme à ce genre d'étude. En effet, la créativité visée dans sa dimension cognitive, nous contraint à faire appel à l'approche qualitative pour prédire le comportement créatif visé à travers la qualité des connaissances (Chapitre I) des productions de l'apprenant.

Pour pouvoir valider ce repère méthodologique au milieu de ce riche éventail épistémologique dédié à la recherche scientifique, nous nous attardons à relier objectivement cet appui qualitatif à notre orientation de recherche. Partant de notre visée empirique prospective autour d'une approche cognitive du développement de la créativité chez l'apprenant, nous parviendrons à pointer une inclinaison expérimentale orientée vers le sujet d'apprenant. Autrement dit, évaluer un éventuel haut potentiel créatif chez ce dernier en classe de FLE, semble impliquer aussitôt un penchant sur le sujet apprenant, contrairement à ce qui relève de la recherche autour d'un objet tel que l'analyse des manuels scolaires ou autres. (Puren, 2013) nous explique cet effet en l'illustrant par une étude sur la grammaire qui part d'une auto-évaluation impliquant les

apprenants dans leur propre production écrite, il affirme que ceci relève fortement d'une vision qualitative (4). Dans cet ordre d'idées d'**approche qualitative**, où les études sont centrées sur le sujet "apprenant", un autre témoignage s'ajoute à celui de Puren. Ceci se traduit dans par un éclairage de l'approche en question, que (Mucchielli, 2004) définit comme : « une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes » (212-213). A travers cette définition, nous précisons de plus en plus notre volonté de vouloir faire manifester les différentes significations menant à distinguer les effets des instances cognitives et celles d'un environnement aménagé pour une médiation à la conception d'une pédagogie de la créativité. Le qualitatif dont il est question ne néglige pas l'objet de la recherche qu'est la langue, car une éventuelle représentation d'un potentiel créatif de l'apprenant est censée surgir via la langue ciblée qui est le FLE. Ceci dit, qu'une manipulation créative des connaissances est sujette à une extériorisation des idées sur des traces écrites dont nous jugeons postérieurement le degré de représentation.

➤ **Vers un autre appui quantitatif**

Dans la présente étude, les analyses d'une approche qualitative sont indispensables pour des données principalement relatives à une thématique impliquant des processus et des productions cognitives. Cependant ces analyses ne seront réalisées que par un certain nombre de quantifications qui ont pour but de confirmer et de préciser certains témoignages laconiques, voire chiffrés. Dans cette perspective, nous nous renvoyons aux travaux empiriques menés antérieurement par un nombre important de chercheurs (Wallach et Kogan, 1965 ; Lubart, 2003 ; Amabile, 1989 ; Torrance, 1963, Yamamoto, 1969) qui explicitent nettement une approche quantitative de l'analyse du potentiel créatif chez un individu.

A avant de corréler cette approche à notre recherche, il nous semble qu'œuvrer dans un angle quantitatif suppose une définition de la notion en question que nous empruntons de chez N'da :

Une approche quantitative d'investigation vise à recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des faits, des événements, des conduites, des phénomènes existants indépendamment du chercheur. La recherche vise ici à décrire, à expliquer, à contrôler, à prédire. La recherche quantitative s'appuie sur des instruments ou techniques de recherches quantitatives de collecte des données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou

facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. Elle part d'une méthodologie planifiée à l'avance qui fournira des observations particulières. (2015 : 21)

Le long processus d'une approche quantitative cité ci-dessus permet de rappeler l'importance des outils de gestion de l'opérationnalisation d'une vision statistique qui semble permettre une avancée concrète à l'étude. En effet, ces caractéristiques placent la recherche à la fin du processus d'analyse sous l'étroite dépendance des données statistiques. Toutefois, il est à signaler que ces dernières sont d'ampleur considérable, elles permettent de générer des perceptions à la fois quantitative et qualitative.

À la lumière de cette description du cadre scientifique de la recherche, nous nous permettant ici de présenter en grands axes le déroulement de notre intervention expérimentale en milieu scolaire. Dans une vision prédictive et prospective nous dévoilons la structuration de notre démarche expérimentale en trois étapes :

- **Le premier axe** : Le repérage et l'identification du contexte méthodologique à travers la définition d'éléments permettant la concrétisation de cette expérience. En fait, nous visons une description de ces éléments contextuels qui font référence à la population concernée, le lieu de l'expérience, le projet envisagé. Décrire le déroulement de la collecte des données à travers la description des réseaux créatifs susceptibles de former un corpus pour la réflexion sur le potentiel créatif des apprenants.
- **Le deuxième axe** : Décrire les paramètres d'intervention qui s'articulent autour de deux volets : le premier permet de dresser un planning méthodologique pour accéder à une éventuelle opérationnalisation de notre démarche et le second vise la stratégie de vérification et la définition des grandes étapes qui ont permis la conception des épreuves et leur évaluation. Un retour à la docimologie fera un appui de référence pour justifier notre choix.
- **Le troisième axe** : Présenter le plan d'analyse des données recueillies.

Cette présentation relève de l'exigence de notre démarche de recherche qui tend de rappeler à chaque fois une éventuelle ponctualité des étapes de l'évolution méthodologique, et ce, dans le seul et unique but minimiser l'incohérence dans la structuration des phases. La nécessité d'accéder à la compréhension des processus qui régissent l'élaboration d'une pédagogie de divergence en situation d'enseignement / apprentissage du FLE permettra par la suite un

croisement efficient entre l'identification des résultats obtenus (Chapitre IV) et leurs interprétions (Chapitre VI) ainsi relier les hypothèses aux résultats. Ce que nous voulons exprimer ici, est traduit dans ce qui suit : « One of the most important tasks of creativity scholars is to introduce and build a large but detailed frame of reference for the collection of data and theories of creativity. In this way, it is possible to prevent an “entropy” of facts and ideas about creativity »⁵⁰. (Magyari-Beck, 1999 : 433). Dans son article intitulé "Creatology", cet auteur, nous rappelle le marasme que peut entraîner l'étude de la créativité qui est principalement interdisciplinaire. En tenant compte de cet état de fait nous envisageons construire les parages de l'intervention méthodologique décrites ci-dessus.

IV.2. Éléments contextuels du projet

Les chapitres précédents du cadre théorique ont permis de dégager tour à tour les alliances d'un système pédagogique-créatif qui s'articule principalement autour de la notion de créativité dans sa dimension cognitive et un climat fertile à celle-ci pour une promotion de l'apprentissage de FLE. Dans le but de désigner une forme possible pour la concrétisation de cette ligne dans des séquences pédagogiques, une esquisse pratique est envisagée sous forme d'un projet incluant les jalons préconisés pour notre recherche empirique. En effet, la notion de « projet de recherche n'est donc pas un simple plan de travail, il est plus explicite, car on y justifie et présente systématiquement les choix méthodologiques faits à chaque étape du processus. » (N'da, 2015 : 41). Ainsi, nous nous intéressons dans ce qui suit à une illustration graduelle des références qui ont contribué à la réalisation de ce choix méthodologique.

IV.2.1. Accès institutionnel : quelles possibilités ?

Dans les bulletins officiels pour l'éducation nationale algérienne, l'enseignement des langues étrangères, et l'usage des technologies de l'information et de la communication sont en vigueur. En effet, par opposition au monolinguisme, le développement de l'enseignement des langues étrangères dans le secteur éducatif algérien est un élément crucial pour la valorisation du statut de notre pays au sein des autres nations. Plusieurs extraits de documents officiels soulignent qu'au sein de ces sociétés en constante évolution scientifique, technique et culturelle, le développement du plurilinguisme semble être la solution pour toute diffusion du savoir, notamment conquête du marché. Un extrait de ce bulletin certifie largement de cet intérêt à

⁵⁰Traduction : l'une des tâches les plus importantes des chercheurs en créativité consiste à introduire et à construire un cadre large mais détaillé de référence pour la collecte des données et les théories liées à la créativité. De cette manière, il est possible d'empêcher une « entropie » des faits et des idées sur la créativité.

l'apprentissage des langues étrangères en Algérie ; « une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tient compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie, et à la culture universelles » (Bulletin Officiel n° 08-04, 23 Janvier 2008/ 17).

Dans ce même contexte voué à l'opérationnalisation de nos outils de recherche, nous abordons dans un second rang, le recours aux technologies de l'information et de la communication. En effet, l'ouvrage dans le monde du multimédia est largement préconisé vu les contributions lumineuses de ce genre d'activités dans la vie des hommes. Des réalisations assistées par ordinateur élargissent l'accès au savoir, diversifient la production et l'échange des documents, services et objets. Ce privilège accordé à la technologie de l'information dépasse le maniement machinal des ordinateurs, ou toute autre forme de technologie, il vise aussi le choix d'une stratégie d'apprentissage pour une nouvelle génération face aux défis de la mondialisation (Bulletin Officiel n° 08-04, 23 Janvier 2008/16)

Dans cette clairvoyance, nous tablons à relier davantage notre recherche aux conditions d'un enseignement/apprentissage de langues étrangères de manière générale en Algérie. Dans une classe de langue, il semblerait qu'il est légitime de faire appel aux différents supports multimodales pour exécuter à bien une tâche, il en est de même pour l'encouragement de la créativité. Nous traduisons ces affirmations par des propos qui font écho dans l'extrait officiels suivant :

Le monde d'aujourd'hui est caractérisé par la mondialisation des échanges, la révolution dans les moyens de circulation de l'information et la civilisation scientifique et technique liée au développement vertigineux des connaissances, l'accélération du rythme de leur renouvellement et l'accroissement exponentiel des découvertes scientifiques et technologiques ; dès lors, l'investissement dans la « matière grise » et le savoir s'impose dans la mesure où la croissance et la prospérité économiques et sociales ne sont plus subordonnées à la possession de matières premières, fussent-elles stratégiques, mais aux savoirs qui seront de plus en plus sources de richesse et de puissance dans un monde de plus en plus interdépendant. Ces mutations externes, conjuguées aux multiples défis auxquels est confrontée notre société sur le plan interne, projettent la problématique de la formation de la ressource humaine au premier plan. Pour l'Algérie qui a l'ambition de se hisser au niveau des nations développées, la qualité des ressources humaines s'impose comme un enjeu stratégique majeur et un facteur déterminant dans la satisfaction des besoins de développement durable du pays et l'ouverture à la concurrence internationale, marquée par la pression exercée par les cultures et les modèles économiques des puissances dominantes, ainsi que par une compétition élevée où les seuls paramètres de réussite sont la productivité, la performance et l'efficacité [...] Il s'agira, pour l'école de former des profils d'élèves à la tête bien faite, qui soient en adéquation avec la demande de plus en plus exigeante de la société. L'accent sera mis, non plus sur les méthodes et les pratiques d'enseignement recourant à la mémorisation et à l'application quasi-mécanique de règles et de procédés conduisant à l'accumulation de masses de connaissances disciplinaires, rapidement oubliées et devenant souvent obsolètes, mais sur des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables. Ces approches fondées sur la mise en action des processus d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes et la construction de savoirs structurants seront développées dès la prime

jeunesse à l'École, entretenues et consolidées tout au long de la vie pour forger l'Algérien de demain : un individu autonome, un citoyen imprégné de valeurs sociales, un travailleur armé pour la vie, capable de s'adapter aux situations nouvelles, souvent imprévisibles, d'analyser des données complexes pour ensuite les synthétiser et trouver des solutions aux problèmes liés aux mutations rapides de notre société et de son environnement international."(Bulletin Officiel n° 08-04, 23 Janvier 2008/19-20).

Les attentes sont grandioses ! L'objectif de l'école algérienne dépasse le rituel d'un apprentissage classique, hissant ainsi des perspectives, socialement beaucoup plus productives et intégratives. En fait, dans cet environnement institutionnel dans lequel les allures créatives prennent élan, l'apprenant algérien y puise des savoirs, des stratégies et des méthodes d'apprentissage, il développe également un processus de réflexion mental très productif. Il s'agit désormais d'un véritable investissement dans la matière grise ! Un terme purement scientifique qui paraît crucial dans la visée de l'école algérienne selon les témoignages ci-dessus, il l'est aussi pour nous, car il nous renvoie incessamment à cette approche cognitive de la créativité tant développée dans cette présente recherche.

Nous parviendrons à travers ces attestations issues d'extraits de bulletins officiels de l'éducation en Algérie à souligner une éventuelle contextualisation, voire une conformité à une réalisation de notre expérimentation qui prône pour une valorisation d'un esprit créatif de l'apprenant algérien. Mis à part, cette littérature de documents officiels, et dans une vision complémentaire à l'accès institutionnel envisagé, nous souhaitons entreprendre une seconde démarche plus concrète qui s'incline aux exigences de la recherche scientifique légitime. En effet, dans un contexte institutionnel algérien où la pédagogie du projet règne, une intervention singulière peut engendrer un bouleversement des pratiques "établies" et de remettre en question les postures d'enseignement/apprentissage des acteurs impliqués dans la recherche. Pour cette raison, il convient de trouver des points d'entrées de façon à s'immiscer dans le cadre institutionnel légitimant de manière officielle le projet qu'un chercheur propose lors d'une recherche-action. Le consentement écrit du directeur de l'établissement a été demandé et obtenu avant le début de l'expérimentation (Annexe 5).

IV.2.2. A partir de quelle pédagogie prendre élan ?

Avant de passer à une description plus approfondie des démarches retenues pour l'exploitation empirique, nous nous intéressons à priori au type de la pédagogie mise en place pour enchaîner les séquences pédagogiques. Cette contribution comme le montre l'objectif de la recherche vise

un développement d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, comme acteur principal de ses apprentissages par le biais d'un dispositif qui est les simulations globales via le numérique. (Mutet, 2003) rapproche l'usage de cet outil à plusieurs courants pédagogiques ; la pédagogie de l'action, la pédagogie ouverte et la pédagogie du projet, et enfin la méthode de cas (33). Nous retiendrons de notre part la pédagogie de projet, en effet, la configuration de travail via les simulations correspond largement aux différentes actions que nous tablons réaliser pour le développement de la créativité des apprenants, notamment les fonctions cognitives que l'on cherche mobiliser dans un groupe classe comme facteurs indispensables à l'apprentissage. Ce projet que Mutet résume dans ce qui suit: « le projet requiert pour son fonctionnement: le choix de situations réelles comme dans la vraie vie, une compréhension approfondie des enjeux, des objectifs clairement définis, un calendrier précis, un suivi souple et efficace, une évaluation en fonction des objectifs cognitifs » (Ibid. 36). Notons aussi que les fondements de cette pédagogie sont tout de même présents dans les phases d'un processus créatif (chapitre II), mais aussi dans l'évolution didactique que (Perrenoud, 2007) explique comme « Le raisonnement didactique est simple: confrontés à des problèmes, qui sont autant d'obstacles à la réalisation du projet, les élèves devront et voudront mobiliser leurs ressources émotionnelles et relationnelles, mais aussi d'abord leurs ressources intellectuelles, leurs savoirs et leurs habilités » (4). Dans ce sens visant la prise en charge des apprentissages par voie problématique développant ainsi des facultés cognitives et émotionnelles, que nous souhaiterons structurer nos agissements dans le groupe classe.

Il peut paraître absurde d'envisager une étape dans laquelle nous abordons une pédagogie du projet, on est censé concevoir une pédagogie de la créativité ! La réponse figure dans le (chapitre II). On la reprend ici, en rappelant que l'émergence progressive d'un système pédagogique-créatif (Besançon et Lubart, 2015) est à la base de référence triadique (Houssaye, 1992) permettant la pluralité des modèles. Ainsi nous suggérons que cette pédagogie de projet est une étape qui nous permet de prendre élan pour la divergence, autrement nous ne pouvons pas bâtir sur l'eau, notamment lorsqu'on se rend compte de l'importance du terme projet dans la progression des apprentissages de l'apprenant de FLE en Algérie.⁵¹ La pédagogie du projet est donc ici une éventuelle plateforme à partir de laquelle une considération aux allures créatives s'affirme.

⁵¹ La progression des apprentissages sur le livre scolaire des apprenants en Algérie s'articule autour de projets.

IV.2.3. Choix et identification des apprenants

Viser un point d'entrée susceptible d'assurer le lien entre le règlement institutionnel et notre projet de recherche semble être résolu au préalable, reste à présent le choix du niveau d'apprenants. Aux quatre profils existant au collège, privilégier un rang d'apprenants sur un autre paraît être pour nous une tâche aussi importante qui doit être raisonnée et réfléchie. Au sein de cette variété, il nous a semblé qu'une cohorte constituée d'apprenants de la deuxième année moyenne sera rentable pour nos espérances. Ce choix qui est loin d'être aléatoire se présente pour une multitude de raisons d'ordre rationnel. En effet, en concordance avec leur progression annuelle, les apprenants de ce niveau ont un plan d'apprentissage axé sur tout ce qui est imaginaire, à dominante fictive qui relève des contes utopiques, les fables...etc. « Ainsi, les choix portent sur des textes narratifs que l'élève rencontre dans ses échanges à l'école et à l'extérieur. Dans le programme de 2^oAM, le conte, la BD, la légende, la nouvelle vont introduire l'élève préadolescent dans un univers de fiction caractérisé par le merveilleux et le vraisemblable » (plans annuels langue française 2^e année moyenne /palier 2, 2019/2) Cette progression annuelle orientée dans une telle optique, nous a procuré une certaine commodité à l'usage du support simulateur que nous souhaitons exploiter pour des fins expressives et créatives.

Il est à rappeler que « déterminer la méthode de sélection de l'échantillon, et la formulation de l'estimateur c'est déterminer par définition le plan de sondage » (Ardilly, 2006 : 08). A travers cette affirmation nous enchaînons vers plus de détails indispensables à l'assortiment de l'unité d'échantillonnage pour cette présente expérimentation.

Un total de 38 apprenants participe à l'étude (20 filles et 18 garçons), les participants sont âgés de 12 ans à 14 ans ($M = 12.21$, $é.t. = 0,57$). Scolarisés au collège "Cheikh Tahar Messaoudene"-Batna. Ces apprenants proviennent d'un milieu socio-économique moyen. Dans le processus de sélection aucun critère n'est utilisé dans le cas des habiletés cognitives, particulièrement celles liées à la pensée divergente, ou encore à la maîtrise de la langue en question. Par ailleurs, il est à noter qu'une performance insuffisante aux mesures de fonctionnement intellectuel constitue un motif d'exclusion (Lubart, 2010) de l'étude, ce qui n'est pas notre cas dans la présente recherche. En effet, dans les examens factoriels destinés à l'évaluation de la créativité, Guilford affirme que plusieurs points communs sont partagés avec une expérimentation, entre autres le sujet du choix de la population, il précise que cette dernière « devrait être relativement

homogène en ce qui concerne certaines caractéristiques dont on étudie la corrélation avec les facteurs, telles que le sexe, l'âge, l'éducation et d'autres conditions" (1979 : 20).

Pour des raisons opérationnelles d'ordre méthodologiques que nous allons expliciter postérieurement, ces apprenants sont répartis aléatoirement à l'intérieur de deux groupes, soit un expérimental (Première et deuxième épreuve) qui va devenir par la suite dans la troisième épreuve un groupe-contrôle devant le groupe opposant. Cette méthode de rotation permet un processus qui est régit par les exigences de notre protocole expérimental de la présente recherche. Nous l'illustrons dans ce qui suit :

| | | | |
|-------------------------|----------|--|-------------------------------------|
| <u>Épreuve 1</u> | Groupe A | Pré-test Observation | Post-test Observation |
| <u>Épreuve 2</u> | Groupe A | Pré-test Observation | Post-test Observation |
| <u>Épreuve 3</u> | | Expérimentation Groupe B Observation | Contrôle Groupe A Observation |

Figure 9 : Répartition des cohortes

Cette répartition de groupes dans les différentes épreuves est le résultat d'une démarche opérationnelle qui nous a permis d'élucider singulièrement les variables mises en jeu dans cette expérimentation. (Voir, IV.3.1.2.).

IV.2.4. Le projet des SIMS : simulation version numérique

Notre projet consiste à concevoir une mise en situation hybride avec un contexte d'enseignement plutôt créatif où la créativité est doublement associée, à la posture de l'apprenant et de l'enseignant. Cette mise en situation est "une ambiance ludique qui met l'enfant à l'aise" (Besançon et Lubart, 2015 : 48) dans ses apprentissages impliquant "la mise en œuvre des composantes cognitives, conatives et affectives." (Idem.) de ce dernier. Quant à l'enseignant, elle est médiatrice à la formation, et à l'asseoir des fondements opérationnels d'une éventuelle pédagogie de la divergence, notamment pour définir les évaluations envisagées.

Dans cette intention d'évaluation, nécessaire à notre étude empirique, nous rappelons que « l'objectif de la mise en situation est d'évaluer le potentiel créatif en situation de production rassemblant aux contextes réels dans lesquels l'enfant pourra agir. Il s'agit de solliciter un travail créatif dans un "simulateur" » (Idem.). Le projet, dont il est question ici prend son élan d'une littérature conceptuelle prônant pour l'aménagement d'un environnement adéquat à la conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité (Chapitre III). Il s'inscrit dans une visée fonctionnelle pour une intention numérique qui pourrait correspondre aux fondements théoriques des pratiques des simulations dans leur version classique sur des fins d'allure pédagogiques et créatives. Dans cette optique, notre orientation se concrétise dans un environnement immersif numérique "SIMS" qui semble concorder à la transposition en question.

IV.2.4.1. Pourquoi les SIMS ?

Une réflexion autour d'une éventuelle transposition des simulations globales sur le numérique étale un riche éventail des environnements virtuels ayant un principe similaire à une simulation classique (Chapitre III). Ceci dit que choisir parmi une très large variété d'environnements virtuels demeure très délicat or, il s'avère que l'espace simulateur des SIMS fait écho au fondement théorique d'une simulation globale. Considérés comme dispositif adéquat aux pratiques d'enseignement/apprentissage suscitant la créativité des apprenants (Capron Puozzo, 2012 ; Chamberland, et al, 69), les SIMS sont conformes aussi, pour leur accessibilité, sur divers thèmes : Village city : Island Sim, Paradise city : Island SIM, Lion Family, Snow Town: ice Village ..etc.

Sur la boîte des Sims 2, on peut lire : « ILS NAISSENT. ILS MEURENT. Ce qui leur arrive entre-temps dépend de vous. La suite du jeu le plus vendu de tous les temps vous donne la possibilité de mener vos Sims, du berceau au tombeau à travers les moments forts de la vie » (Fanny Lignon, 2013 : 04). Une liberté sans précédent ! Permettre aux apprenants de s'infiltrer librement dans la vie des SIMS sur différentes rubriques thématiques pourrait nous procurer un certain confort quant aux formulations des consignes, voire plus de manipulations créatives ainsi une certaine productivité mentale. La qualification de ces différentes formes avantageuses passe dans une large mesure par la nécessité d'avoir accès à différents types de données, nous les résumons dans les attributions suivantes :

- Ergonomiquement parlant, les sims qui sont un environnement simulateur relevant des "serious games" sont conformes aux apprentissages actifs (Djaouti Karsbi). Autrement dit, ils occasionnent des situations d'enseignement / apprentissage centrées sur le sujet apprenant, voire nous assurent un accès aux propriétés cognitives de l'apprenant à travers sa posture active.
- Simuler les étapes d'une simulation classique authentique en la modélisant sur le numérique semble être économique en matière de temps et de matériel, c'est-à-dire les SIMS vont nous permettre de travailler un ou plusieurs thèmes de production en liaison avec une situation modélisée.
- Décrire précisément les actions réalisées au sein des dispositifs entraîne une certaine fluidité de productions de traces écrites.
- Des données graphiques, voire des matrices « qui mettent l'élève sur les rails, sûrement, lui montrent le parcours et lui indiquent les grandes étapes du récit. Il suffit de monter dans le train et de laisser tirer par la locomotive : le stylo et l'imagination suivent et font le reste » (Yaiche, 1996, 129). Cette opportunité nous permet aussi en tant que chercheur de recueillir un corpus, voire une évaluation du comportement créatif prédit d'un apprenant.

IV.2.4.2. Les SIMS : un peu d'histoire

D'un point de vue rétrospectif, un aperçu reculé dans le temps nous permet de cerner les jalons de la notion de SIMS. L'apparition du concept SIMS nous amène vers les Etats-Unis, par Will Wright qui inventa "Sim City" en 2000 sur PC. Son projet part du principe des environnements virtuels reflétant la conception d'une maquette du monde réel (Fanny Lignon, 2013 : 04) avec des acteurs sociaux sur tous les domaines : Le commerce, l'éducation, la sécurité ; la santé, etc. voire tout ce qui compose une communauté. Le projet a vu plusieurs modifications dans le temps, la succession de nouvelles versions : Sims 2 en 2004, Sims 3 en 2009, etc. souhaite chercher un meilleur rendement ! En effet, en 2009 la série de simulation de vie SIMS était reconnue comme la plus vendue au monde. En 2014 la série de Sims 4 fait une véritable révolution car de nouvelles dimensions relatives à l'espèce humaine ont été intégrées, parmi les innovations proposées par **Maxis** : « la possibilité de créer des **Sims** plus intelligents avec notamment une amélioration de leurs émotions. Les actions des Sims sont à nouveau influencées par leurs états émotionnels. »

IV.2.4.3. Le Canevas d'intervention via les SIMS

Identifier notre canevas d'intervention avec les simulations numériques est indispensable dans la présente séquence. Il s'agit de l'exposition d'un planning expérimental qui met en avant la question de : Comment les simulations en version numérique s'acolyte avec des scénarios pédagogiques pour des fins empiriques ? Nous cherchons à travers ce canevas tempérer l'engouement démesuré que peut entraîner la disposition de la technologie de l'information et de la communication, ainsi viser droitement l'objectif qui sous-tend la variable indépendante de l'environnement propice à l'émergence de réactions créatives des apprenants.

Rappelons que notre échantillonnage a été réparti en deux groupes, cette procédure convoque notre positionnement méthodologique relevant d'un protocole expérimental qui favorise l'effet de rotation⁵² (De Landsheere, 1964) consistant à observer deux groupes (A et B), le groupe expérimental (B) est celui sur lequel on fera agir la variable indépendante (l'épreuve 3), le groupe de contrôle ou groupe témoin (A) ayant servi à l'épreuve (1 et 2) est celui sur lequel on ne fera pas agir la variable indépendante (les simulations numériques). Les deux groupes d'apprenants participent désormais aux différentes séquences pédagogiques dans deux environnements distincts, l'un dit : groupe-expérimental dans un espace numérique qui projettera l'apprenant dans une réalité virtuelle, une simulation voire une immersion dans un cosmos différent du décor de la classe de langue habituel or, le second agit dans un environnement qualifié de commun, le décor pour les apprenants n'est rien qu'une salle de classe ordinaire. Le devis expérimental de cette intervention via les simulations peut être donc illustré dans ce qui suit :

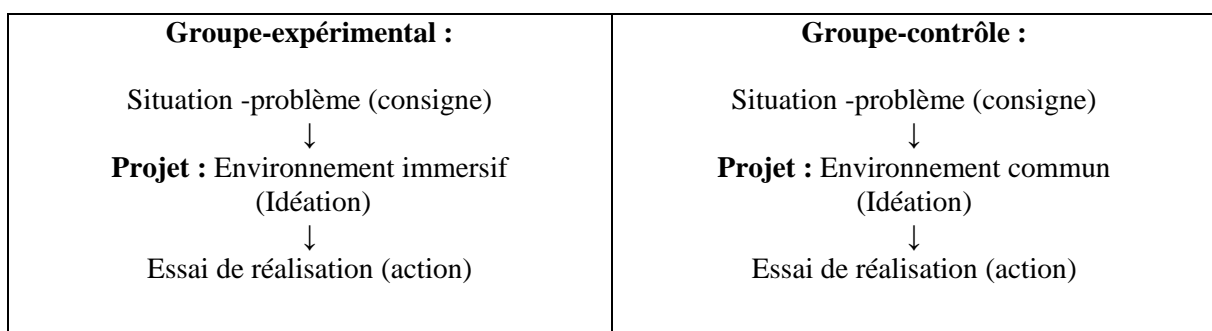


Figure 10 : Le canevas d'intervention via les SIMS

⁵² Par la rotation, nous souhaitons examiner l'influence de facteurs extérieurs en vue de gérer l'interaction de variables indispensables à la pertinence de la pédagogie de la créativité. En effet, cette dernière semble dépendre non seulement de l'impact de l'entraînement quantitatif (épreuve 1), ou de l'entraînement qualitatif (épreuve 2), mais relève aussi d'un élément complémentaire, un environnement numérique (épreuve 3). Observer la taille de l'effet des simulations sur un effet déjà là semble déboucher sur une combinatoire formant un continuum.

Nous insistons tout particulièrement dans cette séquence sur une halte que nous jugeons nécessaire à la réalisation de ce projet. Dans cette recherche opérationnelle, une assistance d'un enseignant en informatique comme posture de praticien (technologique, physique, et informatique) est cruciale dans la mesure où ces travaux permettent de construire les modèles de gestion disciplinaire qui sont – le plus souvent implicitement – à la base des modèles du fonctionnement cognitif des systèmes. En effet, l'intention d'intervention sur ce système pour la conception et à la réalisation de cette simulation via le numérique pointe des besoins spécifiques en terme disciplinaire. Les chercheurs en ergonomie cognitive (Rabardel, 1995) ou en ergonomie didactique (Bertin, 2000) ont cette vision profonde entre l'instrument technique et l'homme notamment en situation d'enseignement-apprentissage. De ce fait, il nous a semblé qu'une telle présence, voire une coordination avec l'enseignant d'informatique est indispensable.

Cette description des éléments qui relèvent du contexte situationnel est un rappel des premières procédures dans la présente démarche expérimentale. Il ne s'agit pas d'une reproduction simpliste de choix parmi d'autres, mais il est question d'une hybridation constante entre le cadre théorique et les éventuelles possibilités d'une concrétisation pratique, d'où l'enregistrement d'un va et vient entre le cadre pratique et la littérature conceptuelle. Ces conditions passent pour une obligation car nous cherchons à mettre l'accent sur la coordination entre les différentes composantes dans une situation concrète, ainsi permettre une communication pertinente des passages transcrits.

IV.3. Description des paramètres d'intervention

Le travail établi en amont, c'est-à-dire l'identification de la problématique et les hypothèses, la définition de l'approche méthodologique à adopter, le recensement du matériel et des supports à disposition, nous mène à présent vers une description vouée aux paramètres d'interventions méthodologiques. Nous désignons par ceci, une exposition d'un cheminement d'ordre chronologique dont les perspectives sont orientées vers la constitution du corpus et à son analyse. Nous souhaitons à travers cet état descriptif, dresser un plan qui rentre dans les normes de la construction d'un examen (De Landsheere, 1992). Dans ce contexte, cet auteur explique que : « comme les tests standardisés, les examens préparés par les maitres devraient se construire par étapes bien définies. Il n'est, certes, pas possible de déployer, pour une simple interrogation de routine, les mêmes efforts que pour une épreuve destinée à des centaines

d'élèves. Pourtant les exigences de base restent les mêmes » (71). En transposant ces termes sur notre contexte de recherche, il serait lucide pour nous de reprendre une activité préconçue figurant sur le livre des apprenants, mais probablement, l'échec nous traquera ! Il en va de même pour l'usage des tests standardisés voués à l'évaluation de l'intelligence ou de la créativité. Dans son ouvrage : " Vers une pédagogie de la créativité" (Beaudot, 1973) explique l'importance de l'implication des enseignants et des apprenants dans les différentes épreuves d'évaluation dans l'esprit d'une pédagogie de la créativité :

Les épreuves utilisées pour évaluer la créativité, si elles mettent en lumière un processus de pensée différent de celui des tests dits d'intelligence, ont pour autre caractéristique d'utiliser un matériel très concret d'une part (image, jouet, etc.) et, d'autre part, de faire appel à toute l'expérience quotidienne de vie des enfants. Or, les pédagogues qui se sont penchés sur le problème de la pédagogie des enfants dévalorisés ont tous mis l'accent sur la nécessité d'utiliser du concret, et aussi et surtout sur la nécessité de faire appel à l'expérience de vie des élèves. De là, une pédagogie fondée sur les travaux dirigés, sur l'enquête, sur l'étude de milieu, sur les activités dites d'éveil, une pédagogie dans laquelle les enfants posent des questions, [...] Bref une pédagogie dans laquelle le maître aussi pose des questions [...] (100-101)

Nous envisageons à ce titre une description d'un planning qui nous permet à la fois de progresser et d'évaluer la conception de notre examen expérimental.

IV.3.1. Planning pédagogique évolutif

Dans ce contexte promis à la recherche expérimentale dans les champs de la didactique des langues étrangères, une mise en place d'un planning pédagogique dans lequel les apprentissages vont évoluer semble nous procurer une piste méthodologique pour répondre à nos attentes en tant que chercheur. Il sous-entend ici « la mise en place d'un dispositif rigoureux, le suivi strict d'un protocole, l'identification de variables, le contrôle de la situation, ainsi que l'établissement d'une relation causale (sur la base d'un raisonnement hypothético-déductif) en vue d'aboutir à une explication. » (Grosbois, 2007 : 04). Cette description du protocole visé, nous permet postérieurement à mettre en exergue « les idées forces en matière de recherche expérimentale, outre la validation/invalidation d'une hypothèse » (Idem.)

IV.3.1.1. Définition opérationnelle de la créativité

Dans la littérature conceptuelle ci-haut (Cadre théorique) deux définitions à la notion de créativité ont été fournies ; une à prédisposition psychologique (Chapitre I) et une seconde en parfaite intégration à la didactique des langues (Chapitre II). Nous nous apprêtons présentement dans ce cadre empirique à fournir une troisième, le but est de décerner la notion en question

opérationnellement. Dans cette optique complémentaire pour un éventuel planning à la conception d'une pédagogie de la créativité, « nous définissons donc la créativité comme la capacité à produire des réponses à un stimulus donné (Les termes " réponses " et "stimulus" sont ici pris dans le sens le plus large) » (Laurent- Delchet, 1974 : 47). A partir de cette définition qui met en avant cette attitude active et productive de l'individu caractérisé comme créatif, nous constatons que les perceptions de la créativité opérationnelle sont réorientées vers un sens préalablement opérant. Viser une représentation plus étroite à la notion de créativité opérationnelle nous revoie à l'approche cognitive de celle-ci (Chapitre II) qui nous inscrit impérativement dans la valorisation d'une manipulation créative des connaissances à travers différentes opérations mentales, entre autres la pensée divergente. Laurent- Delchet, affirme ceci et déclare que : "par souci d'efficacité expérimentale et pédagogique, on admettra que l'opération qui caractérise le mieux la créativité est une opération de production et que cette opération est de nature divergente" (Idem.). A travers cette définition, nous voulons exprimer ici qu'il est possible opérationnellement d'exploiter les possessions de la créativité dans les limites pédagogiques à partir d'une expérimentation car, les conditions opératoires permettent de créer un isolement d'un facteur éventuellement opérant qui est la nature divergente.

IV.3.1.2. Le schéma méthodologique opérationnel de la recherche

D'une problématique qui s'interroge sur les apports d'une éventuelle hybridation entre la créativité et l'école, particulièrement ceux liés à l'activité d'enseignement/apprentissage du FLE, découle un calendrier et un plan de travail qui doit inscrire les différentes étapes de notre recherche dans un discours méthodologique évolutif. Dans cette perspective, il semble que notre discours méthodologique s'annonce complexe car cette recherche fait preuve d'une présence simultanée de plusieurs disciplines : les sciences de la didactique de FLE, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive...etc. voire une véritable allure pluridisciplinaire, qui à son tour « constitue fondamentalement une option méthodologique, théorique et épistémologique » (Blanchet, 2017 : 71). Si nous pensons à apostropher ces disciplines c'est parce qu'elles influencent à la longueur le choix d'une telle ou telle procédure expérimentale. Compte tenu de cette réalité potentiellement particulière, notre posture de chercheur nous impose de veiller à ce que notre schéma méthodologique soit opérationnel car il s'avère que « la nature des données mais aussi celle de leur mode de collecte ou de production, de sériation ou de constitution en corpus pré contraignent le choix d'une méthodologie destinée à les "exploiter " » (Beacco, 2017 : 32). L'opérationnalisation de la démarche expérimentale dont il est question donc, s'inscrit

principalement dans un plan où le créatif peut se mouvoir dans un système éducatif (De Landsheere, 1964).

Dans la poursuite de ces objectifs autour de l'interprétation d'une méthodologie expérimentale, nous souhaitons d'abord repositionner cette étude par rapport aux recherches factorielles qui sont reconnues pour les études exploratoires de la créativité. Dans ce contexte Guilford distingue cette dernière de l'expérimentation par le fait que:

Dans les deux cas, on commence par des hypothèses, dans les deux cas certaines variables sont retenues constantes, tandis que d'autres sont modifiées, dans les deux cas les résultats s'éloignent ou se rapprochent des hypothèses. Une importante différence est la possibilité de faire une étude statistique de la signification des résultats dans le cas de l'expérimentation, alors que ce n'est pas possible dans l'analyse factorielle. Dans ce dernier cas, la confiance qu'on peut attribuer aux résultats dépend de la nature contraignante de la structure factorielle et de la vérification répétée d'un résultat (1979 : 20).

Hormis l'accessibilité aux études statistiques dans la démarche expérimentale, notre adhésion à cette dernière s'explique aussi par le fait qu'elle nous facilite le maniement des différentes variables mises en jeu notamment lorsqu'elles sont de natures différentes (N'da, 2015 : 120). Cette raison encore milite en faveur d'une plus grande exploitation de procédure opérationnelle. En effet, mettre en amont les notions de variables comme opérantes dans le plan expérimental semble évoquer pour nous un sens cohérent à l'analyse pour la constitution d'une pédagogie de la divergence, ainsi pouvoir les relier à des principes généralisables quant aux corrélations entre la créativité et l'école de manière générale. Présentement, selon cette littérature, l'identification des différentes variables paraît avoir autant de nature contraignante qu'incitative. Toutefois, il est d'autant plus pertinent de s'intéresser aux variables comme agents au comblement opérationnel à la recherche. En termes plus concrets, et en se référant aux hypothèses émises au préalable, nous traduisons ces variables en :

- Variable liée à la créativité dans sa dimension cognitive " la pensée divergente" : l'apprenant prend conscience des facteurs cognitifs en réagissant à certaines contraintes de la situation d'enseignement / apprentissage.
- Variable liée au stimulus reflété par l'environnement "simulations numériques" : l'observation du degré de l'efficacité des pratiques de simulations numériques sur l'expression divergente en classe de FLE.

Dans cet ordre d'idées, s'ajoute une autre valeur, dont l'existence, constitue un élément indispensable à notre recherche, notamment en matière d'analyse. De quel élément s'agit-il ? De Landsheere riposte à cette circonstance " si vous ne pouvez traduire les variables en termes de comportements observables, abandonnez-les..."⁵³. Selon ce précurseur de la pédagogie de la divergence, l'identification des variables ne suffit pas à mettre en exergue un protocole expérimental opérationnel voué à la pédagogie en question. Des comportements observables ou critères sous-jacents aux variables ci-dessus sont désormais sollicités. Bien qu'il existe, une description ci-dessous abordant scrupuleusement cet élément, l'exploration des variables à présent est liée à la construction du schéma adopté pour l'intervention pédagogique de la divergence et qui semble concorder avec celle de la globalité de la recherche actuelle à travers laquelle nous procédons principalement par l'effet de contrôle de variable (Grosbois, 2007). A présent, nous proposons de circonscrire le schéma opérationnel de notre planning pédagogique reflétant la conception de la pédagogie de divergence, ceci se voit concrétisé dans un essai issu d'une étude qui met en amont ce principe de recherche, il s'agit du schéma opérationnel suivant :

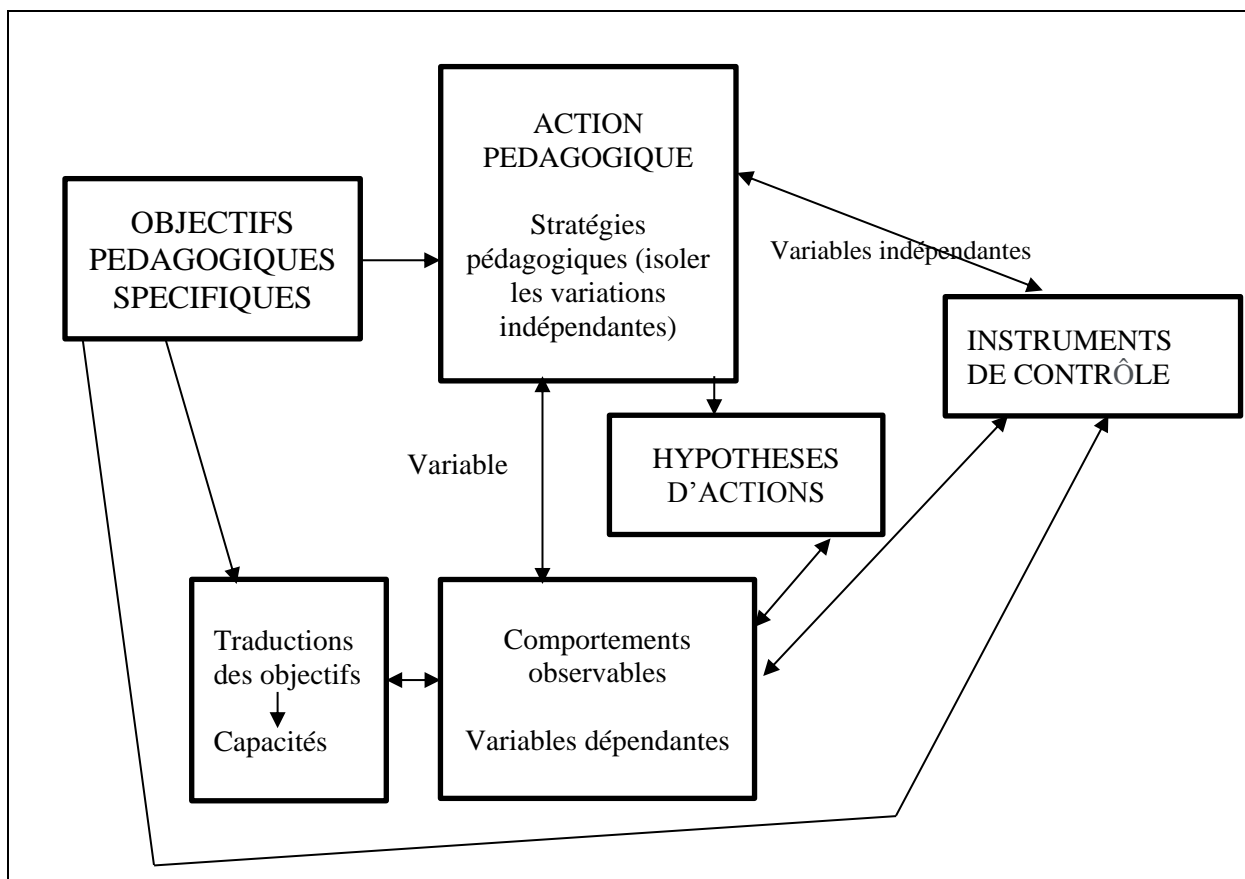


Figure 11 : Schéma opérationnel de la recherche :

Source : M. Laurent-Delchet, R. Bosson, A. Beaudot (Avril 1973) " Langage : langue parlée - Langue écrite et créativité " 1974. P. 53.

⁵³ De Landsheere dans le guide de l'éducation nationale : " Langage : langue parlée - Langue écrite et créativité " 1974.

IV.3.1.3. Structures et réseaux créatifs : vers la constitution du corpus

Constituer un corpus est une étape cruciale dans la présente étude car elle forme la matière ou le matériau, sur lequel porte toute l'investigation (N'da, 2015). Comme le montre le titre, les structures et les réseaux créatifs qui pourront faire l'objet d'un éventuel corpus de recherche représentent une forme plurielle dans une situation d'enseignement/apprentissage (Besançon et Lubart, 2015). Constituer un corpus issu d'enregistrements vocaux suite aux productions orales ou un autre écrit semble de plus en plus recommander. En effet, "l'étude des produits du système de production verbale est la méthode la plus ancienne. C'est elle qui soulève le moins de problèmes techniques dans la mesure où il « suffit », le plus souvent de noter les énoncés" (Fayol, 2016 : 40). Entre les deux processus menant à la constitution d'un corpus, un déclin aux produits écrits obtenus lors des activités d'écriture dans la classe de FLE est privilégié dans cette recherche. Pourquoi ? Tout simplement « l'écrit, du fait d'abord de la lenteur de sa production, du fait ensuite de l'absence de pression communicative, du fait enfin de la trace révisable à laquelle il aboutit, facilite et sans doute nécessite le recours à une planification relativement étendue » (Fayol et Schneuwly, 1987 : 223). Une planification progressive, mais rigoureuse qui rentre dans les exigences de la construction d'un examen qui a pour but rendre compte sur les attitudes créatives de l'apprenant. Mis à part cet enjeu potentiellement pratique à la recherche, s'intéresser à ce genre d'activité est une mise au conditionnel qui relève d'une multitude de dimensions relatives à la constitution d'une pédagogie de la créativité. L'une des raisons soutenant le corpus écrit ciblé ici, se présente dans l'assistance des propriétés cognitives de l'activité en question. A travers l'articulation de la créativité dans ses aspects cognitifs à la didactique de FLE (Chapitre II) nous avons pu pointer une concrétisation du potentiel créatif dans des activités d'expression comme celle de l'écriture. Dans cet esprit expressif (Cuq et Gurca, 2003) affirment que parmi les pratiques d'intervention en classe de FLE, l'activité de produire des textes est l'une des meilleures tâches appropriées à l'émergence de l'expression de l'apprenant. Encore, la nature de ce projet qui est fortement liée à la créativité du sujet-apprenant nous pousse de plus en plus à s'incliner vers ces capacités cognitives latentes qui se manifestent via les activités rédactionnelles comme (Fayol, 1984) l'explique : « l'approche cognitive de la rédaction se donne explicitement pour objet le sujet écrivant. C'est dire qu'elle s'attache à construire une théorie de celui-ci prenant en considération ses connaissances, ses limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production » (68). Dans une autre optique qui prône pour l'émergence des différentes facettes de l'intelligence et de la créativité de l'enfant dans des situations

d'enseignement/ apprentissage, il s'avère que l'écriture dans toutes ses formes est révélatrice d'un enfant potentiellement créatif (Campbell, et al, 2004).

Compte tenu de ces références, la description de notre corpus se résume donc dans des textes écrits issus d'une suite d'épreuves pédagogiques correspondant aux différents tests qui s'étalent sur une durée de 4 mois. Au cours de cette phase, nous nous sommes rendue compte, que notre corpus serait trop volumineux et pas assez homogène et équilibré. Par exemple, le nombre de séances était différent d'un groupe à l'autre et le corpus recueilli n'était pas le même pour tous les groupes. Ceci nous a conduit à réduire notre corpus d'étude. Ainsi nous avons choisi trois séances associées à trois épreuves liées au début, le milieu et la fin du projet pédagogique. Pour chaque séance, nous avons retenu les corpus des participants en fonction des données disponibles (Pré-test et post-test). Le tableau des épreuves ci-dessous (Tableau 2) présente en détail les groupes retenus pour les trois séances, ainsi que la durée de chaque épreuve.

IV.3.2. L'évaluation du corpus : une référence docimologique

La constitution de notre corpus, nous projette vers une réflexion autour du processus d'évaluation : Comment évaluer ces textes écrits ? Pour quelle référence ? Et quelle place à la créativité dans le processus d'évaluation ? Ces interrogations nous ont enjoint dans un arrêt pour une profonde réfraction quant aux éventuelles reconsidérations du processus d'évaluation dans le vaste champ de la docimologie car cette dernière « est entrée dans une phase constructive en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou, au moins, plus rigoureuses, et en mettant au point les moyens de rendre les notes comparables, de façon à assurer plus de justice scolaire » (De Landsheere, 1992 : 17). L'appel à cette référence provient de l'exigence de la nature de notre recherche, qui tend de mettre sans cesse en liaison les étendus champs de la didactique de FLE comme référence du présent projet aux limites de la psychologie cognitive à partir de laquelle découle la diffusion de la créativité. En de termes plus concrets, cette réfraction converge pour une fusion des deux domaines en matière d'évaluation pour concrétiser une approche psycho-didactique des évaluations qui serait nous permettre une conjonction de travaux en didactiques et en psychologie pour renouveler profondément les débats sur la validité de la tâche en question. (Vantourout, et Goasdoué, 2014).

Cette approche psycho-didactique de l'évaluation nous inscrit dans la croisée d'une multitude de paramètres constitutifs de l'épreuve d'évaluation, elle questionne même les facteurs latents

de l'évalué allant jusqu'à savoir « ce qui est en jeu dans la réponse et le processus de réponse à une tâche d'évaluation » (Ibid.140). Dans cette optique, notre recherche nous oriente vers une exploration d'un type d'évaluation dynamique trouvant son origine dans les travaux d'(André Rey, 1934) et de (Vygotsky, 1935/1978) qui permet de se concentrer principalement dans l'évaluation du potentiel cognitif d'un individu, et ses capacités en voie de construction (Allal, 2002). En effet, ce type d'évaluation nous procure une certaine commodité quant au traitement des différentes variables mises en jeu singulièrement et en interaction dans les différentes épreuves étalées dans l'élément suivant. Les procédures de ce genre d'évaluation « font intervenir l'examineur pour fournir au sujet du *feedback* et des aides lui permettant de progresser dans sa manière de résoudre les tests. Les progrès réalisés sont alors considérés comme des indicateurs de ce qui est appelé le " potentiel d'apprentissage " du sujet ». (Chartier et Loarer, 2008 : 329). En complément, nous ajoutons que la conformité de cette évaluation doit être aussi pensée à partir des visées de la conception d'une pédagogie de la créativité comme appui à tout le processus en question. En effet, le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit cette recherche, et la transition pédagogique tant sollicitée nous imposent une attention particulière aux procédures d'évaluation, ainsi minimiser les obstacles pour une parfaite analyse du corpus recueilli. La problématique autour de cette évaluation semble hisser une nouvelle conception des consignations des résultats, le cas pour notre réorientation de pédagogie. Cette concordance des faits est strictement recommandée car « le passage d'une pédagogie de l'enseignement centrée sur le maître à une pédagogie de l'apprentissage centrée sur l'élève, ses intérêts et ses besoins ne peuvent s'effectuer sans une transformation profonde des procédés d'enseignement et par conséquent des procédés d'évaluation » (Lussier, 1984 : 57). Ainsi, « devant une telle approche où le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de l'élève prédominent, le besoin de nouvelles pratiques évaluatives visant à promouvoir une intervention éducative efficace se fait de plus en plus sentir » (Idem). Autour de cette intervention, repenser l'évaluation semble légitime, désormais indispensable.

Dans cette perspective qui a compte pour une éventuelle place à la créativité dans le processus d'évaluation des textes écrits, plusieurs questions s'imposent sur les particularités de la notion d'évaluation dans les propriétés de la réflexion actuelle. On souligne à ce fait que « le mot "valuation", est l'acte de mesurer une entité, le rend tangible, objectivable et accroît sa "valeur" dans le système éducatif parce que les êtres peuvent être comparés » (Besançon et Lubart, 2015 : 37). Ces caractéristiques épistémologiques, nous mènent vers la conservation des apports du

CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui légitime la diversité d'approche en matière d'évaluation, cependant, nous notons que cet étalonnage doit être bien déterminé à travers l'appui sur la mise en œuvre des lignes directrices permettant la réalisation des descripteurs (2000 : 148). Dans cette perspective nous pouvons constater que l'évaluation du potentiel créatif à travers des traces écrites est désormais possible, mais suppose l'élaboration de descripteurs prédisant l'objectif visé. Sur ce, nous rappelons que notre intérêt à l'évaluation des textes des apprenants est loin de traquer les erreurs d'ordre grammatical, ou orthographique car de notre point de vue, écrire ne se résume pas à ce genre de descripteur du moins pour notre recherche. Nous soutenons nos propos par un témoignage qui relève d'une réalité totalement rebelle de ce que nous avons l'habitude à faire en classe de FLE

Beaucoup d'élèves ont vécu l'humiliation de recevoir la correction d'un texte couvert d'encre rouge. Il est possible qu'ils aient alors cru que la dernière étape de l'écriture est la correction des erreurs grammaticales, de l'orthographe des mots et de la ponctuation. Écrire, nous l'avons tous appris par nos propres efforts, est un processus qui nécessite non seulement de nombreuses corrections, mais aussi de multiples révisions, améliorations et raffinements. Il est important que les élèves réalisent que la plupart des écrivains professionnels passent beaucoup de temps à réécrire, à réviser, à effacer, à ajouter, à changer des mots, des phrases et des paragraphes, à polir l'ensemble de leur travail avant de le soumettre à un éditeur. (Campbell, et al, 2004 : 09).

Comme nous le dit Campbell, et ses collaborateurs de manière facétieuse le processus d'évaluation ne doit pas permettre une apparente banalité des apprenants, particulièrement de leur capacité liée à un agir créatif. Ces apports participent alors, pour renverser la rigidité et la structuration des systèmes qui aiguisent les tensions, passant ainsi pour une conception plus fluide. Dans cette perspective nous proposerons d'ailleurs un rapprochement dans le (Chapitre VI) entre cette dimension de tolérance repensant le processus d'évaluation et celle de la gestion des contraintes qui s'inscrit dans le processus de gérance des traditions normatives de la langue.

IV.3.2.1. Identification des épreuves : autour de l'objectif d'expression

Comme il est indiqué ci-dessus l'acte d'évaluer est indissociable de la démarche expérimentale. Il est au cœur du mode opérationnel prévu, soutenant ainsi la construction d'une représentation du réel à travers une situation, un processus, et des pratiques qui sont continuellement soumis à un jugement. Ce geste nous souscrit dans un positionnement qui prône pour un agir par rapport à l'espace institutionnel dans lequel nous évoluons. Soucieux d'arborer scrupuleusement les tâches à exécuter avec nos apprenants pour une éventuelle évaluation du potentiel créatif en classe de FLE, nous procédons dans la présente séquence à une conception de fiches descriptives des différentes interventions envisagées. L'intérêt que nous portons à

l'identification de ces épreuves est structuré dans une triade qui met en amont les indicateurs du comportement à évaluer, il s'agit de trois critères liés à la variable : pensée divergente : (Fluidité, Flexibilité, originalité). Ces comportements créatifs prédits seront organisés à être traités singulièrement et respectivement dans différentes épreuves (Tableau 2). L'usage de ces fiches servira pour accompagner d'autres mesures complémentaires à notre démarche opérationnelle, elles décriront aussi l'intervention via la variable indépendante liée à l'environnement des simulations sur le numérique comme une médiation à la pertinence de la pédagogie de la divergence, notamment comme moteur d'expression en classe de FLE.

Dans une représentation additionnelle à la précédente et injonctive à l'approche psychodidactique comme référence à notre mode d'évaluation, nous empruntons du langage de la psychologie expérimentale le terme "test" qui est souvent récurrent pour désigner les circonstances et la procédure d'évaluation de la créativité (ou autre compétence) chez un individu. Notre intérêt est loin de faire un inventaire d'une liste exhaustive de tests préétablis pour évaluer une logique innée ou en cours de construction. La réalité nous rappelle qu'on peut décompter plus de 10,000 tests standardisés, cet inachèvement manifestement palpable des épreuves se présente comme l'ultime paradoxe non-résolu de la science or, la notion en question demeure tangible dans le parcours de la recherche pédagogique (De Landsheere, 1964) dans la mesure où l'épreuve tout comme le test « doit toujours être accompagnée d'une documentation technique, prenant le plus souvent la forme d'un manuel dans lequel figurent les informations nécessaires [...] (consignes, modalités de cotation, étalonnages...) » (Chartier, et Loarer, 2000 : 83). Ces affirmations font apparemment exception, par conséquent le mot "test" ici, se limite à un simple usage terminologique.

De tels énoncés incitant à porter un regard défini sur les épreuves, sur les détails construits par celles-ci et les moyens de le faire, une exposition des fiches serait récapitulée toute la documentation technique nécessaire au test envisagé. Mis à part notre ultime visée de chercheur, nous notons aussi que les plans d'apprentissage imposés par la tutelle sont au cœur de la démarche opérationnelle. Par conséquent, le choix des consignes se réfère principalement à la progression pédagogique des apprenants étalée sur les quatre premiers mois de l'année scolaire (2019/2020). Cette allure concorde particulièrement avec les objectifs relatifs aux composantes de la compétence terminale du projet en question, et déloge un cumule d'un éventuel retard ou incohérence dans le processus d'apprentissage, ainsi rend compte d'une phase

importante pour nous dans l'animation des séquences pédagogiques dédiées la conception d'une pédagogie de la créativité comme moteur d'expression divergente en classe de FLE.

| Épreuves | Thématiques |
|----------|--|
| 01 | Produire le début d'un conte. |
| 02 | Imaginer un personnage extraordinaire. |
| 03 | Produire la fin d'un conte. |

Tableau 2 : Intitulés des thématiques des épreuves.

Compte tenu des références précédentes, notamment celles qui rentrent dans l'ordre des exigences docimologiques et celles de la conception des épreuves, nous rejoignons à présent les fonctions menant vers l'exécution des finalités de notre recherche. Nous suggérons dans ce qui suit d'hisser les différentes épreuves dans des fiches de manière singulière. Ces présentations permettront de rendre compte de l'objectif opérationnel autour duquel s'opère l'examen en question. Dans cette concordance des faits, nous rappelons l'importance des règles conduisant à la conception d'un objectif opérationnel, élément qui s'énonce le « principe général » de la tradition Landsheerienne pour une pédagogie de la divergence. Ainsi la :

"Formulation complète d'un objectif opérationnel comprend cinq indicateurs précis :

1. Qui produira le comportement souhaité ?
2. Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?
3. Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?
4. Dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu ?
5. Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant. » (De Landsheere, 1969 : 97)

Une telle formule est très significative pour réduire la marge de la confusion et de l'ambiguïté. Ceci nous mène vers ce qu'on nomme les axiomes de la conception d'une épreuve dans l'enceinte de la pédagogie de la divergence. L'expérience est précisément rendue possible par cette institution « axiomatique » de référence assez reconnue. Dans ce contexte la conception de la divergence se voit progressivement s'éloigner le plus possible, du chaos des probabilités, du « il est illégitime de faire cela ... ! » ou d'une exactitude à laquelle il convient de se conformer et d'obéir de manière complaisante. Il est certainement envisageable d'entreprendre d'autres voies pour s'approcher d'une éventuelle proposition permettant d'ouvrir un espace à la pédagogie de la créativité or, le cheminement actuel semble rendre justice à l'approche envisagée dans la mesure où il implique une certaine réticence au général pour occulter les tensions. En écho à la réflexion des règles menant vers la formulation des objectifs

opérationnels nous illustrons dans le tableau suivant un ensemble cohérent de réponses visant la complétude des démarches vouées à rendre fonctionnelle, la procédure adoptée :

| Formulation des objectifs opérationnels | Épreuve 1 | Épreuve 2 | Épreuve 3 |
|---|--|--|---|
| 1. Qui produira le comportement souhaité | L'apprenant - Groupe A - | L'apprenant - Groupe A - | L'apprenant - Groupe B - |
| 2. Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint | L'engagement dans la tâche : le nombre des textes produits | La qualité des idées dans la production écrite | La variété des idées dans les productions écrites |
| 3. Quel sera le produit de ce comportement (performance) | Une fluidité dans le corpus écrit | Une originalité dans le corpus écrit | Une flexibilité dans le corpus écrit |
| 4. Dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu. | Entraînement quantitatif (Réserver son jugement, consigne ouverte) | Entraînement qualitatif (La quantité fournit la qualité) | Une médiation via un environnement numérique |
| 5. Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant | Fluidité : le nombre de productions | Originalité : la rareté des idées | La flexibilité : les angles traités pour une seule tâche. |

Tableau 3 : Les étapes menant vers l'opérationnalisation des tests

Cette invocation de " la ponctualité" dans l'évolution de la conception des épreuves d'une pédagogie de la créativité est symptomatique d'un nombre important de chercheur dans le domaine, notamment (Besançon, et Lubart, 2015). Si sa manifestation est d'évidente répercussion sur le rendement expérimental, il est à noter que ce qui relie dans un seul mouvement la suite de la procédure, (Conception des feuilles de routes) c'est une même perceptible déviation bien définie par rapport à la modélisation des techniques et la documentation de la présente recherche.

FICHE N° 1 : Test pour évaluer la fluidité des idées des apprenants en classe de FLE.

| | | | |
|---------------------------------|--|---|--|
| Participants | Groupe A. | | |
| Activité | Production de l'écrit. | | |
| Comportement créatif prédit | La fluidité. | | |
| Consigne : | Production des situations initiales : ➤ Produire le maximum d'idées pour obtenir des débuts de contes (situations initiales). | | |
| Type de test | - Papier-crayon ⁵⁴ | | |
| Description : | La conception d'un protocole expérimental auprès du groupe d'apprenants de FLE, pour un test rapprochant deux séries de mesures distinguées par un entraînement quantitatif à la créativité. | | |
| | Pré-test Le prétest comprend des mesures de contrôle, ainsi que des mesures du Niveau initial des apprenants aux tâches des théories de la pensée divergente. | Entraînement Quantitatif -A travers la construction de la situation ouverte. -S'abstenir d'émettre son jugement. | Post-test Le posttest comprend des mesures de l'effet de l'expérimentation, ainsi que des mesures du Niveau amélioré des apprenants à l'entraînement quantitatif |
| Ressources métalinguistiques | -Vocabulaire : Formules d'ouverture d'un conte, la famille de mots. -Grammaire : Compléments circonstanciels. -Conjugaison : L'imparfait de l'indicatif. -Orthographe : Particularité à l'imparfait (les verbes en "yer", "cer", "ier", "ger") | | |
| Durée : | 6 semaines | | |
| Critère permettant l'évaluation | La fluidité : le nombre des idées. | | |

⁵⁴ Le test papier-crayon permet au sujet de fournir une réponse par écrit (De Landsheere, 1964 : 70).

FICHE N° 2 : Test pour évaluer l'originalité des idées des apprenants en classe de FLE

| | | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|---|
| Participants | Groupe A | | | | | |
| Activité | Production de l'écrit. | | | | | |
| Comportement créatif prédit | L'originalité des idées. | | | | | |
| Consigne : | <p>Décrire un personnage légendaire d'une histoire</p> <p>➤ A quelles idées intéressantes et originales tu peux penser pour rendre ce personnage intéressant ?</p> | | | | | |
| Type de test | Papier-Crayon | | | | | |
| Description : | <p>La conception d'un protocole expérimental auprès d'un groupe d'apprenants de FLE, pour un test rapprochant deux séries de mesures distinguées par un entraînement qualitatif à la créativité.</p> <table border="1" data-bbox="430 795 1401 1102"> <tr> <td> <p>Pré-test : Le prétest comprend des mesures de contrôle, ainsi que des mesures du niveau initial des apprenants aux tâches des théories de la pensée et de la pensée divergente.</p> </td> <td> <p>Entraînement Qualitatif : -Partir de l'idée : la quantité fournit la qualité. (Osborn, 1965)</p> </td> <td> <p>Post-test : Le post-test comprend des mesures de l'effet de l'expérimentation, ainsi que des mesures du niveau amélioré ou régressé des apprenants à l'entraînement qualitatif.</p> </td> </tr> </table> | | | <p>Pré-test : Le prétest comprend des mesures de contrôle, ainsi que des mesures du niveau initial des apprenants aux tâches des théories de la pensée et de la pensée divergente.</p> | <p>Entraînement Qualitatif : -Partir de l'idée : la quantité fournit la qualité. (Osborn, 1965)</p> | <p>Post-test : Le post-test comprend des mesures de l'effet de l'expérimentation, ainsi que des mesures du niveau amélioré ou régressé des apprenants à l'entraînement qualitatif.</p> |
| <p>Pré-test : Le prétest comprend des mesures de contrôle, ainsi que des mesures du niveau initial des apprenants aux tâches des théories de la pensée et de la pensée divergente.</p> | <p>Entraînement Qualitatif : -Partir de l'idée : la quantité fournit la qualité. (Osborn, 1965)</p> | <p>Post-test : Le post-test comprend des mesures de l'effet de l'expérimentation, ainsi que des mesures du niveau amélioré ou régressé des apprenants à l'entraînement qualitatif.</p> | | | | |
| Ressources Linguistiques | <p>-Vocabulaire : Le vocabulaire du merveilleux. -Conjugaison : Présent de l'indicatif. -Orthographe : L'accord de l'adjectif qualificatif. -Grammaire : L'expansion du nom.</p> | | | | | |
| Durée | 4semaines | | | | | |
| Critère permettant l'évaluation | L'originalité : rareté des idées, rareté du produit. | | | | | |

FICHE N° 3 : Test pour évaluer l'impact de la médiation sur la pensée divergente (flexibilité)

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| Participants | Groupe A et B | |
| Activité | La production de l'écrit | |
| Comportement créatif prédit: | - La flexibilité | |
| Consigne : | <p>Produire des situations finales</p> <p>➤ Produire des idées de catégories différentes pour obtenir des fins de contes à partir d'un seul début de conte.</p> | |
| Type du test | -Papier-Crayon | |
| Description : | <p>Les tests correspondant aux consignes de productions sont administrés aux deux groupes de recherche distingués par deux environnements distincts parce qu'il s'agit de vérifier l'efficacité du stimulus de la créativité des apprenants.</p> | |
| | <p>Groupe-expérimental :</p> <p>Situation -problème (consigne)</p> <p>↓</p> <p>Projet SIMS : Environnement immersif (Idéation)</p> <p>↓</p> <p>Essai de réalisation (action)</p> | <p>Groupe-contrôle :</p> <p>Situation -problème (consigne)</p> <p>↓</p> <p>Projet : Environnement commun (Idéation)</p> <p>↓</p> <p>Essai de réalisation (action)</p> |
| Ressources métalinguistiques | <p>-Vocabulaire : La formule de clôture du conte.</p> <p>-Grammaire : La substitution.</p> <p>-Conjugaison : Passé simple de l'indicatif</p> <p>-Orthographe : Les homophones lexicaux et grammaticaux</p> | |
| Durée | 4 semaines | |
| Critère permettant l'évaluation | La flexibilité : les différents thèmes abordés pour diversifier ses productions écrites. | |

Les trois tests déterminés ci-dessus présentent des mesures communes pour les deux plans : pédagogique et expérimental, cependant, il est à noter que pour ce dernier des ponctualités d'ordre méthodologique sont en cours de se former. Il sous-tend ici l'évolution des tests dans le temps par rapport au plan pédagogique, on s'interroge sur le moment de passage des tests et la durée de chaque test ! Nous souhaitons aborder ceci dans l'élément prochain.

IV.3.3.2. La validité prédictive des épreuves

En gardant comme référence le plan méthodologique évolutif de notre cadre expérimental, aborder la validité des épreuves envisagées plus haut semble crucial pour justifier le degré de la faisabilité expérimentale de notre recherche et ce, dans les limites des situations d'enseignement / apprentissage de FLE. Qu'est-ce que la validité ? Quelle différence entre validation et validité d'un test ? Une réplique pour ces interrogations s'exprime dans le fait qu'un changement terminologique variant entre validité et validation est plus au moins anodin, toutefois, il à garder à l'esprit que l'une ou l'autre désigne un processus de recherche perpétuel qui maintient un faisceau convergent d'arguments et de preuves d'un test (Dickes *et al.*, 1994, p. 49 cité dans Chartier et Loarer et 2000 : 56). En d'autres termes plus simples appartenant au langage pédagogique "Valider un test, c'est apporter la preuve qu'il mesure effectivement ce pour quoi il est proposé " (De Landsheere, 1969 : 68). Sur ces pas, nous constatons que la validité des tests de manière générale résulte de l'opérationnalisation de trois fonctions soit; la fonction pronostique, comme composante liée à la vérification des comportements prédits, la fonction diagnostique, une étape qui permet de déceler les carences d'un plan d'apprentissage ainsi pouvoir procurer une remédiation postérieure, et enfin la fonction descriptive, comme son nom l'indique, permet de décrire un état bien précis lié à un niveau de connaissance ou autre (Idem.). Les fonctions qui découlent d'une validité d'un test que nous venons de présenter regroupent principalement les éléments logiques de l'intervention (Voir : IV.3.2.1) Or, il existe de nombreuses données concernant la validité des concepts opérationnels (*Construct validation*) et la validité de contenu (*Content validation*) (Torrance, 1979 : 65) qui jouent un rôle majeur dans tout le processus d'évaluation ainsi la validation d'une épreuve. Dans les propos les plus profonds de (De Landsheere, 1969) autour de ces deux types de validations, il nous semble que notre validité s'inscrit dans un contexte voué à la validation des concepts opérationnels. On explique ceci par ces affirmations : " Le pédagogue comme le psychologue expliquent ou décrivent des comportements à l'aide d'entités ou de modèle théoriques ou hypothétiques (*Construct*) : intelligence, créativité, honnêteté [...] Ces entités ne sont connues qu'à travers leurs manifestations. Aussi pour valider un test portant sur de tels concepts opérationnels, on contrôle dans quelle mesure l'épreuve recouvre les comportements qui leurs sont attribués. » (1969 : 68-69). Ainsi, lors de la transposition, voire la mise en pratique de cette procédure de validation opérationnelle nous constatons que nos tests, qui se présentent comme suit : "Demander à un enfant de trouver le maximum de débuts d'histoire, ou des fins d'histoires " par (Besançon et Lubart, 2015: 58) ou " Décrire dans une perspective futurologue" par (Debyser, et carré, 1985)

semblent procurer à l'évaluateur une éventuelle mesure pour un comportement préalablement prédit relatif au facteur cognitif (la pensée divergente) qui semble se manifester à travers une (fluidité ou flexibilité ou originalité), voire une productivité langagière.

Il faut ajouter à la question de validité des tests une considération relative au facteur temps. En effet, toutes les évaluations ont une influence, autant sur l'intervention même que sur l'ensemble de la durée que prendra ce test. Et, c'est justement cette mesure qui implique des considérations conséquentes à l'acte même d'évaluer. Dès lors, cette pause renvoie à la capacité de se remettre en question quant à la durée que cela va écouler, ainsi discerner ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas, encore plus dans notre cas. Au fil des cinquante dernières années, les acteurs de l'éducation relatives à la créativité ont progressivement mis en pratique des tests dont on distingue deux types de validité prédictive : Des tests à long terme qui s'étalent sur une durée qui dépasse les cinq ans et d'autres à court terme, en d'autres mots s'effectuent entre une semaine et neuf mois (Torrance, 1979 : 65). A partir de ce fondement chronologique référentiel des épreuves, nous soulignons que notre cadre méthodologique s'inscrit dans la validité des tests à court terme. Durant l'année académique 2019/2020 qui correspond à notre troisième inscription dans le parcours de doctorat, l'exécution de notre protocole expérimental a eu lieu et s'est étalée sur 4 mois (Septembre, Octobre, Novembre, Décembre).

➤ **Modulation chronologique des réseaux d'entraînement :**

| Les mois :septembre/octobre | Enseignement/ Apprentissage | Pré-test | Entraînement | Post-test |
|-----------------------------|--|---|---|-------------------------|
| 4 semaines -----▶ | Progression graduelle dans le plan d'apprentissage préconisé | | | |
| 120 min----- | -----▶ | Expressivité exclusivement en mode linéaire | | |
| 360 min----- | ----- | -----▶ | Reformulation de la consigne -Gestion des contraintes -Prise d'initiative -Engagement intempestive | |
| 120 min----- | ----- | ----- | -----▶ | Expressivité divergente |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

➤ **Modulation chronologique des réseaux d'entraînement :**

| Le mois octobre / novembre | Enseignement/ Apprentissage | Pré-test | Entraînement | Post-test |
|----------------------------|--|---|---|-------------------------|
| 2 semaines ----▶ | Progression graduelle dans le plan d'apprentissage préconisé | | | |
| 120 min-----▶ | | Expressivité exclusivement en mode linéaire | | |
| 360 min -----▶ | | | - Reformulation de la consigne -Gestion des contraintes -Prise d'initiative -Engagement intempestive | |
| 120 min-----▶ | | | | Expressivité divergente |

➤ **Modulation rationnelle du réseau comparatif :**

| Le mois de novembre / décembre | Enseignement/ Apprentissage dans la salle de classe | Enseignement/ Apprentissage via les simulations numériques |
|--------------------------------|--|--|
| 15jours -----▶ | Progression graduelle dans le plan d'apprentissage préconisé | Progression graduelle dans le plan d'apprentissage préconisé |
| 15 jours -----▶ | Expressivité singulière | Expressivité soutenue par différents thèmes de simulation (SIMS) |

IV.3.3.3. La notation sur échelle

Sans doute y a-t-il eu depuis que l'école existe des critiques autour de la notion de notation, cependant, pour son usage délicat, il serait judicieux de se concentrer sur un soin particulier quant aux différents parasitages possibles de la notation (Leclercq, Nicaise et Demeuse, 2013 : 289). Cette situation nous pousse vers la recherche d'une notation que nous qualifions de prudente, notamment en matière d'usage de techniques, et d'outils pour mesures. Pour se faire, il semble que la mesure rigoureuse serait possible que lorsque on recherche, « les voies de la parfaite validité des examens et de la fidélité des évaluations sur deux postulats rappelés par J. Guillaumin:

1° " Que les productions de l'élève sont par nature mesurables, quantifiables.

2°"Que les différences qu'on peut trouver entre les mesures pratiquées par les notateurs sont susceptibles d'être réduites » (Cité par De Landsheere, 1992 : 61-62)

Sur les empreintes de cette référence qui prône pour une parfaite fidélité des évaluations nous nous sommes résout pour évaluer les données recueillies particulièrement les manifestations d'une pensée divergente qui se présentent sous forme de textes écrits dans notre contexte. Celles-ci sont des produits mesurables, et quantifiables (Besançon et Lubart, 2015).

Le nombre et la variété des recherches sur la mesure dans tel contexte sont nombreux, ils ont engendré la publication et l'édition d'instruments de mesure très diversifiés (Beaudot, 1979: 81). Toutefois, il nous paraît judicieux de rapprocher notre situation expérimentale du contexte éducatif, en considérant cette base de connaissance comme éléments de repères pour une éventuelle évaluation objective. C'est à dire que notre instrument de mesure doit respecter les correspondances du cadre institutionnel. Dans cette perspective qui tente satisfaire l'apprenant et le chercheur, nous nous retrouvons inclinés vers les échelles d'appréciations qui « peuvent servir non seulement, à connaître les personnes ou les choses grâce à la collaboration des juges qui coulent leurs avis dans une forme prescrite, mais aussi pour étudier les sentiments et les valeurs des juges à travers les appréciations qu'ils émettent » (De Landsheere, 1964 : 50). Autrement dit, ce genre d'échelles nous permet de décrire les représentations rapportées par les enseignants quant au niveau de fertilité cognitive, voire la pensée divergente des apprenants à travers des productions créatives. A ce titre, (Lubart, 2010) affirme que « typiquement, cette évaluation de la créativité se fait à l'aide d'une échelle de type Likert en 7 points (Amabile, 1982, 1996; Lubart et Sternberg, 1995)» .Nous précisons que les mesures qui apportent un

jugement sur le degré des performances créatives révélées dans des produits écrits ont un aspect qualitatif (**Flexibilité** : la variété des catégories dont lesquelles l'apprenant puise pour faire ressortir les idées, **originalité** aspect de rareté des idées), et un autre quantitatif (**Fluidité** : nombre d'idées émises).

Voici comment Lubart présente la créativité sur une échelle de 7 Points.

| | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------------------------|----------|----------|--------------------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Faiblement créatif | | Moyennement créatif | | | fortement créatif | |

Autrement dit :

| Score | Interprétation |
|-------|---------------------|
| 1 | Faiblement créatif |
| 2 | Faiblement créatif |
| 3 | Moyennement créatif |
| 4 | Moyennement créatif |
| 5 | Moyennement créatif |
| 6 | Fortement créatif |
| 7 | Fortement créatif |

IV.3.2.4. Le risque de la subjectivité : fixation des scores

Le retour aux évaluateurs, communément de cette expérience semble être nécessaire en termes de précision et d'objectivation de l'évaluation. Il est admis que le jugement de ces performances par les enseignants, et les professeurs est parfaitement légitime et cela va aussi aux paires du même contexte (Lubart, 2010). Or, dans ce cas, le jugement est le résultat de deux évaluateurs distincts, le premier est l'enseignant chargé de la réalisation de l'expérience, dans la mesure où cette personne correspond tout-à-fait à la modération de l'interaction recueillie de la pratique des simulations globales via le numérique en classe, parce qu'elle a partagé les moments les plus intimes dans ce cosmos virtuel avec les apprenants, par conséquent elle peut témoigner des interactions des élèves, leur fluidité, flexibilité, l'originalité des pensées, et les commentaires traduits. Elle est aussi en mesure de tempérer les difficultés constatées. Cette procédure s'avère importante dans le domaine de la docimologie, dans lequel les mesures et les notations sont un sujet très délicat. Dans ce contexte ; De Landsheere précise que : « la richesse de l'enseignement réside avant tout dans la qualité de la relation humaine qu'il crée, et l'évaluation est un des aspects de cette relation, si elle s'appauvrit au point de ne laisser subsister

qu'une communication impersonnelle, le maître peut être avantageusement remplacé par une machine à enseigner » (1992 : 63). Le deuxième ; un enseignant étranger par rapport aux apprenants, mais pas pour le déroulement des séquences pédagogiques. En fait, le degré de "proximité"⁵⁵ (Lubart, 2010) dans certains cas peut entraîner une certaine subjectivité, voire une évaluation imprécise. Cependant, pour gérer le degré de divergence dans l'évaluation, un consentement sur la procédure du jugement a été assuré notamment pour les critères visés. De là, s'opère non seulement l'évaluation objective de la créativité mais aussi une manifestation d'une convergence ou de divergence de la notation qui nous permet d'interpréter par la suite les niveaux de la performance créative chez un apprenant. Dans le chapitre suivant, ces considérations donnent naissance à une apostrophe essentielle pour s'assurer d'une véritable fixation des scores.

IV.4. Analyse et traitement des données

Aborder le processus d'analyse d'une thématique aussi complexe que " la créativité " (Capron Puozzo, 2016) nous renvoie à un ensemble méthodologique riche et varié. Rappelons que l'éloge à la créativité a fait d'elle une dimension existentielle dans un nombre important de domaines. (Magyari-Beck, 1999) confirme ceci: « Creativity is cross-disciplinary in nature and of interest to an international community of psychologists, sociologists, historians, managers, economists, artists, educators, and many other specialists. [...] The proposal for this encompassing term is "Creatology" »⁵⁶ (434). C'est justement cette dénomination ambitieuse de créatologie qui nous interpelle à chaque fois quant à la sensibilité et la complexité de la tâche en question. Toutefois, il à noter que les antécédents en matière de fondements théoriques et pratiques à l'étude de la créativité y compris à son analyse n'ont cessé de hisser la réalité qui suscite qu'un paradigme exploratoire pour celle-ci est désormais possible (Leboutet, 1970).

En se référant au cadre conceptuel de la présente recherche, et en gardant le contexte de l'enseignement/apprentissage de FLE comme toile de fond, les approches dédiées à l'analyse de la créativité semblent converger dans une seule ligne directrice qui vient guider notre vision rétrospective et prospective de la créativité. Il s'agit d'une analyse axée principalement sur la constitution de la pédagogie de la divergence et de sa mise en exécution. Les références

⁵⁵La notion de proximité est liée à la subjectivité de l'évaluation qui se manifeste par ce rapprochement entre l'enseignant et son apprenant.

⁵⁶Traduction : la créativité est de nature interdisciplinaire et présente un intérêt pour une communauté internationale de psychologues, sociologues, historiens, gestionnaires, économistes, artistes, éducateurs et de nombreux autres spécialistes. [...] La proposition pour ce terme englobant est « Créatologie ».

permettant d'œuvrer dans cette action analytique s'appliquent à la structuration de cette pédagogie dans le cadre conceptuel et aux modalités d'évaluation cités plus haut. Ainsi, nous constatons que l'analyse en cours est appelée à distancier deux volets opérationnels s'articulant pour valoriser notre activité expérimentale.

IV.4.1. Analyse liée à la pensée divergente

Cette première analyse est liée au facteur cognitif, particulièrement la pensée divergente mise en jeu dans toute l'activité expérimentale, comme levier de la conception d'une pédagogie de la divergence. Nous nous référons dans cette séquence analytique aux travaux de plusieurs auteurs de la matière, notamment en éducation qui leurs démarches concourent pour souligner les éléments nécessaires à ce type d'analyse (De Landsheere, 1963, 1992 ; Beaudot, 1973, 1979, 1987 ; Runco, 1999 ; Besançon et Lubart, 2015 ; Capron Puozzo, 2016). Ce type d'analyse est désigné de componentielle chez (Lubart, 2010 ; Besançon et Lubart, 2015), et analyse du microprocessus de la créativité par (Botella et al., 2016).

Une analyse dirigée dans cette perspective résulte du fait que la pensée divergente est dénonciatrice du potentiel créatif d'un apprenant et qu'elle est impliquée dans de nombreuses expériences relevant de la créativité. Nous précisons, dans le schéma ci-dessous l'ensemble des critères sur lesquels nous nous appuyerons pour l'analyse de notre corpus qui relève des productions écrites des apprenants.

IV.4.2. Analyse liée à la taille de l'effet du dispositif médiateur

Une pédagogie de la créativité orientée vers le développement des habiletés cognitives requérant un dispositif médiateur impose grandement une seconde analyse comme appui complémentaire à la première, voire un plaidoyer pour la pertinence de la pédagogie de la créativité. Les réflexions présentées ici, s'ouvrent pour rétablir un meilleur équilibre entre les activités où la pensée divergente est suscitée. Pour ce faire, nous prenons comme référence une analyse liée à la taille de l'effet du dispositif médiateur sur l'éveil de la pensée divergente en classe de FLE. Cette analyse est liée au précédente comme appui additionnel. Mis à part l'apport de (Bonnardel, 2018 ; Bertin, 2003) dans les méthodes pour analyse des facteurs cognitifs à travers la conception des activités créatives via une assistance informatique, la présente analyse met l'accent sur l'étude du critère de la flexibilité cognitive par le biais d'un environnement médiateur axé sur les simulations. Cette liaison permet de mesurer la taille de l'effet d'une

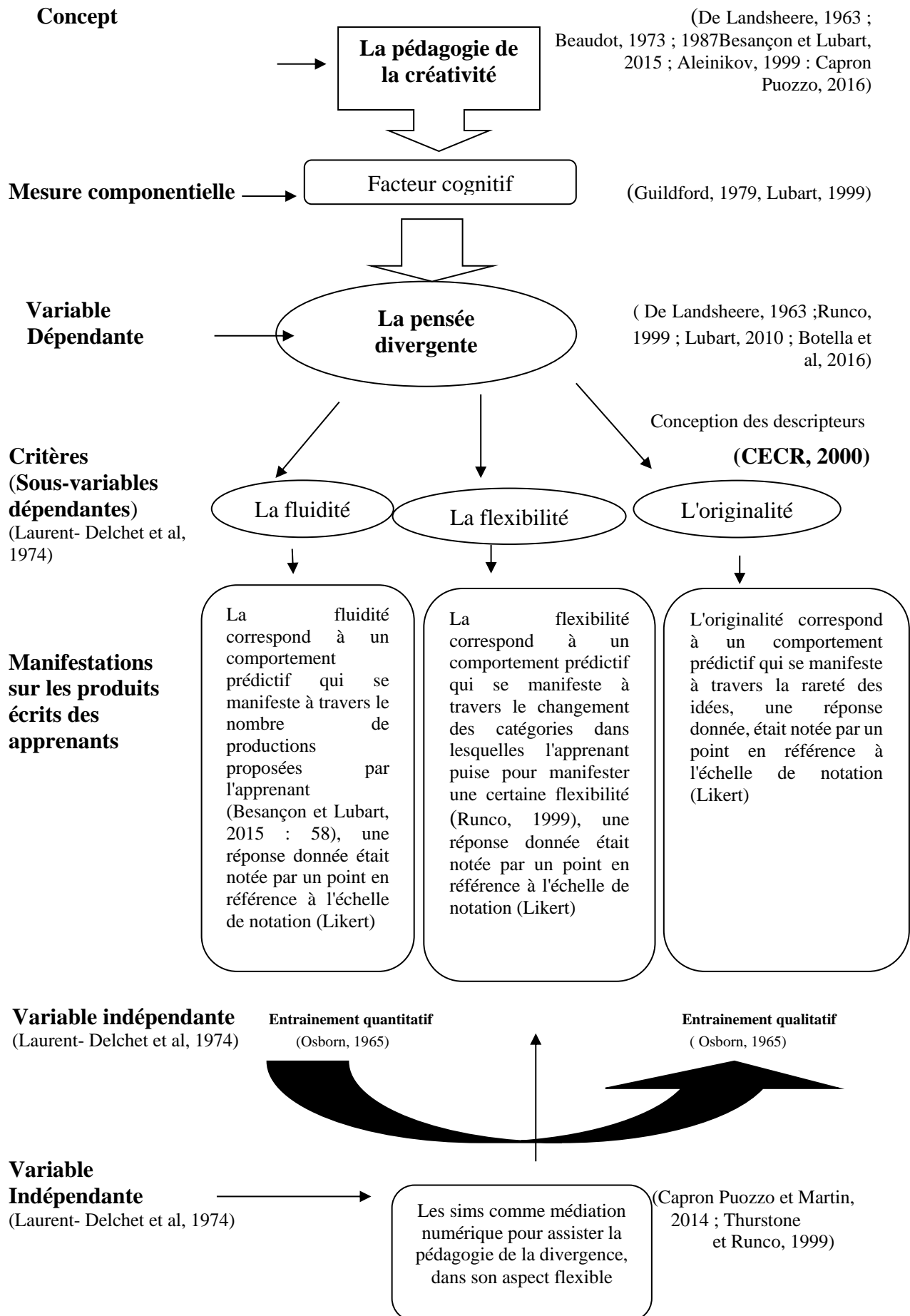
médiation potentiellement ludique (variable indépendante) sur le développement de la pensée divergente (variable dépendante) à travers le critère mis en jeu (le comportement observable). Cette démarche analytique s'exprime à travers une convocation de quelques indicateurs qui semblent sous-tendre l'efficacité de l'effet du dispositif médiateur.

Traiter la flexibilité comme sous-composante de la pensée divergente de manière singulière revient à ce qu'elle présente d'intérêts créatifs, notamment en lien aux activités ludiques.

Flexibility may be tied to developmental experiences which enhance creativity. Research has, for example, shown a connection between playfulness and creativity. Playfulness or the predisposition to engage in symbolic play has been linked to high levels of fluency in children. Children who have spent time playing tend to be more creative on tasks they do immediately afterward than children who go directly from one task to another. Based on studies of kindergartners, high school students, and adults, it appears that playfulness and the flexibility it supports become part of an individual's personality and are an essential ingredient in creative thought (Thurston et Runco, 1999: 731)⁵⁷

En s'appuyant sur la partie théorique étayée plus haut, et la description des paramètres d'interventions dans le plan méthodologique présent, il nous paraît qu'un plan pour une mise en exergue du processus expérimental est de rigueur, ce dernier permet de retracer l'évolution du travail présent et ce, en pointant la trajectoire de la concrétisation d'une pédagogie de la créativité. Ce continuum est l'aboutissement d'un processus d'analyse bien défini.

⁵⁷ Traduction : la flexibilité peut être liée à des expériences de développement qui améliorent la créativité. La recherche, par exemple a montré un lien entre le l'espèglerie et la créativité. La lucidité ou la prédisposition à s'engager symboliquement a été liée à des niveaux élevés de fluidité chez les enfants. Les enfants qui ont passé du temps à jouer ont tendance à être plus créatifs sur les tâches qu'ils font immédiatement après, par rapport aux enfants qui vont directement d'une tâche à l'autre. D'après les études menées auprès d'enfants d'âge préscolaire, des élèves du secondaire et des adultes, il semble que l'espèglerie et la flexibilité qu'il soutient font partie de la personnalité d'un individu et sont un ingrédient essentiel de la pensée créatrice.



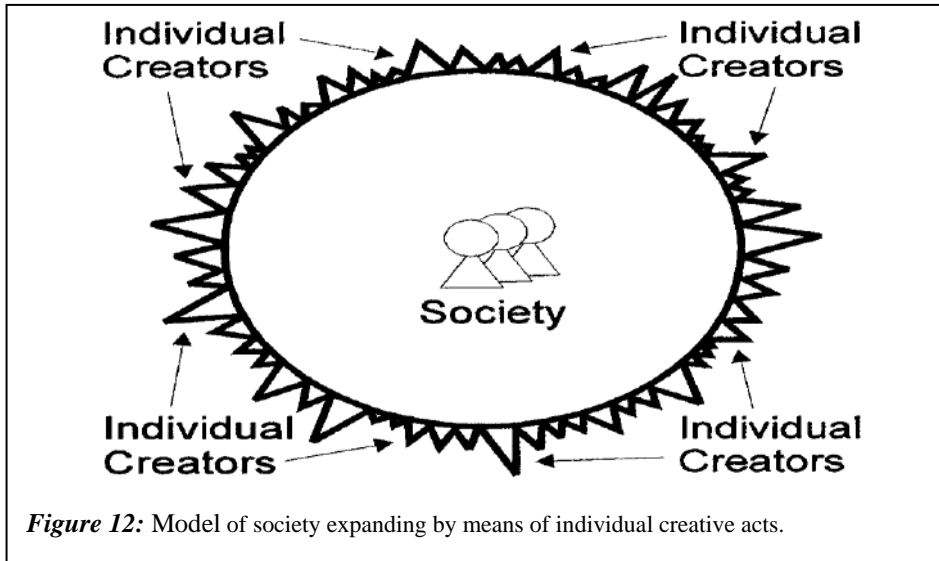
IV.5. Les objectifs visés

Nous distinguons dans cette présente recherche, en faveur de l'apprentissage du FLE, deux précieux coffrets dénommés "créativité" et "apprentissage" loin d'être associés à tort, cette liaison relève d'une ambition à permettre une tolérance à la divergence en classe qui se manifeste par une productivité expressive de l'apprenant particulièrement à l'écrit en classe de FLE. Notre objectif émane des évidences qui tiennent au fait que rien n'attache intrinsèquement la créativité aux connotations mystiques « comme la plupart des comportements, l'activité créatrice représente probablement beaucoup de capacités acquises jusqu'à un certain point. Peut-être ces capacités sont-elles limitées par l'hérédité ; mais je suis convaincu que l'on peut par l'apprentissage développer ces capacités à l'intérieur de ces limites » (Guildford, 1952, cité par Parnes, 1973 : 176). Ce témoignage illustre amplement l'intérêt d'un individu aux capacités créatives et aussi à la possibilité de tisser des liens entre cet individu et la créativité. Nous arrivons donc au terme de ce chapitre à utiliser le mot évidence pour apostropher un état réel de la créativité. Cernée dans un cadre institutionnel, notre visée découle d'un croisement "créativité et pédagogie" qui dépasse nos attentes. Il s'agit d'une autre vérité qui retrace les caractéristiques d'une société contemporaine. Cette évidence se consolide grandement de manière progressive dans le temps grâce à l'intérêt de cette dernière aux allures de la créativité.

Dans la continuité de la mise au point de cette évidence, nous nous référons à (G. Aleinikov, 1999) pour expliciter davantage notre objectif. Dans son article intitulé "Humane Creativity", cet auteur présente la créativité humaine comme le rayonnement lumineux d'une société contemporaine dans laquelle chaque rayon est le résultat d'une expansion d'un effort individuel qui se manifeste par la productivité humaine. Il réplique : « So, if creativity is the expansion of the individual human being in particular and of human society in general, then humane creativity is individual /social expansion through the production of newness in the domain of humanity »⁵⁸ (1999: 843). Pour plus de détails, il exprime ses propos par l'illustration suivante :

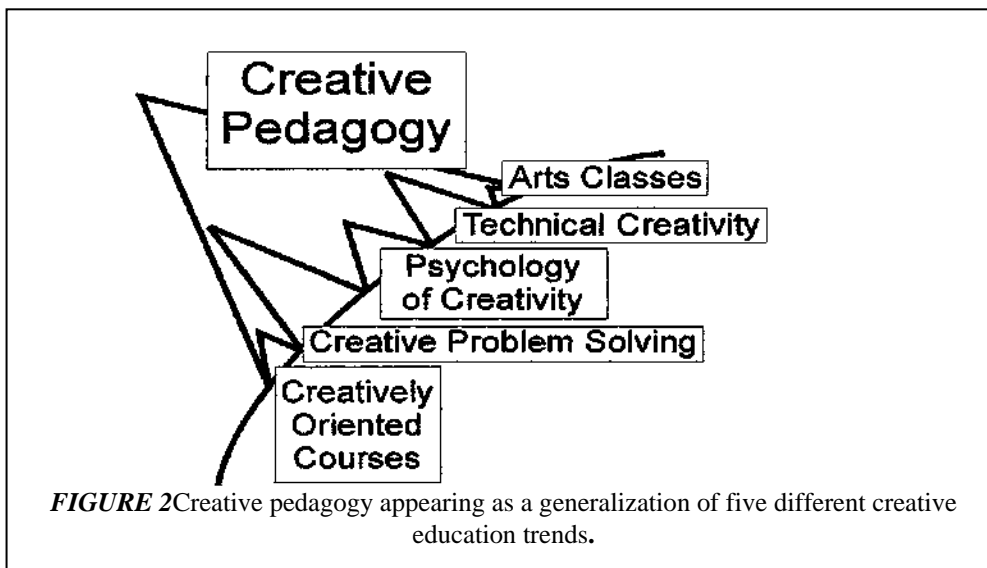
⁵⁸ Traduction : donc, si la créativité est l'expansion de l'individualisation de l'être humain en particulier et de la société humaine en termes de créativité générale, donc la créativité humaine est l'expansion individuelle / sociale par la production de nouveauté dans le domaine de l'humanité.

59



La figure ci-dessus illustre pleinement la forme du soleil dont le cercle représente la société, et ses rayons les individus créatifs. Donc, on suggère que l'expansion d'une société réside dans l'aspect créatif des différentes communautés qu'ils la peuplent. La différence constatée entre les rayonnements est liée aux divers domaines où la créativité peut se manifester. En vue d'approcher de plus près les rayonnements concourant à la promotion d'un modèle d'une société créative, cet auteur aborde la notion de pédagogie de la créativité comme étant un domaine parmi d'autres.

60



⁵⁹Traduction : Figure 12 : Modèle de société en expansion au moyen d'actes créatifs individuels.

⁶⁰Traduction : Figure 13 : Pédagogie créative apparaissant comme une généralisation de cinq tendances différentes de l'éducation créative.

La figure ci-dessus représente un zoom sur une toute petite partie de la société créative, que nous avons comparé à un soleil. Elle peint l'implication d'une multitude de domaines dans le fonctionnement de la société créative. Toutefois, il est à noter que cinq domaines forment la base d'un rayonnement créatif, tandis que la pédagogie de la créativité demeure le pique de ce dernier. Autrement dit, l'approche d'un système pédagogique est l'ambition de toute une société. Ainsi nous constatons que la conception de la pédagogie de la créativité dans ce présent travail est l'objectif ultime non seulement de notre travail, mais aussi d'une école contemporaine voire, de toute une société.

Nous retrouvons dans ces témoignages une illustration de notre objectif, Avec des termes plus concrets nous le formulons comme suit : hybrider la créativité à l'apprentissage pour une éventuelle pédagogie de la créativité, assurer ainsi un rendement meilleur dans une classe de FLE. L'attention portée ici, à l'incorporation de la créativité dans des situations d'enseignement/apprentissage se manifeste par la valorisation d'un ensemble de facteurs qui sous-tendent la créativité chez l'apprenant : croissance personnelle, l'expression de soi, notamment le facteur cognitif, voir une pédagogie axée sur la créativité des apprenants qui nous mène à reconsidérer les éléments d'une expérience centrée sur le sujet "apprenant". Dans la pertinence de cette pédagogie, notre objectif se retrouve articulé à une autre dimension complémentaire, il s'agit d'une éventuelle médiation numérique assistant la classe de FLE en divergence. Sur ce plan de conception des projets favorisant la créativité pour la promotion du FLE, nous nous retrouverons pour une seconde cible : allier la créativité aux pratiques des simulations numériques pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage.

IV.6. Difficultés et contraintes rencontrées

Un long chemin a été parcouru entre le début de la thèse et la réalisation de ce chapitre descriptif destiné à l'exécution. En réalité la recherche sur la créativité est sans frontières, souvent centrale dans de nombreux domaines, notamment en éducation. Après trois ans de recherche, nous avons pu conclure que ce concept se décline différemment d'une discipline à une autre avec des enjeux qui dépendent de l'approche et des objectifs visés. Ainsi, nous pouvons dire que l'une des difficultés rencontrées est bien le fait de pouvoir faire incorporer ces deux champs en commun, "la didactique et la créativité " et ce, en se basant sur des précurseurs dont les propos convergent dans ce processus de l'intégration de la créativité en classe de langue.

En se projetant dans la conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité en classe de FLE, une deuxième difficulté surgit. Il s'agit ici de l'identification de tout un plan expérimental qui met en œuvre une multitude de domaines : les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, la didactique des langues, ainsi que des approches psychométriques qui relèvent de la psychologie expérimentale. En fait, l'élaboration de notre protocole empirique nécessitait à chaque étape une référence légitimant le choix de tel ou tel procédé, notamment lorsqu'il s'agit d'un appel de plusieurs techniques. Notre but était d'avoir un plan évolutif cohérent. Une troisième difficulté se présente lors de l'aménagement d'un environnement propice à la pertinence de la pédagogie de la créativité. En effet, la rigueur et la précision du monde de la recherche peuvent constituer une succession d'haltes pour une profonde réflexion, notamment au sujet de la transposition des pratiques de simulations numériques sur le dispositif numérique. La dernière difficulté constatée est liée au traitement des données. La gestion de ce processus relève de la maîtrise de différentes techniques statistiques. Le souci de la bonne expertise de l'analyse quantitative des résultats, et son traitement via un logiciel informatique, nous a imposé une formation accélérée pour pouvoir effectuer les traitements nécessaires et dégager les différentes valeurs (Annexe 7).

Conclusion

Dans ce chapitre introducteur à la phase empirique, nous avons décrit la démarche méthodologique adoptée dans notre étude qui touche aux différents facteurs régissant le bon déroulement de l'expérience. Ainsi nous avons pu affronter nos craintes quant à la concrétisation de la pédagogie de la créativité.

Nous résumons brièvement les principaux points de ce chapitre :

- La description du cadre scientifique de la recherche de manière à rappeler ; la problématique, et les hypothèses à partir desquelles nous avons pu dresser un regard scientifique sur une éventuelle recherche en Didactique de FLE.
- Cerner les éléments contextuels de notre cadre empirique afin de gérer d'éventuelles variables pouvant perturber le déroulement de notre projet d'étude.
- Décrire les paramètres d'intervention de l'évolution du planning méthodologique. Dans cette mesure nous avons reconsidéré la notion de la créativité opérationnellement pour permettre un schéma fonctionnel de la recherche. Suite aux différentes épreuves de l'expérimentation, notre intervention a concerné aussi les structures et les réseaux créatifs qui nous ont permis de constituer notre corpus. L'évaluation de ce dernier a enregistré dans la présente séquence, une profonde station impliquant diverses références docimologiques.
- La démarche analytique surgit en dernier lieu, tout juste avant quelques indications récapitulatives liées aux objectifs et les difficultés rencontrées durant ce parcours. Deux volets nous ont permis l'analyse, un premier lié à la pensée divergente comme dénonciatrice du potentiel créatif de l'apprenant en classe de FLE, et un second lié à la taille de l'effet du dispositif médiateur assistant la pédagogie de divergence.

Chapitre V

*L'apport d'une démarche opérationnelle
dans la conception d'une pédagogie de
divergence*

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé la procédure méthodologique, qui selon les expériences menées dans ce champ d'étude, est appropriée à guider le traitement de ce genre de problématiques. En effet ; décrire le déroulement opérationnel de l'expérimentation, cerner les variables et les sujets y participant, légitimer les instruments d'évaluation ont permis une intervention pédagogique vers une volonté en vue d'atteindre des objectifs antérieurs et une validité des résultats de recherche. Dans cette continuité d'idées, nous nous intéressons ici, à la présentation des résultats émergeant de l'expérience vécue par les apprenants dans les séquences d'apprentissage synchrones en classe de FLE. Vu la complexité de ce champ d'étude impliquant divers domaines de recherche à travers différents sentiers pour une éventuelle analyse de la compétence créative, la précision semble de rigueur. Nous avons préconisé une démarche qui se subdivise en trois sections structurées graduellement pour converger dans la constitution d'une pédagogie de la créativité. Cette procédure semble apporter plus de pertinence pour la présente recherche. Dans cette perspective (N'da, 2015) nous affirme : « les informations recueillies ou les faits observés doivent être isolés, regroupés et classés dans des catégories, dans des tableaux, des graphiques (diagrammes, histogrammes, courbes, etc.). C'est la seule manière de permettre à la quantité importante d'informations de prendre sens en laissant découvrir les liens qui n'étaient pas toujours évidents. » (167). Ce cadre méthodologique qui exige des normes référentielles facilitatrices à la recherche, nous conduit vers une considération de plusieurs paramètres par rapport au traitement des données. Il sous-entend ici, l'exposition primordiale de l'analyse quantitative et l'analyse qualitative, qui se présentent dans ce contexte comme éléments de grandeur identique. Cette harmonie émane du fait que « quel que soit le type de recherche : à l'origine est la signification et à la fin est le sens (Paillé, 1997). Derrière toute équation quantitative se trouve une évaluation qualitative, mais l'inverse n'est pas vrai » (Mucchielli et Paillé, 2004 : 86-87). Ceci, nous impose un avancement progressif vers une étude singulière de chaque indicateur de la pensée divergente où la signification des opérations donnent certainement sur un sens certain.

Dans le contexte de la docimologie à travers lequel il est préconisé de prendre en considération le degré d'une évaluation potentiellement objective, nous consacrons dans la première section une analyse liée à la procédure de notation : un traitement de données axé sur une évaluation doublée, ainsi nous saurons justifier la divergence et le consentement observés dans l'évaluation

du corpus de notre recherche et ce en vue d'une constitution de scores correspondant aux critères de chaque épreuve.

La deuxième séquence se propose comme une analyse descriptive reliée aux traitements des comportements prédits dans chaque épreuve. Scindée en deux axes, une première analyse est liée à l'effet d'un entraînement à la créativité dans sa dimension quantitative (Fluidité) et qualitative (Originalité) sur le rendement expressif des apprenants en classe de FLE, quant à la seconde analyse, elle permet de mettre en valeur l'effet d'une médiation via les simulations numériques sur une variable dépendante de la pensée divergente qui est la flexibilité dans une situation d'enseignement/ apprentissage en classe de FLE. Dans ce contexte deux opérations sont requises en termes d'analyse, soit le quantitatif via un langage statistique et le qualitatif via un langage thématique. Ce dernier s'inscrit dans un principe de la reconnaissance du *pars pro toto* (du latin, qui signifie « la partie pour le tout » (Ibid.,). En effet cette approche de recherche est privilégiée pour répondre à toute l'exigence de la recherche scientifique.

Pour approfondir les conséquences d'une analyse fonctionnelle, une troisième section fondée sur des tests statistiques sera structurée. Il sous-entend ici un traitement synthétique permettant l'opérationnalisation des différentes hypothèses de notre recherche à travers la confrontation des résultats descriptifs obtenus. Ainsi mettre en évidence un éventuel profil d'une pédagogie de divergence.

V.1. La notation des enseignants : entre consentement et divergence

Dans le contexte d'une étude basée sur la notation des productions écrites des apprenants, tenir compte du jugement des évaluateurs engagés, permet de rendre compte de la double évaluation préconisée dans le chapitre précédent. Dans cette perspective, nous nous engageons dans cette première analyse afin de nous assurer de l'équivalence initiale des groupes quant à la constitution des scores, les notations des évaluateurs sont reconsidérées au niveau de leur consentement ou de leur divergence au moyen des critères sélectionnés dans chaque épreuve.

Ainsi deux procédures semblent, d'emblée, s'imposer : la première est liée uniquement à l'épreuve traitant la fluidité des idées, et la seconde concerne la deuxième et troisième épreuve, voire la flexibilité et l'originalité des idées.

V.1.1. La stabilité des scores

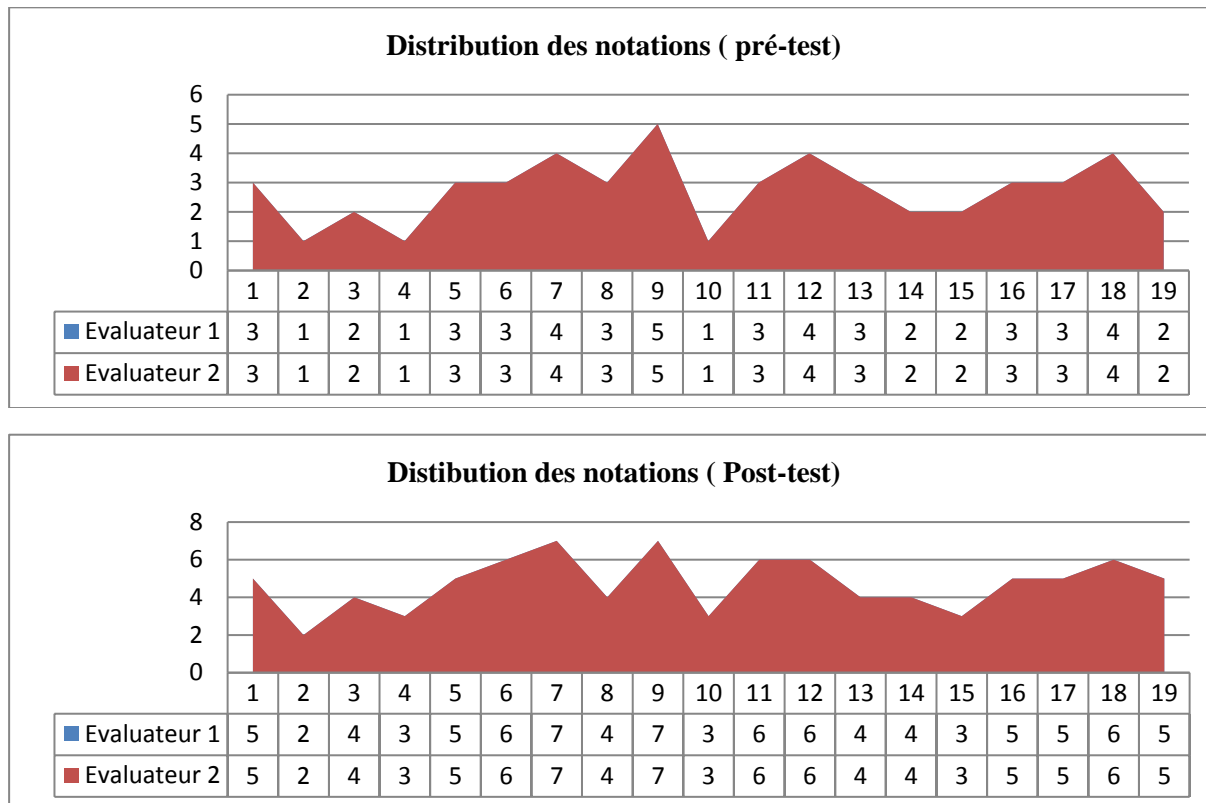
La fluidité est l'aptitude à produire un nombre important d'idées. Elle représente le premier critère de référence pour l'évaluation de la première épreuve, sa mesure est donc l'addition du nombre total de réponses pertinentes. La pertinence des réponses est en fonction des exigences de la tâche. Par exemple, une réponse complètement hors contexte ne pourrait être considérée comme créative, tandis qu'une réponse qui se répète dans un autre langage, soit avec d'autres mots est considérée comme juste, par conséquent elle sera notée. Dans ce contexte de consentement entre les évaluateurs, nous constatons qu'une stabilité des scores est enregistrée.

Dans un autre langage plus concret, nous empruntons les voies des illustrations statistiques via des tableaux descriptifs pour témoigner amplement de cette stabilité des scores.

| Comparaison des moyennes de notations obtenues suite au pré-test | | | Comparaison des moyennes de notations obtenues suite au post-test | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|
| | La fluidité / Évaluateur 1 | La fluidité / Évaluateur 2 | | La fluidité Évaluateur 1 | La fluidité Évaluateur 2 |
| Moyenne | 2,74 | 2,74 | Moyenne | 4,74 | 4,74 |
| N | 19 | 19 | N | 19 | 19 |
| Écart-type | 1,098 | 1,098 | Écart-type | 1,408 | 1,408 |

Tableau 4 : La stabilité des scores dans la première épreuve

L'intérêt de cette représentation est qu'elle permet de visualiser simplement la stabilité des données obtenues pour les deux évaluateurs dans les deux mesures. Donc les tableaux étendent une analogie entre les deux mesures de manière contrastée (Pré-test : 2.74 et Post-test : 4.74).



Graph 1 : Distribution opérationnelle des notations obtenues (Fluidité)

Étant donné la distribution symétrique des données reliées à chaque évaluateur, ce que nous constatons à partir du graphique ci-dessus est que les données dichotomisées ne montrent aucun écart dans le processus d'évaluation. Ainsi, il semble que l'obtention d'un score fixe relève de la stabilité des moyennes attribuées à chaque apprenant.

V.1.2. Calculer la variabilité : vers la stabilité des scores

Le langage de l'analogie des évaluations est dans cette section relégué au dernier rang, on constate que les notes obtenues suites aux évaluations effectuées dans la deuxième et la troisième épreuves ont un écart minime mais remarquable. Une apostrophe en vue de constituer une stabilité des scores est de rigueur. Dans ce cadre nous suggérons un dénouement qui reposerait sur une composante de contrôle.

Rappelons que la flexibilité, troisième critère fait appel à la capacité de produire des réponses variées appartenant à des catégories différentes. Sa mesure est le nombre de ces catégories distinctes utilisées pour l'ensemble des réponses. Quant à l'originalité est l'aptitude à produire des idées diverses, peu communes et non évidentes. Elle est notée en fonction de la rareté statistique d'apparition de la réponse. Une réponse originale sera donc statistiquement rare et peu fréquente. Ainsi nous constatons que les données de ces deux épreuves semblent varier à l'intérieur d'une même catégorie de mesure, c'est à dire nous marquons une divergence dans les notes attribuées à un seul apprenant par les deux évaluateurs. Dans cette perspective de divergence, une analyse concerne la description de la moyenne et de l'écart type est envisagée, l'intérêt de cet examen est de mesurer la dispersion autour de la moyenne exprimée dans la même unité de la variable. Ainsi une confrontation entre les résultats des deux évaluateurs est exposée. Cette représentation est structurée de manière la manière suivante : Flexibilité puis l'originalité.

| Comparaison des moyennes de notations obtenues pour le groupe contrôle | | | Comparaison des moyennes de notations obtenues pour le groupe expérimental | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|
| | La flexibilité Évaluateur 1 | La flexibilité Évaluateur 2 | | La flexibilité Évaluateur 1 | La flexibilité Évaluateur 2 |
| Moyenne | 3,8421 | 4,0000 | Moyenne | 4,7895 | 4,7895 |
| N | 19 | 19 | N | 19 | 19 |
| Écart-type | 1,11869 | 1,10554 | Écart-type | 1,39758 | 1,39758 |

Tableau 5 : La divergence des scores (Flexibilité)

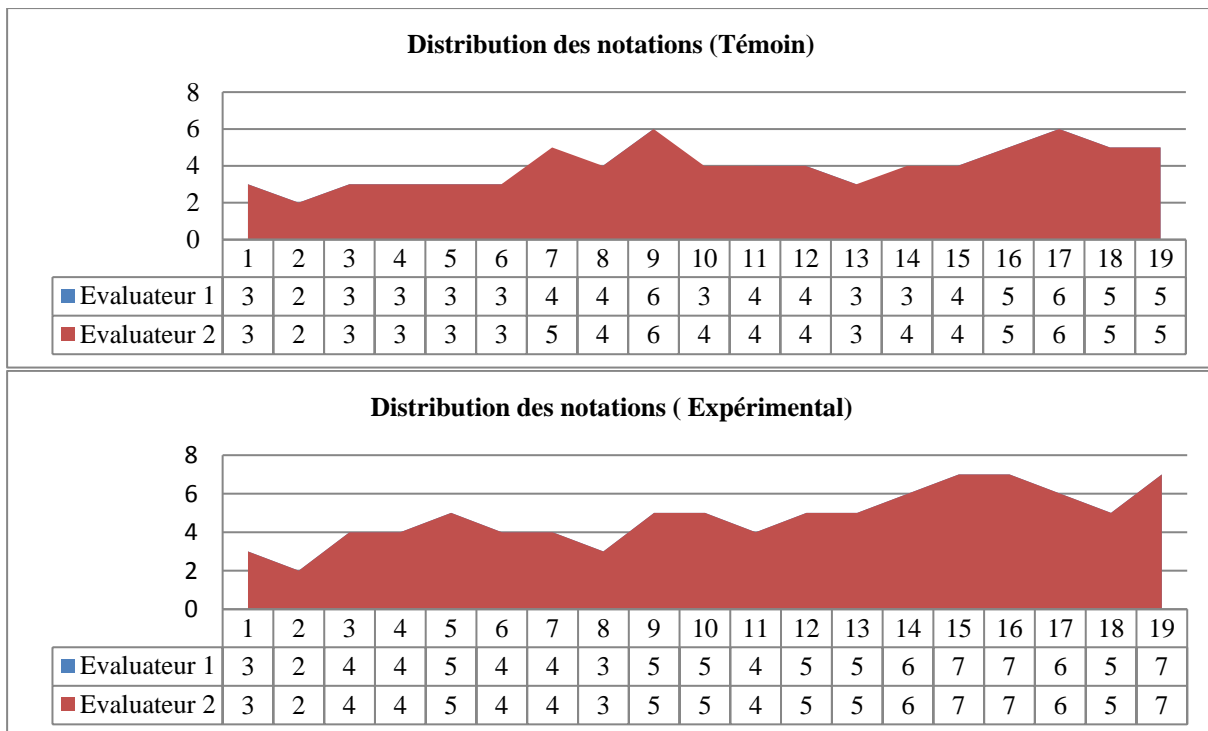
Dans la présentation ci-dessus, une confrontation des résultats exprime une divergence minimale (0,16) dans l'évaluation du groupe de contrôle. Ainsi nous remarquons un (é-t : 0.013) en termes de dispersion autour de la moyenne. Tandis que l'évaluation des apprenants du groupe expérimental (M :4,79) est identique chez les deux évaluateurs.

| Comparaison des moyennes de notations obtenues suite au pré-test | | | Comparaison des moyennes de notations obtenues suite au post-test | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| | L'originalité Évaluateur 1 | L'originalité Évaluateur 2 | | L'originalité Évaluateur 1 | L'originalité Évaluateur 2 |
| Moyenne | 2,6842 | 2,6842 | Moyenne | 4,2895 | 4,3158 |
| N | 19 | 19 | N | 19 | 19 |
| Écart-type | ,73050 | ,74927 | Écart-type | 1,04504 | 1,23840 |

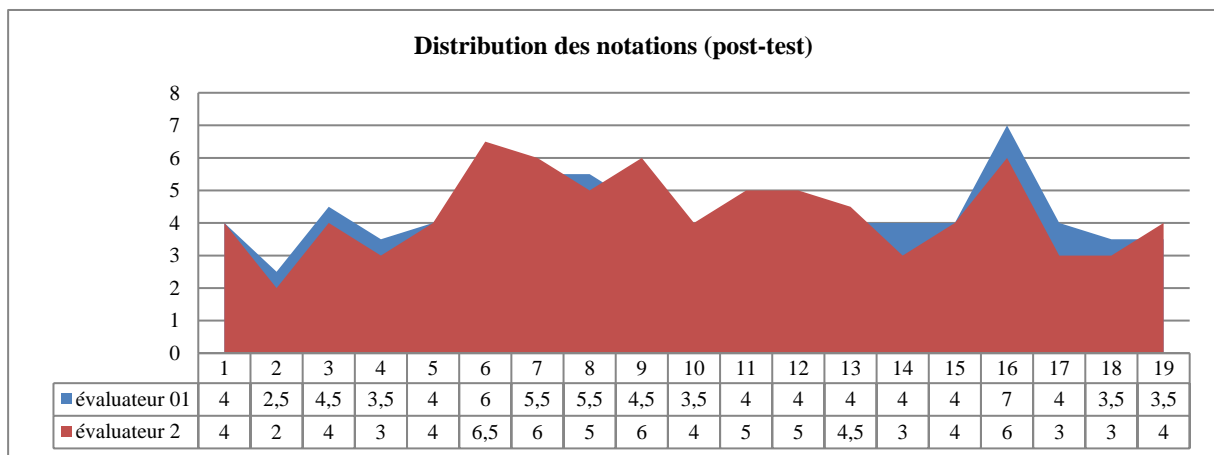
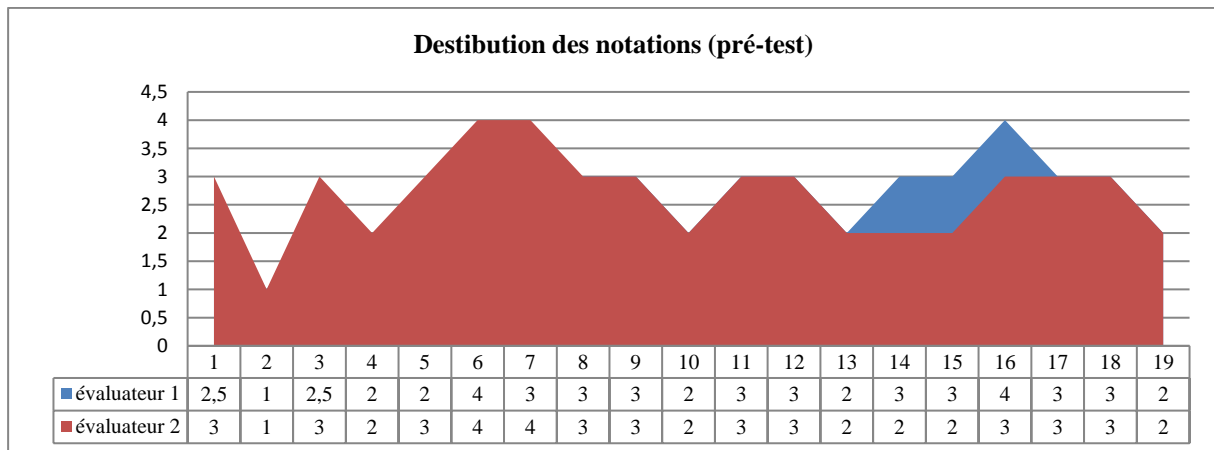
Tableau 6 : La divergence des scores (Originalité)

L'exposition des résultats liés aux notations de la seconde épreuve exprime la divergence dans les moyennes obtenues suites aux données des deux évaluateurs lors des deux temps de mesures. Ces données permettent de croire qu'il y a une différence qui s'exprime dans un écart très faible soit $\epsilon-t=0.01$ dans la première mesure, et un autre $\epsilon-t = 0.19$ dans la seconde.

Nous illustrons cette constatation de fluctuation minimale des scores de manière respective : la flexibilité, et l'originalité, dans les graphes (graphe 2 et graphe 3) ci-dessous:



Graphe 2: Distribution opérationnelle des notations obtenues (Flexibilité)



Graph 3 : Distribution opérationnelle des notations obtenues (Originalité)

Dans le cadre de cette mobilité constatée dans le jugement des évaluateurs, une opération statistique sera envisagée en vue de stabiliser les scores au moyen de calculs visant l'obtention d'un nouveau score qui semble pouvoir trancher. Ce dernier permettra ainsi la constitution d'une moyenne doublement considérée, voire une stabilité des scores. Nous calculons la moyenne de ce score en additionnant les valeurs des deux observations incluses dans chaque mesure, puis nous divisons cette somme par le nombre des observations qui font partie de l'ensemble correspondant dans notre cas à deux estimations, voire le nombre d'évaluateurs. Cette opération permet d'obtenir la valeur moyenne de toutes les données. Nous notons que les analyses ci-dessous prennent appui à partir de cet acte.

V.2. Analyse descriptive des données : simplicité et segmentation des résultats

L'analyse descriptive des données relevées dans le logiciel SPSS, fractionnant les résultats en suivant l'objectif de l'opération : processus descriptif, processus analytique...etc. est le premier cheminement qui s'avère opérant dans cette présente étude. En effet, « la description des

données est une étape importante de la démarche d'analyse [...] qui donne un premier niveau de lecture des résultats ou l'identification de certaines relations entre les variables de l'étude » (Carricano et Poujol, 2009 :29).

Les séquences de notre processus d'interprétation des résultats seront présentées dans un enchaînement particulier et ce, de manière à nous servir à déterminer les informations suivantes :

- Analyse descriptive des conséquences de l'entraînement quantitatif et qualitatif pour le développement de deux variables dépendantes à la pensée divergente : la fluidité et l'originalité, de manière respective, ainsi déduire le rendement des apprentissages en classe de FLE.
- Analyse descriptive des conséquences d'une médiation via un environnement numérique pour l'assistance du développement d'une variable dépendante à la pensée divergente (la flexibilité) toujours pour la promotion de l'apprentissage de FLE.

V.2.1. Résultats liés aux conséquences d'un entraînement à la pensée divergente

Les résultats d'un entraînement à la pensée divergente liés à la première et à la deuxième épreuve sont réunis ici de manière à la fois rapprochée et contrastée. Ceci dit, le traitement envisagé joint deux épreuves analogues méthodologiquement parlant pour identifier deux axes différents en termes d'entraînement, voire le quantitatif et le qualificatif. A ce titre présentatif, nous apportons dans ce qui suit un éclairage sur le rôle de l'intervention mise en jeu établissant un dispositif capable de fournir des informations scientifiquement valides. L'objectif étant une procédure susceptible de se traduire en actions.

V.2.1.1. Présentation

V.2.1.1.1. Rôle du pré-test : vers la constitution des profils de contrôle

Le pré-test comme toile de fond d'une première analyse permet de fournir des mesures de contrôle, ainsi que des mesures du niveau initial des participants face à une situation -problème. Les scores obtenus suite au jugement des critères pertinents à chaque épreuve pour tout apprenant permettent de dresser « le profil de chacun des sujets, c'est-à-dire son portrait composé de l'ensemble des traits mesurés » (Van der Maren, 2004 : 228).

V.2.1.1.2. Entraînement à la créativité

Entre le prétest et le post-test, une séquence d'entraînement à la créativité s'interpose comme intervention soutenant le développement et la stimulation de cette dernière. Il s'agit ici, d'une organisation d'un chantier pédagogique avec l'ensemble du groupe. Cette démarche constitue un moyen qui vise la favorisation de la productivité des idées (Chapitre II). A travers cet entraînement, nous cherchons à concrétiser une fluidité cognitive chez les apprenants, luttant ainsi contre la résistance créative. Sans jugement, toute idée émise par les sujets-participants est admise en tant qu'indicatrice au premier critère qui est la fluidité, la meilleure est sélectionnée pour le second critère qui est l'originalité.

V.2.1.1.3. Rôle du post-test : vers la concrétisation d'une refonte pédagogique

Sur des situations problématiques analogues aux précédentes, les mêmes apprenants seront réévalués, ainsi une seconde mesure est reprise en posttest. Toutefois, il est à rappeler que les deux mesures sont distinguées par un entraînement à la créativité (Chapitre II / Chapitre III). Joindre donc ces scores étalonnés dans un tableau apparié au pré-test nous autorise à effectuer des repères quant au degré de l'évolution des apprenants dans leur apprentissage. Dans cette perspective nous enregistrons des observations de comportements permettant d'apprécier la qualité de la réussite ou de l'échec des participants, de caractériser aussi le procédé de construction d'une expérimentation, reflétant la concrétisation d'une refonte pédagogique vouée à la créativité.

V.2.1.2. Analyse des résultats liés à la fluidité des idées

L'analyse descriptive des résultats des apprenants liés à la fluidité des idées se présente comme un rapport contrasté entre un pré-test et un post-test pour différencier les apprenants d'après la manière dont ils se situent par rapport à l'entraînement quantitatif mis en jeu. Cette partie présente les instruments de mesures privilégiés à travers un langage qualifié de statistique et ce afin de recueillir des informations relatives à la fluidité en termes de quantité.

V.2.1.2.1. Langage statistique

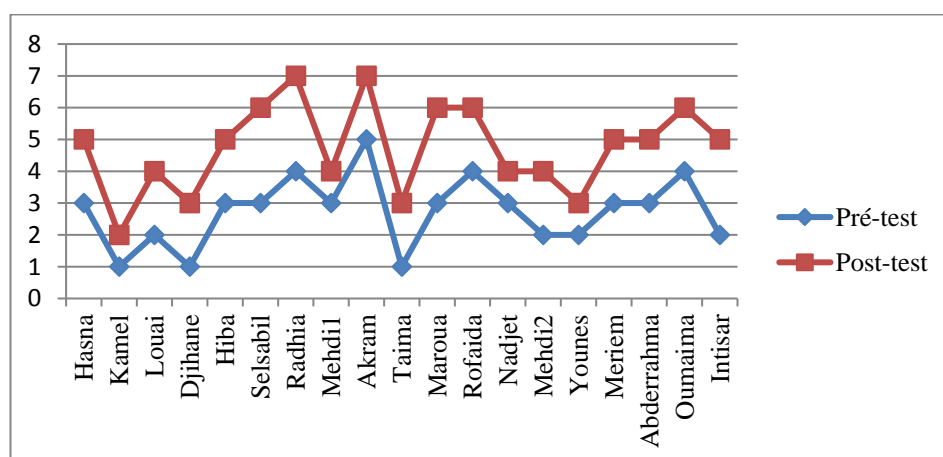
Les données recueillies relatives au niveau de la fluidité, soit le nombre de productions par apprenant lors de la tâche proposée sont dévoilées à travers cinq états descriptifs affichés ci-dessous :

| Statistiques descriptives | | | | | |
|---------------------------|----|---------|---------|---------|------------|
| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Pré-test | 19 | 1,00 | 5,00 | 2,7368 | 1,09758 |
| Post-test | 19 | 2,00 | 7,00 | 4,7368 | 1,40800 |

Tableau 7 : Résultats liés à la fluidité des idées des apprenants

Les résultats dans le tableau ci-dessus, exposent de manière respective : le nombre (N: 19) de la totalité des participants dans le Pré-test et le Post-test. Sur une échelle de notation de 7 points les résultats dans les deux mesures ont signalé un minimum de (1 point : Pré-test / 2 points : Post-test) et un maximum de (5 points : Pré-test / 7 points : Post-test). Quant à la moyenne arithmétique obtenue par les participants qui ont été mesurés avant l'entraînement quantitatif à la pensée divergente (fluidité) est égale à (2.74), tandis que la valeur de la moyenne arithmétique pour les réponses des mêmes apprenants suite aux tâches d'entraînement est égale à (4.74). Nous enregistrons que la différence entre les deux moyennes est de (2.00). Ce tableau suggère qu'il existe un résultat initialement significatif d'une amélioration notable sur la quantité des idées produites par les apprenants.

Reprendre le traitement des données de l'épreuve présente, pour les traduire en un langage graphique permet d'illustrer l'évolution de la subvention de chaque mesure, voire une confrontation des résultats de l'épreuve en termes de courbes multiples (La première : pré-test et la seconde : post-test).



Graph 4 : Épreuve 1 : L'évolution du groupe A (Fluidité)

Les deux courbes du graphe ci-dessus nous renseignent sur le degré d'une évolution du rendement des apprenants avant et après l'entraînement quantitatif. Nous constatons que le positionnement de la courbe du pré-test est inférieur à celui du post-test.

A titre complémentaire à la description antérieure liée à l'exposition chiffrée des moyennes des apprenants dans le (Tableau 7), nous introduisons dans l'analyse qui suit une approche détaillée envisageant des conséquences reculées quant au pré-test et du posttest de manière singulière, qui devrait apparaître dans des tableaux scindés, comme nous allons le démontrer dans les (Tableaux 8 et 9). Ces mêmes tableaux dévoilent des observations correspondant à chaque note obtenue sur l'échelle adoptée pour évaluer les apprenants.

| Observation sur l'échelle de Likert | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Faiblement créatif | 3 | 15,8 | 15,8 | 15,8 |
| Faiblement créatif | 4 | 21,1 | 21,1 | 36,8 |
| Moyennement créatif | 8 | 42,1 | 42,1 | 78,9 |
| Moyennement créatif | 3 | 15,8 | 15,8 | 94,7 |
| Moyennement créatif | 1 | 5,3 | 5,3 | 100,0 |
| Total | 19 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau 8 : Fréquences et pourcentages des scores obtenus par les apprenants lors des résultats du Pré-test

Le tableau ci-dessus contient une analyse descriptive des effectifs en termes de pourcentages et d'observations sur l'échelle de Likert avant l'entraînement quantitatif. Il montre que la majorité des apprenants (12 apprenants) ont obtenu des scores variant entre (3 et 5 points) sur l'échelle de Likert c'est à dire qu'ils sont considérés comme (moyennement créatifs), tandis que le reste des apprenants est situé au-dessous de cette catégorie. Nous déduirons donc que les scores plaçant les apprenants dans la tranche des observations "fortement créatif" sont absents.

Mis à part la présentation des tendances statistiques relevant des analyses descriptives quant aux scores obtenus lors du pré-test, le tableau ci-dessus s'annonce aussi conséquent en termes de construction des profils de contrôle pour une éventuelle amélioration ou régression des résultats.

| Observation sur l'échelle de Likert | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Faiblement créatif | 1 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Moyennement créatif | 3 | 15,8 | 15,8 | 21,1 |
| Moyennement créatif | 4 | 21,1 | 21,1 | 42,1 |
| Valide Moyennement créatif | 5 | 26,3 | 26,3 | 68,4 |
| Fortement créatif | 4 | 21,1 | 21,1 | 89,5 |
| Fortement créatif | 2 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| Total | 19 | 100,0 | 100,0 | |

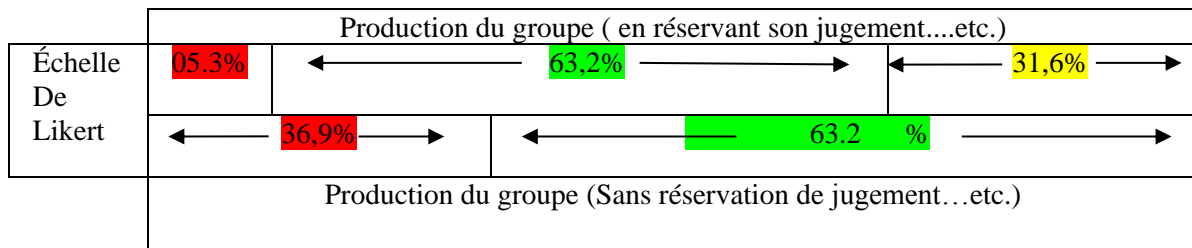
Tableau 9 : Fréquences et pourcentages des scores obtenus par les apprenants dans les résultats lors du Post-test

Les observations affichées sur le tableau ci-dessus montrent clairement que la productivité des apprenants s'étale en majeure partie sur le milieu de l'échelle d'évaluation, et ce avec un effectif de (12 apprenants), toutefois nous constatons que cette seconde mesure prise suite à l'entraînement quantitatif fait manifester un nombre d'apprenants (6 apprenants) situé dans la partie supérieure de l'échelle de Likert, ainsi qualifiés d'apprenants fortement créatifs.

En conclusion, nous pouvons constater que la description des résultats de la première épreuve nous a permis de rapprocher deux séries de mesures distinguées par un entraînement quantitatif à la créativité. Des écarts sont explicitement exposés dans les moyennes obtenues pour chacun des participants, d'une part entre les mesures en pré-test et en posttest et d'autre part au sein même de la même mesure. C'est à dire que les scores sont distribués montrant nettement une fluidité qui diffère d'un apprenant à un autre face à la consigne proposée. Dans cette visée, les graphes ont fourni des renseignements plus détaillés sur le pourcentage des apprenants ayant présentés des scores plus élevés que d'autres. Dans l'ambitieux d'avancer vers des analyses plus poussées nous pensons que cette première séquence nous a procuré une étude principalement descriptive quant au profil d'apprenant. Ceci peut nous servir de contrôle pour une potentielle gestion du chantier pédagogique occupant ainsi largement le terrain expérimental. Sur les pas d'(Alex Osborn , 1965), ces constations clairement significatives sont illustrées de la manière suivante :

PRODUCTION D'IDEES PAR LE GROUPE A COMPARE A LA PRODUCTION COURANTE D'UN TOTAL D'INDIVIDUS

Définie par le nombre d'idées utiles conçues dans une même épreuve



V.2.1.2.2. Langage thématique

Pour rendre compte à cette confrontation entre (pré-test et le post-test) dans une vision thématique, nous exposons à présent à titre d'exemple des productions issues du corpus. Cet exercice nous conduira à démontrer une analyse complémentaire, relative au critère de fluidité. Notons ici que tous les travaux présentés le sont dans leur forme d'origine et que nous n'avons pas modifié le texte proposé par l'apprenant. Nous avons signalé par [sic] pour préciser que, ce qui précède est cité sans aucune modification. Le choix des productions signalées ci-dessous rentre dans l'ordre illustratif.

Exemple/ Sujet 1 :

| Productions en pré-test | Productions en post-test |
|---|---|
| <p>La princesse et l'ogre : Il était une fois une princesse qui vivait dans un grand château. [sic]</p> <p>La princesse: Il était une fois, une belle princesse qui vivait au bord de la mer. [sic]</p> <p>Le vieil homme: Il y a bien longtemps, dans une chaumière au bord de la mer, un vieil homme qui s'appelait Mohammed. [sic]</p> | <p>1/Boulle de neige: Il était une fois, dans un monde glaciale, un petit enfant qui se nourrit que des flocons de neige, il s'appelait boulle de neige. [sic]</p> <p>2/En 2030: Jadis au payas des merveilles, les hommes se déplaçaient par des mini avions, ils se nourrissaient de comprimés, ils était très actifs, intelligents mais sans amour. [sic]</p> <p>3/Les miniatures : Il ya bien longtemps, dans une ile des miniatures, Alex un petit nain qui voulait construire un gratte-ciel. Il croyant que les grandes maisons le font grandir. [Sic]</p> <p>4/La famille de mots : Il était une fois une famille qui se composent de mot les parents étaient très longs comme des phrases, et les enfants des mots : les files des noms et les garçons des verbes. [Sic]</p> <p>5/L'amitié :</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Au temps passé, les animaux sauvages et les humains étaient amis, ils se rendaient visite, ils se racontaient des histoires, ils se respectaient. [Sic]</p> <p>6/La forêt glaciale : Autrefois un roi qui vivait dans un château sombre au milieu de la forêt couverte de neige il se nourrissait rarement. [sic]</p> |
|--|--|

L'exemple ci-dessus facilite l'observation des tendances qui se dégagent de la sphère de la fluidité d'expression, nous constatons qu'une augmentation significative est enregistrée en matière de nombre de productions portant sur la tâche proposée, soit le nombre de situations initiales. Mis à part l'analyse statistique à laquelle ont été soumises ces données, cet exemple révèle l'effet que peut avoir l'entraînement quantitatif (Réserver son jugement) relatif à la pensée divergente sur la performance de cette tâche. Nous constatons qu'au pré-test les productions de cet apprenant exhalent une certaine similitude thématique : *la princesse et l'ogre, la princesse, le vieil homme*. A ce stade nous supposons que ce sujet fait preuve d'une pensée qui donne sur des idées convergeant dans un axe bien précis, celui du monde des princesses et des ogres. Or après un éventuel entraînement à l'engagement, ce dernier semble dévoiler des thématiques aussi nombreuses que variées en matière de thème. Il pense à *la boule de neige*, à la décennie prochaine, *en 2030*, il passe aux personnages fictifs : *les miniatures*, à *une famille pas comme les autres : la famille de mots*, il revient à la réalité à travers une thématique sur *l'amitié, et une situation fictive envisagée dans la forêt glaciale*.

Exemple/ Sujet 2 :

| Productions en pré-test | Productions en post-test |
|---|--|
| <p>Le pauvre pêcheur : Il était une fois un pêcheur qui vivait dans une cabane. [sic]</p> <p>Blanche neige: Il était une fois une princesse Blanche neige, elle était blanche comme la neige. [sic]</p> | <p>1/Le pêcheur et le poisson d'or: Il était une fois un pêcheur qui vivait dans une cabane au bord de la mer. [sic]</p> <p>2/Au paradis : Il y avait bien longtemps, lointain au paradis, des enfants qui jouissaient du soleil, et de l'air frais. [sic]</p> <p>3 Les stylos : Il y a bien longtemps, dans une librairie où les stylos sont réunis pour faire la fête à l'occasion de la rentrée scolaire. [Sic]</p> |

| | |
|--|--|
| | 4/Les cuillères et les fourchettes : Il était une fois une cuillère qui s'appelait rondelette et une fourchette qui s'appelait piquante. Elles étaient sœurs. [Sic] |
|--|--|

Mis à part la signification des résultats de la fluidité cognitive chez le sujet 2, cet exemple permet de repérer une certaine aisance et simplicité dans les idées. Nous constatons que l'apprenant dans sa première production suite à un entraînement quantitatif ne s'est pas engagé dans l'imagination, il a préféré améliorer une production déjà existante dans son répertoire de productions écrites. Pour les trois autres essais, cet apprenant semble prendre un risque, et ce, en entreprenant un chemin menant vers des thématiques issues de son quotidien : *le paradis, les stylos, les cuillères et les fourchettes...etc.* Ceci nous permet de pointer des stratégies cognitives particulières relatives à l'imagination des individus.

Exemple/ Sujet 03 :

| Productions en pré-test | Productions en post-test |
|--|---|
| <p><u>Cendrillon :</u> Il y a bien longtemps une petite fille qui s'appelait Cendrillon. [sic]</p> <p><u>Leila :</u> Il était une fois, une fille qui s'appelait Leila, elle portait un chapeau rouge. [sic]</p> | <p><u>1/Zéralda:</u> Il y a bien longtemps, une petite fille qui s'appelait Zéralda, elle était belle. [sic]</p> <p><u>2/Leila et le chapeau rouge :</u> Il y a bien longtemps une petite fille qui se nommait Leila, elle portait un chapeau rouge, elle était petite. [sic]</p> <p><u>3/Sali et sa poupée:</u> Dans un village, à l'intérieur de l'école, vivait une petite fille " Sali". Elle avait une enseignante qui s'appelait Minchen. [sic]</p> |

L'entraînement quantitatif sur lequel se porte cette séquence se manifeste dans l'exemple ci-dessus sous un autre angle différent des deux autres exemples. Cet apprenant essaye incontestablement d'apporter de nouvelles productions en s'inspirant de contes populaires et des histoires animées vraisemblablement visionnées sur la télévision : *Cendrillon, Leila*, version arabe du *Petit Chaperon Rouge, Sali*, et *Minchen*, des personnages dans un dessin animé. Ce sujet a réussi de conjuguer des efforts en vue d'augmenter le nombre de ses productions tout en restant dans sa zone de confort.

En conclusion, nous constatons que ce second langage de traitement de la fluidité des apprenants nous a permis d'identifier à partir de ces exemples le nombre des situations initiales produit par un seul apprenant, soit avant et après l'entraînement à la créativité. Nous enregistrons que la divergence cognitive est largement exprimée avec la réservation du jugement, la gestion des contraintes, la documentation et l'entraînement à la créativité via une consigne ouverte. Ceci a autorisé une imagination et une productivité fluide. Les textes proposés ici par les apprenants semblent sortir de l'ordinaire. Ils témoignent tout de même d'une imagination et un potentiel créatif important. Nous nous apercevons que l'apprenant tâche de manière à joindre les deux bouts de la situation en question, il répond à l'exigence normative du conte, il emploie des formules d'ouverture "*il était une fois...Jadis...autrefois...Il y a bien longtemps ...*", il met les verbes à l'imparfait "*Se nourrissaient... habitait...était...vivait*"...etc. et il extériorise ses pensées en vue de manifester un éventuel effet créatif.

V.2.1.3. Analyse des résultats liés à l'originalité des productions

En écho à l'épreuve précédente, l'analyse en cours permet de mettre en valeur le critère d'originalité des idées des apprenants, ainsi décrire les résultats de ces derniers liés à la deuxième épreuve présentant ainsi le rapport contrasté mis en jeu : l'entraînement qualitatif. Nous dévoilons ces résultats à travers deux langages relevant de deux aspects distincts : le statistique et le thématique.

V.2.1.3.1. Langage statistique

Les données recueillies relatives au niveau de l'originalité, soit la qualité des productions par apprenant lors de la tâche proposée sont révélées à travers cinq états descriptifs affichés ci-dessous :

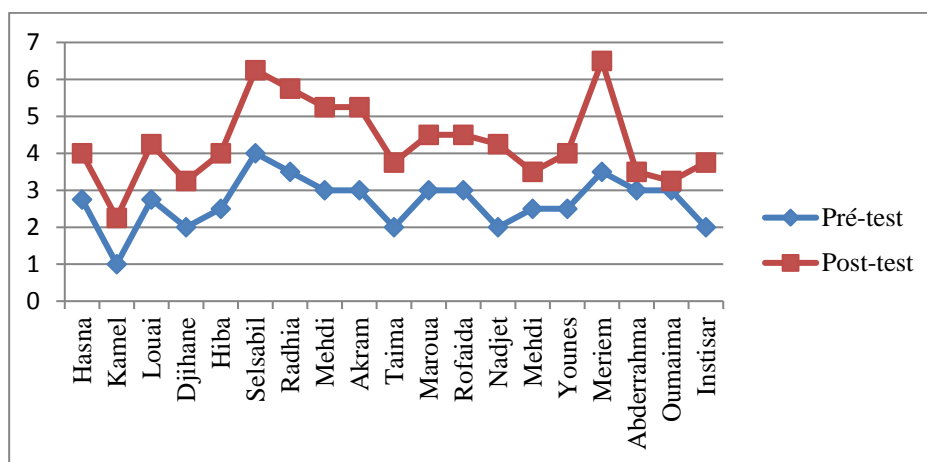
| Statistiques descriptives | | | | | |
|---------------------------|----|---------|---------|---------|------------|
| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Pré-test | 19 | 1,00 | 4,00 | 2,6842 | ,68639 |
| Posttest | 19 | 2,25 | 6,50 | 4,3026 | 1,08519 |

Tableau 10 : Résultats liés à l'originalité des idées des apprenants

Les résultats sur le tableau ci-dessus, exposent en premier lieu le nombre (N : 19) de la totalité des participants dans le Pré-test et le Post-test. La suite des informations révèle des opérations menées pour une éventuelle comparaison des scores entre pré-test et post-test. Sur une échelle de notation de 7 points, les résultats dans les deux mesures ont signalé un minimum de (1 point : Pré-test / 2.25 points : Post-test) et un maximum de (4 points : Pré-test / 6.5 points

: Post-test). Quant à la moyenne arithmétique obtenue par les participants évalués avant l'entraînement qualitatif à la pensée divergente (Originalité) est égale à (2.68), tandis que la valeur de la moyenne arithmétique pour les réponses des mêmes apprenants suite aux tâches d'entraînement est égale à (4.30). Nous notons que la différence entre les deux moyennes est de (1.68). Ce tableau suggère donc, qu'il existe un résultat initialement significatif d'une amélioration notable sur la qualité des idées produites par les apprenants.

Dans un langage graphique, la confrontation des résultats de cette épreuve a été traduite en termes de courbes multiples (La première : pré-test et la seconde : post-test).



Graph 5 / Épreuve 2 : L'évolution du groupe A (Originalité)

Les deux courbes du graphe ci-dessus nous renseignent sur le degré d'une évolution du rendement des apprenants. Nous constatons que sur un axe chiffré reflétant l'échelle de Likert le positionnement de la courbe du pré-test est inférieur à celle du posttest.

A titre complémentaire aux descriptions antérieures liées à l'exposition chiffrée des moyennes des apprenants dans le (Tableau 10), nous introduisons dans l'analyse qui suit une approche détaillée envisageant des conséquences reculées quant au pré-test et du posttest qui devraient apparaître dans des tableaux scindés de manière singulière (Tableaux 11 et 12). En vue d'une meilleure description de l'évaluation des apprenants, ces mêmes tableaux dévoilent des observations correspondant à chaque note obtenue sur l'échelle adoptée.

| Observation sur l'échelle de Likert | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Faiblement créatif | 1 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Faiblement créatif | 4 | 21,1 | 21,1 | 26,3 |
| Faiblement créatif (2,50) | 3 | 15,8 | 15,8 | 42,1 |
| Faiblement créatif (2,75) | 2 | 10,5 | 10,5 | 52,6 |
| Moyennement créatif (3) | 6 | 31,6 | 31,6 | 84,2 |
| Moyennement créatif (3,50) | 2 | 10,5 | 10,5 | 94,7 |
| Moyennement créatif (4,00) | 1 | 5,3 | 5,3 | 100,0 |
| Total | 19 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau 11 : Fréquences et pourcentages des scores obtenus par les apprenants dans les résultats du Pré-test

Comme il a été précisé plus haut, (le tableau 11) permet une lecture d'une analyse descriptive des effectifs en termes de pourcentages et d'observations sur l'échelle de Likert avant l'entraînement qualitatif. Il montre que sur une totalité de 19 apprenants, aucune observation sur la catégorie (Fortement créatif) n'est enregistrée. Toutefois, les résultats situant les apprenants sur les deux autres catégories (Faiblement créatifs : 10 apprenants et moyennement créatifs : 9 apprenants) sont presque identiques.

| Observation sur l'échelle de Likert | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Faiblement créatif (2,25) | 1 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Moyennement créatif (3,25) | 2 | 10,5 | 10,5 | 15,8 |
| Moyennement créatif (3,50) | 2 | 10,5 | 10,5 | 26,3 |
| Moyennement créatif (3,75) | 2 | 10,5 | 10,5 | 36,8 |
| Moyennement créatif (4,00) | 3 | 15,8 | 15,8 | 52,6 |
| Moyennement créatif (4,25) | 2 | 10,5 | 10,5 | 63,2 |
| Moyennement créatif (4,50) | 2 | 10,5 | 10,5 | 73,7 |
| Moyennement créatif (5,25) | 2 | 10,5 | 10,5 | 84,2 |
| Moyennement créatif (5,75) | 1 | 5,3 | 5,3 | 89,5 |
| Fortement créatif (6,25) | 1 | 5,3 | 5,3 | 94,7 |
| Fortement créatif (6,50) | 1 | 5,3 | 5,3 | 100,0 |
| Total | 19 | 100,0 | 100,0 | |

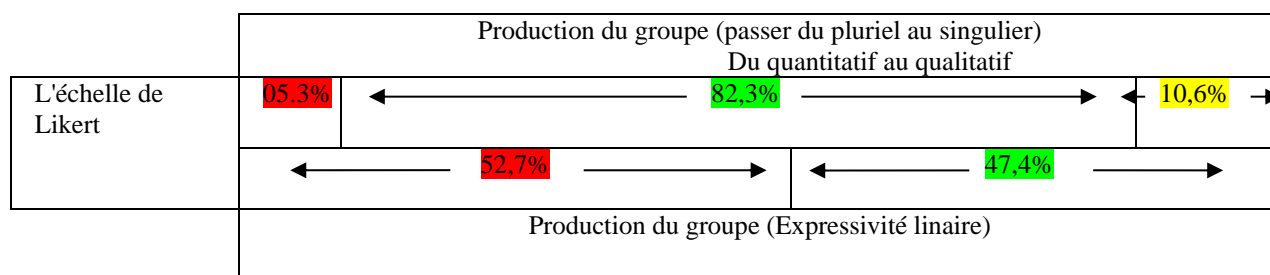
Tableau 12 : Fréquences et pourcentages des scores obtenus par les apprenants dans les résultats du Post-test

En post-test, les résultats semblent présenter une dispersion importante des scores. Ceci est affiché clairement dans le tableau ci-dessus, en effet, la divergence des notations sur les différentes catégories de l'échelle de Likert passe graduellement d'un niveau à un autre. Elle

place un seul apprenant dans la catégorie faiblement créatif avec un score de 2.25, tandis que dans l'aspect moyen en matière d'originalité des idées, on a enregistré un total de (17 apprenants). Par opposition aux résultats précédents (Tableau : 11) nous notons une manifestation d'un score plaçant deux apprenants dans la catégorie des individus (fortement créatifs), avec un score de 6.25 et 6.50

En conclusion, nous pouvons constater que la description des résultats de la deuxième épreuve nous a permis de rapprocher deux séries de mesures distinguées par un entraînement qualitatif à la créativité (la quantité fournit la qualité). Tout comme la conclusion obtenue dans l'épreuve précédente, nous enregistrons des écarts qui sont explicitement exposés dans les moyennes obtenues pour chacun des participants, d'une part entre les mesures en pré-test et en posttest et d'autre part au sein même de la même mesure. C'est à dire que les scores sont distribués montrant clairement une originalité qui diffère d'un apprenant à un autre face à la consigne proposée. Dans cette visée, les graphes ont fourni des indications détaillées sur le pourcentage des apprenants ayant présentés des taux plus élevés que d'autres. Dans l'intention d'avancer vers des analyses plus poussées et concluantes, nous proposons un tierce langage qui semble pouvoir offrir une représentation schématisée, et ce, sur les pas d' (Alex Osborn, 1965)

PRODUCTION D'IDEES ORIGINALES PAR LE GROUPE A COMPARE A LA PRODUCTION COURANTE DU MEME GROUPE
Distinguée par un entrainement qualitatif



V.2.1.3.2. Langage thématique

Pour rendre compte à cette confrontation entre (pré et post) dans une vision qualitative, nous présentons dans ce qui suit quelques-unes des productions de notre corpus. Cet exercice nous conduira à démontrer une analyse thématique relative au critère d'originalité. Notons ici, que tous les travaux présentés le sont dans leur forme d'origine et que nous n'avons pas modifié le

texte proposé par l'apprenant. Nous avons signalé par [sic] pour préciser que, ce qui précède est cité sans aucune modification.

Le choix des exemples n'est pas aléatoire, il reflète deux tendances repérées dans la majorité des productions recueillies. Il s'agit de l'impact de la première épreuve sur la seconde, en pré-test ou en post-test.

Exemple 01 :

| Productions en pré-test | Productions en post-test |
|---|---|
| <p>1/ La princesse:</p> <p>La princesse était belle, elle avait des cheveux dorés, des yeux bleus, une petite bouche, et des joues roses. [sic]</p> | <p>1/Les extraterrestres:</p> <p>Pipino était un extraterrestre mignon et adorable, il avait des yeux brillantes et une toute petite bouche. Il ne faisait pas peur. [sic]</p> <p>Hulk était un extraterrestre méchant, il avait des poils noirs piquantes, les yeux rouges, ses mains et ses pieds étaient énormes. Il faisait peur. [Sic]</p> |

A la lumière de cet exemple, nous constatons que les répercussions du mode quantitatif sont palpables. Dans la séquence présente, l'apprenant témoigne d'une certaine fluidité quant à la production des idées, alors que l'objectif est de produire le meilleur. Toutefois il est à noter qu'une réorientation des connaissances pour une éventuelle amélioration des idées est patente. En passant de *la princesse* aux personnages fictifs qui n'existent pas dans la réalité : *les extraterrestres, Pipino, Hulk...etc.* cet apprenant semble faire preuve d'un potentiel créatif.

Exemple 02 :

| Productions en pré-test | Productions en post-test |
|--|---|
| <p>Le petit garçon :</p> <p>Le pauvre garçon était chitif, il avait de petites mains, des yeux brillantes, des cheveux marons clairs, il portait un pantalon et un chemisier déchirés, il n'avait pas de veste. [sic]</p> <p>Le pauvre garçon qui était intelligent, gentil et dou, avait des vêtements déchirés mais il était propre [sic].</p> | <p>L'aigle blanc :</p> <p>L'aigle blanc était un oiseau pas comme les autres, il était blanc, des yeux noirs, son plumage était doux. Il n'avait pas de griffes. Il portait toujours des bottines rouge[sic].</p> |

Les exemples ci-dessus permettent d'identifier un autre angle sur l'évolution des productions du pré-test en posttest. Nous constatons que l'entraînement au quantitatif dans la première épreuve

a impacté significativement la seconde qui vise le qualitatif. La description d'un personnage est exprimée de plusieurs manières dans la même catégorie de mesure, l'apprenant semble avoir une certaine commodité à la formulation des idées. Sous la première colonne une description ordinaire d'un petit garçon est avancée, nous pouvons la trouver dans n'importe quel conte, voire : *un garçon pauvre, chétif, intelligent, gentil ...etc.* Toutefois nous constatons que l'apprenant ne cesse de tâcher pour varier sa description en vue d'une description, disant originale, ainsi il se concentre sur deux aspects différents de la description : le morale et le physique. Ceci nous renvoie inlassablement vers la manifestation de son instance cognitive mise en jeu. Dans la seconde colonne, soit après le passage à la qualité, nous constatons que la prise de position de l'apprenant a vraisemblablement changé. Il fait appel à une précision des termes en fonction du contexte : Personnage légendaire, il semble établir un nouveau repositionnement en vue d'une formulation meilleure. Ses textes révèlent un véritable passage à la qualité, l'apprenant offre une seule production au lieu de deux, il aborde une thématique différente de la précédente, il veille sur l'enrichissement de son texte par un ensemble important d'adjectifs : L'aigle *blanc si doux qui porte des bottines rouges, yeux noirs.etc.* Les textes proposés ici par les apprenants témoignent également d'une gestion des ressources linguistiques. On discerne la présence d'une certaine normativité relative à la composition d'un conte, l'apprenant utilise des adjectifs pour décrire "*rouge...blanc...intelligent...brillant ...*", il met les verbes à l'imparfait "*était...avait...portait...faisait* ", il utilise des substituts pour éviter la répétition ; *il* pour remplacer *l'enfant, cet animal* au lieu de *l'aigle, etc.*

A travers ces deux exemples, nous constatons que la pensée de l'apprenant semble révéler une certaine distanciation par rapport à ce que nous avons l'habitude de voir et de lire, les thématiques abordées reflètent une imagination potentielle qui a menée l'apprenant là, où très peu d'apprenants aillent. Avec un vocabulaire simple : Noms (*fée, Pipino, aigle...etc.*) adjectifs (*merveilleux, magnifique, rouge, blanc, piquant, pointu, brillant, petit, énorme...etc.*). Les apprenants ont permis un changement ascendant vers une originalité des idées ainsi une expression de qualité en FLE.

En conclusion, nous déduisons que dans un langage thématique le critère **d'originalité** permettant d'identifier la rareté d'idées dans des productions écrites vouées à la description d'un personnage légendaire, est manifestement exprimé après un entraînement à la créativité via un éventuel passage de la quantité vers la qualité d'expression. Privilégier les paramètres

d'interventions dans cette épreuve : niveau formel de l'expression, réservation du jugement, l'acceptation de la divergence, et les différences les plus simplistes semblent autoriser l'émergence de l'imagination ainsi une productivité thématique vraisemblablement rare par rapport à ce qui existe déjà.

V.2.2. Résultats liés aux conséquences d'une médiation assistant la pensée divergente

Mis à part les conséquences précédentes, un autre examen se prononce comme une partie intégrante au processus d'identification et d'évaluation des critères liés à la pensée divergente. Cela consiste à chercher si la variable indépendante (les pratiques des simulations numériques) a pu influencer le rendement des apprentissages du FLE notamment en matière de flexibilité d'idées. Les résultats obtenus dans cette épreuve sont les conséquences de la mise en rotation de deux échantillons indépendants, c'est à dire le groupe-expérimental (Groupe B) et le groupe-contrôle (Groupe A) face à un facteur indépendant, catégoriel celui du recours ou non aux pratiques des simulations via le numérique

Dans cette visée complémentaire, plusieurs séquences descriptives et analytiques se présentent graduellement de manière respectueuse afin de riposter aux interrogations liées à l'impact d'un environnement médiateur pour une pertinence à la pédagogie de la créativité.

V.2.2.1. Analyse des résultats liés à la flexibilité

A travers ce rapport descriptif, nous traduisons un éventail de mesures et de scores obtenus par les deux groupes d'apprenants ainsi indiquer les caractéristiques d'un ensemble de données en exposant deux lectures : une première plénière relevant des observations statistiques telles que le minimum, le maximum, la moyenne, etc. une seconde thématique mettant en avant les symptomatiques d'une expressivité flexible.

V.2.2.1.1. Langage statistique

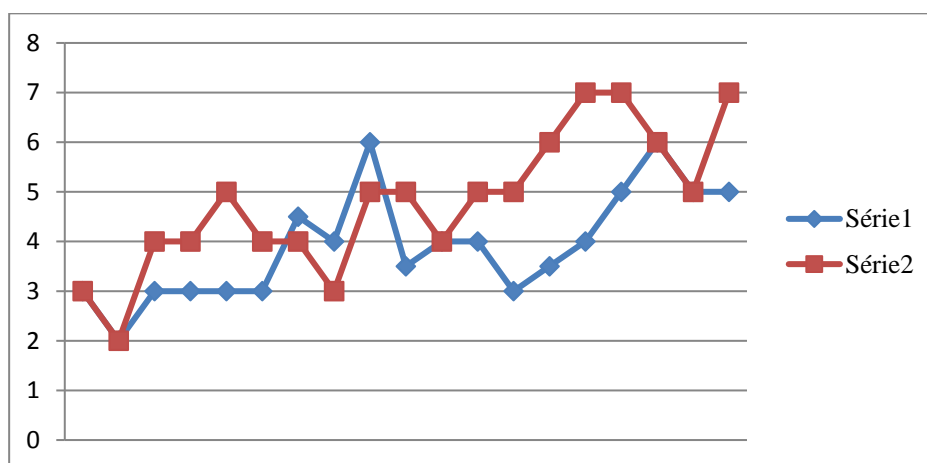
Les données recueillies relatives au niveau de la flexibilité, soit le nombre de catégories manifestant la flexibilité dans les productions par apprenant lors de la tâche proposée sont dévoilées à travers cinq états descriptifs affichés ci-dessous :

| Statistiques descriptives | | | | | |
|---------------------------|----|---------|---------|---------|------------|
| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Écart type |
| Groupe contrôle | 19 | 2,00 | 6,00 | 3,9211 | 1,09625 |
| Groupe expérimental | 19 | 2,00 | 7,00 | 4,7895 | 1,39758 |

Tableau 13 : Résultats liés à la flexibilité des apprenants (assistée par les simulations numériques)

Les résultats dans le tableau ci-dessus, exposent plusieurs informations débouchant sur le rendement statistique du traitement : le nombre (N : 19) de la totalité des participants dans le groupe de contrôle et (N : 19) dans le groupe expérimental, soit un ensemble de (N : 38) apprenants. Sur une échelle de notation de 7 points les résultats dans les deux groupes ont signalé un score reflétant un minimum analogue entre les deux groupes égale à (2 points) et un maximum de (6 points : contrôle / 7 points : Expérimental). Quant à la moyenne arithmétique obtenue par les participants qui ont été retenus pour présenter le profil de contrôle est égale à (3.92), tandis que la valeur de la moyenne arithmétique pour les résultats des apprenants appartenant au groupe expérimental est égale à (4.79). Nous notons que la différence entre les deux moyennes est de (0.87). Ce tableau suggère qu'il existe un résultat initialement significatif au profit du groupe expérimental, les répercussions d'un dispositif médiateur sur la flexibilité cognitive des apprenants semblent être exprimées

Dans un langage graphique, la traduction des résultats de cette épreuve a été exprimée en termes de courbes multiples (La première : groupe de contrôle et la seconde : groupe expérimental).



Graph 4 : Épreuve 2 : L'évolution du groupe A et B (Flexibilité)

Les deux courbes du graphe ci-dessus nous renseignent sur le rendement des apprentissages des apprenants dans deux environnements distincts. Nous constatons que le positionnement de la courbe du groupe contrôle (série 1) est inférieur à celle du groupe expérimental (série 2). Toutefois nous enregistrons un croisement entre les courbes dans des points bien précis.

Pour une traduction plus détaillée des données descriptives (Tableau 13) de la présente épreuve nous introduisons dans l'analyse qui suit une approche qui envisage des conséquences liées aux résultats des deux groupes, expérimental et contrôle de manière singulière, celle-ci devrait apparaître dans des tableaux scindés, comme nous l'affichons dans les (Tableaux 14 et 15). Ces mêmes tableaux dévoilent des observations correspondant à chaque note obtenue sur l'échelle adoptée à l'évaluation des apprenants.

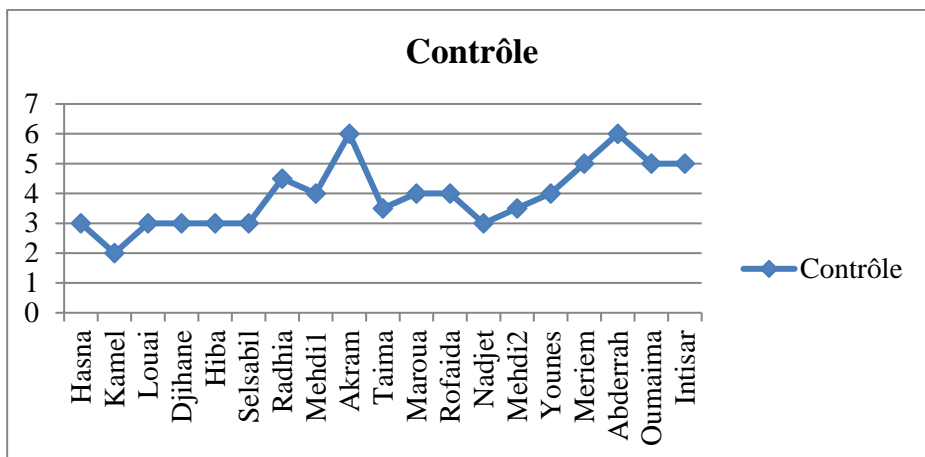
V.2.2.1.1.1. Langage statistique lié au groupe contrôle

Les apprenants du groupe-contrôle censés construire pour nous un profil de référence sont les apprenants appartenant au groupe A. Rappelons que ces derniers ont participé aux deux expériences précédentes, leurs résultats s'expriment dans le tableau suivant :

| Observation sur l'échelle de Likert | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Faiblement créatif | 1 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Moyennement créatif | 6 | 31,6 | 31,6 | 36,8 |
| Moyennement créatif (03.50) | 2 | 10,5 | 10,5 | 47,4 |
| Moyennement créatif (04.00) | 4 | 21,1 | 21,1 | 68,4 |
| Moyennement créatif (4,50) | 1 | 5,3 | 5,3 | 73,7 |
| Moyennement créatif (05.00) | 3 | 15,8 | 15,8 | 89,5 |
| Fortement créatif | 2 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| Total | 19 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau 14 : Fréquence et pourcentage des scores obtenues par les apprenants du groupe contrôle

Le tableau ci-dessus contient une analyse descriptive des effectifs en termes de pourcentages et d'observations sur l'échelle de Likert. Ce qui caractérise ces observations est l'environnement opératoire du processus / apprentissage dans lequel ces apprenants ont eu leur cours de FLE relevant, d'une situation classique. Les éléments abordés montrent que la majorité des apprenants (16 apprenants) ont obtenu des scores variant entre 3 et 5 points sur l'échelle de Likert (Moyennement créatif), tandis que le nombre restant des apprenants est situé comme suit : (1 apprenant : faiblement créatif / 2 apprenants : fortement créatifs). Ce tableau qui présente des tendances statistiques relevant des analyses descriptives quant aux scores obtenus peut manifester une forme graphique plus illustrative.



Graph 5 : Épreuve 3 : L'évolution du groupe A (Flexibilité)

V.2.2.1.1.2. Langage statistique lié au groupe expérimental

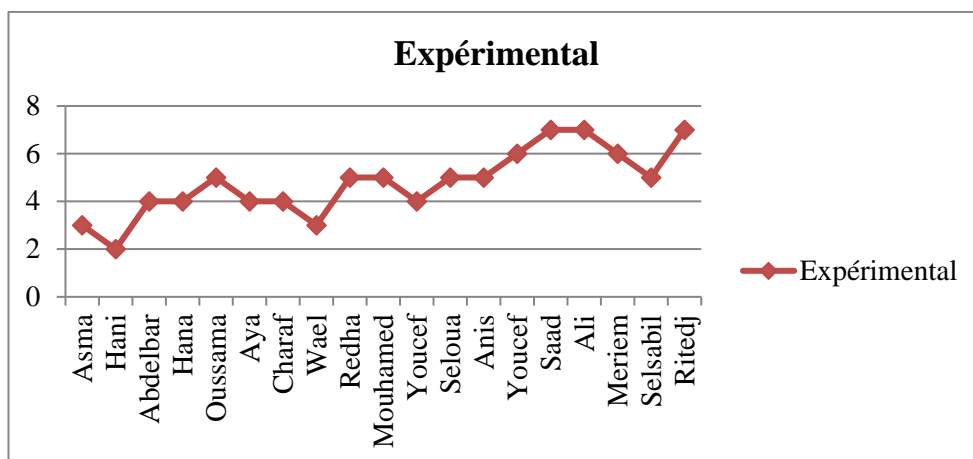
En écho au langage statistique lié au groupe contrôle, les résultats des apprenants du groupe expérimental appartenant au groupe B, s'expriment dans le tableau suivant :

| Observation sur l'échelle de Likert | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Faiblement créatif | 1 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Moyennement créatif | 2 | 10,5 | 10,5 | 15,8 |
| Moyennement créatif | 5 | 26,3 | 26,3 | 42,1 |
| Valide Moyennement créatif | 6 | 31,6 | 31,6 | 73,7 |
| Fortement créatif | 2 | 10,5 | 10,5 | 84,2 |
| Fortement créatif | 3 | 15,8 | 15,8 | 100,0 |
| Total | 19 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau 15 : Fréquences et pourcentages des scores obtenus par les apprenants du groupe expérimental

Tenant compte de la situation d'enseignement / apprentissage dans laquelle se sont effectués les cours de ce groupe d'apprenants, en l'occurrence la médiation via les simulations numériques, notre interprétation des résultats figurant ci-dessus se montre comme suit : la productivité des apprenants se positionne majoritairement sur la seconde moitié de l'échelle d'évaluation avec une moyenne de (18 apprenants entre moyennement et fortement créatifs).

Dans un langage illustratif, ces considérations sont nettement bien définies dans le graphe ci-dessous :



Graph 6 : Épreuve 3 : L'évolution du groupe B (Flexibilité)

En conclusion, nous pouvons constater que la description confrontée des deux groupes : contrôle et expérimental nous a permis de rapprocher deux séries de mesures distinguées par un environnement médiateur au processus d'enseignement / apprentissage. Il sous-tend ici : l'impact des simulations numériques sur le rendement des apprentissages, particulièrement ceux liés au comportement de la flexibilité cognitive des apprenants. Des écarts sont explicitement exposés dans les moyennes obtenues pour chacun des participants, d'une part entre les mesures du groupe contrôle et du groupe expérimental et d'autre part au sein même de la même mesure. C'est à dire que les scores sont distribués montrant clairement une flexibilité qui diffère d'un apprenant à un autre face à la consigne proposée. Dans cette visée, les graphes ont fourni des renseignements plus détaillés sur l'étalage des scores obtenus par les apprenants. Ce critère à caractère particulier exige la manifestation d'une traduction spécifique des résultats. Il s'agit ici, d'une vision orientée vers une révélation du langage thématique.

V.2.2.1.2. Langage thématique

Pour rendre compte à cette confrontation entre (pré et le post) dans une vision qualitative, nous présentons dans cette séquence des exemples de l'expressivité des apprenants. Cette manœuvre s'ajoute ici dans le but de déceler une analyse illustrative des données recueillies. Notons ici que les travaux présentés à titre d'exemples le sont dans leur forme d'origine et que nous n'avons pas modifié le texte proposé par l'apprenant. Nous avons signalé cela par [sic] pour préciser que, ce qui précède est cité sans aucune modification.

Les apprenants qui sont appelés à produire des situations finales à partir d'un début bien précis, dans un environnement médiateur présentent des productions telles que :

Exemple 01 :



- Finalement, Sarah décida de revenir avec son père au lieu de resté à la maison. Pour lui présenté la louve magique. [sic]
 - Finalement Sarah moura et ne sauva pas son père. [sic]
 - Ainsi, le dragon s'empara de Sarah et elle ne vit jamais son père. [sic]
 - C'est ainsi que le dragon devint ami avec Sarah et aida Sarah à faire le long trajet pour soigner son père. [sic]
 - Finalement Sarah et son père furent emprisonnés chez le méchante dragon. [sic]

Exemple 02 :



- Enfin, Sarah a pris la plante, mais quand elle est arrivée chez son père, elle l'a trouvé mort. Elle commença à pleurer[sic]
 - Finalement, Sarah sauva son père grâce à la louve magique, elle la remercia et elle sont devenues amis [sic]
 - Enfin, Sarah apporta la plante à son père rentra chez elle et la soigna [sic]
 - Quelques temps plus tard Sarah revint au chalet avec la plante. Sarah fut heureuse. [sic]

Le critère de **flexibilité** permet d'identifier dans ces exemples le nombre des situations finales produites par deux apprenants : une issue du groupe contrôle et une autre du groupe expérimental. Nous nous apercevons que la flexibilité en production s'est manifestée dans les

deux groupes, toutefois il paraît que la flexibilité cognitive est exprimée dans les productions de l'apprenant appartenant au groupe expérimental et ce, dans la mesure où l'image initiale du thème abordé ne l'est plus au bout de quatre essais. L'apprenant semble puiser de sa pensée mobile des versions distinctes pour un seul début de l'histoire. Ces résultats montrent que le dispositif médiateur (SIMS) est conséquent en matière de mobilité cognitive.

Thématiquement parlant, nous pouvons conclure dans cette séquence que le critère de flexibilité lié à la variable intermédiaire (Les SIMS) a permis l'identification de la pensée divergente dans la capacité de changer l'angle à partir d'un seul point de départ pour une fertilité expressive. Les productions écrites vouées à la concrétisation des situations finales à partir du début d'un conte bien défini ont manifestement dévoilé une certaine flexibilité cognitive chez les apprenants. Toutefois, il est à signaler qu'à chaque simulation les apprenants montrent une flexibilité qui correspond à la thématique abordée. Sur le plan métalinguistique, nous constatons que la gestion des besoins des apprenants est manifestement explicite dans les textes proposés par les apprenants. Ces derniers ont respecté les normes de la rédaction d'une situation finale, ils ont bien commencé leurs textes par des formules de clôtures : "*Finalemment, c'est ainsi que, enfin, ...etc.*", Les verbes sont mis au temps qui convient ; le passé simple : "*Rentra, fabriqua mourut, apporta, devint ...etc.*".

V.3. Vers une analyse poussée des données : tests statistiques et agrégation des résultats

Cette séquence dédiée aux analyses que nous qualifions de poussées par rapport aux précédentes dites descriptives, s'inscrit dans un ouvrage des différents tests permettant de valider ou non nos hypothèses. Nous entendons par ceci un processus d'actions que (Carricano et Poujol, 2009) expliquent comme suit :

Les tests statistiques reposent sur le principe d'inférence, c'est-à-dire le fait de procéder à des généralisations sur les comportements d'une population. Ils sont fondés sur des mesures effectuées sur des variables ou sur des facteurs à partir d'observations réalisées sur un échantillon de cette population. L'objectif de la statistique dans la logique inférentielle est donc de tester des hypothèses formulées essentiellement sur la base d'une théorie préexistante ou de résultats antérieurs (39)

En guise de récapitulation aux différentes séquences statistiques précédentes, nous commençons dans cette procédure par ce qui suit : un tableau résumant l'analyse descriptive des trois critères énonciateurs de la pensée divergente :

| Critères | Gr. | Temps de mesure | Moyenne | Signification |
|-------------|-----|-----------------|---------|---------------|
| Fluidité | A | Pré-test | 2.7368 | Significatif |
| | A | Post-test | 4.7368 | Significatif |
| Originalité | A | Pré-test | 2.6842 | Significatif |
| | A | Post-test | 4.3026 | Significatif |
| Flexibilité | B | Expérimentation | 4.7895 | Significatif |
| | A | Contrôle | 3.9211 | Significatif |

Gr. A : N=19 / Gr. B : N=19

Tableau 16 : Comparaison de moyennes des deux groupes A et B (prétest et au post-test) pour les critères : fluidité, flexibilité, originalité comme énonciateurs de la pensée divergente

Le tableau ci-dessus permet de visualiser, puis comparer les résultats obtenus au terme des trois épreuves au pré-test et au post-test ou dans l'étude comparant le groupe expérimental au groupe contrôle. Nous observons ainsi de manière explicite une différence significative relative aux habiletés de fluidité, originalité entre le premier temps de mesure et le second. En effet, $M/Gr. A \text{ au post-test} > M/Gr. A \text{ au pré-test}$ pour la fluidité, $M : 4.74$. Pour l'originalité, on compte que $M/Gr. A \text{ au post-test} > M/Gr. A \text{ au pré-test}$ pour une $M : 4.30$, tandis que les résultats dans la troisième épreuve relative à l'habileté de flexibilité sont peu significatifs, avec un $M/Gr. B > M/Gr. A$.

A partir de ce langage statistiquement récapitulatif s'érigent les différents tests sur lesquels nous sommes appuyés pour une agrégation des résultats.

V.3.1. Présentation et rôle des différents tests statistiques utilisés dans notre étude

Le **test-t de Student** est un test statistique permettant de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons. Il s'agit donc de savoir si les moyennes des deux groupes sont significativement différentes au point de vue statistique, ainsi compléter les descriptions statistiques observées ci-dessus. Toutefois il est à rappeler que l'éventail statistique des tests semble varié et riche. Pour choisir un test statistique approprié en fonction des données disponibles, il faudrait confirmer, avant de vérifier les questions des tests, d'une part, si la distribution de l'échantillon est normale et d'autre part, si l'égalité de variances entre les groupes est égale. Le tableau suivant montre les résultats de p-values et test de Shapiro. Nous notons qu'à partir de cette représentation que la valeur de Shapiro est plus élevée que la valeur du niveau de signification (0.05), donc on confirme que la distribution de l'échantillon est normalement distribuée, et que la variance des deux groupes est égale pour chaque hypothèse.

Ainsi, les tests statistiques qui ont été utilisés pour vérifier les hypothèses de la recherche sont présentés de manière détaillée dans ce qui suit. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du même logiciel (SPSS, version 20).

| Les tests | Groupes | P / value |
|--|--------------|--------------|
| Données descriptives de la première épreuve | Pré-test | 0.095 |
| | Post-test | 0.381 |
| Données descriptives de la troisième épreuve | Contrôle | 0.114 |
| | Expérimental | 0.240 |
| Données descriptives de la deuxième épreuve | Pré-test | 0.310 |
| | Post-test | 0.402 |

Tableau 17 : Les résultats de p-valeur de test de Shapiro Wilk

V.3.1.1. T-test d'échantillon apparié

Le test (t de Student) d'échantillon apparié permet de comparer deux moyennes de deux séries de mesures appariées ayant un lien. Nous traduisons ces propos dans notre expérimentation par une double évaluation d'une épreuve destinée aux apprenants concernés par l'expérimentation qui est distinguée par un entraînement à la créativité (Épreuve 1 et épreuve 2). Autrement dit, ce test nous permet de faire une confrontation des apprenants avec eux-mêmes (Avant/après). Ainsi détecter les différences, s'il en existe.

V.3.1.2. T-test d'échantillon indépendant

Le test (t de Student) d'échantillon indépendant, voir, test t non apparié, nous permet contrairement au test précédent de comparer deux moyennes de deux groupes d'apprenants qui n'ont aucun lien (Épreuve 3).

V.3.2. Les tableaux des différents tests

La promotion des apprentissages des apprenants en classe de FLE au plan de critères de la pensée divergente, qui sont évalués par l'intermédiaire de deux types de tâches : (pré-test et post-test avec entraînement à la créativité (épreuve 1 et épreuve 2), expérimentation comparative via un environnement numérique (épreuve 3), sera exposée de manière respective dans ce qui suit à travers les résultats obtenus suite à l'exécution des tâches.

V.3.2.1. Épreuve 1 : mettre en évidence un entraînement quantitatif

A travers cette première épreuve nous exprimons un objectif visant la mobilisation d'un enseignement / apprentissage du FLE par entraînement quantitatif qui favorise l'émergence de la pensée divergente des apprenants assurant ainsi une fluidité d'idées, voire une amélioration de l'expressivité à l'écrit. Ces progrès doivent se traduire dans le présent test par les formulations des hypothèses suivantes :

- **Hypothèse Ho** : il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes sur le premier axe « **fluidité** », obtenues par le protocole expérimental (pré-test/ post-test) distingué par un entraînement quantitatif
- **Hypothèse H1** : il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes sur le premier axe « **fluidité** », obtenues par le protocole expérimental (pré-test/ post-test) distingué par un entraînement quantitatif

Statistiques pour échantillons appariés :

| | Moyenne | N | Écart-type | Erreur standard moyenne |
|---------|---------|----|------------|----------------------------|
| Paire 1 | Pré | 19 | 1,09758 | ,25180 |
| | Pro | 19 | 1,40800 | ,32302 |

Tableau 18 : Analyse des mesures distinguées par un entraînement quantitatif pour des apprenants (N 19) du Pré-test /du post-test

Les résultats du tableau présent ont réaffirmé celles démontrées plus haut. Elles rappellent que la moyenne d'une première mesure de la productivité des idées des apprenants avant l'entraînement quantitatif (pré-test) face à leur consigne d'écriture est égale à (2.74), tandis que la valeur de la moyenne arithmétique pour une seconde mesure suite à une implication productive est égale à (4.74). Quant à l'écart-type nous indique qu'il existe plus de dispersion entre les résultats après l'entraînement quantitatif (1.408) qu'avant (1.097)

| | N | Corrélation | Sig. |
|--------------------|----|-------------|------|
| Paire 1 Pré & Post | 19 | ,887 | ,000 |

Tableau 19 : Corrélations pour échantillons appariés

Une corrélation a donc été effectuée entre les deux groupes, auprès des 19 participants. Quoique le coefficient soit élevé ($r = 0,887$), la corrélation entre les deux groupes est significative puisque $p = 0,000$ (ce qui est beaucoup plus élevé que $p < 0,05$).

Test échantillons appariés pour des participants (N 19)
Analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage pour un rendement quantitatif en classe de FLE

| | Différences appariées | | | | | t | ddl | Sig. (Bilatérale) |
|--------------------------|-----------------------|------------|----------------------------|---|------------|-------------|-----|----------------------|
| | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne | Intervalle de confiance 95% de la différence | | | | |
| | | | | Inférieure | Supérieure | | | |
| Paire 1 Pré - Post | - 2,0000 0 | ,66667 | ,15294 | -2,32132 | -1,67868 | - 13,077 | 18 | ,000 |

*Significatif <0.05

Tableau 20 : Test 1

Pour savoir s'il y a une dissemblance entre les mesures des apprenants, nous constatons que la probabilité de Sig qui est égale à **(,000)** ; est inférieure à la valeur du niveau de signification (0.05), **donc nous acceptons l'hypothèse H1**. Nous suggérons que la différence entre les moyennes obtenues par les apprenants avant et après l'entraînement quantitatif menant au développement de la fluidité est significative.

V.3.2.2. Épreuve 2 : mettre en évidence un entraînement qualitatif

Le second objectif qui se dresse dans la synoptique de cette épreuve se présente pour une mobilisation d'un enseignement / apprentissage du FLE par entraînement qualitatif favorisant l'émergence de la pensée divergente des apprenants assurant ainsi une originalité d'idées, voire une amélioration de l'aspect expressif en classe. Ces progrès doivent se traduire dans le présent test par les formulations des hypothèses suivantes :

- **Hypothèse Ho** : il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues des réponses des apprenants dans le protocole expérimental proposé sur l'axe « **originalité** » (pré-test/ post-test)
- **Hypothèse H1** : il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues des réponses des apprenants dans le protocole expérimental proposé sur l'axe « **originalité** » (pré-test/ post-test)

Analyse des mesures distinguées par un entraînement qualitatif pour
des apprenants (N : 19) du Pré-test /du posttest

| | Moyenne | N | Écart-type | Erreur standard moyenne |
|---------|---------|----|------------|----------------------------|
| Paire 1 | pré | 19 | ,69248 | ,15887 |
| | post | 19 | 1,29495 | ,29708 |

Tableau 21 : Statistiques pour échantillons appariés (2)

Les résultats ont une fois encore affirmé que la moyenne d'une première mesure de l'originalité des idées des apprenants avant l'entraînement qualitatif (pré-test) face à leur consigne d'écriture est égale à (2.58), tandis que la valeur de la moyenne arithmétique pour une seconde mesure suite à une implication productive est égale à (4.76). Quant à l'écart-type nous indique qu'il existe plus de dispersion entre les résultats après l'entraînement qualitatif (1.294) qu'avant (0.692)

| | N | Corrélation | Sig. |
|--------------------|----|-------------|------|
| Paire 1 pré & post | 19 | ,858 | ,000 |

Tableau 22 : Corrélations pour échantillons appariés

Une corrélation a donc été effectuée entre les deux mesures auprès des 19 participants. Quoique le coefficient soit élevé ($r = 0,858$), la corrélation entre les deux groupes est significative puisque $p = 0.000$ (ce qui est : $p < 0,05$).

Test d'échantillons appariés pour des participants (N : 19)

Analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage pour un rendement qualitatif en classe de FLE

| | Différences appariées | | | | | t | ddl | Sig. (Bilatérale) |
|-----------------------|-----------------------|----------------|-------------------------------|---|------------|---------|-----|----------------------|
| | Moyenne | Écart- type | Erreur standard moyenne | Intervalle de confiance 95% de la différence | | | | |
| | | | | Inférieure | Supérieure | | | |
| Pré -test Posttest | -2,18421 | ,78547 | ,18020 | -2,56279 | -1,80563 | -12,121 | 18 | ,000 |

*Significatif <0.05

Tableau 23 : Test 2

L'analyse du tableau ci-dessus nous permet de savoir s'il y a une différence entre les mesures des apprenants, nous constatons que la probabilité de Sig qui est égale à (,000) ; elle est inférieure à la valeur du niveau de signification (0.05), **donc nous acceptons l'hypothèse H1**. Nous constatons qu'il y a une différence entre les moyennes obtenues par les apprenants avant

et après l'entraînement qualitatif menant au développement de l'originalité des idées en expression.

V.3.2.3. Épreuve 3 : mettre en évidence une assistance médiatrice

Dans un protocole expérimental différent des deux premiers tests, l'objectif visé dans cette épreuve s'exprime pour la mobilisation d'un enseignement / apprentissage du FLE favorisant l'émergence de la pensée divergente par l'évocation d'un environnement numérique approprié à l'improvisation et l'imagination, assurant ainsi une extériorisation et une variation des idées (Flexibilité), voire une amélioration de l'expressivité. Ces progrès doivent se traduire dans le présent test par la formulation des hypothèses suivantes :

- **Hypothèse Ho** : il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues sur l'axe « **flexibilité** » dans le protocole expérimental proposé via l'assistance d'un environnement numérique (groupe contrôle / groupe expérimental)
- **Hypothèse H1** : il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues sur l'axe « **flexibilité** » dans le protocole expérimental proposé via l'assistance d'un environnement numérique (groupe contrôle / groupe expérimental)

Analyse des mesures distinguées par une assistance d'un environnement numérique pour : groupe expérimental (N : 19) et du groupe contrôle (N 19)

| Groupes | N | Moyenne | Écart-type | Erreur standard moyenne |
|---------------------|----|---------|------------|-------------------------|
| Groupe expérimental | 19 | 4,6579 | 1,11869 | ,25664 |
| Groupe témoin | 19 | 3,6579 | ,97258 | ,22312 |

Tableau 24 : Statistiques pour échantillons indépendants

Dans une circonstance assistée par un environnement d'apprentissage distinct, le tableau ci-dessus affiche des résultats scindés entre deux groupes (groupe expérimental / groupe contrôle). Nous constatons que les apprenants bénéficiant d'un apprentissage dans un environnement numérique via les SIMS ont obtenu une moyenne **M : 4,66** quant aux apprenants qui ont un apprentissage soumis à des circonstances classiques ont obtenu une moyenne de **M : 3,66**. En confrontant les moyennes nous enregistrons une manifestation d'une dissemblance de résultats.

Test d'échantillons indépendants
Analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage via les pratiques des simulations
Les apprenants du groupe expérimental (N : 19) par rapport au groupe contrôle (N 19)

| | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | | |
|---|--|------|----------------------------------|--------|----------------------|-----------------------|--------------------------|--|------------|--|
| | F | Sig. | T | Ddl | Sig. (Bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | | |
| | | | | | | | | Inférieure | Supérieure | |
| Hypothèse de variances égales | ,580 | ,451 | 2,941 | 36 | ,006 | 1,00000 | ,34007 | ,31030 | 1,68970 | |
| SIMS Hypothèse de variances inégales | | | 2,941 | 35,317 | ,006 | 1,00000 | ,34007 | ,30983 | 1,69017 | |

*Significatif <0.05

Tableau 25 : Test 3

A partir de ce test, nous pouvons constater une différence concrète entre les moyennes des deux groupes ($p = 0,006$). De ce fait, le résultat affiché dans le tableau ci-dessus nous oriente vers l'affirmation de la deuxième hypothèse qui précise l'inégalité des résultats des deux groupes, en d'autres termes l'hypothèse dite nulle dans le langage informatique qui suppose l'égalité des moyennes des deux groupes sera rejetée parce que le degré de signification est signalé moins de 0,05.

Synthèse

La pensée divergente est inhérente au processus d'apprentissage de l'apprenant en classe de FLE. Une des dimensions majeures dans la présente étude est de faire travailler quotidiennement les apprenants dans cette orientation qui met en avant la divergence cognitive, notamment en matière de production en FLE. Toutefois il est à noter que les modalités d'une telle mise en exergue sont structurées en vue d'une gestion de divers critères qui la composent. Notre travail avait alors pour objectif de manipuler les indicateurs de la pensée divergente dans les séquences pédagogiques, ainsi opérationnaliser une démarche empirique. Dans cette perspective, l'ampleur de la pensée divergente, si nous retrouvons les moyens de

l'opérationnaliser, fertilise la pratique des séquences pédagogiques, conférant à cette activité de traitement d'un critère de manière singulière car, il s'avère qu'annoncer lequel des critères sera pris en compte est déterminant pour la production des réponses, et donc pour leur notation (Leclercq, 2005 : 34). Le défi vaut donc la peine d'être relevé ! Ainsi l'engagement se manifeste à travers l'implication de (N : 38) apprenants divisés aléatoirement en deux groupes soit (N : 19 formant un groupe A) et (N : 19 formant le groupe B), dans des séances d'apprentissage vouées à répondre à des attentes pédagogiques pour l'expressivité en FLE. Les différentes étapes de cette démarche empirique s'opèrent concrètement à la fin de chaque séquence pédagogique par l'intermédiaire d'une séance de production écrite. Nous traduisons ces indicateurs de la pensée divergente dans ce qui suit :

- ❖ La fluidité traitée dans la première épreuve avec les apprenants du groupe A, renvoie au développement de la capacité des apprenants à fournir le maximum de réponses à une tâche, voire à la consigne de production. Ceci peut se traduire par le nombre de situations initiales produites par l'apprenant dans un contexte bien défini. Réorienter les apprentissages des apprenants dans cette visée, nécessite un entraînement quantitatif ordonné par une gestion du comportement de l'enseignant et aussi de l'apprenant.
- ❖ L'originalité, prise en considération dans la seconde épreuve avec le même groupe renvoie au développement de la capacité des apprenants à donner des idées qui ne sont pas communes, qui sortent de l'ordinaire. Par l'effet du principe de la quantité qui fournit la qualité (Chapitre II), l'emplacement de ce critère en deuxième position est loin d'être anodin. Les apprenants suite à l'entraînement quantitatif semblent pouvoir gérer leur processus cognitif pour manifester un rendement de qualité.
- ❖ La flexibilité, le pivot de la troisième épreuve renvoie au développement de la capacité des élèves à trouver des solutions diversifiées à un problème donné, autrement dit, les apprenants sont appelés à approcher la description d'un personnage légendaire de plusieurs manières. Cette épreuve, se diffère des autres par une mobilisation d'un dispositif médiateur qui suppose assister les capacités cognitives des apprenants pour générer des idées diverses et inattendues, ainsi garantir une productivité en FLE. Cette expérience rapproche deux groupes d'apprenants le groupe précédent (A) comme profil

de contrôle et un second (B) comme groupe expérimental. L'effet d'une variable indépendante : les pratiques de simulations numériques est l'élément tranchant ici.

Cette gestion des contingences qui a contribué à l'opérationnalisation d'une mise en pratique d'une pédagogie de la créativité, nous a permis suite à une analyse détaillée de notre corpus de récapituler les éléments qui composent la globalité d'une analyse dite complexe vouée à la créativité. En effet, la finalité d'une évaluation complexe est de pouvoir réunir les indicateurs et les différentes parties pour former un tout. Ceci se traduit par une combinaison des fragments, parties, éléments, etc., de façon à former un plan ou une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant (De Landsheere, 1987 cités dans Leclercq, 2005 : 34). Dans cette clairvoyance nous synthétisons les éléments clés de ce chapitre dans les points suivants :

- La description des variables de l'étude a commodité la cohérence d'une organisation des épreuves pédagogiques, ainsi l'engagement des apprenants en classe de FLE dans diverses voies est concrétisé de manière fonctionnelle. Cette implication s'est manifestée dans la présentation des notations décrivant le comportement prédictif de pensée divergente de l'épreuve papier-crayon traitant chaque variable.
- Cette séquence a permis d'examiner les différences individuelles sur les variables mesurées qui apparaissent dans l'évaluation à l'intérieur d'une même catégorie. Ces différences témoignent amplement de la divergence dans les capacités des apprenants face aux situations d'apprentissage et à leur manière d'appréhender une situation problématique. Ceci se traduit par une considération des modalités mises en jeu pour la mobilisation de scores significatifs. En effet l'analyse *a priori* et l'analyse *a posteriori* ont fourni des résultats significatifs moyennant le degré d'un effet accepté selon des normes préalablement définies.
- L'analyse des relations entre les indices de pensée divergente et l'environnement médiateur ; les simulations numériques s'ajoute aux éléments précédents, effectivement au-delà d'un rapprochement de deux mesures, fixer la taille de l'effet d'une variable indépendante sur le rendement en classe de FLE a permis l'acceptation d'un phénomène étudié pour un ordre complémentaire à la recherche.

Conclusion

Ce chapitre introduit l'approche et la perspective sur lesquelles s'appuie l'exploration de la pensée divergente qui régit l'interprétation d'une pédagogie de la divergence comme moteur à l'expression en classe de FLE. Cette phase expérimentale de notre recherche comporte donc, la conception et la mise en œuvre du problème de la divergence à travers un ensemble d'opérations analytiques guidant et soutenant le développement du fil conducteur de notre recherche vouée à la promotion de la créativité en classe de langue. L'observation de la résolution du problème s'exprime donc par le biais d'un recueil de données analysées en trois moments pour apporter des réponses aux questions de la recherche, elle permet aussi de découvrir des aspects inattendus.

Le protocole expérimental selon les paradigmes d'une démarche opérationnelle a permis, à partir des objectifs d'apprentissage et par itérations successives entre analyse, conception et mise en situation, de concevoir et de faire évoluer un processus d'apprentissage dédié à la divergence en classe de FLE. Notre protocole expérimental est basé d'une part sur la conception d'un dispositif de formation, une situation-problème, la plus proche possible à une tâche pour la promotion de la créativité et d'autre part sur l'évaluation des données recueillies. Pour nous, les résultats de cette démarche consistent d'effectuer un certain nombre d'analyses de type quantitatif et qualitatif, afin d'évaluer le degré du rendement des apprenants aux séquences de l'apprentissage via des tests variés, et d'autres assistées par des pratiques de simulations. En vue d'une validation de ces résultats et d'explicitier d'emblée les retombées de cette démarche opérationnelle nous nous sommes appuyés sur l'évaluation des expressions écrites produites par les participants, plus précisément sur l'approche psycho-didactique pour l'évaluation. Dans un titre complémentaire au processus de l'évaluation, le procédé de notation dans cette séquence demeure décisif. "l'évaluation est dans cette perspective une qualification au sens d'une « valeur ajoutée », celle qui consiste à donner du sens à ce qui est produit par l'élève" (Goasdoué et Vantourout, 2014 : 141). Nous donnons ci-après les grands axes de ce processus.

- Une analyse liée à la stabilité des scores en cas de divergence des notations pour une validité des résultats. Cette stratégie est relative à des principes pédagogiques de référence docimologique qui part du principe du traitement mathématique comme élément crucial en matière de validation des notations (De Landsheere, 1992). Ceci se traduit par des opérations

sur lesquelles vient greffer la constitution des scores, ainsi l'organisation d'une évaluation objective pour une manipulation facilement admise dans les différents tests qui suivent.

- Un second axe est consacré aux analyses descriptives des données dans une perspective simple et segmentaire des résultats pour les trois différentes épreuves. Il s'agit d'exposer des analyses préliminaires réduites en certaines données pour une description des résultats obtenus sur chacune des variables, ainsi constituer des profils de contrôle pour formuler une éventuelle évolution ou régression dans la divergence préconisée.

- Compte tenu de l'analyse des données descriptives précédente, se présente dans une vision complémentaire un troisième axe d'analyse. Il s'exprime pour formuler des opérations fonctionnelles des données, il s'agit de l'exploitation des tests statistiques pour une validation des résultats. Ces derniers, qui ont eu pour effet d'atténuer le facteur d'une évaluation subjective, partent du principe d'une distribution normal de l'échantillon ainsi l'accréditation de la contribution d'un test à la définition d'un impact significatif de la pensée divergente dans le processus d'expression en classe de FLE.

Chapitre VI

Interprétation des résultats : vers une validation de la pédagogie de divergence

Introduction

Articuler les résultats obtenus aux hypothèses émises rentre dans l'ordre de l'exigence des modalités de cette présente recherche. Ceci s'accommode pour une référence méthodologique qui considère la recherche en didactique des langues en termes de pluralité d'approches, voire de croisements méthodologiques, afin d'inclure un regard vers le social, pour produire, au final, un savoir au service de la pratique (Grosbois, 2007 : 87). Dans cette perspective Blanchet affirme que :

la finalité d'une recherche est la production de connaissances nouvelles, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelée de phénomènes déjà étudiés (suite à une modification de point de vue, de méthodes, de catégorie d'analyse, de mise en contexte, de questionnement scientifique, de demande sociale, de perspectives d'intervention, etc. (2017 :09).

Dans de tels termes, nos attentes se résument à ce que peut apporter cette recherche comme solutions à notre problématique. Notre ligne directrice antérieure autour du développement des habiletés cognitives sous-tendant la dimension créative, ainsi promotionnelle au rendement pédagogique en classe de FLE, nous impose à cette occasion de rappeler nos orientations méthodologiques qui convergent pour un état opérationnel. Cette fonctionnalité de recherche semble permettre une double satisfaction, à l'enseignant qui participe activement à la solution d'une difficulté préalablement constatée, et au chercheur qui est tenu par la validation de ses hypothèses (De Landsheere, 1969 : 33)

Dans la présente clairvoyance, nous rappelons qu'à travers cette recherche, nous visons l'identification d'une éventuelle articulation entre les propriétés d'un système éducatif, notamment la didactique des langues (FLE) et les attribues de la créativité. Ceci s'est fait manifester par le biais d'hypothèses opérationnelles qui convergent vers une potentialisation de la créativité dans notre système éducatif, ainsi une conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité (De Landsheere, 1964 ; Beaudot, 1987 ; Capron Puozzo, 2016 ; Romero et Margarida, 2017). Grace à une référence conceptuelle s'exprimant dans un esprit d'interdisciplinarité (Blanchet, 2017) une synthèse d'une littérature promise a permis d'éclairer une réorientation de la didactique du FLE au profit d'une diffusion de la créativité comme toile de fond. Dans cette perspective les manifestations d'une telle pédagogie ont pris place et ce, grâce à un investissement dans le facteur cognitif, leitmotiv de la créativité comme moteur d'expression dans la classe de FLE.

Conformément aux analyses effectuées dans le chapitre précédent, nous voulons documenter à travers l'élément actuel, une interprétation de ces résultats pour une manifestation, voire une réaffirmation de la pédagogie de divergence. Cette procédure de traduction des gains obtenus renvoie aux normes d'une approche méthodologique qui « selon Erickson (1986), le travail du chercheur "interprétatif" consisterait à analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et à les situer dans des contextes théorique et social plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées » (Poisson, 1991 : 43).

La progression adoptée dans ce chapitre fera écho à la structuration précédente (Chapitre V) qui s'organise en trois grands axes. Une première station vise la validité du processus de l'évaluation en classe de FLE, ainsi permettre à la créativité des apprenants de prendre place dans leurs apprentissages, une seconde interprétation pointe l'influence d'un entraînement des habilités cognitives, notamment la pensée divergente sur le processus d'apprentissage en langues étrangères. Par l'intégration d'un environnement médiateur, le troisième axe se prononce pour enfin lier la constitution d'une pédagogie de la divergence à une complémentarité de pertinence veillant sur développement du potentiel créatif.

En guise d'extension un dernier élément sera pris en charge pour d'éventuelles perspectives à la recherche.

VI.1. Implication d'une hybridation " Créatissage" : du corpus à son évaluation

« Le titre complet du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues mentionne également : **apprendre, enseigner, évaluer**. Jusqu'ici, on a mis l'accent sur la nature de l'utilisation de la langue et sur celle de l'utilisateur ainsi que sur les répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. » (CECR, 2000 :21). Cette trilogie "apprentissage/enseignement/évaluation" qui renvoie à trois moments importants dans toute situation d'enseignement/apprentissage nous permet de saisir la finalité de l'acte pédagogique dans son ensemble, ainsi autoriser une cohérence lorsqu'il s'agit d'un engagement expérimental. Si l'on se positionne dans cette représentation, l'implication d'une hybridation " Créatissage" semble se matérialiser autour du corpus recueilli comme témoin des deux premiers actes et leur évaluation. Cette attention portée pour l'évaluation d'un produit potentiellement créatif s'inscrit aussitôt dans le carrefour des études autour de la créativité en matière de mesure et d'évaluation, que nous allons aborder par la suite.

Sur le plan de la théorisation méthodologique de la didactique des langues étrangères, nous essayons ici de déployer l'effort pour construire une certaine cohérence en termes d'évolution dans le processus d'interprétation des résultats. Il s'agit de définir les zones d'actions de la notion de corpus car cette dernière semble être une pierre angulaire dans le chapitre présent. Selon Bommier-Pincemin (1999), un corpus doit remplir une triade de conditions. Premièrement, la condition de signifiante ; le corpus doit répondre à un objectif pertinent projeté dans une perspective établie au préalable. Deuxièmement, la condition d'acceptabilité ; le corpus doit refléter de manière représentative et régulière l'objet d'étude. Troisièmement, la condition d'exploitabilité ; entre homogénéité et complétude, le corpus doit contenir un nombre suffisant de textes permettant l'aspect comparatif des éléments. Nous notons de ces conditions constitutives, une dimension réflexive sur la notion de corpus à partir de laquelle se tisse et se concrétise le Créatissage en langues. L'objectif de cette partie est d'introduire la notion de processus de créativité dans sa forme la plus générale favorisant ainsi la conception d'une interprétation des résultats sur un continuum, largement multidimensionnel.

Paul N'da nous rappelle que la phase d'interprétation des résultats dont il est question ici est liée à « l'évaluation du processus entier de recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de

référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats » (2015 : 187). Dans cette perspective, l'étude actuelle voulant affirmer l'existence d'une première hybridation entre créativité et apprentissage se retrouve face à une double considération des données recueillies, qui mis à part son utilité expérimentale demeure une référence d'une rencontre entre la créativité et l'apprentissage (Capron Puozzo, 2016). Il s'agit d'un témoignage de l'engagement physique et mental d'un enfant dans tout un processus à la fois cognitif et pédagogique. Dès lors réinterpréter les opérations menant à l'évaluation de ce corpus, ainsi au recueil des notations semble capitale. La traduction s'inscrit régulièrement dans les approches méthodologiques dédiées aux études expérimentales menées dans le cadre éducatif.

Que la recherche soit dénommée quantitative ou qualitative, l'interprétation s'y glisse en deux moments. L'interprétation intervient d'abord avant le traitement des données, lorsqu'il faut systématiser les réponses des sujets en un format qui permet de résumer et d'organiser leur production pour y voir clair. En d'autres mots, une première interprétation prend place lors du codage des données, avant le traitement, lorsqu'il s'agit de formater des réponses particulières, individuelles, dans un même système commun à l'ensemble des sujets. On peut dire qu'à ce moment l'interprétation consiste en une réduction des particularités à un cadre général et manipulable. (Van Der Maren, 2004 : 460)

A partir de ces déclarations donnant sur des explications en termes d'interprétations des données, le développement de cette première séquence prendra lieu. Il s'agit d'usurper cette dimension de traduction des résultats censée être antérieure au traitement des données dans un temps postérieurement justificatif.

La préparation d'un apprentissage basé sur des objectifs d'expressions au sein de l'école avec des apprenants, par exemple, produire des textes sur des thèmes variés fondés sur des partitions existantes, peut être considérée comme une pratique pédagogique courante. Cependant, utiliser la créativité comme socle pédagogique de la mise en œuvre des productions écrites présente un défi pour l'apprenant et pour l'enseignant. En effet, ceci pourrait influencer le processus cognitif de l'apprenant et aussi la manière dont l'enseignant évaluera ce produit. A ce stade du dévoilement de l'implication d'une hybridation entre la créativité et les apprentissages notre traduction sera approuvable dans deux temps :

- Une première se rapporte à l'approche d'un aspect de mise en textes par l'apprenant.
- Une seconde est liée à la validation du processus de l'évaluation de la créativité des apprenants dans leur évolution créative.

Brièvement exposées ici, ces deux considérations seront détaillées dans ce qui suit.

VI.1.1. La mise en texte en classe de FLE

Un total de 38 apprenants répartis en deux groupes pour participer à trois épreuves en rotation nous a permis de recueillir un ensemble important de propositions (114) : traces écrites, essais, brouillons ...etc. Cette variété de produits reflète « une dimension auxiliaire, et non des moindres, concerne la possibilité d'utiliser l'écrit lui-même comme moyen pour écrire » (Schneuwly, 2008 : 122), voire pour s'exprimer. Nous interprétons cette mise en texte en classe de FLE à la notion de genres premiers et genres seconds de Bakhtine. Bronckart (2004) explique à cet effet : « A la suite de Bakhtine, on peut distinguer des textes premiers (ou libres), qui entretiendraient un rapport immédiat avec les situations dans lesquelles ils sont produits et des textes seconds (standardisés) qui entretiendraient un rapport médiat avec leur situation de production » (Cité par Schneuwly, 2008 : 126). Cette référence doublement considérée traduit pertinemment les allures d'un moteur visant exclusivement l'expression des apprenants. Recueillir un tel corpus traitant les thématiques suggérées, traduirait l'opérationnalisation d'une étude expérimentale vouée à l'hybridation en question. Il serait admissible donc de lier ce nombre de productions écrites à la motivation des apprenants ainsi à leurs engagements, et leurs représentations positives pour une construction d'une situation d'expression provoquée par un besoin dissimulé dans un ensemble d'indices bien déterminés. Délivrée à ces connotations valorisantes, la mise en texte se révèle donc être un outil et un indicateur pertinent sur la perception de la valeur de la tâche (Tardif, 1997) dans laquelle l'apprenant évolue lors de son apprentissage. Soutenir cette idée requiert de penser aussi un autre aspect signifiant tant du point de vue cognitif que psychologique, il s'agit du facteur motivationnel. Si ce dernier est admis pour le développement de la créativité depuis des années (Lubart, 2010), c'est-à-dire depuis la mise en œuvre des conceptions et des modèles multivariés, cela l'est encore plus pour l'engagement des apprenants dans une tâche telle que l'écriture, qui souvent considérée comme un processus cognitif obéissant à des régulations d'ordre métacognitives. En effet, la motivation

Est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. Elle se trouve donc à toutes les étapes de la réalisation d'une tâche [...] il est important d'insister sur le fait que, dans le cadre de la psychologie cognitive, cette motivation est conçue comme une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école et de rappeler qu'elle est une composante de son système métacognitif (Tardif, 1997 : 91-92)

Dans cette perspective qui porte sur la fonctionnalité d'un agir, en l'occurrence une mise en texte, nous proposons des explications possibles qui seraient liées principalement à une

manipulation de connaissances et un ouvrage cognitif rentable à l'agir rédactionnel. Cette interprétation serait compatible avec d'autres études antérieures, particulièrement celles observées initialement dans les études de (Fayol, 1984, 1998 ; Fayol et Schneuwly, 1987 ; Fayol et al. 2001 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Fayol, 2005) puis dans d'autres recherches qui ont eu recours à cette approche cognitive à la rédaction (Schneuwly, 1989, 1994).

L'interprétation émise des résultats de l'étude actuelle quant au rôle possible des fonctions cognitives dans le processus rédactionnel voire du passage des idées aux textes mérite d'être approfondie et examinée chez l'apprenant de la classe de FLE. Il serait donc intéressant d'aller voir plus loin que ce que les résultats de l'étude présente nous permettent de faire et de vérifier directement sur l'engagement des apprenants dans la construction d'une situation expressive.

VI.1.1.1. Postuler pour un agir en classe de FLE

De retour vers l'interprétation de l'agir des apprenants en langue étrangère, en l'occurrence le FLE, au sein de leur classe de cours suite aux épreuves suggérées, la situation nous impose à rappeler que ces sujets participants proviennent d'un milieu principalement berbérophone, dans lequel l'apprentissage d'une langue telle que le français n'est certainement pas du premier rang. Leurs différents textes qui se situent à divers niveaux (carences en langues) nous conduisent à constater que leurs réactions en FLE sont liées à la possession d'une habilité cognitive permettant le développement d'une " langue de l'apprenant", une expression qui a tant variée: " compétences transitoire" (Corder, 1967); Dialecte idiosyncrasique" (Corder, 1971); " système approximatif" (Nemser, 1971); "Interlangue" (Selinker, 1972); Système intermédiaire" (Porquier, 1974), "Système approché" (Noyau, 1976), pour désigner cette habilité de langager en langue cible (Porquier, 1980). Suite à cette tendance acceptant un apprentissage d'une langue étrangère portant sur des connaissances, il existe d'autres études qui viennent s'y ajouter pour maximiser les effets d'un effort cognitif pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Gaonac'h, 1991 ; Cordier et Gaonac'h, 2001).

Nous interprétons cette "langue de l'apprenant" par une instance cognitive qui s'effectue tout au long du processus d'apprentissage pour rendre compte à cet acte de langager en langue étrangère. Cette réalité serait capable de traduire partiellement une première volonté de l'apprenant à prendre en mains son processus d'apprentissage d'où cette prise d'initiative et cet engagement cognitif qui semblent passer par un long processus créatif (Chapitre II). La mise en œuvre de ces différentes phases du raisonnement en question, serait une autre interprétation

du résultat obtenu par rapport au corpus recueilli. En effet, ce processus cognitif laisserait à croire qu'en termes plus concrets, et dans un contexte pédagogique les apprenants face à des situations problématiques s'engagent dans un enchaînement d'actions dont les maillons forment divers actes.

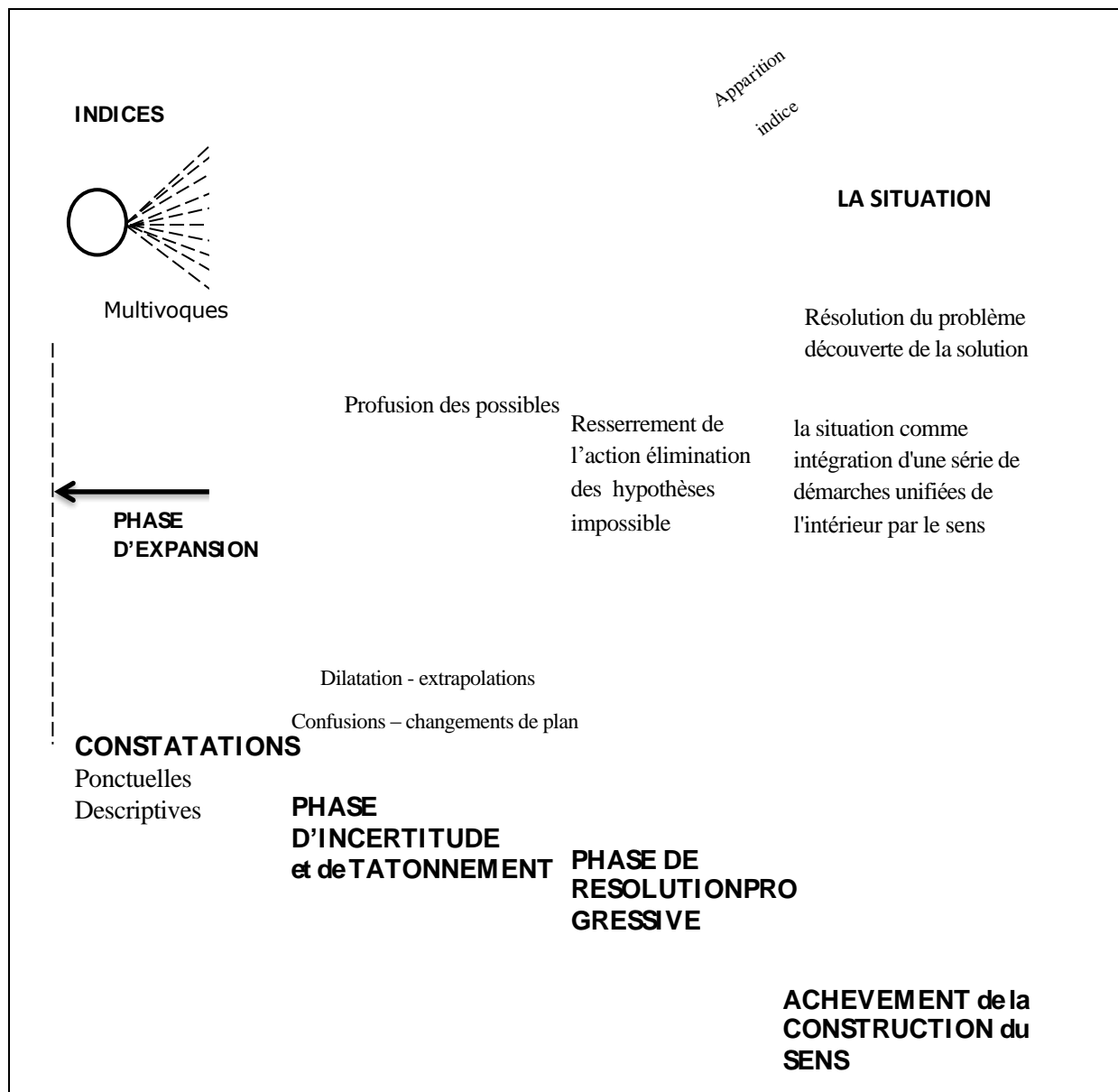


Figure 14 : La construction d'une situation à partir de traces

Source : Laurent-Delchet. M (1974). Langage : Langue Parlée - Langue Écrite et Créativité. P : 200.

En guise d'entrave entre les deux cadres de la recherche présente : le conceptuel et l'empirique, le schéma ci-dessus semble rapporter à notre sens, une traduction de l'agir constaté dans le corpus recueilli des apprenants en classe de FLE. Le recours à cette représentation rentre dans une exigence mettant en relief le processus donnant sur la réflexion créative. Ce langage

schématisé relevant des recherches pédagogiques serait maintenir l'acte d'agir dans les allures d'une construction de situation en classe de FLE, ainsi témoigner de cette mise en texte.

VI.1.1.2. Méthodes et modèles : un bref bilan

Dans la continuité d'une interprétation liée au premier engagement de l'apprenant en FLE, une seconde explication susceptible de traduire la manifestation d'un rendement promotionnel à l'apprentissage en classe via une mise en texte s'apprête à s'affirmer dans la présente section. Il sous-entend ici le retour vers des méthodes et des modèles exposant le processus en question, autrement le processus de l'acte d'écrire dans son sens le plus général. Bien que plusieurs études suggèrent des méthodes et des prototypes de la mise en texte, (Frederiksen et Dominic, 1982 ; De Beaugrande, 1987 ; Schneuwly, 1987 ; Butterworth, 1983, Hayes et Flower, 1980) ...etc. (Cité par, Piolat, et Roussey, 1992), un croisement est recommandé entre ces modèles à la fois structuraux et fonctionnels impliquant ainsi des facteurs essentiels d'ordre cognitif, contextuel, social, et même chronologique (Ibid., 1992)

Ainsi, il serait possible de confirmer que ces études d'approche longitudinale et de plus grandes envergures permettraient de corroborer l'association entre la pensée et la mise en texte, autrement dit "Des idées au texte" tel que le préconise (Fayol, 1997). Selon la contribution de ce dernier sur l'expression verbale des idées, notamment en textes, il serait important de considérer trois étapes inhérentes au sujet. Ces dernières semblent cohérentes dans leur évolution progressive pour agir à l'écrit, elles se résument en un traitement des charges cognitives menant vers une production de mots pour se manifester dans une construction d'un certain nombre de phrases. Les gains de cette référence se maintiennent ici dans une projection dirigée vers une exploitation d'un geste créatif en termes d'amélioration de rendement à la tâche de mise en texte.

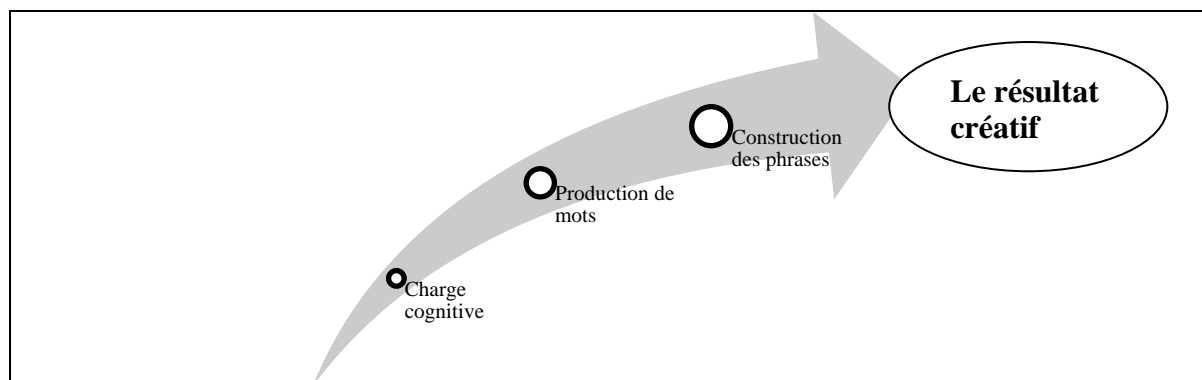


Figure 15: Schéma illustratif du processus (Des idées aux textes)

Le modèle ci-dessus, reproduit de manière illustrative les trois grands axes abordés par (Fayol, 1997) pour résumer le passage des idées à l'acte de faire, voire concrétiser ces idées en textes. Bien évidemment le passage des idées aux textes ne se résume pas à ce simple schéma, la notion s'applique ici à tout un travail représentatif d'acte productionnel en classe de FLE. Dans ce contexte institutionnel, nous pourrions lier cet acte rédactionnel à un processus permettant la libération de l'apprenant de sa charge mentale, et ce en formulant des hypothèses et des phrases rentrant dans une problématique donnée. Ceci nous renvoie au processus créatif qu'un individu effectue en vue d'aboutir à un résultat créatif. Nous traduisons cette interprétation dans la figure (Figure : 16). Dans la représentation que nous proposons ci-dessous, le moyen mis en œuvre pour susciter un agir chez l'apprenant, voire articuler le langage à son expression est un phénomène inhérent au système pédagogique. Prenant sa source de la force de sa nature et du rôle qui en découlent, cet élément déclencheur semble éveiller l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Son engagement se caractérise par le degré d'ambition à échelonner les différentes phases menant vers une situation qui permet une libération des idées ainsi à leurs formulations. Dans cette perspective, l'apprenant serait capable d'atteindre des niveaux d'accomplissements élevés, un véritable dépassement d'un agir ordinaire. L'engagement, la persistance, la prise d'initiative, et la ténacité manifestés par celui-ci durant son processus d'apprentissage peuvent concevoir des marques indélébiles, suscitant inmanquablement un agir rédactionnel créatif.

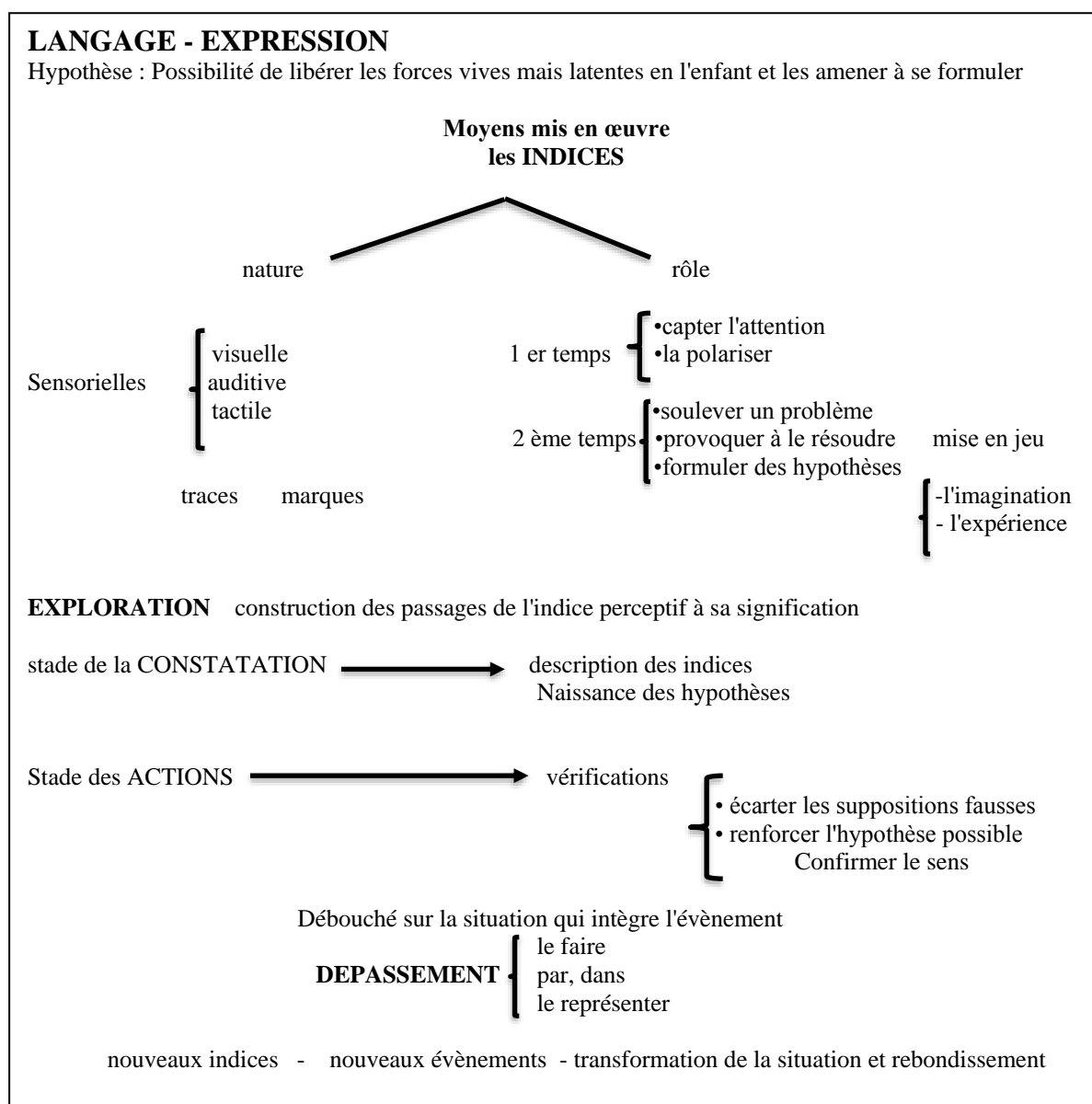


Figure 16 : Articulation du langage à son expression
 Source : Laurent-Delchet. M (1974). Langage : Langue Parlée - Langue Écrite et Créativité. P. 345.

VI.1.2. Repenser l'évaluation des apprenants en classe de FLE

En écho à la notation du critère dans la première l'épreuve, l'évaluation du critère de fluidité (Tableau 4) prescrivait un seul mode de calcul possible, alors que chacun des critères de flexibilité et d'originalité (Tableaux 5 et 6) ont été estimés à l'aide d'une opération permettant un nouveau score. Une telle façon de faire s'imposait d'elle-même, compte tenu du flottement caractérisant la transposition de la définition opératoire de ces critères, telle que proposée par les travaux axés sur la variable cognitive de la pensée divergente. Mis à part les études qui se sont penchées sur la réflexion créative dans une prédisposition principalement psychologique

auxquelles nous pouvons relier notre processus d'évaluation (Barron, 1973 ; Guilford, 1973 ; Torrance, 1973 ; Ghiselin, et al., 1973 ; Leboutet, 1970 ; Cropley, 1999 ; Runco, 1999; Lubart, 2010 ; Lubart et al., 2011; Besançon et Lubart, 2015) , ou encore celles liées au développement de la créativité dans un contexte éducatif (De Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1973, 1979, 1987 ; Parnes, 1973 ; Besançon et Lubart, 2015 ; Puozzo, 2014, 2016, 2018), il semble qu'une interprétation des résultats obtenus suite à une évaluation de la créativité en classe de FLE doit être impérativement liée à une considération didactique.

A l'origine la question qui portait sur les liens entre créativité et son évaluation en classe de FLE peut être définie dans ce présent élément par l'interprétation des scores obtenus suite à une évaluation d'un corpus écrit. Ceci se traduit par le fait qu'un apprenant doit s'exprimer différemment de ce qu'il est habitué à faire. Ainsi rompre avec le rituel qui suppose donner « la bonne réponse », censée être seule et unique. L'objectif à travers cette réorientation de l'évaluation en classe de FLE est de reconnaître la créativité des apprenants, notamment dans la procédure de notation au sein des situations d'enseignement / apprentissage en classe de FLE. Dans cette perspective, une première interprétation de la notation des évaluateurs liée à une tolérance à la divergence en matière d'expression est enregistrée. « L'objectif est de se baser sur des critères qui tentent de valoriser la créativité sans la juger. Il est, par exemple, possible d'envisager un descripteur sur l'originalité, un autre sur la richesse de la créativité » (Capron Puozzo, 2014 : 09). Il serait possible aussi d'interpréter le processus de l'obtention de ces notes en se basant sur d'autres références qui semblent conséquentes en matière de fondement de l'acte d'évaluation. Nous préconisons dans cette perspective trois appuis que nous citons brièvement :

- Le CECR,
- Les taxonomies d'évaluation,
- La loi d'orientation de l'éducation en Algérie.

Sur ces voies nous suggérons des interprétations plausibles du mode d'évaluation ainsi que le système de notation.

VI.1.2.1. CECR comme référence : la créativité des apprenants s'impose !

En lisant les avertissements au début du Cadre Européen Commun de Référence, nous sommes tombés sur ce que les auteurs du CECR précisent en ce qui concerne l'exhaustivité de l'ouvrage, indiquant qu'il n'est pas prescripteur de manière intégrale. A ce fait, il nous a paru que

reconnaitre une telle réalité pourrait donner appui à notre procédure d'évaluation liée à une dimension complexe comme celle de la créativité.

La prescription des indicateurs de la variable dépendante traitée dans cette présente étude n'est pas explicitement pertinente sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, toutefois, une démonstration complémentaire aux différents prescripteurs a été évoquée implicitement de manière à rendre compte aux exigences des expressions écrites créatives. Cette présentation de prescripteurs nous a permis de statuer sur la validité de cette évaluation critérière. Nous en citons quelques-unes qui se présentent sous forme de consignes destinées à la performance de l'agir de l'apprenant qui :

•Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière **limpide et fluide** et dans un style approprié au genre adopté.

•Peut écrire des textes descriptifs et de fiction **clairs, détaillés**, bien construits dans **un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé**.

•Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur **une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt**. (2000 : 52)

Parler de formules telles que : fluide, un style personnel, variété de sujets...etc. c'est donc énoncer des descripteurs opérants, reflétant des conséquences contrôlées par un conditionnement (approprié au lecteur visé, en rapport avec son domaine d'intérêt) ainsi permettre un changement de critères menant vers un comportement vraisemblablement créatif.

Au-delà de cette manifestation de nouveaux descripteurs, il serait à présent possible de lier l'engagement voué à l'évaluation du facteur cognitif à un usage particulier de la langue. A ce titre nous enregistrons une considération de l'aspect créatif des apprenants voire une prescription implicite à la dimension cognitive qui semble être :

Une organisation extrêmement riche. Elle présente un univers dont l'articulation très fine est reflétée fidèlement par la langue de la communauté en question. Les locuteurs de cette langue l'acquièrent au cours de leur croissance, de leur éducation et par l'expérience, au moins dans la mesure où ils la perçoivent comme pertinente par rapport à leurs besoins. Toutefois, en tant que facteur déterminant d'un acte de communication, nous devons distinguer ce cadre extérieur beaucoup trop riche pour être suivi à la lettre ou même perçu dans toute sa complexité, du contexte mental de l'utilisateur/apprenant (Ibid., 44)

Compte tenu de cette référence indiquant une interrelation hautement significative observée entre l'usage de la langue et le facteur cognitif de l'apprenant, les résultats obtenus dans le chapitre précédent relatifs à l'annotation de descripteurs complexes liés à la dimension cognitive seraient en parfaite liaison avec la mise en texte. D'un regard rétrospectif, à présent, toutes les séquences du CECR que nous venons de passer en revue semblent traduire, une interprétation première de la construction d'une évaluation relativement partielle à la créativité.

VI.1.2.2. Les taxonomies d'évaluation : une indication à la créativité

Dès le début des recherches portant sur la docimologie, il est apparu que les différentes taxonomies d'évaluation, notamment celles de Bloom et de Guilford étaient très présentes quant aux prescriptions d'une procédure d'évaluation dans un contexte pédagogique. Ce constat a trouvé une interprétation intégrante dans cette présente recherche du fait des études abordant les habilités créatives des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Cet axiome permettrait une revue de la notion d'évaluation en prenant compte des différents niveaux d'objectifs pédagogiques : les composantes d'une maîtrise, d'un transfert ou d'expression (De Landsheere, 1992). Du fait de cette limitation, nous pouvons donc répliquer par une exploration d'un geste créatif en classe, notamment dans notre processus d'interprétation des résultats relatifs à une analyse d'une pensée divergente énonciatrice d'un potentiel créatif. En effet, « la taxonomie a été créée pour aider l'éducateur à ne pas oublier certaines étapes et pour inciter à élever graduellement le niveau de son enseignement » (De Landsheere, 1992 : 83). Dans cette perspective, menant l'enseignant à échelonner ses objectifs pédagogiques, l'interprétation de notre évaluation des résultats s'appuyant sur les descripteurs : fluidité, flexibilité et originalité, se retrouve cernée davantage entre les mailles des taxonomies

Dans notre contexte qui relève de la didactique des langues, le témoignage de (Gurca est Cuq, 2003) met en exergue une autre corrélation significative pour l'établissement d'une référence aux taxonomies citées plus haut quant aux processus d'évaluation dans des séquences d'enseignement/apprentissage du FLE. Dans cet angle, ils affirment que « l'évaluation ne se base plus sur une seule réponse attendue ou prévisible, mais attend une diversité de réponses et de productions qui engagent l'application du savoir ou une recreation de ce savoir ; ces dernières ne peuvent être évaluées que par la réflexion et les moyens de mesure, pour être fiables et objectifs, doivent être particulièrement définis » (213). Ce genre de référence reliant les normes d'une évaluation en didactique de FLE aux considérations psychologiques nous permet de

rendre compte de notre procédure d'évaluation, ainsi qu'une interprétation des différentes notations ; de leur divergence et leur stabilité.

VI.1.3. Le ministère de l'éducation et de l'enseignement : la créativité des apprenants algériens !

Dans l'article 69, dans la loi de l'orientation de l'éducation, l'évaluation dans les écoles algériennes est représentée comme étant « un acte pédagogique qui s'intègre dans le travail scolaire quotidien de l'établissement d'éducation et d'enseignement. L'évaluation permet d'apprécier et de mesurer périodiquement le rendement de l'élève et de l'institution scolaire dans toutes ses composantes » (2008 : 52). Rapprocher l'évaluation adoptée dans cette étude à celle du contexte algérien vise d'abord une interprétation des finalités sous-jacentes de cette école. Quel est l'objectif de l'école algérienne ? A quoi s'attend-t-elle du processus d'enseignement/apprentissage de manière générale et d'une langue étrangère de manière particulière ? Le postulat contextuel qui sous-tend cette approche est qu'apprendre une langue, c'est s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère . En effet, entre missions et finalités de l'école algérienne, l'investissement dans la « matière grise » de l'apprenant est au cœur de toute situation d'enseignement/apprentissage (Bulletin officiel de l'éducation, 2008). Ceci se traduit en général par la considération donc des paramètres d'un agir créatif permettant la mise en œuvre des capacités cognitives dans certains processus de traitement de l'information voire dans tout le processus d'apprentissage. Une telle affirmation de la part de la tutelle de l'éducation nationale algérienne reflète de manière implicite la prise en charge de l'instance cognitive de l'apprenant en conséquence à son évaluation. Ces postulats donnent à croire qu'une reconsidération en matière d'évaluation est en amont dans tout acte d'enseignement/apprentissage. Dans ce conditionnement opérant, la conséquence d'une évaluation volontaire sur la pensée divergente conduirait à interpréter la valeur de la matière grise mise en jeu dans cette présente expérimentation.

VI.1.3. La gestion des besoins des apprenants, producteurs de textes !

La lecture des résultats concernant l'évaluation du corpus recueilli a permis d'apostropher une dimension conséquente en termes de validation des gains. L'examen concernant l'analyse des textes produits par les apprenants met en relief une interrogation qui intègre parfaitement la nature de la tâche créative dans toute sa complexité et les caractéristiques que les sujets doivent développer. Il sous-entend ici, l'évaluation qui se veut purement créative mettant au second rang la dimension linguistique sans pour autant l'ignorer. Dans le processus de l'interprétation de nos

aboutissements, appréhender l'élément de la gestion des besoins des apprenants en production de FLE demeure donc primordiale en matière de normativité⁶¹, et ce, pour pouvoir ensuite apostropher une interprétation d'une évaluation valide.

L'enseignement des langues semble miser inconditionnellement sur la compétence de communication, l'objectif est donc d'être capable de s'exprimer ainsi communiquer sans pouvoir maîtriser à la lettre les structures ou la grammaire d'une langue (Carré, 1978 : 69). La gestion des besoins de l'apprenant qui relève de différents aspects de la langue notamment, la grammaire, l'orthographe ou autre, reste crucial car il est quasi-impossible d'ignorer les carences de l'apprenant, et les besoins éprouvés pour matérialiser et transmettre ses pensées en langue étrangère. Cette action nous permet dans un temps à priori postérieur à nous consacrer à l'évaluation des critères choisis sans aucune autre charge qui peut nous entraîner dans les marasmes de l'évaluation. Le CECR nous rappelle que : « quelle que soit l'approche adoptée, toute pratique de l'évaluation doit réduire le nombre de catégories possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser. Il faut donc faire des choix. » (2000 : 145). Le retour vers cette référence nous a autorisé à tenir compte de la pertinence des critères liés à l'acte d'évaluation dans notre expérimentation.

Comme nous l'avons vu précédemment, la tâche de l'écriture est un processus cognitivement parlant complexe, notamment en langue étrangère. A ce stade, nous nous attardons à rappeler que durant cette expérience de mise en pratique, la manifestation de nombreux besoins est enregistrée, ces derniers se sont concrétisés dans la majorité des cas par des erreurs d'ordre grammatical, orthographique, lexical, etc. Cependant, il est à signaler que dans une approche cognitive ces erreurs :

Sont une manifestation d'un état de développement langagier de l'enfant ; elles permettent, à ce titre, de décrire la "connaissance" de la langue par l'enfant (sa "grammaire", au sens chomskyen) à un stade donné. Cela implique que ce ne sont pas les données linguistiques en elles-mêmes qui sont le facteur déterminant de l'apprentissage (acquisition d'habitudes verbales), mais en fait le matériau linguistique mis à la disposition de l'apprenant et contrôlé par celui-ci sous l'effet d'un programme interne. (Gaonac'h, 1991 : 124)

⁶¹ Au 44ème congrès Uplegess : "norme et référentiel-créativité et innovation : Quelle médiation dans un contexte d'apprentissage, 2016, la notion de normativité surgit très souvent pour opposer celle de la créativité, elle renvoie aux normes rédactionnelles ou communicatives en langues étrangères (Grammaire, conjuguons ...etc.).

Dans cette perspective, nous tenons à répondre à la question des déficiences des apprenants et ce, pour apporter un nouveau regard sur la correction, son but et ses modalités d'application. La démarche proposée est celle d'un retour vers le contexte dans lequel la tâche rédactionnelle s'est réalisée avec un parallélisme des apports de théories afin de mieux appréhender le mécanisme de la gestion des besoins des apprenants en production de textes. Notre objectif dans cette section s'exprime dans les propos suivants : « une mise en garde s'impose, la pédagogie s'attache à un matériel humain complexe et mouvant. L'expérience dure souvent un certain temps. Il faut réduire au maximum l'intervention éventuelle de certains facteurs susceptibles d'influencer les résultats proprement scolaires » (Da Landsheere, 1964 : 174).

La mise en place d'un travail d'écriture dirigé en plusieurs phases est l'élément crucial de la gestion des besoins ressentis chez les apprenants, avant que ces derniers se mettent au travail, la procédure de la rédaction est segmentée de manière à aider ces apprenants à construire leurs textes. Il peut s'avérer que cette démarche sous-estime les potentialités créatives de l'apprenant or, il faut savoir que « les scripteurs avancés en L2 sont encore dérangés par des considérations linguistiques » (Lefrançois, 2001). En effet l'apprenant, qui possède des idées à certainement besoin d'un bagage linguistique pour les concrétiser, et des fois d'un besoin qui lui semble permanent dans la mesure où il veut exprimer ses idées en textes clairs, et originaux. Dans un ouvrage intitulé "Former des enfants producteurs de textes", il est mentionné que :

Pour un enfant qui a du mal à gérer tous les niveaux à la fois, lui permettre de centrer son attention successivement sur les divers plans à considérer est une aide incontestable. De plus savoir isoler des variables et hiérarchiser des objectifs fait partie précisément des compétences que doit acquérir chaque enfant. Le but, rappelons-le est qu'il se construise une stratégie de production au lieu d'en rester à une poussière d'acquis éclatés, peu opératoires. (Jolibert, 1994 : 36)

Mis à part le fractionnement du travail rédactionnel, d'autres stratégies viennent s'y ajouter pour parvenir à surmonter les éventuels obstacles linguistiques des apprenants. Il s'agit de nombreuses propositions pédagogiques variant selon les besoins de chaque apprenant lors de la tâche rédactionnelle ; nous en évoquons les travaux de (Fortier et Préfontaine, 1995), que nous avons pu utiliser dans notre expérimentation. Les interventions d'aide concernent une variété de représentations qu'exhale l'apprenant-scripteur, par exemple : le rappel de certains points de grammaire à utiliser lors de la rédaction lorsqu'il s'agit de carences grammaticales.

La manipulation de la progression des apprentissages des apprenants participants à l'expérimentation, qui débouche sur une situation consistant à rédiger un texte narratif, présente

un parfait exemple. Dans ce contexte les débuts de la tâche rédactionnelle se retrouvent envahis de points d'interrogation ! plusieurs apostrophes pour la gestion des besoins sont marquées : Les temps verbaux employés dans ce genre textuel sont minutieusement abordés dans le cadre d'un besoin métalinguistique, un lexique bien défini quant aux formules d'initiation et de clôture ne sont pas à écarter...etc. Dans un autre référentiel, nous avons toléré l'utilisation des ouvrages de référence comme le dictionnaire ou même des ouvrages de grammaire ou d'orthographe, qui semblent apporter une aide précieuse parce que les apprenants y trouvent des réponses à leurs questions. Un autre mode d'intervention pour subvenir à la demande des apprenants, une tolérance à l'interaction en classe, entre l'enseignant et le groupe-classe, l'enseignant et chaque apprenant, et entre pairs. (Gaonac'h, 1991) nous rappelle que :

[...] Les acquisitions de l'enfant sont fondées plus sur la signification que sur la grammaire : les corrections, les simplifications, les expansions, traits spécifiques des actions parents-enfant visent en priorité l'établissement et le maintien de la communication, plus que la correction des énoncés [...] La situation d'acquisition du langage évoque plus, de ce point de vue, l'utilisation de stratégies heuristiques que d'algorithmes (115)

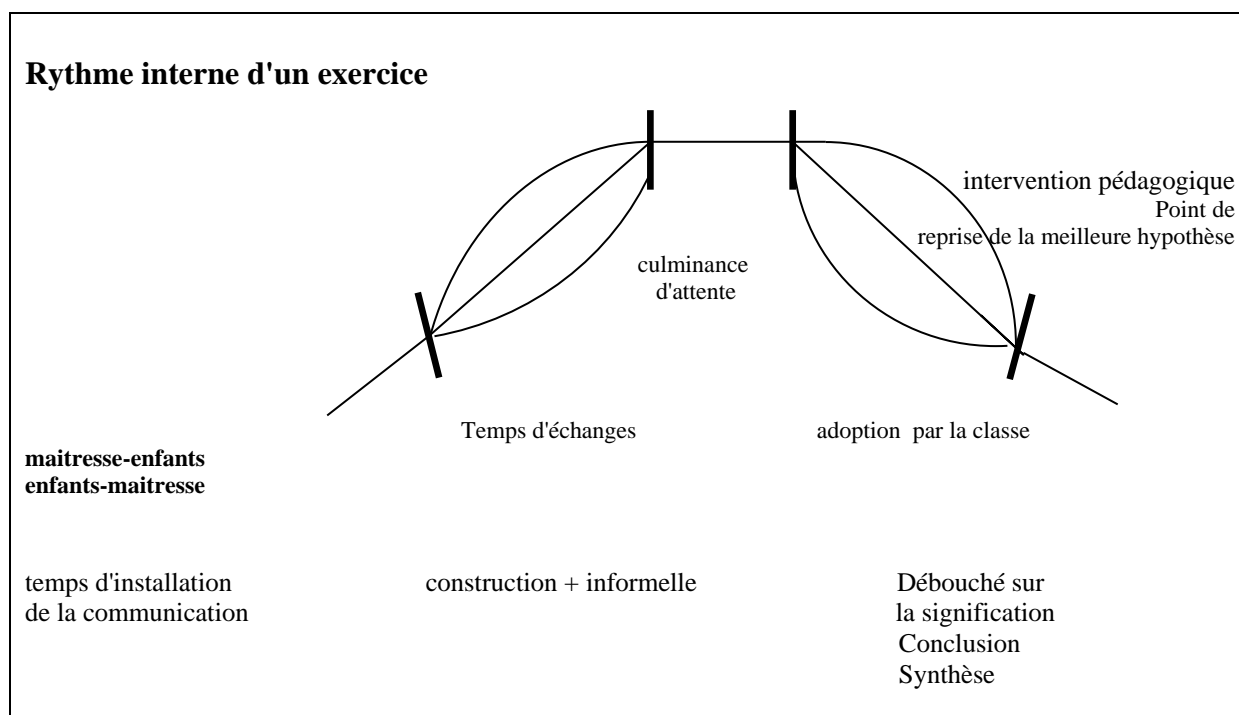


Figure 17: Rythme d'un exercice

Source : Laurent-Delchet. M (1974). Langage : Langue Parlée - Langue Écrite et Créativité. P : 203.

Dans la figure ci-dessus, nous voulons démontrer qu'une réelle interaction entre l'enseignant et l'apprenant est enregistrée dans n'importe quel genre de situation d'enseignement. Du fait de l'accroissement de ces échanges vraisemblablement à différents degrés, un point de culminance

est au cœur de nos attentes, il sous-tend ici la volonté d'élever l'apprenant en vue d'atteindre une cime de compréhension plus haute.

Dans son article: "Word Recognition» Grainger,

Finally, individuals vary in terms of the number of languages that they know, and this affects processing within each language. Current evidence suggests that people who are bilingual cannot 'switch off' the irrelevant language (when reading a book in one language, for example). There have been a number of reports of cross-language interference during word recognition in bilingual participants. The amount of interference depends on how similar the target word is to words of the other language. Thus, words from different languages interact in a way that mimics within-language interactions. Nevertheless, bilingual people can, to some extent, control these between-language interactions by use of knowledge about which language each specific word belongs to. (2003 : 4283)⁶²

De cette manière nous avons pu diminuer les facteurs perturbateurs pouvant entraîner des barrières à l'apprentissage des apprenants, notamment en termes de production en langue étrangère. Nous avons voulu permettre à ces enfants d'écrire de manière plus satisfaisante ainsi concrétiser tout ce qu'il leur vient à l'esprit de manière divergente. Cette séquence arrive de manière à se positionner partiellement dans la visée d'appréhender notre réorientation du système d'évaluation axé sur des critères relatifs à la pensée divergente impliquant proportionnellement les aspects linguistiques que nous avons gérés au préalable, et dont le traitement en évaluation convoite à vérifier l'acquisition d'une règle grammaticale et sa performance lors de l'application de celle-ci en situation d'écriture.

VI.2. Implication de la pensée divergente dans la pédagogie de divergence

Suite aux épreuves pédagogiques expérimentales mentionnées dans le chapitre précédent, les résultats obtenus suggèrent qu'une hybridation entre la créativité, et un meilleur rendement pédagogique est désormais possible. Ce protocole expérimental a permis une manifestation d'un résultat significatif auprès des différents groupes d'apprenants de FLE entraînés à la pensée divergente. Ces enfants ont exprimé une productivité : Fluidité (M : 4,74), Flexibilité (M : 4,79) et originalité (M : 4,30) des idées, ainsi nous pouvons apercevoir une expression potentiellement élevée en FLE. Tandis qu'à ces mêmes épreuves, dans des conditions opposées

⁶²Traduction : enfin, les individus varient en termes de nombre de langues qu'ils connaissent, ce qui affecte le traitement au sein de chaque langue. Les données actuelles suggèrent que les personnes bilingues ne peuvent pas « éteindre » la langue non pertinente (lors de la lecture d'un livre dans une langue, par exemple). Il y a eu un certain nombre de rapports d'interférence entre les langues lors de la reconnaissance des mots chez les participants bilingues. La quantité d'interférence dépend de la ressemblance du mot cible avec les mots de l'autre langue. Ainsi, les mots de différents langages interagissent d'une manière qui imite les interactions au sein du langage. Néanmoins, les personnes bilingues peuvent, dans une certaine mesure, contrôler ces interactions entre langues en utilisant des connaissances sur la langue à laquelle appartient chaque mot spécifique.

aux premières, ces apprenants ont constitué un véritable profil de référence, car nous ne les voyons pas aller dans le même sens du rendement convoité. Ces enfants, privés d'entraînement quantitatif et qualitatif à la pensée divergente, et d'environnement adéquat à l'apprentissage ont manifesté un rendement inférieur au précédent : Fluidité (M : 2,73), Flexibilité (M : 3,92) et l'originalité (M : 2,68). Dans un sens plus large, cette évaluation du rendement pédagogique des apprenants liée à la variable de la pensée divergente se veut énonciatrice d'une implication sous-jacente du facteur cognitif de la créativité. Il s'agit de l'intégration d'une éducatibilité cognitive, essentielle à une manipulation créative sous-tendant des fonctions cognitives essentielles, d'une part à la pensée divergente, et d'autre part à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi la validation d'une pédagogie de la divergence en classe de FLE s'apprête à prendre forme. À ce titre, et de manière séquentielle nous nous arrangeons à interpréter ces résultats dans ce qui suit. La démarche préconisée s'appuie sur un rappel permanent des travaux et des expériences vécues dans ce sens.

VI.2.1. L'approche cognitive de la créativité : un paradigme pédagogique en classe de FLE

Dans un regard rétrospectif qui met en amont la littérature conceptuelle fournie dans le cadre théorique du présent travail, nous pouvons rappeler que la créativité dont il est question est une propriété vitale de l'espèce humaine, incontestablement source de toute interrogation ontologique, associée également, à toute valeur montante des sociétés, en constante évolution scientifique, technique et culturelle. Cette notion, aujourd'hui centre du monde, reçoit tant d'attention de la part des chercheurs de divers domaines, notamment en éducation, les concepteurs pédagogiques et éducateurs de tous les niveaux d'enseignement s'interrogent de plus en plus sur les façons de l'intégrer dans les activités d'apprentissage, et sur la manière dont elle favorise l'apprentissage du FLE. En réalité les interrogations précédentes ont fait manifester notre problématique à laquelle nos efforts se sont déployés pour concrétiser une éventuelle pédagogie de la divergence qui relève des apprentissages cognitifs tels que la production de textes, construction des représentations des connaissances en langue étrangère. Dans le but de valider cette refonte pédagogique, nous nous engageons dans une série d'interprétations des résultats en les articulant en deux temps : la première série associée essentiellement à l'aspect formel qui requiert d'un processus mental (Guildford, 1973 ; Beaudot, 1981 ; Lubart, 2010) engageant la mise en œuvre de certaines démarches comme éléments impactant positivement les facettes de la pensée chez l'apprenant de FLE. L'accent est mis, ici,

sur l'entraînement quantitatif et qualitatif à la pensée divergente. Alors que la deuxième interprétation est liée à l'environnement instauré pour la promotion de cette pensée divergente.

VI.2.2. L'entraînement à la pensée divergente : une éducativité cognitive

Les résultats permettant d'aborder l'existence de corrélations entre l'entraînement quantitatif ($r = 0,887$), et le passage au qualitatif ($r = ,858$) pour la promotion de la pensée divergente et de l'apprentissage de FLE notamment en expression suggèrent que l'idée qu'une éducativité cognitive joue un rôle crucial dans un apprentissage rentable. Dans cette perspective, l'élément en question se dresse dans une profonde approche cognitive du processus de l'apprentissage, notamment d'une langue étrangère. La notion d'éducativité cognitive s'incline dans cette correspondance pour rendre compte de l'ampleur d'une démarche régulée cognitivement pour un développement de la créativité de l'apprenant, ainsi de ses apprentissages. Avec des termes modestes, dans notre contexte, nous avons eu recours à l'expression d'entraînement à la pensée divergente. Ceci renvoie à un ensemble d'exercices (Chapitre II) qui nous ont permis de travailler le facteur cognitif de l'apprenant, qu'ils s'agissent de consignes et situations ouvertes, de recours à l'explication, ou à la documentation, de dédales instrumentaux ou autre, notre but était de développer chez l'apprenant un potentiel créatif qui sous-tend son apprentissage. A ce titre nous faisons référence aux travaux d'Alfred Binet précurseur de la psychologie moderne et l'un des pionniers ayant mesuré l'intelligence pour relier l'entraînement cognitif de manière général à la promotion de l'apprentissage.

Ainsi, dans le cadre de ses recherches sur la débilité mentale et sur la création des premières classes de perfectionnement, Binet avait déjà conçu, en collaboration avec des instituteurs, un programme de développement intellectuel qu'il appelait alors « exercices d'orthopédie mentale » et dont il proposait même de faire bénéficier les enfants normaux. « De même que l'orthopédie physique redresse une épine dorsale déviée, écrivait-il, de même l'orthopédie mentale redresse, cultive, fortifie l'attention, la mémoire, la perception, le jugement, la volonté. On ne cherche pas à apprendre aux enfants une notion, un souvenir, on met leurs facultés mentales en forme » (1911, p. 107). Les situations pédagogiques proposées par Binet constituaient, selon ses propres termes, « un plan complet d'orthopédie mentale, avec des exercices variés pour chaque jour de classe ». Moyennant quelques adaptations légères, la plupart des exercices de Binet pourraient être ajoutés à la liste des méthodes d'éducation cognitive aujourd'hui disponibles. (Loarer, 1998 : 123)

C'est justement dans cette projection vers l'activité mentale vraisemblablement légitime que l'on cherche explicitement la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement/apprentissage en classe de FLE, en améliorant le fonctionnement cognitif des apprenants, augmenter ainsi leur capacité d'apprentissage et, plus largement, leur créativité. Il ne s'agit donc, plus pour l'enseignant d'enseigner des contenus bruts mais il convient d'accompagner ses enseignements par une procédure qui permet la mise en forme cognitive de l'apprenant pour pouvoir par la

suite les mettre en exergue. L'apprenant possède certes des réponses, des idées, des phrases ; car initialement on est loin des formes pathologiques, or il ne peut pas les opérationnaliser. A travers cette éducation cognitive nous voulons apporter de l'aide pour éveiller les fonctions exécutives de l'apprenant. Dans un contexte éducatif axé sur des apprentissages en langue étrangère, le mécanisme est similaire au précédent, car « ce ne sont pas les formes de la langue cible qui déterminent les processus d'acquisition, c'est l'activité de l'apprenant » (Giacobbe, 1992 : 241). Ainsi il s'avère que l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le FLE s'opère principalement sur l'activité de l'apprenant et ses habilités cognitives autour de ses formulations de données susceptibles de lui approprier une langue étrangère. Se baser donc sur l'entraînement cognitif à la quantité et à la qualité est désormais rentable pour l'apprentissage du FLE car les « procédures de sélection et de reconstruction qui permettent que l'apprenant puisse diversifier ses hypothèses sur la structure de la langue cible. C'est donc cette capacité de produire des hypothèses qui est au centre de l'activité cognitive de l'apprenant » (Ibid., 240).

Teachers should express the knowledge and cognitive strategies involved in a problem solution. This externalization of skills could take several forms: telling the student what needs to be done, stepping the student through the problem, modeling appropriate strategies, and modeling while simultaneously explaining. In that way tutors provide a scaffold that enables a student or novice to solve a problem, that would be beyond his or her unassisted efforts. This modeling of thinking processes involved in expert problem solving is especially important for enhancing metacognition.⁶³ (Jausovec, 1999: 206)

La traduction du passage ci-dessus, nous permet de réaffirmer davantage l'importance de l'éducation cognitive des apprenants, il s'avère que l'enseignant est censé exprimer les différentes stratégies cognitives dont l'apprenant a besoin pour résoudre un problème. A ce niveau cet enfant aurait l'occasion de tâtonner dans les processus de résolution des problèmes ainsi mettre en œuvre ses capacités cognitives.

V.2.2.1. L'entraînement quantitatif : pour une fonction expressive en classe de FLE

Les résultats permettant d'aborder l'existence de corrélations entre l'entraînement quantitatif ($r = 0,887$) de la pensée divergente et le rendement dans les apprentissages de FLE, particulièrement en expression autorisent une traduction d'un effet notable de la première

⁶³ Traduction : les enseignants devraient exprimer les connaissances et les stratégies cognitives impliquées dans une solution de problème. Cette externalisation des compétences pourrait prendre plusieurs formes : dire à l'étudiant ce qu'il doit faire, faire le point sur le problème, modéliser les stratégies appropriées tout en expliquant simultanément. De cette façon, les tuteurs fournissent un échafaudage qui permet à un étudiant ou à un novice de résoudre un problème qui dépasserait ses efforts sans aide. Cette modélisation des processus de pensée impliqués dans la résolution de problèmes par des experts est particulièrement importante pour améliorer la métacognition.

variable sur la seconde. Toutefois, on pourrait identifier une interprétation des résultats qui suggère que l'importance liée à la quantité d'énoncés est un laisser-aller des normes de la langue, ce qui le dénonce Beaudot : « Le grand danger pour la pédagogie serait de croire que l'abondance, la recherche de la quantité chez les élèves est un but en soi et qu'il convient de s'arrêter là » (1979 : 111). Nous cherchons à travers ce résultat quantitativement estimé à orienter nos regards vers une réalité qui suppose que « le système en construction chez l'apprenant n'évolue pas nécessairement vers une étape finale de coïncidence avec le système de la langue cible » (Giacobbe, 1992 : 241). Une productivité cognitive en termes de quantité est liée à un engagement de l'apprenant et à sa conscience de ses fonctions cognitives pour l'exécution d'une tâche même s'il présente certainement, des erreurs d'ordre orthographique, lexical...etc. Cet enfant est en classe de FLE pour apprendre progressivement une langue. Oser ! l'expression qui se traduit comme suit :

On retrouve ce que Jakobson a analysé dans les fonctions du langage verbal : la fonction dite expressive centrée sur le locuteur, le producteur [...] l'expression se situe à la fois en-deçà et au-delà de la communication. En-deçà dans la mesure où il s'agit pour l'émetteur, non pas de communiquer au sens de transmettre, mais d'exprimer au sens fort du thème : faire sortir de lui-même. Au-delà, dans la mesure où l'expression par les moyens qu'elle se découvre permet une communication d'une profondeur et d'une richesse qui dépasse de très loin la simple communication utilitaire (Beaudot, 1979 : 35)

Le passage ci-dessus justifie pertinemment notre choix du terme "expression" par rapport à d'autres, nous souhaitons à travers cet usage terminologique envahir l'ensemble des capacités cognitives de l'apprenant lui permettant à faire manifester ses idées, à produire, notamment en écrit. Des erreurs sont certainement constatées dans ces derniers, toutefois, nous en tant qu'enseignant, il est de notre devoir d'accompagner cet apprenant « il faut lui (à l'élève) apprendre, écrit Jean-Claude Chevalier [9], comment faire manœuvrer un système de phrases. Il en possède les procédures de création, mais il les maîtrise mal [...] le rôle du professeur, c'est donc d'aller dans le sens de la créativité de l'enfant » (Ibid., 99)

V.2.2.2. L'entraînement qualitatif : pour une fonction créative en classe de FLE

Dans ce qui va comme suite à l'implication du facteur cognitif, notamment la pensée divergente sur le rendement des apprentissages en langue étrangère, l'exploration de cet élément se dresse dans une vision complémentaire à l'approche cognitive de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le résultat de cette séquence démontre une corrélation significative de l'entraînement qualitatif pour la manifestation d'un rendement expressif original en classe de FLE (r,858).

Nous traduisons ceci à une dimension sous-tendant d'autres fonctions cognitives sous-jacentes au processus créatif de l'apprenant. Il s'agit de l'autorégulation cognitive (Capron Puozzo et Gay, 2016). Une fonction qui serait adéquate pour interpréter le résultat obtenu. Cette démarche n'est pas nouvelle dans la présente recherche car dans le cadre théorique (Chapitre II) nous avons tenté de rendre compte des fondements théoriques impliquant un croisement entre le processus d'apprentissage des langues et la créativité notamment en matière de qualité or, il est à rappeler qu'à travers cette implication notre démarche consiste à valider notre hypothèse en mettant en relation les recherches, les théories et les modèles justifiant la créativité pour sa dimension exécutive, particulièrement en FLE

La notion d'autorégulation cognitive chez (Capron Puozzo et Gay, 2016) renvoie aux capacités permettant de gérer ou moduler des pensées, des impulsions, des affects de comportements manifestes ou couverts (70). Sous une autre formule, l'autorégulation cognitive est le processus des fonctions cognitives de contrôle ou de métacognition chez (Tardif, 1997). Pour plus de détails, nous pouvons nous poser la question suivante : Quel intérêt à cette habilité de contrôle cognitif dans notre contexte, et à quoi correspond-elle ? Dans cet angle nous précisons que durant la deuxième épreuve, les apprenants ayant participé à un entraînement qualitatif ont bénéficié lors de la première épreuve d'un entraînement quantitatif, ce passage de la fluidité à l'originalité avec un même groupe d'apprenants n'est pas anodin. Il est voulu et justifiable ! En effet, un apprenant qui peut s'engager dans le quantitatif (Fluidité) serait en mesure, selon l'autorégulation, de contrôler cette grandeur de pensées et d'idées pour en choisir la meilleure (Originalité) (Osborn, 1965). Nos résultats quant à ce passage de la quantité à la qualité se retrouvent donc interpréter via cette capacité de régulation cognitive des apprentissages qui se situe au carrefour de plusieurs recherches des sciences sociales et humaines (Bandura, 1999 ; Tardif, 1997 ; Puozzo, 2014),

Il faut considérer la génération de phrases nouvelles comme se faisant à partir des structures profondes de la langue qui ont été appréhendés par l'élève ; cette appréhension n'aura plus se faire que si l'élève dispose d'un mode de catégorisation large. Par ailleurs, la production des énoncés de surface à partir des structures profondes ne pourra se faire que si l'élève dispose d'un mode de pensée plus divergent que convergent (Beaudot, 1987 : 101)

C'est dans ce contexte d'éducabilité cognitive une fois de plus, que l'école et la créativité trouvent leur point de convergence, car cette institution doit fournir des apprentissages reliés à la promotion d'une autonomie cognitive permettant à l'élève d'autoréguler ses apprentissages dans les différentes disciplines (Capron Puozzo et Gay, 2016).

V.2.2.3. La situation- problème : déclencheur d'un processus créatif

Les mêmes résultats liés aux critères de la pensée divergente que nous avons interprétés en se référant à l'efficacité de l'entraînement, voire à l'éducabilité cognitive pourraient être traduits d'une autre manière. Il s'agit de l'importance de la situation problématique qui serait un déclencheur au processus créatif de l'apprenant.

Problem solving is cognitive processing directed at transforming a given situation into a goal situation when no obvious solution method is available to the problem solver. This definition is broad enough to cover a broad array of directed thinking activities ranging from solving mathematics problems, to play in chess, to composing a poem, to discovering a new scientific principle, to resolving a personal dilemma⁶⁴ (Mayer, 1999: 437)

Comme le témoigne le passage ci-dessus, s'engager dans le processus d'une résolution d'un problème s'avère avant tout un engagement cognitif, ainsi nous constatons que cette interprétation du rendement obtenue lors de séances soutenues par ce raisonnement, est un facteur crucial de la recherche. Brièvement abordé ici, cet élément serait à l'origine d'une autre traduction des données acquises ailleurs (épreuve3). Il sera donc détaillé dans le développement qui suit.

VI. 3. Implication de la médiation via les modalités numériques dans la pédagogie de la créativité

Au-delà de l'efficacité notable d'un entraînement lié aux fonctions cognitives d'un apprenant, pour la conception d'une pédagogie de la créativité, une seconde implication relative à la médiation en classe de FLE pour la pertinence d'une pédagogie de la créativité (Chapitre III) s'apprête à prendre place dans cette phase d'interprétation des résultats. En la comparant au déroulement des épreuves précédentes, l'évaluation du critère de flexibilité prescrivait un mode de calcul particulier, et ce, en raison de la confrontation des deux résultats émanant des différents groupes d'apprenants (Groupe contrôle et groupe expérimental). Or, chacun des critères de fluidité et d'originalité ont été estimés à l'aide d'un seul groupe d'apprenants qui ont participé à une expérience marquée par un profil de contrôle et une éventuelle progression en termes de rendement pédagogique (Pré-test et Post-test). Compte tenu de l'importance du critère de flexibilité (Runco et Thurstone, 1999) et aussi de la variable indépendante mise en jeu

⁶⁴ Traduction : la résolution de problèmes est un traitement cognitif visant la transformation d'une situation donnée en une situation de but lorsqu'aucune méthode de solution évidente n'est disponible pour la résolution de ces problèmes. Cette définition est suffisamment large pour couvrir un large éventail d'activités réflexives dirigées dans la résolution de problèmes de mathématiques, au jeu échecs, à la composition d'un poème, à la découverte d'un nouveau principe, scientifique pour résoudre un dilemme personnel.

(Capron Puozzo et Martin, 2014 ; Eschenauer, 2019), une telle façon de faire s'imposait d'elle-même,

A travers la traduction du résultat émergeant de l'observation de l'intégralité des dimensions constitutives de l'épreuve en question nous avons privilégié ici, une démarche sectorielle de manière à faire converger le tout dans la pertinence d'une conception de la pédagogie de la créativité. En effet, la validation des hypothèses composant cette troisième épreuve permet de pointer doublement la séquence présente : La première est liée à l'effet du support numérique et la seconde concerne l'exploitation implicite du critère de la flexibilité cognitive des apprenants. Les deux variables sont en parfaite articulation, elles se présentent comme étant complémentaires.

Contextuellement parlant, nous rappelons que la consigne de la séquence pédagogique visant l'écrit, en vue d'une concrétisation de la tâche était la même pour les deux groupes. Toutefois, dans les préparatifs circonstanciels de l'épreuve, nous notons que les deux groupes ont subi des enseignements dans deux environnements différents distingués par une médiation numérique en faveur du groupe expérimental. Rappelons également que le groupe censé construire un profil de contrôle dans cette épreuve est celui qui a participé à l'exécution des deux épreuves précédentes, ainsi nous enregistrons que face à une médiation numérique véhiculant la conception d'une pédagogie de la créativité, un entraînement cognitif est mis en jeu. Or l'ampleur d'un effet numérique dans cette tâche d'évaluation de la créativité a fait l'objet de la présente épreuve. Dans un langage graphique nous présentons ceci comme suit :

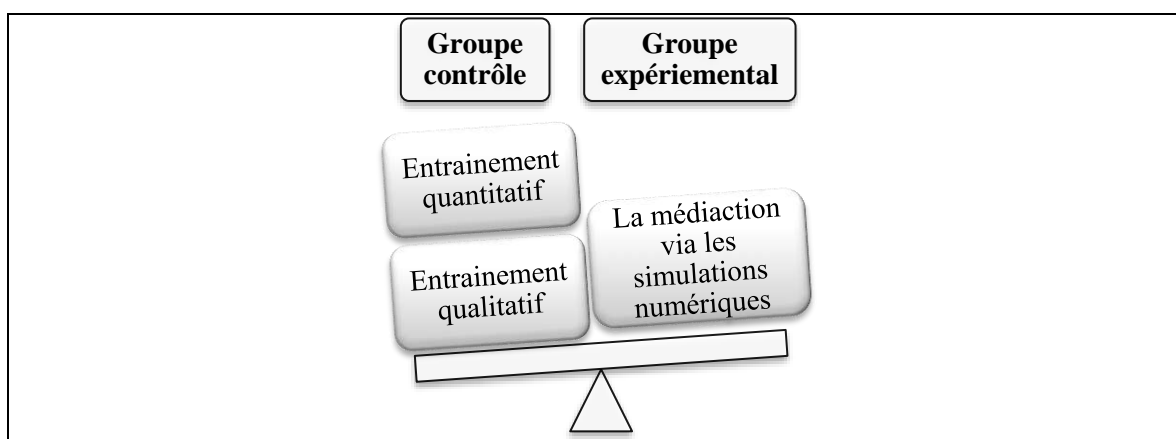


Figure 18 : Données initiales de la confrontation établie entre les deux groupes

L'exposition des données de la confrontation établie entre les deux groupes dans la figure ci-dessus révèle un net déséquilibre quant au point de départ. La tâche de conception, telle que

nous l'avons définie est clairement dans notre point de vue élaboratrice, c'est à dire que nous allons prendre en compte la situation médiatrice et son impact sur le rendement créatif face à l'effet de l'entraînement cognitif.

Notre expérimentation qui suggère l'existence d'une relation entre l'exploitation des dispositifs numériques et le développement de la créativité des apprenants de FLE pour un rendement meilleur a abouti à recueillir dans la première opération les résultats suivants : (Groupe contrôle 3,9211 / Groupe expérimental : 4,7895). Ils semblent explicitement significatifs. Le rapprochement des moyennes est vraisemblablement expliqué par le profil d'entrée des apprenants appartenant au groupe contrôle, toutefois, il n'est pas à ignorer l'impact du dispositif médiateur sur le rendement des apprenants du groupe expérimental dont le profil d'entrée à l'expérience est neutre. Dans un langage statistiquement avancé, cet aboutissement s'exprime dans une seconde mesure via le T-test d'échantillon indépendant par un résultat peu significatif (0.006). Ce dernier révèle une forte confrontation entre les répercussions de l'entraînement cognitif et l'impact des environnements numériques sur un même objectif.

Ces résultats pourraient s'appuyer dans un premier temps sur une évidence reliant la créativité dans sa dimension de flexibilité cognitive aux allures ludiques que (Runco, 1999) le résume, suite à la recension des recherches ayant introduit des variations dans les différents usages du jeu dans le développement de l'enfant, notamment en expression cognitive. Il affirme que:

The idea that play contributes to human development, particularly children's development, is not a new one. It dates back at least to the time of the Enlightenment and was subsequently promoted educational theorists such as Rousseau, Froebel, and Montessori. Twentieth-century theorists like Vygotski, Piaget, Bruner, Singer, and Sutton-Smith have continued to emphasize the role of play in development. [...] Although possibly a coincidence of nature, most theorists consider these observations evidence of the adaptive, evolutionary significance of play, and of the many adaptive functions that have been attributed to play, enhanced Flexibility or creativity is probably the most common⁶⁵. (Dansky, 1999 : 394)

Le passage ci-dessus témoigne à foison de la signification des premiers résultats obtenus lors du traitement initial des données confortant l'efficacité du projet SIMS dans le rendement des

⁶⁵ Traduction : l'idée que le jeu contribue au développement humain, en particulier celui des enfants, n'est pas nouvelle, elle remonte au moins à l'époque des Lumières et a ensuite été promue par des théoriciens de l'enseignement tels que Rousseau, Froebel, et Montessori. Des théoriciens du XXe siècle comme Vygotsky, Piaget, Bruner, Singer et Sutton-Smith ont continué à souligner le rôle du jeu dans le développement. [...] Bien que peut-être une coïncidence de la nature, la plupart des théoriciens considèrent ces observations comme preuve de la signification adaptative, évolutive du jeu et des nombreuses fonctions adaptatives qui ont été attribuées au jeu, la flexibilité ou la créativité améliorée est probablement le plus commun.

apprenants. Plusieurs noms imposants dans ce domaine sont cités : Rousseau, Froebel, Montessori, Vygotsky, Piaget, Bruner, Singer, et Sutton-Smith. Présentés comme grandeur d'un silex, ces auteurs confirment l'impact des allures ludiques dans le développement de l'enfant, notamment dans la productivité créative de celui-ci.

Quoi qu'efficace en termes de traduction des résultats, le témoignage précédant reste à priori un appui pour d'autres considérations à grande ampleur. Dans la continuité de ce processus d'interprétation, plusieurs dimensions sont impliquées. L'évaluation de la créativité des apprenants (Flexibilité), permettrait des conséquences laissant supposer que ce type de situation d'enseignement (Via les SIMS) serait soumis à plusieurs autres prédispositions et habiletés personnelles qui, peuvent interférer dans l'exploitation de la pensée divergente. Autrement dit, ces résultats pourraient être liés à plusieurs facteurs sous-jacents qui par le biais d'une possible intervention impacteraient le rendement d'apprentissage en classe de FLE. Sur cet axe spécifique portant sur l'usage médiateur du numérique visant à soutenir le développement d'un potentiel créatif dans une situation d'enseignement/apprentissage de FLE, notre interprétation des résultats se retrouve brièvement formulée dans une approche technocréative de la classe de FLE qui reflète le rôle des médiations pédagogiques via les outils de la technologie et de la communication dans l'engagement des apprenants pour une démarche de pédagogie créative (Heiser et al. 2020 : 51). La figure ci-dessous expose pertinemment les éléments servant à concevoir la médiation pédagogique avec plus de complexité en introduisant la notion d'expérience vécue par les élèves dans les allures de la pédagogie créative (Romero, 2017).

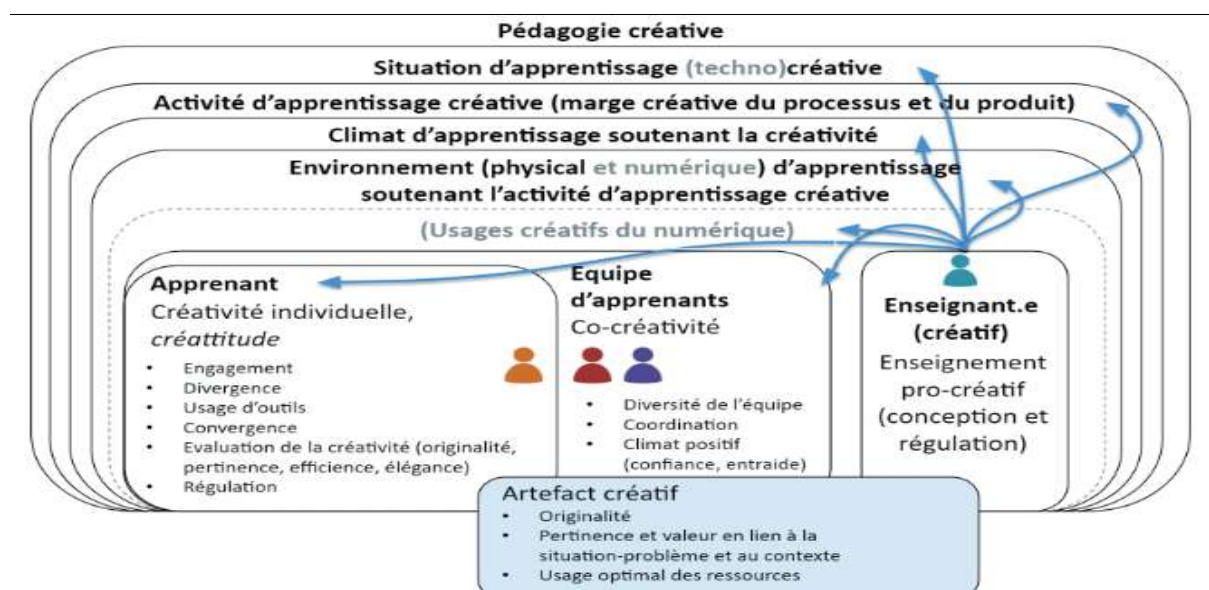


Figure 19 : Modèle multiniveaux de la pédagogie créative

Source : Heiser, L., Romero, M., De Smet, C. et Faller, C. (2020). Conception d'activités technocréatives pour le développement d'une pédagogie créative. *Formation et profession*, 28(2), 51-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp>.

En inscrivant les SIMS dans les parages de la médiation et de la classe technocréative, ce projet nous relie à la valorisation des éléments qui sous-tendent l'influence du jeu sur le développement de l'apprenant, mais également à un savoir-faire de l'enseignant. En effet, la réinvention de la classe de langue semble formuler dans cette perspective une traduction aux conséquences obtenues lors de l'épreuve en question, ceci est généralement lié à l'agir innovant de l'enseignant (Chapitre III). En nous concentrant sur la taille du projet concepteur de cette épreuve, il serait logique de pointer d'autres facteurs sous-jacents au dévouement des apprenants qui seraient aussi à l'origine des scores obtenus par le groupe expérimental. L'intégralité de ces éléments converge dans un aspect médiateur assisté par un nombre important de recherches notamment sous la condition de la conception d'une pédagogie de la créativité. Dans cet agencement d'idées, l'approfondissement dans l'interprétation des résultats aura lieu. Ainsi nous les prenons en charge en vue d'une démarche qui ferait référence à une relation horizontale, où plusieurs pôles seront impliqués.

Brièvement, nous les formulons dans les pivots suivants :

- L'interprétation des résultats cumulés dans la troisième épreuve ne peut échapper à une approche relative au professionnalisme de l'enseignant de langue : L'agir créatif de ce dernier est d'ampleur dans un processus d'enseignement /apprentissage dynamique (**Pro-crétive teaching**). Son impact et son importance stratégique avancent en parallèle dans la conception d'une classe de langue pour espace technocrétif (Romero, 2017).
- Les croyances motivationnelles dans cette séquence demeurent également un autre facteur ébranlant les allures créatives de l'apprenant (**Créattitude**). Cette station pourrait être un levier pour un meilleur rendement en expression en classe de FLE par conséquent elle serait en mesure d'interpréter les résultats obtenus. Les croyances motivationnelles sous la condition d'une conception de la pédagogie de la divergence sont appuyées principalement par des apports relevant des approches cognitives (Tardif, 1997 ; Sternberg, 2004 ; Lubart, 2010) et d'autres sociales (Joas, 1999).
- La coopération communautaire quant à elle, rejoint nos préoccupations en termes d'interprétations, elle met en avant l'importance du facteur interaction des apprenants au sein d'un environnement numérique. Cette station permettrait de considérer l'impact des simulations

dans le processus de la construction du " je" et de l'autre (**Co-créativité**). Les travaux de (Yaiche, 2016) sont au cœur de cette implication.

- Considérer l'ergonomie dans la pertinence d'une pédagogie de la créativité, relie d'emblée cette sensation du bien-être de l'apprenant face au dispositif numérique. En fait, il pourrait être plausible de traduire les résultats sur un angle essentiellement ergonomique qui veille sur la perfection des aboutissements. Ceci est fondé sur l'influence directionnelle du dispositif numérique manifestant dans le projet SIMS, tout en le raccordant à la mise en pratique du processus cognitif de l'apprenant. Le retour vers les travaux de (Bonnardel, 2018 ; Bertin, 2008) nourrira la traduction des résultats obtenus.

L'orientation volontaire de cette séquence d'interprétation permet de mettre en valeur le cadre théorique de la recherche, elle traite intensivement d'autres facteurs sous-jacents inattendus. Ici, l'inattendu se produit, parce que la créativité correspond aux attentes de l'approche multivariée de la notion. Toutefois il est à savoir que cette direction interfère formellement avec les principes du traitement visé. En fait, le processus de l'interprétation relève d'une fonction qui permet de deviner ce qui est dissimulé exigeant ainsi un travail débouchant sur un vaste champ de réalité. Dans le langage méthodologique, cette dernière implique deux lectures possibles d'un même message : une première, immédiate explicite et une seconde médiatisée, ceci nous permet d'arriver à la troisième condition qui suggère une connexion entre les deux niveaux de lecture, entre-le déjà vu (passé ou présent) et le voilé que l'on va découvrir (Van Der Maren, 2004 : 465) ainsi une divulgation sous-jacente est enregistrée. Dans cette perspective les séquences d'interprétations liées à troisième épreuve signalées ci-dessus seront commutées dans ce qui suit par un étayage profond.

VI.3.1. Pro-créative teaching : l'agir créatif de l'enseignant

Un premier facteur ne pouvant être exclu de la traduction des résultats obtenus, concerne l'enseignant. Ce dernier semble le seul à avoir la possibilité d'offrir un apprentissage en situation de médiation via une instrumentation technologique. Ainsi donner l'occasion de générer une fertilité d'apprentissage soutenant de la sorte le processus cognitif et créatif chez les apprenants. Pour une meilleure compréhension de cette interprétation nous suggérons une vision explicite sur le rôle de l'enseignant soit l'agir innovationnel mis en jeu pour la conception de la pédagogie

de la divergence en classe de FLE. En effet, nous supposons que la réussite des apprenants est liée aux conséquences d'un *procréative teaching*⁶⁶ de l'enseignant.

Joindre la notion d'enseignement, à celle d'apprentissage nous renvoie impérativement à considérer l'activité de l'enseignant avant celle de l'apprenant, autrement dit, le responsable de la transmission du savoir et le concepteur d'un environnement adéquat à celle-ci. Nous rejoignons ici, à travers cette double action, les pédagogies dites traditionnelles qui reflètent un système d'obéissance et de dépendance de l'apprenant, et celles vraisemblablement modernes projetant la tolérance et le changement des postures. Un nouveau statut à l'égard de l'apprenant est reconnu, ce dernier devient acteur de son acte d'apprentissage, il ne reçoit plus le savoir, il participe à sa construction. Aujourd'hui, grâce aux changements assidus de la société, un nouveau regard sur l'enseignant est affiché. Nous assistons actuellement à de meilleures postures dédiées à celui-ci : Enseignant que nous qualifions d'un professionnalisme créatif. Suite à cette impression, la contingence des renforcements et du conditionnement opérants dans un système éducatif semble de grandeur.

Le plus souvent, le contexte scolaire est agencé en toute innocence, c'est à dire en toute ignorance des lois de l'apprentissage [...] En toutes circonstances, il doit se demander quelles facettes de la situation poussent l'individu à agir qui participe activement aux activités scolaires, trouve quelques bénéfiques à se comporter de la sorte [...] A l'enseignant de trouver, dans un cas comme dans un autre, ce qui influe sur la conduite de l'élève (Crahay, 1999 : 146)

Nous relevons à travers cette implication de l'enseignant, une occasion pour offrir un agir certain des apprenants. En d'autres termes, mis à part leur profil d'entrée, l'absence d'un aménagement environnemental créatif dans les apprentissages, le groupe contrôle a manifesté un faible rendement créatif, les élèves n'ont vraisemblablement pas fourni suffisamment de réponses à la tâche. Dans ce sens, la traduction semble être une conséquence logique, parce que l'agir de l'apprenant dépend de la perception du savoir-faire de l'enseignant.

A ce niveau, nous nous attardons à évoquer une véritable ingénierie disciplinaire, il est question de solliciter d'autres visions dichotomiques pour convoquer une "créativité de l'agir" (Joas, 1999) dans un système éducatif valorisant l'agir innovationnel dans le cadre professionnel (Cros, 2007). Dans un contexte expérimental, nous constatons que les résultats élevés des

⁶⁶ Dans l'article "Conception d'activités technocréatives pour le développement d'une pédagogie créative", la traduction de cette notion se présente comme étant le caractère d'un enseignant qui agit pour maintenir le processus permettant aux apprenants d'agir à leur tour en vue de garantir un développement des compétences personnelles.

apprenants ayant participé à l'expérience (Groupe expérimental) pourraient être définis sous la condition de l'agir créatif de l'enseignant, qui à travers son savoir-faire a pu ébranler la divergence d'expression. Entre une visée normative et une autre créative et innovante, la progression des interprétations autour des conséquences obtenues de la construction d'une éducation flexible en vue d'une adaptation des apprentissages, l'expansion disciplinaire surgit ici, pour rendre à l'ampleur humaine le rôle qui lui revient. Cette interprétation engage d'une large partie l'approche sociologique qui met la "théorie de l'action" au cœur de l'activité de l'homme. De ce fait, une réflexion émerge pour intégrer la notion de «la créativité de l'agir » comme démarche innovante conjuguant des efforts conjoints à la régulation de la conception qui semble régir un enseignement dynamique et un rendement conséquent.

Dans une perspective complémentaire à l'interprétation des résultats précédents, nous supposons que l'appel à l'innovation à travers un environnement numérique relie directement, l'amélioration de la productivité aux recherches sur l'usage du numérique assistant la conception de la pédagogie de la créativité engageant essentiellement l'enseignant. (Cros, 2007) spécialiste de l'innovation en éducation et en formation ainsi que des processus de changement des pratiques professionnelles affirme que : « L'innovation, au cœur des transformations identitaires et des pratiques professionnelles, produit de nouveaux savoirs sur et dans les pratiques ; elle accomplit des modifications dans les manières de voir et d'agir de la formation » (145).

VI.3.2. La Créattitude : croyances motivationnelles et perspectives cognitives

Dans la continuité du processus d'interprétation des résultats obtenus dans la dernière épreuve, l'enchaînement s'annonce pertinent par une autre traduction liée à la créativité individuelle. Ceci consiste à considérer les croyances motivationnelles relatives à la posture de l'apprenant pour une prédisposition créative face au numérique. Autrement dit, l'existence d'une Créattitude (Romero et Margarida, 2017). Selon leur conception de la pédagogie de la créativité au contact du numérique, exposée ci-dessus, une émergence de la Créattitude chez l'apprenant semble lui permettre d'aller au-delà de l'acquisition et de la compréhension des connaissances pour donner un rôle actif à la personne qui apprend. Cette vision serait traduire dans ce contexte le résultat obtenu. En effet, la Créattitude à plusieurs degrés d'implications représente une référence d'une volonté entraînant l'émergence de nouvelles démarches et solutions, mais aussi la capacité de porter un jugement critique et bienveillant sur le processus et, à faire de nouveaux essais soit une attitude divergente.

Pour notre situation actuelle à travers laquelle nous cernons l'importance de l'engagement interactif dans la conception d'une pédagogie via une médiation complexe, le rôle inattendu des différents facteurs mis en jeu, et leurs liens sur les avancés du projet ont permis une première conclusion quant à l'impact de l'environnement sur le processus de la construction d'une attitude créative, car il s'avère qu'

Il est grand temps d'aller au-delà des bureaux en rangs et d'offrir des environnements plus dynamiques aux élèves. On doit demander beaucoup plus à l'école que transmettre des connaissances et développer certaines compétences disciplinaires. On doit lui demander d'être un milieu de vie sûr et bienveillant, sans violence d'aucune sorte, qui engage l'ensemble de sa communauté (élèves/enseignants/familles) dans un bon rapport au savoir, dans le plaisir d'apprendre, dans l'ouverture au monde et qui mise sur l'autonomisation (empowerment) de chacun de ses membres dans le développement de leur créattitude ou de leur attitude créative envers le monde. (Lille et Romero, 2017 : 49)

Dans cette perspective expérimentale, nous suggérons que l'usage du numérique a permis un affichage d'une convergence de nombreux facteurs pour dispositions créatives, secoués par des croyances motivationnelles comme un levier sous-jacent à la productivité en classe de FLE, et ce, en corrélation à d'autres indices agissant comme dimensions prédictives. Ceci est explicitement dévoilé dans les études liées à l'exploitation de la créativité en corrélation à l'environnement, notamment à l'usage des outils de la technologie (Lubart, 2010 ; Barbot et Lubart, 2012 ; Besançon et Lubart, 2015). Cependant, il faut savoir que dans notre contexte, les croyances motivationnelles sont doublement considérées : d'une part, ces implications touchent à la question d'un besoin interne de l'individu et d'autre part, elles touchent à la façon dont les enseignants peuvent promouvoir ces croyances motivationnelles internes via des pratiques externes en classe. Dans cette clairvoyance (Amabile et Conti, 2000) pointent dans leur article intitulé "Motivation/ Drive" l'importance de ce facteur dans toute production créative. Ils précisent que:

Highly creative individuals are also highly motivated individuals. They stand out as curious and playful, yet persistent and committed. They appear to be driven, and in some cases, unstable or even mentally ill. Their energy seems self-perpetuating: a positive, growth promoting force. Their efforts often pay off with those around them appreciating their work and generously compensating them for it. At the same time, they are devoted to what they do. Rather than being lured by fame, status, or wealth, highly creative persons often seem most excited about the pleasure of engaging in the work that they love. (259)⁶⁷

⁶⁷ Traduction : les individus très créatifs sont également des individus très motivés. Ils se distinguent comme curieux et ludiques, mais persistant et engagés. Ils semblent être conduits et motivés, et dans certains cas, instables ou mêmes malades mentaux. Leur énergie semble se perpétuer : une force positive favorisant la croissance. Leurs efforts sont souvent payants pour ceux qui les entourent, qui apprécient leur travail et le compensent généreusement. En même temps, ils sont dévoués à ce qu'ils font. Plutôt que d'être attirés par la renommée, le

Notre intérêt aux croyances motivationnelles fait référence à une autre catégorie de recherches considérée selon la condition prise en charge dans notre expérimentation soit, le rendement pédagogique et la créativité de l'apprenant, comme complémentaires au processus interprétatif. En effet, plusieurs études ont montré que la motivation intrinsèque qui relève de l'intérieur de l'apprenant et la créativité ont des liens significatifs (Burner, 1973 ; Amabile, 1999 ; Rickards et West, 1999 ; Viau, 2007 ; Lubart, 2010). La motivation ne peut être donc séparée du processus d'apprentissage, notamment lorsqu'elle est renforcée par les apports de la psychologie cognitive (Weiner, 1986; Harter, 1983; Bandura, 1982; Covington, 1983; Skinner, 1985; Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley, 1990; Dweck, 1989; McCombs, 1988, cité par Tardif, 1997: 93).

Ayant comme toile de fond notre cadre empirique, la traduction des conséquences obtenues par les deux groupes pourrait être en relation avec la motivation des apprenants qui bascule sur différents degrés. Dans cette vision, nous rejoignons les propos de (A. Carlson, 2000) qui dans son article "Skill Learning" aborde la notion de motivation comme étant une caractéristique importante distinguant l'efficacité d'une mise en pratique de l'apprenant. En d'autres termes, la nature de la motivation de l'apprenant semble avoir un effet important sur le niveau de compétence atteint. Les pratiques entreprises dans le but d'améliorer les performances, impliquent la sélection de tâches spécifiques et apportent une attention particulière aux indices (figure: 14) qui se concentrent sur des aspects des performances à améliorer. Dans cette perspective s'alignent d'autres travaux, dans lesquels le résultat créatif est sujet à une motivation, une persévérance, voire une Créattitude. Les travaux de (Rickards et West, 1999) viennent s'ajouter dans cette séquence pour rappeler que les créatifs ont tendance à se discipliner eux-mêmes concernant le travail, avec un haut degré de dynamisme et de motivation et le souci d'atteindre l'excellence. Ils affirment aussi que les théories émergentes de la créativité suggèrent que le travail créatif doit principalement être soutenu par la motivation intrinsèque. Dans son ouvrage " La motivation dans la création scientifique", (Viau, 2007) affirme que l'implication du facteur motivationnel dans le résultat créatif est de taille. Il apostrophe cette implication à travers plusieurs approches qui relèvent de différentes disciplines découlant toutes dans un seul intérêt : prouver que la motivation est imposante dans le processus créatif. En basculant sur les

statut ou la richesse, les personnes très créatives semblent souvent plus excitées par le plaisir de s'engager dans le travail qu'elles aiment (259)

apports de la sociologie et la psychologie, nous constatons qu'à travers les caractéristiques extrinsèques liées à un environnement adéquat pour une production créative, une Créattitude est née ! Celle-ci, nous réaffirmons, est parfaitement rattachée à des croyances motivationnelles qui relèvent d'une approche psychologique dans laquelle les caractéristiques intrinsèques sont largement ressenties.

En enchaînant dans l'espoir de revoir l'émergence des allures cognitives permettant la flexibilité, nous enregistrons que la traduction de nos résultats dans l'enceinte des croyances motivationnelles pourrait manifester une dérivation menant vers le jaillissement des instances cognitives soutenues par le facteur motivationnel. En effet, le traitement des résultats obtenus dans cette épreuve impliquant l'impact de la médiation numérique sur le critère de la flexibilité cognitive, nous conduit vers la considération des influences directionnelles de la motivation sur les processus cognitifs. Cette traduction rejoint les propos de (Yun Dai, et Sternberg, 2004), qui précisent que la motivation en tant qu'énergie dirige l'intensité de la persévérance d'un individu ou d'une action orientée vers un but. Ils affirment que selon les travaux de Dweck sur l'orientation des buts, le facteur motivationnel est clairement directif et permet le déclenchement de tout le processus cognitif. Il facilite l'encadrement de l'état d'esprit et peut influencer de manière significative la contribution des ressources attentionnelles, les dépenses d'efforts et les réactions émotionnelles aux difficultés et à la persévérance face aux différentes tâches.

Selon cette interprétation, assister la pensée divergente à travers le dispositif numérique favoriserait le développement des allures motivationnelles en conséquence la persévérance dans un processus cognitif ainsi, l'usage des mécanismes cognitifs permettant l'accomplissement de la tâche en question. L'enfant ayant bénéficié d'un enseignement particulier caractérisé par un environnement qui relève de la virtualité tirerait profit des capacités les plus élevées au niveau du contrôle des actions et de la flexibilité cognitive soutenant le passage d'une idée à une autre. Cette conduite attentionnelle permet d'adopter un engagement cognitif flexible.

VI.3.3. Co-créativité : le je et l'autre.

Aujourd'hui la notion des simulations est non seulement un slogan pédagogique à la mode omniprésent mais, aussi un leitmotiv du développement des rapports humains, dans la mesure où il n'est plus question d'un système centré sur des modèles d'enseignements calés sur des maîtres qui invoquent la détention de l'information, voire le savoir, et qui doivent en

permanence anticiper la demande de l'intervention de l'autre. Comme moyen d'assurer une progression pédagogique, la simulation globale se situe aussi dans un cadre socialisant et affectif. Par son aspect coopératif la simulation globale en classe, favorise l'adhésion au groupe, à travers des activités collectives, des contacts et des échanges. Cette intégration sociale consent la valorisation de certains apprenants qui sont très souvent discrets et réservés, par conséquent une assurance et un sentiment d'être en sécurité est prouvé. (Yaiche, 1996) confirme ces propos : « Elles ont pour objectifs de développer les aptitudes à la créativité, au travail en groupe, à la prise de décision » (12)

Du moment où les usagers de la langue sont considérés comme opérateurs d'actions sociales, et non seulement langagières (Conseil de l'Europe, CECR, 2000, p.16), le recours aux pratiques des simulations globales semble être d'une altruiste alliance des principaux objectifs de cette activité pédagogique (formalités langagières et d'autres sociales, voire psychologiques). Simuler, en tant que tel, autorise les individus à développer une imagination, voire entreprendre les chemins de créativité de façon à décoder un code, ou un stratagème pour éprouver la réalité (Yaiche, 1996 : 17) sans pour autant briser les relations humaines. Il faut juste savoir que toute situation d'apprentissage est relative à son contexte et à la nature de la tâche à effectuer. Toutefois, la détermination des objectifs est décisive. La dimension ludique entraînant l'interaction entre les apprenants envahit l'aspect émotionnel de l'apprenant suscitant chez ce dernier un désir notable d'apprendre. « Le sens de l'humour et l'enjouement sont également importants dans le développement de la créativité des élèves et dans l'établissement d'un rapport positif de l'élève avec l'école. S'il est plus accepté qu'apprendre est un processus complexe et difficile, il demeure qu'avoir du plaisir en apprenant est une dynamique importante à intégrer dans la classe. » (Lille et Romero, 2017 : 49)

Dans ce contexte, nous avançons la troisième traduction des résultats, il s'agit de mettre en avant le facteur Co-créativité en classe de FLE. Cette dimension pourrait-elle influencer le rendement cognitif de l'apprenant ? Apparemment oui ! il s'avère même que c'est une certitude. En effet, l'influence du jeu sur le développement de l'enfant a aussi tendance à occulter dans ses profondeurs un impact significatif sur le cerveau d'un individu (Kasbi, 2012). Cela semble répondre à notre interrogation, et par expansion à la légitimité des pratiques des simulations. Autrement dit, à travers les différentes conséquences enregistrées au sein du groupe expérimental ayant bénéficié des simulations, nous supposons que « le passage du -je- des personnages de la méthode, au -je- de l'élève favorise la distanciation, la critique, le jugement

et permet la discussion » (Yaiche, 1996 : 77), un tel exercice nous a autorisé à relever l'ambition des élèves à appartenir au nouveau cosmos. Nous citons dans ce cas une catégorie d'apprenants, chez lesquels nous avons constaté une carence lexicale. Ces derniers luttent contre ce manque de mots par : « Madame, j'ai une idée, mais comment dire ? Un tel ou tel mot », « Est ce qu'on peut agir de telle ou telle manière ? » A ce moment de l'animation de l'activité les prises d'initiatives et la prise de risque prennent le devant dépassant ainsi les attentes de l'enseignant accompagnateur. Cela nous a obligé d'accorder plus d'espace à la dimension de Co créatrice participative (Romero et Margarida, 2017) entre les apprenants au sein du même groupe. Dans cette perspective, nous suggérons que le résultat pourrait être lié aux dimensions du partage et de l'échange de l'information, une véritable Co-créativité qui se manifeste à travers l'aspect de la prise de parole qui « est l'un des premiers jouets ; c'est aussi un jouet qui se prête à une créativité infinie" (Yaiche, 1996 : 77). Effectivement, « Vygotsky et Levina ont observé cet agir de l'apprenant face à une situation-problème ; " il utilise le langage et ses propos de nature très variée : tantôt il s'adresse à l'expérimentateur, tantôt il se parle à lui-même, tantôt les propos sont à dominante effective, tantôt il effectue un début d'analyse de la situation à l'aide du langage [...] » (Brossard, 2004 : 51)

L'exploitation donc de la composante ludique d'une activité à la base simulatrice sur micro-ordinateur est manifestement reconnue comme condition nécessaire à l'expression qui relève du créatif. Le contexte ludique via les tâches sur micro-ordinateur semble permettre directement une mise en branle des processus cognitives engagés dans la résolution de problèmes, voire l'expression de la créativité, par l'intermédiaire des habiletés de pensée divergente, favorisant ainsi l'apprentissage en classe de FLE.

Pour une meilleure compréhension de l'interprétation ci-dessus nous rejoignons dans un premier temps les travaux de (Resta-Schweitzer et Weil Barais, 2008). Ces auteurs suggèrent que la médiation est associée à l'idée qu'entre le sujet qui apprend et le savoir, il y a un système médiateur permettant au sujet de s'en saisir de telle sorte qu'il puisse en être transformé, ainsi elle peut être considérée comme étant une stratégie de prévention et de réduction des conflits cognitifs. Nous pourrions donc mettre les résultats obtenus des apprenants du groupe expérimental sur le compte d'un système facilitateur à l'émergence des idées et de l'expressivité en classe de FLE. Selon cette approche cognitive de la médiation, il est également constaté un ralentissement de l'émergence des antagonismes cognitifs, freinant possiblement des pistes de productions divergentes. D'autres études viennent s'ajouter ici pour appuyer les hypothèses

émises. Il s'agit, des capacités permettant l'ajustement des transferts des connaissances pour l'accomplissement de nouvelles tâches dans de nouvelles situations d'apprentissage (Tardif, 1997: 272). Une large partie de la littérature dédiée à ce transfert fait référence à la mise en relation et l'adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau et inhabituel, en effet, le transfert mobilise non seulement de simples connaissances déclaratives, mais aussi des habiletés cognitives liées à un contexte d'apprentissage performant.

VI.3.4. L'ergonomie didactique dans la pertinence d'une pédagogie de la créativité

Une dernière interprétation des résultats obtenus s'affirme ici dans la considération des sciences ergonomiques. Le rendement observé chez le groupe expérimental se traduit par l'implication des différents éléments de l'ergonomie didactique. Notre intérêt à ce genre de domaine s'explique dans le fait que dans ce dernier nous pouvons « déterminer les conditions de création des matériaux pédagogiques, qui dépendent à la fois de la nature de la langue-objet, des contraintes technologiques (capacité de la machine à reproduire la langue) et de la créativité offerte par les caractéristiques du support (richesse de l'interactivité, par exemple) » (Bertin, 2003 : 04). Il s'agit ici donc, d'une implication directe de l'enseignant, qui est là pour manipuler les paramètres de la situation d'enseignement : viser des objectifs d'enseignement, choisir les dispositifs et les matériaux didactiques, concevoir les activités...etc. Il témoigne la posture d'un métier en permanente mutation, il relève aussi les défis pour aménager les conditions les plus favorablement possible ainsi parvenir à assurer des séquences pédagogiques efficaces. Notre ouvrage dans la dimension de médiation dans la pédagogie vouée à la créativité se manifeste aussi dans l'évolution entre l'enseignant et le dispositif numérique qui devrait nous permettre d'observer différents paramètres intervenants dans la réalisation d'une posture à la fois réelle non négligeable celle de l'enseignant, et une autre virtuelle que le dispositif numérique met en jeu. Il est question d'agents anthropomorphes, en d'autres termes la présence humanoïdes qui entraîne cette double médiation pédagogique (Bertin, 2000). Si la médiation est indispensable à la conception de la pédagogie de la créativité (Capron Puozzo, et Martin, 2014), la double médiation aurait certainement un double effet sur la pédagogie en question.

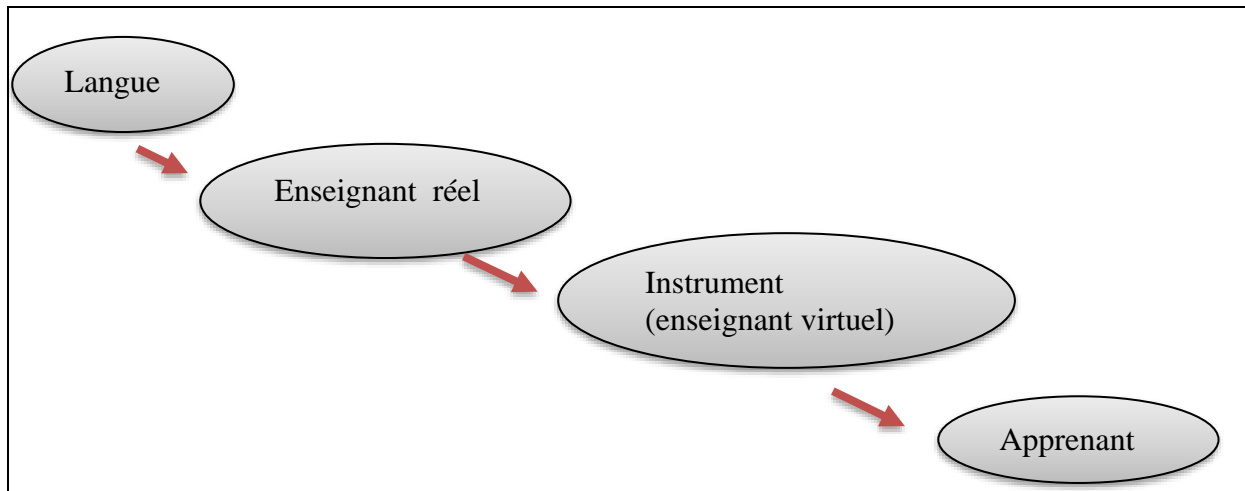


Figure 20 : La double médiation pédagogique

Source : Jean-Claude Bertin. *Éléments d'ergonomie didactique. Linguistique.* Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2000. P. 151.

Toujours dans une intention interprétative portée sur l'observation du statut de l'apprenant, nous nous intéressons à présent à l'un des sous domaines de l'ergonomie caractérisé par sa centration sur les apports de la psychologie cognitive, d'où l'enjeu d'une éventuelle ergonomie cognitive. L'ergonomie cognitive correspond « à l'environnement d'apprentissage virtuel, « préparé » en amont (en partie tout au moins) par l'enseignant, mais actualisé par l'apprenant dans son interaction avec l'ordinateur." (Bertin, 2003 : 04). A travers cette la définition, nous tentons de mettre en lumière un ensemble de paramètres qui interviennent lors de la réalisation d'un sous-système dans l'ergonomie didactique, principalement sur les pôles : apprenant-langue-ordinateur. On explique davantage pour dire que le sous-système ci-dessus décrit une interaction entre l'apprenant et le savoir en l'occurrence la langue par le biais d'un environnement virtuel. « la composante virtuelle concerne la fonction réalisée par le système, alors que la composante cognitive fait référence au traitement de l'information réalisée par l'humain » (Grumbach, et Klinger, 2007 : 09). Ces propos laissent à croire que les réflexes de l'utilisateur, voire l'apprenant se manifestent, également par des réactions multiples, neuropsychologique, comportementales, conceptuelles, thérapeutiques, émotionnelles (Ibid.).

En ayant un regard rétrospectif et prospectif sur le processus de notre interprétation, nous affirmons que la traduction des résultats est considérée selon les diverses perspectives une spirale allongée qui s'éloigne progressivement de son centre pour former l'objectif en question. Dans l'état actuel de la recherche sur la pertinence d'une conception d'une pédagogie de la créativité et en poursuivant les objectifs axés sur l'enseignement et l'apprentissage, il n'y a pas

lieu de nier les répercussions de l'éducabilité cognitive et les environnements médiateurs. Il est cependant important de continuer l'établissement d'une complémentarité.

VI.4. Pistes à explorer dans les recherches futures

Dans son article intitulé, " Creativity in the Future" (Cramond, 1999) se préoccupe par une réflexion qui le projette dans le futur, il semble que la créativité en 1999 n'est pas celle de 2020 et certainement elle sera différente demain. Il précise que:

In 1981, R. Buckminster Fuller reflected on his childhood at the turn of the last century. He recalled that as people tried to predict the future in the new century, they could not begin to conceive of automobiles, electrons, travel to the moon, or even air wars as reality. Only about 1% of the world was literate, and fewer still thought of humanity in world terms. We, too, are poised on the brink of change with the coming new millennium and cannot presume that we are more precognitive about what lies ahead than were our predecessors. However, one prediction that was true then will undoubtedly be true again: successful adaptation to world change and the continued civilization of our world depends on creative endeavors⁶⁸. (425)

« L'éloge de la créativité se fait de plus en plus unanime » (Charbonnier, 2016 : 131), notre posture d'étudiant chercheur n'échappe pas à cette contamination à la créativité, et en réalité notre intérêt à cette dernière n'est pas récent, mais comme il a été mentionné plus haut remonte aux années 2008-2010, lors d'une recherche qui s'inscrit dans le cycle du master, à travers laquelle nos premiers tâtonnements dans les champs de la créativité se sont manifestés. Tardivement, avec toujours le même enthousiasme à la réflexion en question, notre thèse intitulée " La créativité au service de l'apprentissage : La pédagogie de la divergence comme moteur d'expression en classe de FLE » nous a permis de traiter une dimension bien définie de la thématique. En le faisons, nous nous sommes rendus compte de l'étendu champ de la matière notamment en rapport avec notre contexte de référence, la didactique de FLE. Explorer toutes les pistes rentre dans le trop ambitieux pour ne pas dire le quasi-impossible.

⁶⁸Traduction : en 1981, R. Buckminster Fuller réfléchit sur son enfance au tournant du siècle dernier. Il a rappelé que lorsque les gens essayaient de prédire l'avenir au nouveau siècle, ils ne pouvaient pas commencer à concevoir les automobiles, les électrons, les voyages vers la lune, ou même les guerres aériennes comme réalité. Seulement environ 1 % du monde était alphabétisé, et moins pensaient encore à l'humanité en termes mondiaux. Nous aussi, nous sommes sur le point de changer avec le nouveau millénaire à venir et nous ne pouvons pas présumer que nous sommes plus préconscients de ce qui nous attend que nos prédécesseurs. Cependant, une prédiction qui était alors vraie sera certainement vraie à nouveau : l'adaptation réussie au changement mondial et la civilisation continue de notre monde dépend des efforts créatifs.

Issue de lectures antérieures, la question d'hisser d'éventuelles pistes à explorer dans des recherches futures semble importante. Cette projection postérieure s'apprête à nous inscrire dans une revue de littérature qui doit être exposée minutieusement, voire articulée à de nouvelles empreintes pratiques. Une démarche peut vouloir aussi raffiner la théorie existante déjà explorée sous d'autres angles. Une manière pour faciliter la tâche à d'autres chercheurs, en leur évitant des fausses pistes de recherche, qu'on nomme stériles sans rendement. Ainsi dans une situation empirique qui a peu été étudiée et pour laquelle il n'existe pas de modèle établi, le chercheur se tournera probablement vers une approche exploratoire qui peut être de l'exploration théorique, empirique ou encore hybride. Dans cette perspective qui met en amont d'éventuelles pistes de recherche dans le domaine de la créativité et en gardant le contexte éducatif comme toile de fond, De Landsheere nous rappelle : « Les facteurs qu'interviennent dans le processus éducatif sont, d'une part, les enfants, les parents, les professeurs et les autres éducateurs, agents directs et conscients de l'éducation et, d'autre part, le milieu humain plus large et l'environnement naturel, végétal et minéral, cadre dont on ne peut sous-estimer l'influence mais dont l'étude équivaut, en dernière analyse à l'exploration de l'univers » (1969 : 16). Sur ce, nous exposons dans ce qui suit trois pistes potentiellement réalisables dans de prospections postérieures.

VI.4.1. Le facteur conatif : différences individuelles et créatives

Mis à part sa portée dans le modèle multivarié de la créativité de (Lubart, 2010), le facteur conatif demeure une dimension cruciale à grand effet sur le développement du potentiel créatif d'un individu (Barron, 1973 : 103). Par essence, et par son importance en termes de créativité, la recherche de bases conatives sous-tend aussi d'autres formules, et divers modèles qui représentent particulièrement un aspect tranchant en matière de performances créatives chez un individu. Sous ce terme, s'implique une succession de traits relatifs à l'expression conative, nous comptons dans ce contexte six javelots correspondant aux différences individuelles, notamment à la personnalité : la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, la prise de risque, l'ouverture aux expériences, l'individualisme, le psychotisme. Concrètement, l'enjeu pour aboutir à une réalisation créative, réside dans un ensemble considérable de lignes directrices que nous proposons pour l'exploration.

VI.4.2. Les émotions dans le développement du potentiel créatif

Compte tenu des propos antérieurs, les études dans le domaine de la créativité semblent rapporter des différences dans le potentiel créatif selon le facteur mis en jeu. Les contributions de Capron Puozzo (2013, 2014, 2016, 2018, 2020) témoignent amplement de ces différences significatives de rendement aux tâches créatives selon la dimension émotion, qui selon elle est un levier ou un frein au développement du potentiel créatif de l'individu. Vu la place qu'occupent les catégories affectives, grâce à leur dimension argumentative voire persuasive ainsi que le regain d'intérêt à l'intersection entre plusieurs disciplines, l'expression émotionnelle demeure pour nous une piste concevable, et ce, au même pied d'égalité que les recherches effectuées sur la dimension cognitive. Dans un langage illustratif, nous présentons dans la figure ci-dessous un schéma qui semble représenter le cycle de la créativité dans un contexte éducatif. Il s'agit d'une véritable piste à explorer.

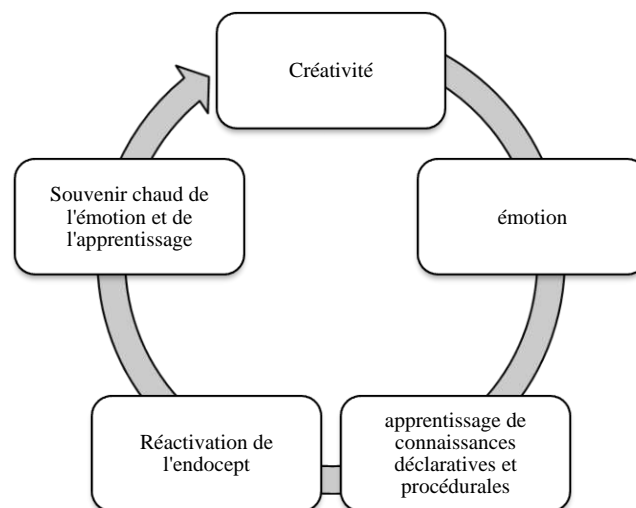


Figure 21: Cycle de la créativité

Source : Capron Puozzo, I (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.174>

VI.4.3. L'influence des cultures dans le développement du potentiel créatif de l'enfant

Comme dernière piste à proposer dans ce présent projet, la dimension culturelle semble déterminante dans le processus d'apprentissage des langues étrangères (Meziani, 2011). Elle présente aussi un rapport étroit et problématique avec les apports et les impacts du facteur environnemental dans toute sa diversité, particulièrement la famille, l'école, la communauté sociale et ce, sur le développement du potentiel créatif d'un individu (Besançon, et Lubart 2015). Il s'avère que dans les sociétés où l'individu ne peut échapper à l'influence culturelle, intellectuelle et économique, l'expression créative est influencée par diverses manières. Cette

implication est importante et tangible dans le déploiement des capacités créatives et dans les divers aspects que peut revêtir l'expression créative. Selon Lubart : « Au niveau macroscopique, la société, et la culture d'une époque ont également une influence prépondérante, non seulement en favorisant ou en freinant l'accès aux ressources, mais aussi en définissant des normes d'acceptabilité des conduites créatives » (2010 : 67). De manière plus définie, formuler une réelle connexion entre la créativité et la dimension culturelle semble varier selon le conditionnement de l'environnement : environnement familial, milieu scolaire ...etc. Dans un autre langage, nous souhaitons préciser une éventuelle dépendance entre la culture et l'agir d'un individu, voire son agir créatif.

The cross-cultural psychology literature has studied extensively the relationship between culture and various aspects of human behavior. In general, it has been well established that the concept of culture has a strong influence on a number of psychological variables. Furthermore, it has also been shown that some previously held assumptions about the universality of certain aspects of human behavior, such as developmental stages, may vary across cultural settings.⁶⁹(B. Esquivel et M. Peters, 1999: 584)

Ainsi, nous constatons qu'une orientation d'une recherche axée sur le facteur culturel reste une piste fructueusement envisageable. Les éléments cités ci-haut se manifestent pour documenter l'existence d'une extension de la réflexion autour de la notion de créativité. La finalité de cet enseignement est de permettre aux enseignants en formation de concevoir des situations durant lesquelles l'apprentissage et la création sont interdépendants et de leur donner sens à travers une pédagogie de la créativité.

Synthèse

A l'issue de cette opérationnalisation des séquences pédagogiques, nous constatons que la manipulation des facteurs mis en jeu pour le contrôle des autres a permis un fonctionnement d'une éventuelle démarche empirique reflétant la validation du modèle créatif auquel nous avons eu recours dans cette étude. En d'autres termes, cette analyse nous a offert la possibilité de rassembler ce qui suit :

⁶⁹ Traduction : la littérature de la psychologie interculturelle a beaucoup examiné la relation entre la culture et divers aspects du comportement humain. En général, il est bien établi que le concept de culture a une forte influence sur un certain nombre de variables psychologiques. En outre, il a également été démontré que certaines hypothèses antérieures concernant l'universalité de certains aspects du comportement humain, tels que les stades de développement, peuvent varier selon les contextes culturels.

❖ Acceptation d'une évaluation de la créativité doublement considérée :

La pédagogie de la créativité en classe de FLE orientée vers l'investissement cognitif, voire l'exploitation de la pensée divergente dans l'activité de production en FLE se positionne au cœur de l'excellence de cette évaluation. C'est ainsi l'une des stations les plus complexes en termes d'articulation entre la créativité et l'apprentissage de FLE. Pour arriver à cette acceptation, il était nécessaire de passer en revue les conditions d'une telle maîtrise. Aborder donc l'évaluation de la créativité de manière concrète préconise une certaine ponctuation sur le riche éventaire des différentes procédures à entreprendre ; les distinctions à pointer se résument selon (Lubart 2010) sur quatre aspects :

- Les mesures de la créativité réfléchissent sur deux dimensions apparentes liées aux critères subjectifs d'estimation pour les performances créatives (auto-évaluation, jugements consensuels...) ou objectifs tels que le nombre d'idées procréées par un individu, dans ce cas des indications statistiques sont patronnés.
- Cueillir des conséquences créatives peut être envisageable de manière globale ; et cela dans les circonstances les plus complexes de la créativité, ou encore de manière détaillée ; autrement viser un aspect bien déterminé : fluidité des idées à titre d'exemple.
- L'objectif d'une mesure de la créativité d'un individu peut pointer un aspect unique constituant de la créativité, tel que le processus de la créativité, ou encore sa production. Cela reflète le l'ampleur accordée à l'évaluation créative.
- Une autre organisation de mesure à l'aspect créatif est possible, liée à l'apparence de la créativité : manifestante ou latente. La forme latente a une main mise sur les éléments constitutifs de la créativité : cognitifs, conatifs, émotionnels ou environnementales, l'autre caractère vise les productions créatives (écrits, dessins...).

❖ Validation des épreuves via des séquences pédagogiques

La structure du modèle développé dans ce chapitre est essentiellement représentée par des activités pédagogiques tels que la rédaction de débuts de contes, de fins de contes à travers des expressions libres en classe. Ces dernières sont en mesure de traduire des séquences pédagogiques intégrées dans les différents plans d'apprentissage du niveau visé (Annexe 8). Elles le sont aussi dans les pistes avancées en vue d'une exploitation de la créativité dans le système éducatif (Lubart et Besançon, 2015). Par ailleurs, il est à rappeler que ce genre de

séquence dissimule une situation problématique qui permet à l'apprenant d'agir de manière opérationnelle afin d'atteindre cette finalité pédagogique. En effet, « lorsque nous cherchons à mesurer le potentiel créatif des enfants, nous pouvons utiliser différentes épreuves, qui impliquent une résolution de problème. » (Besançon, Guignard, et al, ,2006 : 492).

❖ **Validation d'une médiation via les simulations dans un contexte pédagogique**

Dans cette étude on trouve parmi les données d'entrée du modèle, un matériel essentiellement informatique. Mis à part la mondialisation et l'ampleur de l'instrumentation technologique, ces séquences ainsi que les hypothèses de simulations les concernant ont été justifiées grâce à la nouvelle réorientation de l'éducation algérienne (Annexe 3). L'animation à travers les SIMS a constitué un support de médiation très pratique durant cette tâche. Le modèle étant destiné à être une image fidèle de la réalité semble offrir une représentation aux objectifs de l'étude. Notons que l'implication du projet SIMS dans cette phase de validation influence non seulement la validité du modèle mais aussi sa crédibilité et sa future utilisation comme médiation en classe de FLE.

Conclusion

En écho au chapitre précédent, ce dernier se présente comme une série de validation des différentes séquences qui composent une pédagogie de la divergence. Ces acceptations sont structurées de manière respective aux analyses effectuées précédemment, en effet, cette interprétation a eu comme fonction une mise en scène s'exprimant à travers « une transposition analogique qui présente en un ensemble, simultanément et en interaction, des éléments présentés ailleurs de manière linéaire, les uns à la suite des autres, elle est aussi une transposition dynamique qui incorpore le mouvement, l'espace et le temps » (Van Der Maren, 2004 : 463). A travers ce chapitre nous avons cherché à effectuer un parallélisme significatif entre les résultats obtenus et l'interprétation du langage technique, que nous allons brièvement rappeler dans ce qui suit :

- Traduction liée au processus d'évaluation du corpus retenu, et la construction des scores.
- Traduction descriptive et exploratrice liée aux données des variables prises en compte dans chaque épreuve.

Les situations évoquées ci-dessus, ont fait évoluer ce chapitre dans un processus d'acceptation et d'adaptation qui s'est mis en place progressivement pour interpréter les résultats obtenus. Dans cette clairvoyance nous avons pu repérer une hybridation de la créativité à l'école, voire la classe de FLE sur deux niveaux de perceptions :

- Une implication de la pensée divergente dans le processus de production en classe de FLE.
- Une implication de la médiation numérique pour assister le potentiel créatif.

En outre, différentes autres perceptions de rigueur apparaissent davantage perceptibles dans la traduction des résultats. Il s'agit de facteurs qui viennent sous-tendre la variable dépendante qui est la pensée divergente et la variable indépendante qui est les simulations numériques. Dans cette perspective nous précisons que la fonction de la mise en scène en matière d'interprétation des résultats adoptée dans ce chapitre a permis un retour vers les références théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour un éventuel élan à la pédagogie de la créativité, il s'agit de l'exploration des pistes reliant le développement du processus cognitif à celui de l'expressivité, pour en faire émerger des processus complexes relatifs à la créativité.

A la fin de l'interprétation de nos résultats, ce présent chapitre a autorisé également une extension de nos réflexions autour de la notion de la créativité. Il s'agit de porter attention sur d'autres données d'entrée à la créativité qui forment l'existence d'un système réel scientifiquement exploitable.

Conclusion générale

Les jalons de la créativité dans cette présente recherche étaient une prédiction influencée par les tendances et les connaissances actuelles impactant à la fois le monde de la didactique des langues et le système éducatif contemporain. La quantité d'informations requise a fait en sorte qu'il y ait un glissement de l'accent de la tendance vers l'acceptabilité de la conception d'une éventuelle pédagogie de la créativité. Il s'avère que l'emprise de la créativité sur le processus de l'enseignement/apprentissage est palpable.

Convoquons brièvement ici notre cadre général de recherche qui vise à déplacer le curseur de la problématique vers les hypothèses émises de manière conjointe. La pédagogie de la créativité constitue dans cette étude une réponse privilégiée pour les enjeux d'une intégration de la créativité dans les champs de la didactique des langues donnant un accès permanent à la divergence d'expression en classe de FLE. Les dispositifs des simulations numériques offrent à leur tour un environnement approprié à une liberté d'expression considérable, cette médiation a largement contribué à la promotion de la langue, notamment à l'écrit. Cette implication multidimensionnelle de différents facteurs sous-tendant la conception de la créativité dans la présente recherche dévoile une investigation pluridisciplinaire cruciale. A ce titre, nous nous attardons à rappeler, que notre travail de recherche s'inscrit donc, dans un riche éventail d'approches inspirées de : la didactique, la psychologie cognitive, l'éducation, la sociologie, l'ergonomie...etc.

Appréhender l'émergence d'une éventuelle articulation entre l'école et la créativité nous a permis de formuler l'objectif capital de cette présente étude. Ce positionnement a débouché sur une situation potentiellement opérationnelle par rapport à une éventuelle hybridation de la créativité et l'apprentissage. Dans cette perspective, une focalisation sur des pistes envisageables est de rigueur. Il s'agit de réfléchir aux paramètres d'interventions relatifs à l'exploitation de la pédagogie de la créativité. Ces derniers sont principalement exprimés par une approche cognitive de la créativité, voire une manipulation créative des connaissances des apprenants à des fins d'allures expressives. L'accent était mis sur la variable cognitive : la pensée divergente servant à traduire le potentiel créatif de l'apprenant, et ce, par le biais d'indicateurs variant entre fluidité, flexibilité et originalité des idées. Dans notre contexte voué à l'enseignement / apprentissage de FLE, la description de ces éléments atterrit impérativement sur une voie empirique. Celle-ci s'affirme dans un protocole expérimental axé sur une mise en situation dont les circonstances prennent le devant. Le canevas d'intervention proposé semble combler les exigences d'une conception de la pédagogie créative, il se compose d'une batterie

articulée autour de trois épreuves destinées à faire émerger l'agir créatif de l'apprenant. La manifestation de l'expressivité de ces apprenants prend sa validité dans un corpus écrit faisant objet d'une analyse bien déterminée. Dans une vision rétrospective du système donnant accès à une évaluation potentiellement objective, plusieurs références docimologiques se voient défiler. Elles permettent l'identification d'un processus de notation sur une échelle agréant la fixation des scores en termes de créativité et de rendement expressif en classe de FLE.

Cette synthèse du cadre scientifique de la recherche rentre dans la synoptique linéaire, circulaire et chronique de la rédaction d'un rapport final d'une recherche exploratoire sur terrain (Van Der Maren, 2004). Elle l'est aussi pour les normes d'une recherche scientifique inscrite dans le cadre des sciences humaines et sociales. En effet, la conclusion s'articule autour de trois grands axes à savoir : « une synthèse, une présentation des nouveaux apports de connaissance dont le travail est à l'origine et enfin des propositions » (N'da, 2015 : 193). Dans cet ordre d'idées nous enchaînons dans ce qui suit en vue de fournir les réponses nécessaires à notre recherche en tant qu'implication dans une réflexion autour d'un assemblage de la créativité à l'apprentissage, en l'occurrence un Créatissage. Le résumé des réponses sur nos interrogations se présente comme effet d'un entonnoir qui consiste à séquencer les réponses de manière à déboucher sur notre objectif principal.

Q2 : Par quels moyens la créativité favorise-t-elle l'apprentissage de FLE ?

L'exploitation de la créativité dans sa dimension cognitive a fourni une vision empirique de la littérature conceptuelle mobilisée dans ce projet de recherche (Chapitre : I, II, III). Nous y avons centré une approche cognitive sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et ce, dans des finalités découlant dans la divergence d'expression en classe de FLE. Ceci nous a conduit à traiter la question d'expression en FLE en tant que segment d'activité porteur de sens dans les limites des objectifs pédagogiques opérationnels visant l'expression en langue étrangère (Chapitre II.1.3). Dans ce contexte, nous avons conçu différentes épreuves dont la mise en résonance avec une littérature référentielle en matière d'analyse du corpus (Voir chapitre IV.4) a réorienté les considérations en classe de FLE.

Dans cet ordre d'éléments relatifs à l'investissement dans la pensée divergente, la divergence d'expression dans cette étude s'exprime dans les différents critères ouvrant sur la fluidité, la flexibilité, et l'originalité des idées dans les productions en FLE (Chapitre IV.3.2.1). L'analyse

des résultats des apprenants ayant participé aux tests impliquant la variable de la pensée divergente comme révélatrice du potentiel créatif (Voir chapitre V) ont montré que la créativité favorise l'apprentissage par le biais d'un investissement dans la dimension cognitive de l'apprenant. Ceci s'est manifesté dans la prise d'initiative et l'engagement de l'apprenant dans un processus cognitif, lui permettant d'agir et de s'exprimer en langue étrangère malgré les difficultés, ainsi observer une expressivité fertile. Dans ce sens, l'éducabilité cognitive, et d'autres formes de considérations relevant de la médiation en situation d'apprentissage et de production en langue étrangère stimulant la créativité des apprenants (Chapitre VI), s'avèrent lucratives en termes de rendement divergent en classe de FLE. Permettre la divergence en classe de FLE dans cette expérience ne signifie nullement l'ignorance de l'erreur, il s'agit d'une tolérance à l'expression en FLE, à travers laquelle nous avons pu repérer les carences ainsi les traiter de manière singulière (Chapitre VI.1.2.4).

Q3 : Comment les enseignants interviennent-ils dans l'élan qui incite à l'agir créatif de l'apprenant en classe de FLE ?

La réponse à cette question s'inscrit dans le cadre d'une approche innovante impliquant l'agir de l'enseignant dans la classe de FLE et ce, dans l'aménagement d'un environnement considéré comme un levier à l'apprentissage de l'apprenant. Notre réaction à cette séquence vient suite à une épreuve mettant en jeu une variable substituant le fondement d'une médiation pour la conception d'une pédagogie de la créativité (Chapitre III). Il s'agit des simulations globales via le numérique. Ce dispositif se manifeste dans les propriétés de la technologie de la communication et de l'information. Le rôle des simulations numériques dans cette démarche expérimentale a été identifié, précisé (Chapitre III.2), et détaillé (Chapitre IV.2.4) pour refléter un élément contextuel crucial du projet en question. Le canevas d'intervention via ce dispositif (Chapitre IV.2.4.3) expose dans cette épreuve une évaluation d'un corpus recueilli de deux groupes distingués par un apprentissage dans deux environnements différents : le premier relève du virtuel, et le second de l'habituel. Dans cette confrontation, les résultats obtenus révèlent un rendement potentiellement élevé d'un groupe d'apprenants n'ayant jamais bénéficié d'une éducabilité cognitive. Les attributions d'un environnement créatif via les "SIMS" ont permis donc à l'apprenant de mener un travail remarquable. Cette implication qui met l'interaction de plusieurs paramètres émergeant d'un espace technocréatif a laissé paraître une vision contrastée de différents niveaux de rendement créatif chez les apprenants montrant ainsi comment le projet

des SIMS a permis une fois encore le développement du geste créatif et la prise de conscience de l'ampleur d'une médiation créative.

Q1 : Quels apports d'une éventuelle hybridation entre la créativité et l'école ?

En optant pour le terme "apprendre", nous voulons faire briller à travers cette étude un agir permanent de l'apprenant dans un cadre institutionnel aboutissant ainsi à des instances créatives. Au départ, la problématique autour de la créativité a dégagé une réflexion incertaine (Chapitre I), notamment lorsqu'il était question de l'incorporation de cette dernière dans les propriétés de la didactique des langues. Le vécu empirique des apprenants dans les trois différentes épreuves a permis de se prononcer sur une conception d'un modèle pédagogique permettant la divergence en classe de FLE et ce, à travers les facteurs tacites sous-jacents aux fondements de ce système pédagogique-créatif (Chapitre II). L'impact donc de cette hybridation entre la créativité et l'école reflète manifestement une conception d'une pédagogie de la créativité, en l'occurrence une pédagogie de divergence.

Repenser la procédure d'évaluation en classe de FLE a permis de montrer un niveau intellectuel qui ne s'écarte pas de la norme mais avance en faveur d'une productivité fertile en langue étrangère. Les difficultés relatives à la charge lexicale ou autres expriment les situations problématiques face auxquelles les apprenants s'engagent dans un processus cognitif-créatif pour y répondre. Si la divergence par tolérance imprime dans l'organisme la marque indéfectible des instances cognitives, dans ce contexte les résultats semblent converger sur un profil d'apprenant ayant des éléments patents sous-jacents à un engagement créatif.

Hormis la dimension cognitive, à *priori* la créativité offre un éventail très riche orné d'autres dimensions impactant le développement du potentiel créatif d'un individu. Dans une phase de recherche axée sur des pistes futuristes, nous affirmons qu'à *posteriori* nombreux travaux ont été menés pour démontrer que la créativité relève également de facteurs tacites : émotionnels, conatifs, culturels...etc. qui viennent s'ajouter à la créativité pour une éventuelle union, donnant ainsi sur de meilleures pistes de recherche

Références Bibliographiques

Références bibliographiques

- ADEN J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris : éditions, Le Manuscrit.
- ADEN J, (2009). *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre*. Synergies Europe, n° 4, pp. 173-180.
- ADEN, J & PICCARDO E. (2009). *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*. Synergies Europe, n° 4.
- ADEN, J. (2010). *L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures*. In : Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (dir.). Bruxelles: Peter Lang, Coll. Gram R, pp. 23-44.
- ADEN, J & ESCHENAUER, S. (2014). *Théâtre et empathie en classe bilingue : Didactiser l'émergence*. Pratiques théâtrales en classes de Langues. Les Langues Modernes 4, pp.69-77.
- ADEN, J. (2016). *Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie éactive des langues*. In : Aden, Joëlle (2013) : Apprendre les langues par corps. In Abdelkader, Yamnar ; Bazile, Sandrine & Fertat, Omar (éds.) : Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp.109-124.
- ADEN, J. (2017). *Developing empathy through theatre: a transcultural perspective in Second Language Education*. In: Schewe, Manfred & Crutchfield, John (Hrsg.): Going performative in intercultural Education. International contexts – theoretical perspectives – models of practice. Bristol: Multilingual Matters, pp. 59-84.
- ADEN, J. (2017). *Langues et langage dans un paradigme éactif*. Recherches en didactique des langues et des cultures 14 :1, mis en ligne le 19 décembre 2016 [Online : <http://rdlc.revues.org/1085>, 05.05.2017]. Paris : ELA 167, pp. 267-284.
- AISSI, R. (2017). Thèse de doctorat : *Le rôle de l'image dans l'enseignement-apprentissage précoce du FLE en Algérie*. Thèse de doctorat : Université de Batna.
- ALEINIKOV, A-G. (1999). *Humane Creativity*. In : RUNCO, M., et al.,. Encyclopedia of creativity. Academic press. London, pp.837-844.
- ALVAREZ, J & DJOUTI. (2012). *Introduction aux serious games*. Éditions questions théoriques.
- AMABILE, T & CONTIAND, R. (1999). *Motivation/Drive*. In : RUNCO, M., et al.,. Encyclopedia of creativity. Academic press. London, pp. 251-259.
- ASTOFI, J-P. (1992). Apprendre par franchissant les obstacles ? Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, pp. 103-116
- BAIN, D & SCHNEUWLY, B. (1987). *Vers une pédagogie du texte* [Article professionnel]. Le Français Aujourd'hui, 79, pp.13-23
- BAER, J. (1999). *Domains of Creativity*. In : RUNCO, M, et al.,. Encyclopedia of creativity. Academic press. London, pp. 591-596.
- BAILLY, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de d.w. winnicott. « Enfances & Psy » 3 no15, pp. 41 à 45 <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-41.htm>
- BANDURA, A. (2009). *Self-efficacy in Changing Societies*. Stanford University : Cambridge university press.
- BARRON, F. (1973). *Disposition pour l'originalité*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp. 103-116.
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEAUDOT, A. (1969). *La créativité à l'école*. 1er éd. Paris: Presses universitaires de France.

Références bibliographiques

- BEAUDOT, A. (1980). *La créativité à l'école*. 3e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUDOT, A. (1973). *La créativité*. Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUDOT, A. (1979). *Vers une pédagogie de la créativité*. France: les éditions ESF.
- BEAUDRY, N. (2016). *Pédagogie ouverte*. In : VIOLA, S (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 185-193.
- BEAUDRY, N. (2016). *Synthèse sur l'humanisme*. In : VIOLA, S (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 195-202.
- BECKER, H, (1998). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- BERTIN, J-P. (2000). *Éléments d'ergonomie didactique*. Linguistique. Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- BERTIN, J-P. (2003). *L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance*, ASP, pp. 47-66.
- BESANÇON, M. & LUBART, T. (2015). *La créativité de l'enfant: Evaluation et développement*. Bruxelles. Mardaga.
- BESANÇON, M. & LUBART, T. (2008). *Langues et pratiques artistiques au primaire : créativité et Multi-sensorielité*. In : ADEN J. Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire, Paris : éditions Le Manuscrit. pp. 241-259.
- BLANCHUT, L. (2016). *Simulation globale, motivation et implication de l'apprenant: conception et utilisation d'une simulation globale au sein d'une classe de français langue étrangère*. EUE.
- BOISSIERE, J, et al., (2013). *Le numérique une chance pour l'école*. Armand colin.
- BONNARDEL, N. (2009). *Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives*. In : Le travail humain. Presses Universitaires de France. Vol 72, France, pp. 5 - 22.
- BONNARDEL, N. (2016). *Propositions de méthodes d'analyse et de modalités d'assistances pédagogique et informatique aux activités créatives*. Illustrations dans le domaine du design. La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques.
- BORST G, et al, (2015). *Structures et mécanismes cérébraux sous-tendant la créativité* : Université. Paris 5.
- BRASSART, D-G. (1996). *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Pierre Coirier, Daniel Gaonac'h, Jean-Michel Passereau, In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°20, 1997. Adolescence(s) sous la direction de Carole Philip-Asdic, pp. 182-183.
- BRONCKART, J-P. (1985). *Vygotsky, une œuvre en devenir*. In : Vygotsky aujourd'hui. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 07-21.
- BURNER, J-S. (1973). *Condition de la créativité*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp. 217-240.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale : Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008 Disponible sur : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf> (Consulté le 03/01 /2021).
- CARAY, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Presses universitaires de France : PUF.
- CHARBONNIER, S. (2016). *La créativité peut-elle devenir un paradigme pédagogique émancipateur ?* In : Voix plurielles 13.1, pp.138-146.

Références bibliographiques

- CHARRON, A. (2016). *Synthèse sur le cognitivisme*. In : VIOLA, S (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 172-182.
- CHARRON, A et RABY, C. (2016). *Synthèse sur Le socioconstructivisme*. In : VIOLA, S (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 112-126.
- CHARTIER, P & LOARER, E. (2008). *Évaluer l'intelligence logique : Approche Cognitive et Dynamique*. Paris : DUNOD.
- CAMPBELL, L, et al, (2006). *Les Intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Les Éditions de la Chenelière : INC.
- CAPRON PUOZZO, I. (2005). *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Milano.
- CAPRON PUOZZO, I. (2012). *Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle*, Prismes, n° 17, pp. 60-61.
- CAPRON PUOZZO, I. (2012). *Favoriser les savoir-être par l'apprentissage des langues*. L'Éducateur, n° 7, pp.17-18.
- CAPRON PUOZZO, I. (2012). *Français et pédagogie de la créativité*, L'école valdôtaine, n° 91, pp.61-63.
- CAPRON-PUOZZO, I. (2013). *La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée*. In : ALAO, G et al, (Eds.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle l'acteur en contexte mondialisé*, pp. 23-36. Paris : Edition des Archives contemporaines.
- CAPRON-PUOZZO, I. (2013). *Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage*. Education et socialisation - Les Cahiers du Cerfs, 33, pp.1-14.
- CAPRON-PUOZZO, I. (2014). *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves dans un contexte plurilingue : Le cas du français au secondaire en Vallée d'Aoste*. Berne : Peter Lang.
- CAPRON-PUOZZO, I. (2014b). *Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition*. Voix Plurielles, 11-1, pp. 101-111.
- CAPRON-PUOZZO, I. et PERRIN, N. (Eds). (2014). *La créativité. Une finalité ? Une passerelle pour apprendre ?* L'Éducateur.
- CAPRON-PUOZZO, I.& PICCARDO, E. (2014). *Pour une évaluation créative en classe de langue*. In Marie-Thérèse.
- CAPRON-PUOZZO, et MARTIN, D. (2014). *De la pensée créatrice à la pensée créative*. In : Educateur. 2, pp.13-14
- CAPRON PUOZZO, I. (2014). *La créativité, un levier pour l'apprentissage de petite poucette*. Prismes : revue pédagogique HEP Vaud, 20, pp.44-45.
- CAPRON PUOZZO, I. (2016). *La Créativité en éducation et en formation*, De Boeck.
- CAPRON PUOZZO, I.(2016). *Du concept de la créativité à une pédagogie de la créativité: un défi pour le xxi^e siècle*. In : CAPRON PUOZZO, I. *La créativité en éducation et en formation: Perspectives théoriques et pratiques*. Belgique: De Boeck.
- CAPRON PUOZZO, I. (2016). *Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité: expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire*. In : formation et pratiques d'enseignement en questions. Créativité et apprentissage: un tandem à réinventer ? Fribourg, pp. 95-111.
- CAPRON PUOZZO, I. & GAY P. (2016). *Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre*. In : Formation et pratiques

Références bibliographiques

- d'enseignement en questions: Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer? Fribourg, pp. 63-80.
- CARE, J.-M. & DEBYSER, F. (1985). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- CARRICANO, M et POUJOL, F. (2009). *Analyse des données avec SPSS*. France: Pearson Education.
- CECR. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- CORDIER, F & GAONAC'H, D. (2012). *Apprentissage et mémoire*. Paris: Armand Colin.
- CROPLEY, A- J. (1999). *Education*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp. 629-642.
- CROPLEY, A-J. (1999). *Definitions of creativity*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp.511-524.
- CUQ, J- P & GURCA, I. (2003). *Cours de didactique de Français langue étrangère et seconde*. Presses de l'université de Grenoble. PUG.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique de Français langue étrangère et seconde*.CLE, Internationale.
- CYR, P., GERMAIN, C., (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International
- DACEY, J. (1999). *Concepts of Creativity: A History*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp.309-323.
- DANIEL, M-F & LAFORTUNE, L & PALLASCIO, R (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Presses de l'université de Québec.
- DANSKY, J-L. (1999). *Play*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp.393-408.
- DAVIS.G-A. (1999). *Barriers to creativity and creative attitudes*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp.165-174.
- DEBYSER, F. (1986). *Production de textes et matrices narratives*. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°50. Les paralittératures, pp. 111-114.
- DEBYSER, F. (1976). *Le Tarot des Mille et un Contes*. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°11-12. Récit 1, pp. 109-114.
- DEBYSER, F. (1989). *Télématique et enseignement du français*. In : *Langue française*, n°83. *Langue française et nouvelles technologies*, sous la direction de André Dugas, pp. 14-31.
- DEBYSER, F. (1996). *L'immeuble : simulations globales*, Paris, Hachette.
- DE KETELE, J-M., et DE LANDSHEERE, V. (1990). *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 91, pp. 127-129.
- DE LANDSHEERE, G. (1963). *Pour une pédagogie de la divergence*. Synthèses: Revue Européenne Mensuelle et Internationale, pp. 1-12.
- DE LANDSHEERE G. (1963). *L'éducation des jeunes enfants au seuil de l'ère technologique*. In : *Communication et langages*, n°89, pp. 31-36.
- DE LANDSHEERE, G. (1964). *Introduction à la recherche en éducation*. Thon, Liège. (5 Ed). Belgique.
- DE LANDSHEERE, G & DE LANDSHEERE, V. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Belgique : Liège.
- DE LANDSHEERE, G. (1992). *Évaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Belgique ; : Bruxelles.
- DELATTRE, J, (1993). *Situation-problème : Faisons le point*. *Revue de recherches en éducation*, 10-11, pp. 7-20.

Références bibliographiques

- DEPOVER, C, et al, (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Presses de l'université de Québec.
- DEVELAY, M. (1999). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- DOMINE G, (2017), *Les TICE en classe, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- EDELMAN, G. (2007). *La science du cerveau et la connaissance*. Paris: Odile Jacob.
- EKVALL, G. (1999). *Creative Climate*. In : RUNCO, M et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London. pp. 403-412.
- ENIX SCOTT, T. (1999). *Knowledge*. In : RUNCO, M et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp. 119-129.
- EPSTEIN, R. (1999). *Generality Theory*. In : RUNCO, M et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp. 759-766.
- EPSTEIN, R. et LAPITOSKY, G. (1999). *Behavior approaches to creativity*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London. pp.175-183.
- ESCHENAUER, S. (2014). *Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance*. In : Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion 6, pp.1-24
- ESCHENAUER, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie énaïve au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris-Est (UPE), Créteil, France.
- ESCHENAUER, S. (2018). *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. Recherche et éducation: Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement. Paris, pp. 1-19.
- ESCHENAUER, S. (2019). *Pourquoi et en quoi la créativité a-t-elle sa place en classe de langue(s)? De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* CNESCO. Paris, pp. 1-19.
- ESQUIVEL, G-B., et PETERS, K-M. (1999). *Diversity, Cultural*. In: RUNCO. M, et al., *Encyclopedia of creativity Academic*. London Press, pp. 583-589.
- FAYOL, M. (1984). *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, pp. 65-69.
- FAYOL, M, et SCHNEUWLY, B. (1987). *La mise en texte et ses problèmes*. In : prendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, pp. 223-239.
- FEDHUSEN, J. (1999). *Talent and creativity*. In: RUNCO. M, et al., *Encyclopedia of creativity Academic*. London. Press, pp. 623-627.
- FORTIN, C et ROUSSEAU, R. (2003). *Psychologie cognitive ; une approche de traitement de l'information*. Presses de l'université du Québec.
- GARCIA-DEBANC, G. (2001). *L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques*. In : *Langages*, 35^e année, n°141. Les discours procéduraux, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, pp. 3-9.
- GAONAC'H, D et FIJALKOW, J. (1998). *Fayol (Michel) - Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 125. École et culture religieuse, pp. 147-150.
- GAONAC'H, D. *Apport de concepts vygotskiens à l'analyse de productions en langue étrangère*. In : *Enfance*, tome 42, n°1-2, 1989, pp. 91-100.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier.

- GETZELS, J-W et JACKSON, P-W. (1973). *L'adolescent créatif et l'adolescent intelligent*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp.33-45.
- GIACCOBBE, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : CNRS.
- GIGLIO, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, 24(2), 45-55. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.349>
- GOMBERT, J-E, et FAYOL, M. (1988). *Autocontrôle par l'enfant de ses réalisations dans des tâches cognitives*. In : Revue française de pédagogie, volume 82, pp. 47-59.
- GRAINGER, J. (2003). *Word Recognition*. In: LYNN, N. Encyclopedia in cognitive science. Wiley, pp.4280-4283.
- GREGOIRE, J et LAVEAULT, D. (2014). *Introduction aux théories de tests en psychologie et en sciences de l'éducation*.
- GRUBER, H-E. (1999). *Evolving Systems Approach*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London. Press. P.689-694.
- GUERAUD, V et al, (1999). *Environnements d'apprentissage basés sur la simulation*. Outils auteur et expérimentations. In : Sciences et techniques éducatives, volume 6 n°1. Simulation et formation professionnelle dans l'industrie, pp. 95-141.
- GUICHON, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. France : Didier.
- GUILDFORD, J-P. (1973). *La créativité* . Dans BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp.09-28.
- GUILDFORD, J-P. (1973). *La créativité : rétrospective et prospective*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp. 243-262.
- HARRINGTON, D. (1999). *Conditions and Settings/Environment*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 323-340.
- HASSLER, A. La description avec les sims, 24 septembre 2015, disponible sur : <https://fleuxvideo.wordpress.com/2015/09/24/seance-la-description-avec-les-sims/> (consulté, le 04/07/2018).
- HASSLER, A. Contrôle : La description avec les sims, 9 octobre 2015, disponible sur : <https://fleuxvideo.wordpress.com/2015/10/09/seance-controle-la-description-avec-les-sims/> (Consulté, le 04/07/2018).
- HEILMANN, K- M. (2005). *Creativity and the brain*. Psychology Press. New York.
- HEINZEN, T-E. (1999). *Proactive Creativity*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 429-431.
- HERTZ, M. (1999). "Invention". Dans RUNCO Marc et al.,. Encyclopedia of creativity. Academic press. London. Press, pp. 95-102.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Série pédagogie : Histoire et pensée.
- HOWARD, L. (2013). Thèse de doctorat : *Relation entre la pensée divergente et l'acquisition d'une théorie représentationnelle de la pensée*. Université du Québec à Montréal.
- JAUSOVEC, N. (1999). *Brain biology and brain functioning*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 203-212.
- JAUSOVEC, N. (1999). *Metacognition*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 201-207.
- JOAS, H. (1999). *La créativité de l'agir* . Paris: Cerf.
- Journal Officiel de l'Union Européenne, décision no 1350/2008 Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008D1350&from=NL> (Consulté, le 10/02/2018).

- KARL, H. P. (1999). *Brain and the Creative Act*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 213-218.
- KATZ, A-N. (1999). *Psycholinguistics*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 479-489.
- KAUFMANN, J-N. (1977). *Psychologie de la « conscience » et science du « behavior »*. Philosophiques, 4(2), pp. 313–326.
- KAUFMANN, G. MARTINSEN, O. (1999). *Cognitive Style and Creativity*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp.273-282.
- LALANDE, A. (1997). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 4 Ed. Quadrige. Paris : Presses de l'université de France. PUF.
- LAURENCE.S, (2017), *Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue*, Disponible sur :<https://journals.openedition.org/apliut/5722> (Consulté, le 06/07/2018).
- LAURENT-DELCHET, M. (1974). *Langage : Langue parlée- Langue écrite et Créativité à l'école maternelle*. BIALEC.
- LAVEAULT, D, et GREGOIRE. J, (2014). Introduction aux théories de tests en psychologie et en sciences de l'éducation. De Boeck Université.
- LAVOIE, L, et Marquis, D. (1998). *Enseignement programmé/Enseignement modulaire*. Canada. Presses de l'université de Québec.
- LEBIERE,C. (2006). *ACT*. In : LYNN, N. Encyclopedia of cognitive science. Wiley and sons, pp. 170-176.
- LEBOUTET, L. (1970). *La créativité*. In : L'année psychologique. vol. 70, n°2, pp. 579-625.
- LECLERCQ, D. (2005). *Edumétrie et docimologie*. Chapitre 4 : Une Taxonomie des Objectifs Instrumentée au Service de l'Évaluation (TOISE). Edition de l'université de Liège.
- LEGRAND, M. (1990). *Du behaviorisme au cognitivisme*. In : L'année psychologique. vol.90, n°2, pp. 247-286.
- LEOPOLDOFF, M, I (Ed.), SCHNEUWLY, B (Ed.). (2018). L.S. Vygotskij. - *La science du développement de l'enfant*. Textes pédologiques (1931-1934). Berne : Peter Lang.
- LEUBA, D et al. (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, 2, pp. 177-193.
- LIGNON, F. (2007). *Les Sims où la vie virtuelle*. Idées. Innovation, concurrence et croissance (n°150), pp. 50-56.
- LOAER, E. (1998). *L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser*. In : Revue française de pédagogie, volume 122. Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 121-161.
- LOISELLE,J, et al. (2006). *Innovation en formation à l'enseignement : Piste de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. De Québec Éducation Intervention.
- LUSSIER, D. (1992). *Évaluer les apprentissages : Dans une approche communicative*. Vanves; Paris: Hachette FLE.
- LUBART, T. (1999). *Componential Models*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 295-300.
- LUBART, T.(2010). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- MAGYARI-BECK, I. (1999). *Creatology*. In: RUNCO. M, et al.,. Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 433- 441.
- MANGENOT, F. (1998). *Aides logicielles à l'écriture*. Lire écrire à l'école N°3 Grenoble, CRDP, IUFM.

Références bibliographiques

- MARTINDALE, C. (1999). *History and creativity*. In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp. 823-830.
- MAYER, R-E. (1999). "Problem solving". Dans RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp. 437-446.
- MEIRIEU, M. (1997). *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*. Revue française de pédagogie, No. 120, Penser la pédagogie, pp. 25-37.
- MEIRIEU, P. (2015). *C'est quoi apprendre? La tour d'aigues*: Edition L'aube.
- MEZIANI, A. (2011). Thèse de doctorat : *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle*. Université de Biskra.
- MICHEL, C et THOMAS, M. (2005). *Théories du développement de l'enfant : étude comparative*. De Boeck.
- Microsoft Excel. *XLSTAT logiciel de statistique* : XLSTAT version 2015.
- Microsoft SPSS, *logiciel de statistique* : version 2021.
- MILLER, A-I. (1999)."Einstein, Albert". In : RUNCO Marc et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic press. London, pp. 643-646.
- MILON, A. (2005). *La réalité virtuelle : avec ou sans le corps*. Paris. Edition autrement.
- MUCCHIELLI, A et PAILLE, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armauld Colin.
- N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Harmattan. Paris.
- NADEL, L. 1Ed. (2005).*Encyclopedia of science Cognitive*.Wiley. 4 Volumes
- NICOLAEV, V. (2012). Thèse de doctorat : *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques*. Linguistique. École normale supérieure de Lyon - ENS LYON.
- OCDE. (2002). *Comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage*. France: Service des Publications de l'OCDE.
- OSBORN, A-F. (1965). *L'imagination constructive*. Paris : Dunod.
- PARNES, J-P. (1973). *Education et créativité*. In : BEAUDOT, A. *La créativité*. Paris : Dunod, pp. 175-186.
- PARNES, J-P. (1999). *Programs and courses in creativity*. In: RUNCO. M, et al., *Encyclopedia of creativity*. Academic. London Press, pp. 465- 477.
- PETITJEAN, B. (2005). *Formes et fonctions des différents types d'évaluation*. In : *Pratiques : linguistique*, Piccardo, E. *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Milano.
- PIAGET, J & INHELDER, B. (1992). *Psychologie de l'enfant*. Presses de l'université de France. Paris.
- PICCARDO, E. (2013). *Repenser la formation des maîtres aux TIC : défis et opportunités*. *Les Cahiers de l'ILOB* (Institut des Langues Officialles et du Bilinguisme) /OLBI (Official Languages and Bilingualism Institute) Working Papers, 5, pp. 101-121.
- PICCARDO, E. (2012). *Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?* *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 167, pp. 285-294.
- PICCARDO, E. (2010). *L'enseignant un stratège de la complexité : quelles perspectives pour la formation ?* In : BAILLAT, G., et al, (eds.) *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*, Bruxelles : de Boeck.
- PICCARDO, E. (2005). *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Milan: Arcipelago Edizioni, pp. 232.
- PIIRO, J. (1999). *Poetry*. In: RUNCO. M, et al., *Encyclopedia of creativity* Academic. London. Press, pp. 409- 415.

Références bibliographiques

- PIOLAT, A et ROUSSEY, J-Y. (1992). *Rédaction de textes : Éléments de psychologie cognitive*. In : Langages, 26^e année, n°106, La génération de textes, sous la direction de Jacques Anis, pp. 106-125.
- PLUCKER, J-A et RUNCO, M-A. (1999). *Enhancement of creativity*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London Press, pp. 669- 675.
- POISSON, I. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'université de Québec.
- PROULX, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'université de Québec.
- PRITZKER, S-R. (1999). *Writing and creativity*. In : RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 727-736.
- PUREN, C. (1997). *Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire*. Études de Linguistique Appliqué en° 105, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition.
- PUREN, C. (1998). *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*. *Didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars, pp. 9-37.
- PUREN, C. (2001). *La didactique des langues face à l'innovation technologique*. In : Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères », UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne. pp. 1-13.
- PUREN, C. (2004). *Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? Études de Linguistique appliquée* n°134, pp. 235-249.
- PUREN, C. (2011). *La « Méthode », outil de base de l'analyse didactique*, pp. 283-301 in : BLANCHET, P & CHARDENET, P. (dir.). Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) -EAC (Éditions des Archives Contemporaines).
- PUREN, C. (2012). *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche)*.
- PUREN, C. (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-œuvre-ses-méthodes-de-recherche/
- RABARDEL, R. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, pp. 239.
- REINBOLD, J. (1977). *Le behaviorisme et les psychologues sociaux*. *Philosophiques*, 4(2), pp. 335–340.
- RICKARDS, T. (1999). *Brainstorming*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 219-228.
- RICHARDS, R. (1999). *Everyday Creativity*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 683- 687.
- RICHARDS, T et WEST. M. (1999). *Innovation*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 933-943.
- ROBERT, J-P. (2008). *Dictionnaire Pratique de la didactique de FLE*. Editions Ophrys. L'essentiel Français.
- RODARI, G. (2010). *Grammaire de l'imagination : Introduction à l'art d'inventer des histoires*. France : CLERC.
- RONVEAUX, C, et al, (2015). *Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. Formation et pratiques d'enseignement en question*, no. 19, pp.7-17.

Références bibliographiques

- ROOT-BERNSTEIN, R. (1999). *Discovery*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 559-571.
- RUNCO, M-A. (1999). *Critical Thinking*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 449-452.
- RUNCO, M-A. (1999). *Divergent Thinking*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 577-582.
- RUNCO, M-A. (1999). *Developpement trends in creative abilities and potentials* In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 537-540.
- RUNCO, M-A. (1999). *Perspectives*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 373-376.
- RUNCO, M-A. (1999). *Tactics and strategies for Creativity*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 611-615.
- RUNCO, M-A., et THURSTON, B-J.(1999). *Flexibility*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic. London. Press, pp. 229-732.
- RUSS, S-W. (1999). *Emotion/Affects*. In: RUNCO. M, et al., Encyclopedia of creativity Academic Press. London, pp. 659-668.
- SCHLEIFER, M. (1977). *Behaviorisme et psychologie*. Philosophiques, 4(2), pp. 327-334.
- SCHNEUWLY, B. (1982). *De la phrase au texte*. In : Contributions à la didactique de la langue maternelle, pp. 49-59. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SCHNEUWLY, B. (1985). *Contributions à la pédagogie du texte I*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SCHNEUWLY, B. (1985). *Présentation des recherches en cours sur le texte*. In : Colloque "Le texte et son traitement", pp. 74-78. Université de Nantes. Département de Psychologie.
- SCHNEUWLY, B., et BRONCKART, J-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui* [Ouvrage collectif].
- SCHNEUWLY, B. (1989). *Le 7e chapitre de Pensée et langage de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière*. Enfance, pp.24-30.
- SCHNEUWLY, B. (1989). *La conception vygotskyenne du langage écrit*. Etudes de linguistique appliquée, no. 73, pp. 107-117.
- SCHNEUWLY, B. (1991). *Comment enseigner l'expression écrite. Éléments pour une didactique de l'écrit*. Journal De L'enseignement Primaire (Édition Corps Enseignant), pp. 36-39.
- SCHNEUWLY, B. (1991). *La didactique, une ingénierie*. Le Français Dans Tous Ses États, 15, pp. 4-8.
- SCHNEUWLY, B. (1994). *Vygotsky, Freinet et l'écrit*. In : CLANCHE, P. et al., La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 313-324
- SCHNEUWLY, B. (1995). *Qu'est-ce qu'écrire ? outils et apprentissage de l'écriture*. Babylonia, 3, pp.7-10.
- SCHULDBERG, D. (1999). *Chaos Theory and Creativity*. In : RUNCO et al, Encyclopedia of creativity. London. Academic press, pp. 259-272.
- SINGER, J-L. (1999). *Imagination*. In : RUNCO Marc et al., Encyclopedia of creativity. London. Academic press, pp. 901-913.
- SOUTET, O. (2005). *Linguistique*. PUF.
- STERNBERG, R-J. (1999). *Intelligence*. In : RUNCO Marc et al., Encyclopedia of creativity. London. Academic press, pp. 81-88.
- ST-YVES, A. (1986). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*. Presses de l'université de Québec.

Références bibliographiques

- TAGLIANTE, C. (2006). *Techniques et pratiques de classe : La classe de langue*. Paris : CLE INTERNATIONALE.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Paris : Les éditions logiques.
- THEORET, M. (2016). *Le béhaviorisme*. In : VIOLA, S. (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 205-218.
- THEORET, M. (2016). *Synthèse sur le béhaviorisme*. In : VIOLA, S. (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 220-228.
- THESEE, G. (2016). *Apprentissage par découverte*. In : VIOLA, S. (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 158-170.
- THURSTON, B-J., et RUNCO, M-A. (1999). *Flexibility*. In : RUNCO Marc et al., Encyclopedia of creativity. London. Academic press. pp. 729-732.
- TORRANCE, E-P. (1973). *La validité prédictive des tests de pensée créative*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp.65-84.
- VIAU, R. (2007). *La motivation dans la création scientifique*. Presses de l'Université du Québec.
- VIOLA, S. (2016). *Enseignement et apprentissage stratégiques*. In : VIOLA, S. (coord). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement. CEC, pp. 227-150.
- WALLACH, M-A et KOGAN, N. (1973). *Nouvelle appréhension du problème de la distinction : intelligence -créativité*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp. 46-64.
- WAUQUIER, M. (2016). *Langues et pratiques du Geek : le Simlish*. Disponible sur : <https://vonguru.fr/2016/06/12/simlish-langue-fictive/> (Consulté, le 03/06/2018).
- WEISBERG, P-S et SPRINGER, K-J. (1973). *Le milieu familial dans la fonction créative*. In : BEAUDOT, A. La créativité. Paris : Dunod, pp. 65-84.
- WOODS, D. (2005). *Winnicott: playing and reality*. London and New York.
- YAN DAI, D., et STERNBERG, R-J (2004). *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. London.
- YAICHE, F. (1996), *Les simulations globales, Mode d'emploi*, Hachette.
- YAICHE, F. (1993). Thèse de doctorat : Les simulations globales.

ANNEXES

1/ Attestation de la traduction du résumé de la thèse

إشهاد بالتصحيح اللغوي للملخص

أنا، الممضية أسفله، الأستاذ (ة):

الاسم و اللقب: **بن النصيب كريمة**

الدرجة العلمية: **مترجمة ترجمة رسمية لدى المحاكم**

- عربي-فرنسي-انجليزي

البريد الإلكتروني: **Translationoffice05@gmail.com**

الهاتف: **033.31.94.01**

أشهد أنه تمت المراجعة اللغوية للملخص الموسوم بـ:

***La créativité au service de l'apprentissage:
La pédagogie de la divergence moteur
d'expression en classe de FLE***

باللغتين العربية و الانجليزية، للمؤلفة:

| <u>الاسم الكامل</u> | <u>الدرجة العلمية</u> | <u>الجامعة</u> |
|---------------------|-----------------------|-------------------------------|
| بن شريف سارة | طالبة دكتوراه | جامعة مصطفى بن بولعيد باتنة 2 |

الإمضاء

الأستاذة/ بن النصيب كريمة
مترجمة ترجمة رسمية
Maitre/ BENNEGIB Karima
Traductrice Interprète Officielle Assermentée
Sworn Translator - Interpreter

2/ Extrait de la décision concernant l'Année Européenne de la Créativité et de l'Innovation (2009)

24.12.2008

FR

Journal officiel de l'Union européenne

L 348/115

DÉCISION N° 1350/2008/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL

du 16 décembre 2008

concernant l'Année européenne de la créativité et de l'innovation (2009)

(Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)

LE PARLEMENT EUROPÉEN ET LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE,

vu le traité instituant la Communauté européenne, et notamment ses articles 149 et 150,

vu la proposition de la Commission,

vu l'avis du Comité économique et social européen ⁽¹⁾,

vu l'avis du Comité des régions ⁽²⁾,

statuant conformément à la procédure visée à l'article 251 du traité ⁽³⁾,

considérant ce qui suit:

- (1) L'Europe doit renforcer sa capacité de créativité et d'innovation pour des raisons sociales et économiques, afin de répondre efficacement aux évolutions de la société de la connaissance: la capacité d'innovation est étroitement liée à la créativité en tant qu'attribut personnel, et pour être pleinement exploitée, elle doit être largement répandue au sein de la population. Cet objectif requiert une démarche fondée sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- (2) Les systèmes d'éducation et de formation devraient veiller, dans une mesure suffisante et à tous les niveaux pertinents, au développement de compétences clés à l'appui de la créativité et de l'innovation en vue de trouver des solutions novatrices et originales dans la vie personnelle, professionnelle et sociale.
- (3) Le Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 a conclu qu'un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition constitue une composante essentielle de la réponse de l'Europe à «la mondialisation et à la transition vers une économie basée sur la connaissance», et il a souligné que «les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe».
- (4) La communication de la Commission du 21 novembre 2001 intitulée «Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie» et la résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ⁽⁴⁾ adoptée ultérieurement font de «nouvelles compétences de

base» une priorité et insistent sur le fait que «l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis l'âge préscolaire jusqu'à l'âge de la retraite».

- (5) La recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ⁽⁵⁾ a identifié diverses compétences clés, notamment celles qui suivent: «compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies», «apprendre à apprendre», «compétence numérique», «esprit d'initiative et d'entreprise», «sensibilité et expression culturelles» et «compétences sociales et civiques».
- (6) Le Conseil européen de Bruxelles des 8 et 9 mars 2007 a noté que l'éducation et la formation sont indispensables au bon fonctionnement du triangle de la connaissance (éducation, recherche et innovation) et jouent un rôle déterminant dans la stimulation de la croissance et de l'emploi. Il a appelé à accorder une attention particulière au développement du potentiel des petites et moyennes entreprises, y compris dans les secteurs de la culture et de la création, eu égard à leur rôle de moteur de la croissance, de la création d'emplois et de l'innovation.
- (7) L'instauration d'une Année européenne de la créativité et de l'innovation est un moyen efficace de contribuer à répondre aux défis auxquels l'Europe doit faire face en sensibilisant le public, en diffusant des informations sur les bonnes pratiques et en favorisant la recherche et le débat sur les politiques. La création d'un environnement qui permette d'agir en faveur de ces objectifs simultanément aux niveaux européen, national, régional et local est mieux à même d'accroître les synergies et la masse critique que des efforts hétéroclites à différents niveaux.
- (8) Étant donné que l'action en faveur de la créativité et de la capacité d'innovation grâce à l'éducation et à la formation tout au long de la vie relève des objectifs de programmes communautaires existants, la réalisation de cette Année européenne de la créativité et de l'innovation peut se fonder sur ces programmes, dans les limites de la marge de manœuvre qu'ils prévoient pour la définition des priorités de financement sur une base annuelle ou pluriannuelle; les programmes et les politiques dans d'autres domaines, comme la culture, la communication, les entreprises, la cohésion, le développement rural, la recherche et la société de l'information, contribuent également à favoriser la créativité et la capacité d'innovation, et peuvent soutenir l'initiative dans le contexte de leurs cadres juridiques respectifs.

⁽¹⁾ Avis du 9 juillet 2008 (non encore paru au Journal officiel).

⁽²⁾ JO C 257 du 9.10.2008, p. 46.

⁽³⁾ Avis du Parlement européen du 23 septembre 2008 (non encore paru au Journal officiel) et décision du Conseil du 20 novembre 2008.

⁽⁴⁾ JO C 163 du 9.7.2002, p. 1.

⁽⁵⁾ JO L 394 du 30.12.2006, p. 10.

(9) Étant donné que l'objectif de la présente décision, à savoir soutenir les efforts des États membres pour promouvoir la créativité, grâce à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, en tant que moteur de l'innovation et facteur essentiel du développement de compétences personnelles, professionnelles, entrepreneuriales et sociales, ainsi que du bien-être de tous les individus dans la société, ne peut pas être réalisé de manière suffisante par les États membres et peut donc être mieux réalisé au niveau communautaire, la Communauté peut prendre des mesures, conformément au principe de subsidiarité consacré à l'article 5 du traité. Conformément au principe de proportionnalité tel qu'énoncé audit article, la présente décision n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre cet objectif.

ONT ARRÊTÉ LA PRÉSENTE DÉCISION:

Article premier

Objet

L'année 2009 est proclamée «Année européenne de la créativité et de l'innovation» (ci-après dénommée «année»).

Article 2

Objectifs

1. L'objectif global de l'année est de soutenir les efforts des États membres pour promouvoir la créativité, grâce à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, en tant que moteur de l'innovation et facteur essentiel du développement de compétences personnelles, professionnelles, entrepreneuriales et sociales, ainsi que du bien-être de tous les individus dans la société.
2. Les objectifs particuliers de l'année sont de mettre en avant, entre autres, les facteurs suivants, susceptibles de contribuer à favoriser la créativité et la capacité d'innovation:
 - a) créer un environnement propice à l'innovation, et à la capacité d'adaptation dans un monde en rapide évolution; toutes les formes d'innovation, y compris sur les plans social et entrepreneurial, sont prises en compte;
 - b) mettre l'accent sur l'ouverture à la diversité culturelle en tant que moyen de développer la communication interculturelle et favoriser le resserrement des liens entre les arts, ainsi qu'avec les écoles et les universités;
 - c) stimuler la sensibilité esthétique, le développement émotionnel, la pensée créative et l'intuition chez tous les enfants dès le plus jeune âge, y compris dans l'éducation préscolaire;
 - d) sensibiliser à l'importance de la créativité, de l'innovation et de l'esprit d'entreprise pour le développement personnel, ainsi que pour la croissance économique et l'emploi, et favo-

riser une mentalité entrepreneuriale, notamment chez les jeunes, par la coopération avec le monde de l'entreprise;

- e) promouvoir, dans le domaine des mathématiques, des sciences et des technologies, l'enseignement des compétences basiques et approfondies favorables à l'innovation technologique;
- f) favoriser l'ouverture à l'égard du changement, la créativité et la résolution de problèmes en tant que compétences propices à l'innovation qui sont applicables à une variété de contextes professionnels et sociaux;
- g) élargir l'accès à diverses formes d'expression créative, à la fois tout au long du cursus scolaire et par des activités non formelles et informelles destinées aux jeunes;
- h) sensibiliser le public, que ce soit dans le cadre du marché du travail ou non, au fait que la créativité, les connaissances et la flexibilité sont importantes pour une vie prospère et épanouissante à une époque marquée par des progrès technologiques et une intégration mondiale rapides, ainsi que donner aux individus les moyens d'améliorer leurs perspectives de carrière dans tous les domaines où la créativité et la capacité d'innovation jouent un rôle important;
- i) promouvoir la conception, en tant qu'activité créative contribuant sensiblement à l'innovation, ainsi que des compétences de gestion de l'innovation et de la conception, y compris des notions de base en matière de protection de la propriété intellectuelle;
- j) développer par la formation la créativité et la capacité d'innovation dans les organisations publiques et privées et encourager celles-ci à mieux utiliser le potentiel créatif tant des salariés que des clients.

Article 3

Contenu des mesures

Les mesures qu'il convient de prendre pour atteindre les objectifs exposés à l'article 2 comportent les activités suivantes, réalisées aux niveaux européen, national, régional ou local en relation avec les objectifs de l'année:

- a) conférences, manifestations et initiatives destinées à favoriser les débats et à sensibiliser à l'importance de la créativité et de la capacité d'innovation;
- b) campagnes d'information et de promotion destinées à diffuser les messages clés;
- c) détermination d'exemples de bonnes pratiques et diffusion d'informations sur la promotion de la créativité et de la capacité d'innovation;
- d) enquêtes et études à l'échelle communautaire ou nationale.

Outre les activités cofinancées par la Communauté conformément à l'article 6, la Commission ou les États membres peuvent définir d'autres activités contribuant à atteindre les objectifs de l'année et autoriser l'utilisation de la dénomination de cette dernière pour promouvoir ces activités, dans la mesure où celles-ci concourent à la réalisation des objectifs exposés à l'article 2.

Article 4

Coordination au niveau national

Chaque État membre désigne un coordonnateur national chargé d'organiser la participation de cet État à l'année. Le coordonnateur garantit la coordination au niveau national des activités relatives à l'année.

Article 5

Coordination au niveau européen

La Commission convoque des réunions des coordonnateurs nationaux pour coordonner au niveau européen la mise en œuvre de l'année, ainsi que pour échanger des informations sur la mise en œuvre de cette dernière au niveau national.

Article 6

Financement

Le cofinancement au niveau européen d'activités s'inscrivant dans le cadre de l'année doit être conforme aux priorités et

aux règles, que ce soit sur une base annuelle ou sur une base pluriannuelle, applicables aux programmes existants, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation. S'il y a lieu, des programmes et des politiques concernant d'autres domaines, tels la culture, la communication, les entreprises, la cohésion, le développement rural, la recherche et la société de l'information, peuvent apporter une contribution à l'année.

Article 7

Entrée en vigueur

La présente décision entre en vigueur le jour suivant celui de sa publication au *Journal officiel de l'Union européenne*.

Article 8

Destinataires

Les États membres sont destinataires de la présente décision.

Fait à Strasbourg, le 16 décembre 2008.

Par le Parlement européen

Le président

H.-G. PÖTTERING

Par le Conseil

Le président

B. LE MAIRE

3 / Extraits du bulletin officiel de l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008

2. La deuxième grande finalité de l'école algérienne renouvée, premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique et meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale, est **d'assurer la formation à la citoyenneté.**

Les implications des mutations institutionnelles, sociales et culturelles sur l'école sont évidentes. Celle-ci, qui est un produit de la société à

12. *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*

laquelle elle appartient, doit avoir l'ambition de faire progresser cette société dans ses savoirs et ses savoir-faire, tout en transmettant un patrimoine reconnu et assumé par une majorité de citoyens. Cette interdépendance se retrouve quand il s'agit de savoir-être, donc de morale, d'éthique et d'éducation civique.

En ce sens, l'école doit répondre à la demande sociale et doit même faire progresser cette demande en s'appuyant sur l'enseignement des valeurs de la nation et de la République en termes de savoir-être, d'éthique, de responsabilité et de participation pleine à la vie publique de la cité.

Le savoir-être peut se définir comme une éducation des comportements visibles comme la politesse, la civilité, le dévouement, la préservation du patrimoine, le respect des biens, le respect de la vie, l'amour du travail, la solidarité, la responsabilité. Il s'agit d'apprendre à exercer une citoyenneté démocratique pour permettre à l'élève, futur citoyen, de vivre quotidiennement ses droits d'enfant, les responsabilités, les devoirs que cela suppose dans l'école, dans le quartier, dans la société et même dans le monde. Apprendre à l'élève à être un acteur de sa propre vie et ne pas se contenter d'être un élément passif soumis aux aléas de l'évolution.

Ainsi, la finalité essentielle de l'éducation civique est l'apprentissage du fonctionnement démocratique de la vie sociale.

Procéder à l'éducation civique au sein de l'école implique la prise en considération des valeurs qu'elle a pour mission de transmettre aux élèves dans le but de construire leur propre citoyenneté, avec les droits et les devoirs qu'elle comporte. Ces valeurs doivent être vécues à l'école et offrir à l'élève l'univers des premiers engagements ; elles sont portées par l'organisation scolaire, l'action des enseignants et l'implication de la communauté éducative. Les valeurs vécues en partage à l'école aident fortement à se bâtir une morale humaniste de respect de la personne humaine, de tolérance et d'acceptation des différences tout en tenant compte des besoins de la collectivité.

On distingue plus particulièrement quelques valeurs importantes:

- l'amour du travail, le goût de l'effort, le sens du Vrai et du Beau ;
- des attitudes de respect des idées, des opinions différentes, des choses et des êtres;
- une volonté de réussir l'oeuvre en commun;
- une idée de soi propice à la mise en oeuvre d'un bonheur individuel et collectif.

L'école, en sa qualité de lieu privilégié de l'épanouissement de chacun, doit permettre à l'enfant scolarisé de vivre des expériences pleines et entières de valeurs de progrès et de liberté, mais aussi de prise de conscience des difficultés propres aux actions humaines qui supposent toujours la prise en compte d'autrui.

L'école doit à cet effet:

- développer, par l'éducation civique, le civisme, la tolérance, la préparation à la vie sociale, la connaissance et la compréhension des droits et des devoirs;
- assurer une connaissance utile et adaptée aux besoins des élèves et des institutions qui régissent la vie sociale;
- développer la connaissance et le respect des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant;
- développer la connaissance et le respect des institutions nationales et instances internationales et régionales pour asseoir chez l'élève une juste compréhension de la vie nationale en contexte de mondialisation.

3. Mais l'école doit également s'ouvrir et s'intégrer au mouvement universel de progrès

Dans un monde qui connaît de profondes mutations touchant à l'organisation sociale, à la structure de la connaissance, aux moyens

de communication, aux méthodes de travail, aux moyens de production..., une école moderne, résolument tournée vers l'avenir est une école capable :

- de s'inscrire dans le mouvement universel de progrès en intégrant les changements induits par l'avènement de la société de l'information et de la communication et la révolution scientifique et technologique, qui vont modifier les nouvelles conditions de travail et même les relations d'enseignement,

- et de s'ouvrir sur le monde en termes de rapports culturels et d'échanges humains avec les autres nations.

Une interaction constructive avec les autres cultures et les sociétés du savoir exige de l'école algérienne :

- de doter les élèves d'une véritable culture scientifique et technologique.

Les défis scientifiques et technologiques que doit relever notre pays pour rattraper le retard dans ce domaine passent nécessairement par une élévation de la qualité des prestations offertes par l'école.

L'enseignement scientifique et technologique bénéficiera ainsi d'une attention particulière en raison des répercussions sur la formation de l'homme contemporain et le progrès de la société. Cet enseignement n'est pas réductible à la transmission de connaissances et de savoir-faire précis dans les disciplines scientifiques et techniques, mais vise aussi l'acquisition de compétences qui permettront aux individus de trouver les utilisations variées des connaissances scientifiques dans leur vie scolaire, sociale et professionnelle ainsi que le développement de la pensée et des valeurs scientifiques qui fondent un nouvel état d'esprit propre au citoyen du monde d'aujourd'hui.

La dimension scientifique et technique de l'école doit ainsi s'insérer dans une problématique de formation de l'esprit autant que d'acquisition de savoirs et de savoir-faire ;

➤ **de préparer les élèves à vivre dans un monde où toutes les activités seront concernées par les technologies de l'information et de la communication.**

Il est de toute évidence que ces technologies constitueront un des éléments majeurs des prochaines décennies dans la mesure où elles deviendront un environnement naturel de toutes les activités de l'homme (professionnelles, de loisirs, de vie quotidienne, etc...) et transformeront la plupart des métiers d'aujourd'hui. Un retard dans ce domaine ne fera qu'aggraver les écarts qui existent déjà avec les pays développés.

Ces technologies constituent ainsi un choix stratégique dans le projet de l'école de demain ; leur maîtrise est considérée comme l'un des moyens les plus efficaces pour la préparation des nouvelles générations à affronter l'avenir et relever les redoutables défis dont il est porteur.

Leur introduction dans le processus d'apprentissage **dès les premières années du cursus scolaire** vise à faciliter l'accès au savoir et à développer l'autonomie des apprenants dans la recherche de l'information, de son traitement et de son exploitation pour trouver les réponses et les solutions aux problèmes qui se posent à eux.

➤ **de développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères** tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part, et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays, d'autre part.

La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, impliquant l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles d'enseignement.

L'analyse des tendances mondiales en matière d'éducation met en relief l'importance de l'enseignement des langues étrangères et cela, à la lumière des considérations suivantes :

- les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs ;
- la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles ;
- l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.

Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle.

Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.

➤ **de comparer notre système avec d'autres systèmes éducatifs**, en particulier ceux dont la haute qualité et le rendement élevé sont unanimement reconnus, et de s'ouvrir à des évaluations internationales comparées permettant de situer le système éducatif algérien sur le plan international.

De même, l'établissement scolaire doit être aménagé de façon à permettre à chaque élève de faire son propre apprentissage grâce

aux espaces qu'il faut créer, permettant une jouissance effective de l'autonomie et de l'ouverture sur son environnement et sur le monde. Des contacts entre l'école et le monde industriel et économique, avec les associations et avec les experts et les élites doivent être consolidés. La coopération internationale, le jumelage entre établissements scolaires et les rencontres périodiques sur des thèmes scientifiques sont autant d'opportunités à valoriser.

Enfin, il y a lieu de souligner que la nécessité pour notre pays de s'insérer dans le concert des nations et de participer à la compétition internationale implique pour notre système éducatif de se conformer, certes, aux exigences du monde moderne en intégrant les dimensions d'ouverture et de progrès, mais tout en restant solidement amarré à ses ancrages, à ses options fondamentales et à ses valeurs et en privilégiant notamment sa fonction de transmission – diffusion de la culture nationale.

4/ Attestation de la traduction officielle de certains extraits

إشهاد بترجمة

أنا، الممضية أسفله، الأستاذ (ة):
الاسم و اللقب: بن النصيب كريمة
الدرجة العلمية: مترجمة ترجمة رسمية لدى المحاكم
- عربي-فرنسي-انجليزي

البريد الإلكتروني: Translationoffice05@gmail.com
الهاتف: 033.31.94.01

أشهد أنه تمت ترجمة اقتباسات من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الفرنسية هذه
مصادرها كالتالي:

(Aleinikov, 1999), (Cropley, 1999: 511), (Sternberg, 1999: 83), (West, et Rickards, 1999: 46), (Hertz, 1999:96), (Cropley, 1999: 630), (Davis, 1999, 166), (Albert N. Katz, 1999: 479), (Bandura, 1999 : 17), (Enix Scott, 1999: 129), Ruth Richards, (Rickards, 1999: 220), (J. Parnes, 1999:- 465-466), (D. Stokes, 1999.302), (Jausovec, 1999: 202), (Harrington, 1999: 323), (Harrington, 1999, 327), (Thurston et Runco, 1999: 731), (Grainger, 1999: 4283), (Jausovec, 1999: 206), (Dansky, 1999: 394), (Amabile et Conti, 1999: 259), (Cramond, 1999: 425), (B. Esquivel et M. Peters, 1999: 584)

RUNCO, M. et al,. (1999). Encyclopedia of creativity. London. Academic press.

BANDURA, A. (2009). Self-efficacy in Changing Societies. Stanford University : Cambridge university press.

الإمضاء

الأستاذة/ بن النصيب كريمة
مترجمة - ترجمة رسمية
Maitre/ BENEJIB Karima
Traductrice Interprète Officielle Assemblée
Sworn Translator - Interpreter

5/ Accès à l'établissement

BENCHERIF Sarah
Cité 1272 Logts, B3, N°155
Batna 05000

Tél:0662499095
Mail: s.bencherif@univ-batna2.dz

Batna, le 08 Septembre 2019



Madame,

Avec respect, je viens déposer cette demande dans le but d'obtenir votre accord sur une session pratique pédagogique d'une durée de dix mois au sein de votre établissement, à compter du [Septembre 2019] jusqu'au [Mai 2020].

En effet, étant étudiante en langues étrangères (Didactique de FLE), le CEM (Cheikh Taher Messaouden) répond parfaitement aux exigences de mes aspirations de doctorante. Ainsi, je serai ravie de mettre mon dynamisme et ma volonté au service de cet établissement tout aussi bien que les connaissances que j'ai acquises tout au long de mes études. Je vous assure madame que la progression annuelle des apprentissages des apprenants en question sera notre lignée directrice.

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part, veuillez agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

عقون ليلي

6/ Attestation de validité du protocole expérimental

Attestation de validité du protocole expérimental

Madame l'Inspectrice,

Je vous prie de bien vouloir examiner ce document en vue d'une validité d'un protocole expérimental de court terme. Conçue principalement pour la considération du geste créatif de l'apprenant en classe, cette démarche se présente dans le cadre de notre étude (Préparation d'une thèse de doctorat LMD en didactique du français langue étrangère) comme ligne directrice de la conception d'une pédagogie de la créativité.

Le canevas d'intervention proposé émane partiellement du protocole EPoC- (Evaluation du potentiel créatif) de (Lubart, Besançon et Barbot, 2011). Les allures de l'EPoC permettent de mesurer divers aspects de la pensée créative de l'individu, voire de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Dans cette perspective, une approche cognitive de la créativité a eu lieu, pointant ainsi la pensée divergente comme la principale variable du processus d'évaluation.

Ce protocole se compose d'une batterie articulée autour de trois épreuves, destinées à faire émerger l'agir créatif de l'apprenant :

- Selon les études de (Landsheere, 1963 ; Beaudot, 1973; 1987 ; Besançon et Lubart, 2015; Aleinikov, 1999 ; Capron Puozzo, 2016), une considération de la créativité de l'apprenant à travers la promotion de la pensée divergente permet la constitution d'une éventuelle pédagogie de la créativité.
- Mesurer cette pensée de divergence suppose selon plusieurs études (Guildford, 1979 ; Lubart, 2010) l'évaluation de trois critères: *la flexibilité, la fluidité, et l'originalité* des idées.
- Pour mesurer ces critères nous avons demandé aux apprenants (2AM / 39 apprenants) , lors des séances de production de l'écrit de s'exprimer à l'écrit (en français langue étrangère), et ce, à partir de consignes orientées par le plan d'apprentissage officiel. La mise en situation dans ce cadre pratique est conditionnée par une éducabilité cognitive, et une médiation via les pratiques de simulations numériques.
- Ces textes seront évalués à partir d'une échelle : Likert (sur 7 points).
- Chaque critère est évalué sur 7 points.
- Ces données seront analysées par le biais d'un logiciel SPSS.

Mme Ameziane Fatiha Inspectrice de l'éducation



7 /Attestation de suivi de formation du logiciel SPSS

 مدرسة التكوين الريشة الذهبية
Ecole de Formation la Plume d'or
☎ 07.95.06.52.97/033.25.38.13 📌 -plume plume

Ref:001/SPSS/021

Attestation de suivi de formation

Je soussigné le Directeur général de l'école LA PLUME D'OR Atteste que
Mlle/Mme/Mr. BENCHERIF SARAH.....Né (e) le .10/03/1987..A.....(BOUROUBA).....
A suivi régulièrement la formation. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)
Du .28/01/2020.....AU...18/02/2020.....Mention :TRES BIEN
Et le Programme de formation d'une durée de : 14H

Le directeur général
 Le Directeur
BENSAADI H.

Adresse :lotissement djerouedib à coté de l'école de transport ENATT- BATNA ☎033.25.38.13/07.95.06.97.52 📌 plume plume

8/ Plan d'apprentissage des apprenants visés

Plans Annuels-Moyen-

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

INSPECTION GENERALE DE LA PEDAGOGIE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

PLAN ANNUEL
DES APPRENTISSAGES
2^{ème} ANNEE MOYENNE (PALIER 2)
LANGUE FRANÇAISE

Septembre 2018

Ministère de l'Education Nationale

1

Plans Annuels-Moyen-

PREAMBULE

Inscrit dans l'approche par les compétences et dans une démarche de résolution de situations problèmes, conformément au programme officiel du deuxième palier du cycle moyen, le plan annuel des apprentissages est élaboré afin de permettre aux enseignants de lire, de comprendre et de s'approprier aisément les concepts structurants qui régissent la mise en œuvre du programme dans la perspective d'une transposition pédagogique la mieux efficace possible en classe. Les critères de lisibilité, de faisabilité, de cohérence et de progressivité ont été pris en compte dans l'élaboration de ce plan.

Le texte narratif relevant de la fiction et du réel constitue la ligne directrice de tous les apprentissages au niveau textuel et phrastique en 2^{ème} et 3^{ème} AM. Ainsi, les choix portent sur des textes narratifs que l'élève rencontre dans ses échanges à l'école et à l'extérieur. Dans le programme de 2^{ème} AM, le conte, la BD, la légende, la nouvelle vont introduire l'élève préadolescent dans un univers de fiction caractérisé par le merveilleux et le vraisemblable. Ce qui va permettre de mettre en place les conditions favorables aux apprentissages en général, à l'acquisition des ressources linguistiques et méthodologiques et à l'appropriation des compétences visées. En 3^{ème} AM, les faits divers ouvrent la voie à la lecture de la presse écrite. Le récit de vie offre à l'élève un espace d'expression et de jugement à travers sa propre image et à travers celle des autres. Enfin, le fait historique met l'apprenant dans un contexte d'expression rigoureux et objectif. Les choix effectués donneront aux apprentissages scolaires une certaine pérennité par leur ancrage dans un contexte social dynamique.

Le plan annuel des apprentissages de la 2^{ème} AM et de la 3^{ème} AM, à travers les ressources discursives et linguistiques retenues, vise à développer une compétence : *savoir raconter à travers le conte, la B.D, la nouvelle, le fait divers, le récit de vie et le récit de faits historiques...*

Dans sa vision curriculaire, le présent plan annuel des apprentissages ne s'articule pas seulement sur des compétences disciplinaires, mais, aussi, sur des compétences transversales et un ensemble de valeurs que la discipline prend en charge à l'instar des autres disciplines de l'école.

| | | | |
|--|--------------------|--|---|
| 2^e PALIER (2e AM 3 ^e AM) | Narratif fictif | <ul style="list-style-type: none"> - Relation de faits (chronologie) - Présence de personnages - mise en intrigue -évènements, péripéties, résolution - récit à la 3^{ème} personne | Supports : Romans, nouvelles, contes, B.D, fables, légendes, autobiographies, biographies, fait divers, faits historiques.... |
| | Narratif réel | <ul style="list-style-type: none"> -récit à la première personne - Temps : passé simple/passé composé ; imparfait /présent. - Présence de repères spatio-temporels. | |

Ministère de l'Education Nationale

2

PLAN ANNUEL
DES APPRENTISSAGES
2^{ème} ANNEE MOYENNE (PALIER 2)

| COMPETENCE GLOBALE | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Au terme du 2^e palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs. | | |
| VALEURS | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité). Conscience nationale : Au-delà de l'étendue géographique du pays et la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles... Citoyenneté : L'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. (Cf. Constitution algérienne). Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité. | | |
| COMPETENCES TRANSVERSALES | | |
| D'ordre intellectuel <ul style="list-style-type: none"> développer des démarches de résolution de situations problèmes ; analyser/résumer/synthétiser de l'information ; donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ; évaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail ; développer un esprit critique. D'ordre méthodologique <ul style="list-style-type: none"> rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté ; utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... ; prendre des notes et de les organiser ; concevoir, planifier et présenter un projet individuel ; développer des méthodes de travail autonomes. | D'ordre de la communication <ul style="list-style-type: none"> communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée ; exploiter les ressources de la communication ; utiliser les TICE dans son travail scolaire et extrascolaire. D'ordre personnel et social <ul style="list-style-type: none"> structurer sa personnalité ; interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ; - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ; manifeste de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestations, etc. ; manifeste un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ; - accepte l'évaluation du groupe ; développer un esprit d'initiative ; manifeste sa créativité dans un projet personnel. | |
| L'oral | Oral/Réception | Comprendre des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication. |
| | Oral/Production | Produire des récits de fiction, en tenant compte des contraintes de la situation de communication. |
| L'écrit | Ecrit/Réception | Comprendre des récits de fiction, en tenant compte des contraintes de la situation de communication. |

Plans Annuels-Moyen-

| | |
|------------------|---|
| Ecrit/Production | Produire des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication. |
|------------------|---|

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Evaluation diagnostique + Régulation | 10 heures |
|--------------------------------------|-----------|

Compétences terminales : Comprendre et produire, oralement et par écrit, des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

| Domaine | Composantes de la compétence terminale | Types de situations | Savoirs ressources | Exemples de tâches de communication | Exemples critères et indicateurs d'évaluation | Référence au manuel | Temps imparti |
|---------|--|---------------------|--------------------|-------------------------------------|---|---------------------|---------------|
|---------|--|---------------------|--------------------|-------------------------------------|---|---------------------|---------------|

Plans Annuels-Moyen-

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|-------|
| Oral et écrit | <ul style="list-style-type: none"> -Identifier les caractéristiques du récit de fiction. -Restituer les événements essentiels dans les récits de fiction. -Décrire un personnage, un lieu, un objet. -produire un récit de fiction -narrer/jouer un récit de fiction devant un public. | <p>L'enseignant place les élèves en situation d'écoute ou de lecture d'un récit de fiction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour retrouver les étapes du récit ; - pour retrouver les passages descriptifs ; - pour sélectionner des événements essentiels dans des récits. <p>L'enseignant place les élèves en situation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler une histoire lue ou écoutée - produire une histoire en s'appuyant sur des ressources (images, listes de mots, tableaux de conjugaison, ...); - enrichir un récit par des passages descriptifs. | <p>-la structure du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire du genre (conte, BD, légende, portrait) -L'expression du temps, de la chronologie <p>La description :</p> <ul style="list-style-type: none"> personnages, et lieux, -La caractérisation -La comparaison - narration / dialogue -Les temps du discours -La concordance des temps | <ul style="list-style-type: none"> -Produire des moments du conte. -Reproduire un conte du terroir ou autres -Transposer une fable en BD -Produire un récit à partir d'une BD -Produire des portraits de personnages -Produire des descriptions de lieux, d'objets -Produire des dialogues de personnages - ... | <p>Pertinence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la consigne. - Utilisation des ressources proposées. <p>Correction de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la syntaxe de la phrase et des normes morpho grammaticales <p>Cohérence sémantique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la structure chronologique. - Utilisation des temps verbaux adéquats. <p>Perfectionnement :</p> | Utiliser les ressources du manuel qui sont en conformité avec le contenu de ce plan | 116 h |
| Prévoir des stations de contrôle (voir plan du contrôle continu) et des activités décrochées (lecture plaisir- écriture créative- ateliers ...) | | | | | | | |

EXEMPLE DE DEROULEMENT D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE EN 2°AM

Compétences terminales : Au terme de la 2° AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, et ce, en adéquation avec la situation de communication, des **textes narratifs qui relèvent de la fiction**.

Situation/

Plans Annuels-Moyen-

| Objectif de la séquence : « Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit une fable présentée sous forme de B.D » | | | |
|---|---|--|---|
| Oral à dominante réception (2H) | Compréhension de l'écrit 1 (1H) | Apprentissage des ressources linguistiques (3H) | Compréhension de l'écrit 2 (1H) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecouter/Comprendre • Identifier les personnages les circonstances et les événements du récit. • Relever la morale de la fable et dégager sa visée. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parler /produire • Réagir à la morale de la fable. Discuter et extrapoler | Lire/Comprendre <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les caractéristiques de la B.D • Retrouver les éléments de la fable (récit et morale) • Identifier les personnages les circonstances et les événements • Relever la morale de la fable et dégager sa visée | <ul style="list-style-type: none"> • Lexique de la BD (planche, vignettes, bulles...) • Les onomatopées et interjections • Le discours direct • Les types de phrases • La concordance des temps dans le récit et dans le discours | Lire /comprendre <ul style="list-style-type: none"> • identifier Les caractéristiques de la fable, ses enjeux linguistiques et discursifs |
| Apprentissage de la mobilisation et de l'intégration des ressources (4H) | | Travaux dirigés jeux de dramatisation du récit-fable (1H) | Lecture plaisir/détente (1H) |
| Situation/ Pour la fin du trimestre, ton professeur te charge de jouer une pièce théâtrale ayant une morale. A partir des notes prises en lectures, transpose une fable de ton choix en bande dessinée pour pouvoir jouer la saynète <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'analyse de la consigne, de co-élaboration de la grille d'évaluation et de planification du texte à produire (accompagnées par le professeur) - Activités de rédaction, de mise au propre et de relecture de la production - Activités de partage et d'autocorrection (<i>s'assurer du recours aux usuels en autonomie</i>) - Activités d'amélioration et de réécriture | | | |
| Processus accompagné, évalué et régulé par le professeur | | | |

Notes explicatives du mode de mise en œuvre de cette séquence

Cette séquence s'insère dans le projet 2 relatif à la bande dessinée. Elle vise à amener l'élève à transposer une fable en B.D.

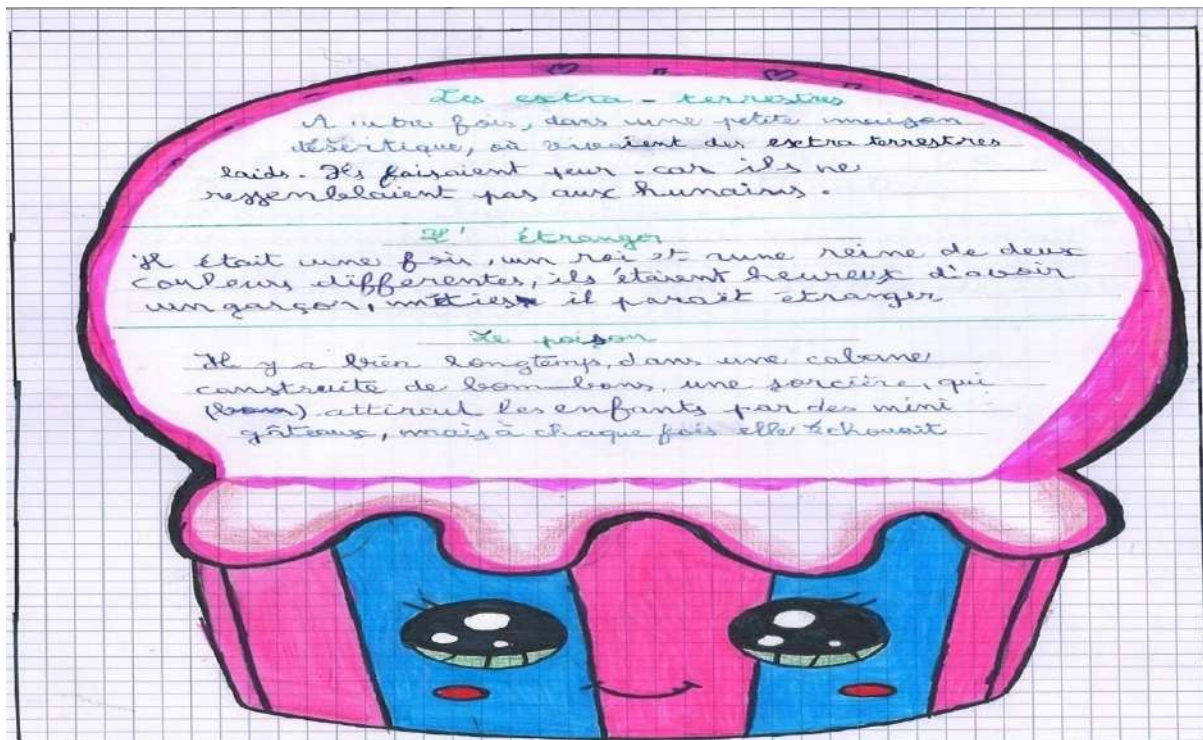
Plans Annuels-Moyen-

Les apprentissages devront s'organiser conjointement autour de la bande dessinée et de la fable.

A cet effet,

- L'élève découvrira la fable en compréhension orale, à partir de supports audio-visuels.
 - En compréhension de l'écrit, première séance une BD illustrant une fable sera proposée. Il s'agira d'assurer non seulement la compréhension de celle-ci (intrigue + morale) mais aussi la maîtrise des spécificités de la B.D : présence d'un message iconique et des messages linguistiques, présence de parties narratives et de dialogues
 - Une deuxième séance de compréhension de l'écrit sera programmée après l'étude des ressources linguistiques. Elle concernera l'exploitation d'une fable en vers ou en prose. Il s'agira évidemment d'amener les élèves à construire le sens de la fable, de dégager sa structure mais le texte en question servira de support à l'activité de préparation à l'écrit qui sera proposée en fin de séquence.
 - L'activité de vocabulaire permettra de renforcer les acquisitions liées à la BD : planches, bulles, cartouches, interjections, onomatopées....
 - Les autres ressources à étudier concerneront prioritairement :
 - Le style direct : on mettra l'accent sur les propos sans insister sur les verbes introducteurs car absents des bulles.
 - L'étude des temps du récit : elle est motivée par les informations contenues dans les cartouches.
 - L'activité d'expression orale intervient ici en fin de séquence, car elle apparaît dans une situation d'intégration. A noter, cependant, que dans d'autres cas elle pourra se dérouler juste après la compréhension de l'oral.
 - L'écriture est envisagée comme un apprentissage organisée, un processus continu qui se déroule en trois phases :
 - Préparation/ planification
 - Ecriture/production
 - Correction/révision
- Au plan de l'évaluation, on optera pour une évaluation intégrée à l'apprentissage qui permettra de procéder aux régulations nécessaires, au moment opportun.
- La station contrôle est destinée aux épreuves d'évaluation sommative au terme d'un parcours d'apprentissage.
- Travaux dirigés :
 - Deux cas de figure peuvent se présenter :
 - 1. TD intégré à la séquence : consolidation, remédiation et prolongement de la séquence ;
 - 2. TD décroché par rapport à la séquence : activités ludiques,....

9/Productions des apprenants



Les extra-terrestres

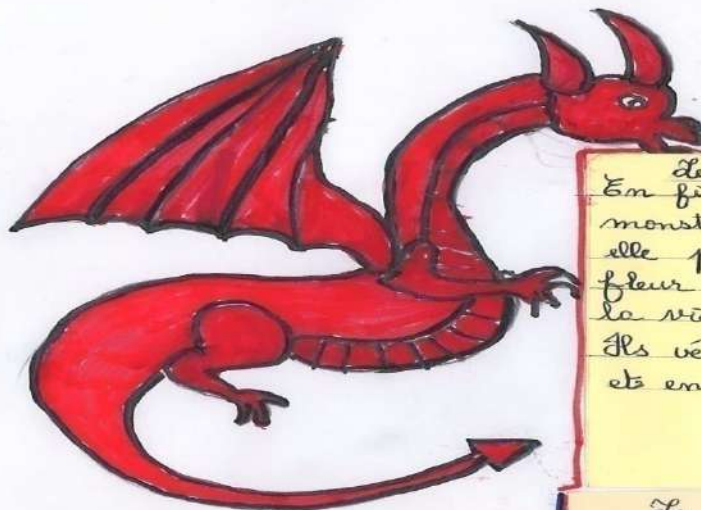
À un ou fois, dans une petite maison désertique, on vivait des extra-terrestres laids. Ils faisaient peur, car ils ne ressemblaient pas aux humains.

L' étranger

Il était une fois, un roi et une reine de deux couleurs différentes, ils étaient heureux d'avoir un garçon, mais il paraît étranger.

Le poison

Il y a bien longtemps, dans une cabane construite de bon bois, une sorcière, qui attirait les enfants par des mini gâteaux, mais à chaque fois elle échouait.



Le monstre domestique
En fin Sarah et le monstre devinrent amis elle put cueillir la fleur magique pour sauver la vie de son père. Ils vécurent heureux, et en paix.

La louve magique
Depuis ce jour, Sarah ne revit plus jamais la louve magique, mais gardait en son cœur un beau souvenir, car elle l'a aidé à cueillir la plante mystérieuse.

Le corbeau et Sarah
Finalement, Sarah cueillit la plante, mais en retournant, un corbeau l'a pris et s'envole très loin, son père succomba à ses blessures. Sarah vécut malheureuse.



Boule de neige

Il était une fois, dans un monde glacial, un petit enfant qui se nourrissait que des flocons de neige il s'appelait boule-de-neige.

La famille des mots

Il était une fois, une famille qui se compose de mots, les parents étaient très longs, comme des phrases, et les enfants de mots: les filles des noms et les garçons des verbes.

En 1030

Jadis, au pays des merveilles les hommes se déplaçaient par des mini avions, ils se nourrissaient de comprimés, ils étaient très astifs intelligents mais sans amour.

L'amitié

Au temps rétrogrades, les animaux sauvages et les humains étaient amis, ils se rendaient visite, ils se racontaient des histoires ils se respectaient.

Les miniatures

Il y a bien longtemps, dans une île des miniatures, il y avait un petit nain qui voulait construire, gratte-ciel il croyait que les grandes maisons le font grandir.

La forêt glaciale

Autre fois un roi qui vivait dans un château sombre au milieu de la forêt couverte de neige il se nourrissait rarement.

Enfin, Sarah a pris la plante, mais quand, elle est arrivée chez son père, elle l'a trouvé mort. Elle commença à pleurer.

Finalement, Sarah sauva son père grâce à la lauze l'a remerciée et elle sont devenues amies.



Enfin, Sarah apporta la plante à son père, rentra chez elle et la soigna.



Quelque temps plus tard Sarah vint au chalet avec la plante. J'atah fut heureuse





Les magiciennes sauvages
Il était une fois, dans une
autres planète où vivaient des
magiciennes sauvages qui
une attaque sur la planète
trois.

Ben



Sarah et la leurre magique

En fin, Sarah cueillit la plante, mais le dragon se reveilla et dévora Sarah.

Sarah et la leurre magique

Finalement, le dragon entendait la fille qui pleura, il donna la plante et la fille seigna son père.

Sarah et la leurre magique

Finalement, Sarah cueillit la plante, mais le temps passe "le père mourut".

Sarah et la leurre magique

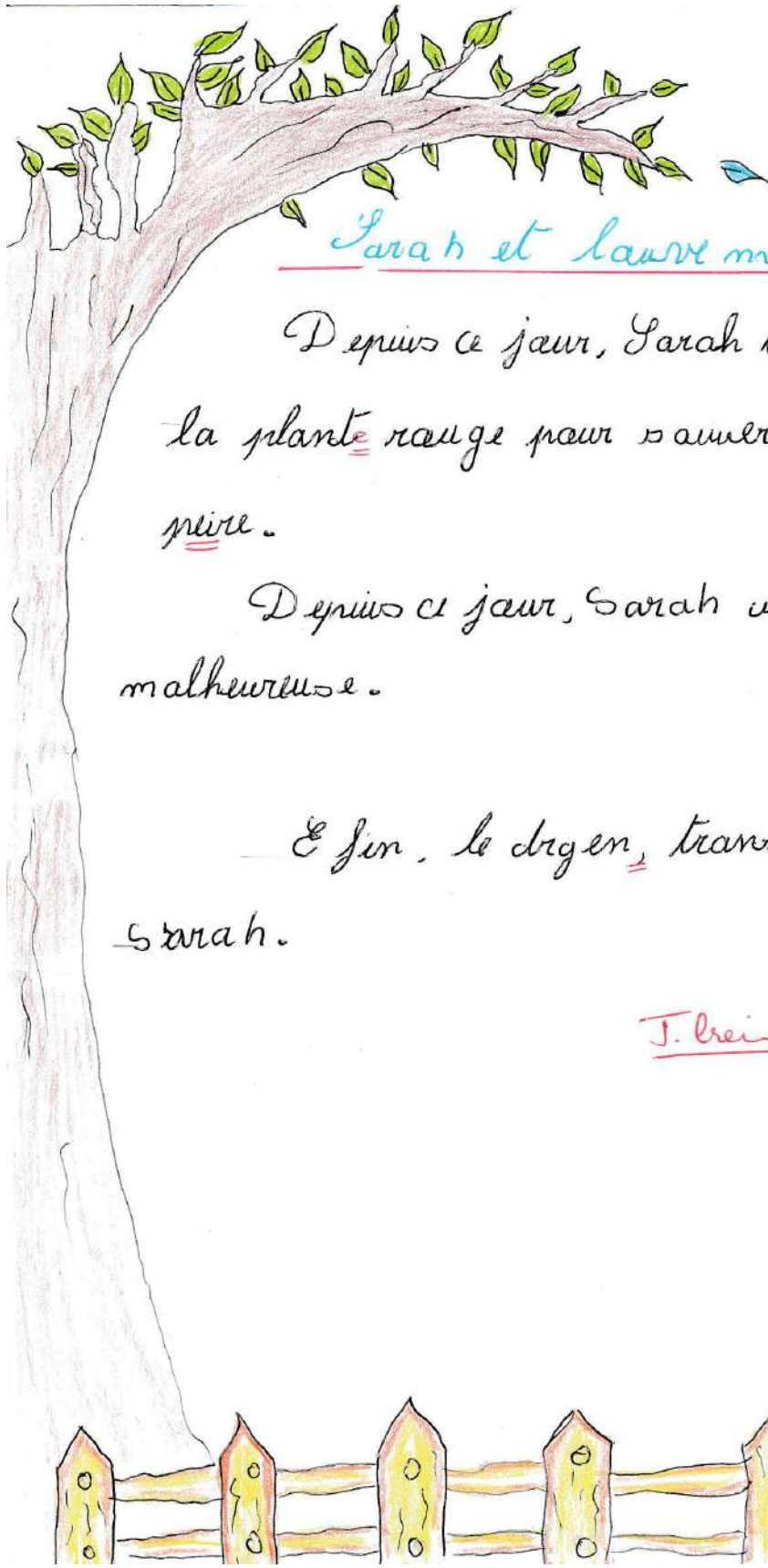
En fin, la leurre magique lui donna la plante, Sarah remarqua la leurre et seigna son père.

Sarah et la leurre magique

Finalement, Sarah cueillit la plante, et retourna^{ni?} mais un méchant oiseau enleva la plante.

T. Klein





Sarah et laurre magique

Depuis ce jour, Sarah rapporta
la plante rouge pour sauver mon
pire.

Depuis ce jour, Sarah vécut
malheureuse.

Et fin, le drigen, transforma
Sarah.

J. Krein

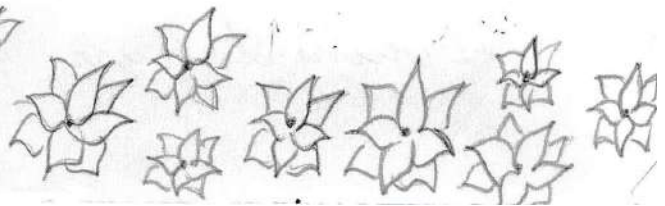
La fin de conte Sarah et la
louve magique,

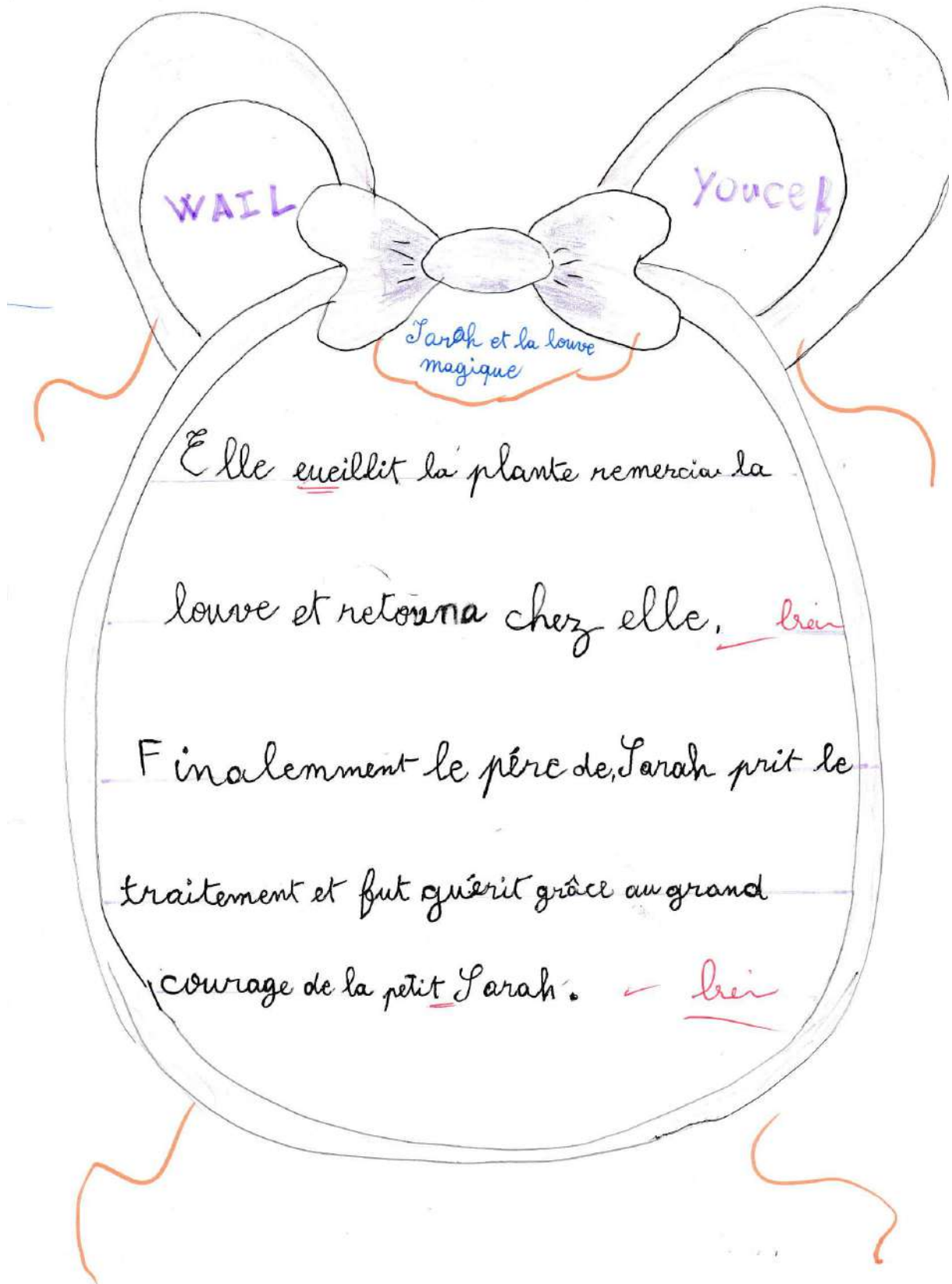
Enfin, la fille saisit la plante
et revint au chalet et soigna son
père

Enfin, le dragon se réveilla à force
près de la fille. Il attaqua ? qui?

De puis lors, le dragon entendit
Sarah et s'évada à la maison
chez père avec la plante.

Enfin, Sarah retourna à la
maison mais elle retrouva son
père mort.





WAIL

Youcef

Sarah et la louve
magique

Elle cueillit la plante remercia la

louve et retourna chez elle. bien

Finalement le père de Sarah prit le

traitement et fut guéri grâce au grand

courage de la petit Sarah. bien

"Les zombis"

Il avait long temps, dans une île où vivaient
les zombis, qui se nourrissaient

des animaux.



Bien

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| <i>REMERCIEMENTS</i> ----- | 3 |
| <i>DÉDICACE</i> ----- | 4 |
| <i>RÉSUMÉ</i> ----- | 5 |
| <i>SOMMAIRE</i> ----- | 6 |
| <i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> ----- | 9 |
| <i>PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE</i> ----- | 17 |
| <i>CHAPITRE I : RÉORIENTATION DE LA DIDACTIQUE DU FLE POUR LA DIFFUSION DE LA CRÉATIVITÉ</i> ----- | 18 |
| INTRODUCTION----- | 19 |
| I.1. LA DIFFUSION DE LA CRÉATIVITÉ : ENTRE MYTHE ET RÉALITÉ----- | 21 |
| I.1.1. Les jalons de la notion de créativité----- | 22 |
| I.1.1.1. Du mythe ... : créativité, lumière divine !----- | 24 |
| I.1.1.2...A la réalité : la créatologie, un agir humain----- | 26 |
| I.1.2. Définition de la créativité : une prédisposition psychologique----- | 29 |
| I.1.3. La créativité, un sens pluriel : ponctualité terminologique----- | 32 |
| I.1.3.1. Créativité Et Imagination----- | 33 |
| I.1.3. 2. Créativité Et Intelligence----- | 35 |
| I.1.3.3. Créativité Et Innovation----- | 38 |
| I.1.3.4. Créativité Et Inventivité/Découverte----- | 39 |
| I.2. CRÉATIVITÉ À L'ÉCOLE : DE L'ESPRIT UNITARISTE AU PLURALISTE----- | 40 |
| I. 2.1. Didactique et Créativité : une résistance palpable----- | 41 |
| I.2.1.1. Barrières réglementaires----- | 42 |
| I.2.1.2. Barrières mythiques----- | 43 |
| I.2.1.3. Barrières multivariées----- | 44 |
| I.2.2. Didactique et Créativité : manifestations théoriques et pistes envisageables----- | 48 |
| I.2.2.1. Le Béhaviorisme : considérons l'environnement !----- | 49 |
| I.2.2.2. Le cognitivisme : considérons la cognition !----- | 52 |
| I.2.2.3. L'humanisme : considérons l'apprenant!----- | 55 |
| I.2.2. 4....Vers une approche multivariée----- | 58 |
| I.3. FINALITÉ DE LA RECHERCHE DU CROISEMENT DIDACTIQUE-CRÉATIVITÉ : TRIANGLE PÉDAGOGIQUE ET CRÉATIVITÉ----- | 60 |
| CONCLUSION----- | 67 |
| <i>CHAPITRE II : PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ : INVESTIR LE COGNITIF LORSQU'ON EST EN CRÉATISSAGE !</i> ----- | 68 |
| INTRODUCTION----- | 69 |
| II.1. DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE À LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME PÉDAGOGICO-CRÉATIF----- | 71 |
| II.1.1. Définition de la créativité : ancrage pédagogique----- | 72 |
| II.1.2. Vers un système triadique----- | 74 |
| II.1.2.1. Créativité de l'apprenant----- | 75 |
| II.1.2.2. Créativité et connaissances----- | 80 |
| II.1.2.3. La créativité de l'enseignant : une intervention environnementale----- | 82 |
| II.1.3. La pédagogie de la créativité : autour d'objectifs opérationnels en classe de FLE----- | 84 |
| II.1.3.1. Objectifs de maîtrise----- | 86 |
| II.1.3.2. Objectifs de transfert----- | 87 |
| II.1.3.3. Objectifs d'expression----- | 88 |
| II.2. LE SYSTÈME PÉDAGOGICO-CRÉATIF EN CLASSE DE FLE : LES LIMITES D'UNE SYNOPTIQUE COGNITIVE----- | 89 |
| II.2.1. Un chantier créatif en classe de FLE : un entraînement en cours !----- | 93 |

| | |
|---|------------|
| II.2.1.1. Réserver son jugement : l'entraînement quantitatif ----- | 94 |
| II.2.1.2. La quantité fournit la qualité ----- | 97 |
| II.2.1.3. Question qui stimule la créativité : repenser les situations en classe de FLE ----- | 99 |
| II.2.2. Une manipulation créative des connaissances ----- | 102 |
| II.2.2.1. Le rôle prépondérant des connaissances antérieures ----- | 102 |
| II.2.2.2. Les connaissances déclaratives Vs les connaissances procédurales ----- | 104 |
| II.2.2.3. La notion de représentation : entre proportionnelles et productionnelles ----- | 106 |
| II.2.2.4. La métacognition : une contrôlabilité créative des connaissances ----- | 108 |
| II.3. LE PROCESSUS CRÉATIF : RECENTRER L'APPROCHE COGNITIVE----- | 111 |
| II.3.1. Le modèle de Wallas : une référence d'un macro processus ----- | 112 |
| II.3.2. Extension du modèle de Wallas ----- | 116 |
| II.3.3. La pensée divergente : une stratégie créative ----- | 118 |
| CONCLUSION ----- | 121 |
| <i>CHAPITRE III : PERTINENCE DE LA PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ SUR L'APPRENTISSAGE DE FLE : VERS LA PERCEPTION D'UNE MÉDIATION VIA LES PRATIQUES DE SIMULATIONS NUMÉRIQUES -----</i> | <i>122</i> |
| INTRODUCTION ----- | 123 |
| III.1. LA CONCEPTION DES ACTIVITÉS CRÉATIVES EN CLASSE DE FLE : VERS UN AGIR INNOVATIONNEL ----- | 125 |
| III.1.1. Le facteur environnement, s'impose !----- | 127 |
| III.1.2. La médiation : une assistance cognitive----- | 129 |
| III.1.3. La tâche pour une gestion des contraintes ----- | 133 |
| III.1.4. Le dispositif créatif pour un agir innovationnel----- | 136 |
| III.2. LA CRÉATIVITÉ ET LES SIMULATIONS : AU PARAGE DU JEU----- | 138 |
| III.2.1. Interroger les simulations globales : naissance et origines ----- | 140 |
| III.2.1.1. Définition des simulations globales ----- | 145 |
| III.2.1.1.1. L'usage de la notion simulation ----- | 146 |
| III.2.1.1.2. Le concept de globalité ----- | 147 |
| III.2.1.2. Typologies et situations des simulations ----- | 148 |
| III.2.1.2.1. Les simulations généralistes ----- | 150 |
| III.2.1.2.2. Les simulations fonctionnelles----- | 151 |
| III.2.1.2.3. Les simulations assistées par l'outil informatique----- | 152 |
| III.2.2. Revisiter les simulations globales----- | 153 |
| III.2.2.1. Le numérique : nouveau cadre de référence !----- | 154 |
| III.2.2.2. Qu'en est-il des Environnements Virtuels ? ----- | 156 |
| III.2.2.3. Quel degré d'adéquation pour des apprenants de FLE ?----- | 158 |
| III.2.2.4. Des pistes envisageables ?----- | 162 |
| III-3. FINALITÉ D'UNE SYNERGIE : DANS L'OPTIQUE DES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS ----- | 165 |
| CONCLUSION ----- | 169 |
| <i>PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES DONNEES-----</i> | <i>170</i> |
| <i>CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE : DESCRIPTION ET PARAMÈTRES D'INTERVENTION -----</i> | <i>171</i> |
| INTRODUCTION ----- | 172 |
| IV.1. CADRE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE ----- | 173 |
| IV.1.1. Constat, et intérêts scientifiques ----- | 173 |
| IV.1.2. Problématique ----- | 174 |
| IV.1.3. Hypothèses de recherche----- | 176 |
| IV.1.3.1. Hypothèse liée au développement de la pensée divergente comme levier à la pédagogie de divergence, ainsi à l'apprentissage de FLE ----- | 177 |
| IV.1.3.2. Hypothèse liée à un environnement approprié à la conception d'une pédagogie de la créativité ----- | 178 |
| IV.1.4. Quels appuis pour l'analyse ?----- | 178 |
| IV.2. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS DU PROJET ----- | 182 |

| | |
|--|----------------|
| IV.2.1. Accès institutionnel : quelles possibilités ? ----- | 182 |
| IV.2.2. A partir de quelle pédagogie prendre élan ?----- | 184 |
| IV.2.3. Choix et identification des apprenants ----- | 186 |
| IV.2.4. Le projet des SIMS : simulation version numérique ----- | 187 |
| IV.2.4.1. Pourquoi les SIMS ?----- | 188 |
| IV.2.4.2. Les SIMS : un peu d'histoire ----- | 189 |
| IV.2.4.3. Le Canevas d'intervention via les SIMS----- | 190 |
| IV.3. DESCRIPTION DES PARAMÈTRES D'INTERVENTION ----- | 191 |
| IV.3.1. Planning pédagogique évolutif----- | 192 |
| IV.3.1.1. Définition opérationnelle de la créativité----- | 192 |
| IV.3.1.2. Le schéma méthodologique opérationnel de la recherche ----- | 193 |
| IV.3.1.3. Structures et réseaux créatifs : vers la constitution du corpus ----- | 195 |
| IV.3.2. L'évaluation du corpus : une référence docimologique ----- | 197 |
| IV.3.2.1. Identification des épreuves : autour de l'objectif d'expression ----- | 199 |
| IV.3.2.2. La validité prédictive des épreuves ----- | 206 |
| IV.3.2.3. La notation sur échelle ----- | 209 |
| IV.3.2.4. Le risque de la subjectivité : fixation des scores ----- | 210 |
| IV.4. ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNÉES ----- | 211 |
| IV.4.1. Analyse liée à la pensée divergente ----- | 212 |
| IV.4.2. Analyse liée à la taille de l'effet du dispositif médiateur ----- | 212 |
| IV.5. LES OBJECTIFS VISÉS----- | 215 |
| IV.6. DIFFICULTÉS ET CONTRAINTES RENCONTRÉES ----- | 217 |
| CONCLUSION ----- | 219 |
| <i>CHAPITRE V : L'APPORT D'UNE DÉMARCHÉ OPÉRATIONNELLE DANS LA CONCEPTION D'UNE PÉDAGOGIE DE DIVERGENCE-----</i> | <i>220</i> |
| INTRODUCTION ----- | 221 |
| V.1. LA NOTATION DES ENSEIGNANTS : ENTRE CONSENTEMENT ET DIVERGENCE ----- | 223 |
| V.1.1. La stabilité des scores ----- | 223 |
| V.1.2. Calculer la variabilité : vers la stabilité des scores----- | 224 |
| V.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES : SIMPLICITÉ ET SEGMENTATION DES RÉSULTATS----- | 227 |
| V.2.1. Résultats liés aux conséquences d'un entraînement à la pensée divergente----- | 228 |
| V.2.1.1. Présentation ----- | 228 |
| V.2.1.1.1. Rôle du pré-test : vers la constitution des profils de contrôle ----- | 228 |
| V.2.1.1.2. Entraînement à la créativité ----- | 229 |
| V.2.1.1.3. Rôle du post-test : vers la concrétisation d'une refonte pédagogique ----- | 229 |
| V.2.1.2. Analyse des résultats liés à la fluidité des idées ----- | 229 |
| V.2.1.2.1. Langage statistique ----- | 229 |
| V.2.1.2.2. Langage thématique----- | 233 |
| V.2.1.3. Analyse des résultats liés à l'originalité des productions ----- | 236 |
| V.2.1.3.1. Langage statistique ----- | 236 |
| V.2.1.3.2. Langage thématique----- | 239 |
| V.2.2. Résultats liés aux conséquences d'une médiation assistant la pensée divergente ----- | 242 |
| V.2.2.1. Analyse des résultats liés à la flexibilité----- | 242 |
| V.2.2.1.1. Langage statistique ----- | 242 |
| V.2.2.1.1.1. Langage statistique lié au groupe contrôle----- | 244 |
| V.2.2.1.1.2. Langage statistique lié au groupe expérimental----- | 245 |
| V.2.2.1.2. Langage thématique----- | 246 |
| V.3. VERS UNE ANALYSE POUSSÉE DES DONNÉES : TESTS STATISTIQUES ET AGRÉGATION DES RÉSULTATS----- | 248 |
| V.3.1. Présentation et rôle des différents tests statistiques utilisés dans notre étude ----- | 249 |
| V.3.1.1. T-test d'échantillon apparié ----- | 250 |
| V.3.1.2. T-test d'échantillon indépendant----- | 250 |
| V.3.2. Les tableaux des différents tests ----- | 250 |
| V.3.2.1. Épreuve 1 : mettre en évidence un entraînement quantitatif----- | 251 |

Table des matières

| | |
|---|-----|
| V.3.2.2. Épreuve 2 : mettre en évidence un entraînement qualitatif ----- | 252 |
| V.3.2.3. Épreuve 3 : mettre en évidence une assistance médiatrice ----- | 254 |
| CONCLUSION ----- | 258 |
| <i>CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : VERS UNE VALIDATION DE LA PÉDAGOGIE DE DIVERGENCE</i> ----- | 260 |
| INTRODUCTION ----- | 261 |
| VI.1. IMPLICATION D'UNE HYBRIDATION " CRÉATISSAGE " : DU CORPUS À SON ÉVALUATION - | 263 |
| VI.1.1. La mise en texte en classe de FLE----- | 265 |
| VI.1.1.1. Postuler pour un agir en classe de FLE----- | 266 |
| VI.1.1.2. Méthodes et modèles : un bref bilan ----- | 268 |
| VI.1.2. Repenser l'évaluation des apprenants en classe de FLE ----- | 270 |
| VI.1.2.1. CECR comme référence : la créativité des apprenants s'impose ! ----- | 271 |
| VI.1.2.2. Les taxonomies d'évaluation : une indication à la créativité----- | 273 |
| VI.1.2.3. Le ministère de l'éducation et de l'enseignement : la créativité des apprenants algériens !----- | 274 |
| VI.1.3. La gestion des besoins des apprenants, producteurs de textes ! ----- | 274 |
| VI.2. IMPLICATION DE LA PENSÉE DIVERGENTE DANS LA PÉDAGOGIE DE DIVERGENCE----- | 278 |
| VI.2.1. L'approche cognitive de la créativité : un paradigme pédagogique en classe de FLE----- | 279 |
| VI.2.2. L'entraînement à la pensée divergente : une éducatibilité cognitive----- | 280 |
| V.2.2.1. L'entraînement quantitatif : pour une fonction expressive en classe de FLE----- | 281 |
| V.2.2.2. L'entraînement qualitatif : pour une fonction créative en classe de FLE ----- | 282 |
| V.2.2.3. La situation- problème : déclencheur d'un processus créatif ----- | 284 |
| VI. 3. IMPLICATION DE LA MÉDIATION VIA LES MODALITÉS NUMÉRIQUES DANS LA PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ ----- | 284 |
| VI.3.1. Pro-créative teaching : l'agir créatif de l'enseignant----- | 289 |
| VI.3.2. La Créattitude : croyances motivationnelles et perspectives cognitives ----- | 291 |
| VI.3.3. Co-créativité : Le je et l'autre.----- | 294 |
| VI.3.4. L'ergonomie didactique dans la pertinence d'une pédagogie de la créativité ----- | 297 |
| VI.4. Pistes à explorer dans les recherches futures ----- | 299 |
| VI.4.1 Le facteur conatif : différences individuelles et créatives----- | 300 |
| VI.4.2. Les émotions dans le développement du potentiel créatif----- | 301 |
| VI.4.3. L'influence des cultures dans le développement du potentiel créatif de l'enfant :----- | 301 |
| CONCLUSION----- | 305 |
| <i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i> ----- | 307 |
| <i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i> ----- | 313 |
| <i>ANNEXES</i> ----- | 325 |
| <i>TABLE DES MATIERES</i> ----- | 351 |