

LE FRANÇAIS ET LA PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ

Isabelle Capron Puozzo

La collaboration
entre le terrain et la recherche
valorise
les compétences des apprenants

Enseignante et chercheuse à la *Haute École Pédagogique* de Lausanne, je réalise une enquête de terrain à l'*Institut Agricole Régional d'Aoste* (IAR), plus exactement dans les classes de l'enseignante de français, M^{me} Thévenet, sur la pédagogie de la créativité et l'apprentissage des langues.

DU PARCOURS PROFESSIONNEL AU PARCOURS SCIENTIFIQUE

Lorsque je suis arrivée en Vallée d'Aoste, j'ai trouvé une place en qualité d'experte francophone au *Lycée Classique* section bilingue d'Aoste, où l'on y pratiquait, avec les enseignants, des ateliers culturels durant lesquels les élèves créaient des saynètes, des débats, des mises en scène complexes et interdisciplinaires (Puozzo, 2009). Puis, je suis devenue enseignante de français à l'*Istituto Professionale Regionale Alberghiero* de Châtillon (IPRA). Mon expérience professionnelle précédente m'avait fait prendre conscience que ces moments créatifs permettaient vraiment aux élèves de s'approprier les contenus disciplinaires. J'ai donc poursuivi mon enseignement dans la même direction, mais dans la formation professionnelle cette fois-ci. Il fut alors nécessaire pour moi d'analyser cette recherche-action par le biais d'une thèse

de doctorat. À présent, je renouvelle ma recherche, pour pouvoir conceptualiser et généraliser les fondements théoriques d'une pédagogie de la créativité.

QU'EST-CE QUE LA CRÉATIVITÉ ?

La créativité est aujourd'hui considérée dans le monde du travail comme un facteur d'intérêt des entreprises pour leurs employés qui sont censés « *s'adapter à des marchés toujours en évolution* » (Lubart, 2003, p.1). Cette adaptation passe par le développement ou le renforcement de certaines compétences professionnelles. Ainsi, la créativité est devenue un critère d'évolution sociale qui a aujourd'hui des répercussions sur les finalités de l'école. Dans une société de plus en plus complexe, les élèves doivent apprendre à développer entre les murs de l'école cette capacité nécessaire à leur vie professionnelle (Robinson, 2011). Alors, qu'est-ce que la créativité ? Comment un enseignement structuré peut-il permettre à l'apprenant de développer sa créativité ? Selon Lubart (2003), la créativité serait « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (p. 10). Dans cette définition, deux concepts-clés désignent une production créative : la nouveauté et l'adaptation. Le premier souligne le fait que le contenu de la production est à chaque fois différent de ce que l'apprenant ou le groupe classe a déjà fait. Le degré de différence peut varier, allant d'une « *déviaton minimale* » à « *une innovation importante* » (Lubart, 2003, p.10). Le second concept implique que la créativité ne relève pas uniquement d'une liberté absolue et démesurée, mais qu'elle répond surtout à d'éventuelles contraintes établies par l'environnement et notamment par l'enseignant. La production créative d'un objet, par exemple, doit prendre en compte le contexte de réception. Dans le contexte scolaire, ce concept confère à la créativité la valeur d'un processus et d'un acte construits et réfléchis. Il ne s'agit pas de laisser créer tout et n'importe quoi dans l'optique de développer un prétendu génie créateur. Contrairement aux idées reçues, en situation d'apprentissage, la capacité d'être créatif se développe par et grâce à un apprentissage ciblé. Structurer la conception d'un objet n'implique donc pas l'inhibition de la créativité des élèves. En effet, la conception même d'un objet est un acte créatif car elle met l'apprenant dans une telle posture qu'il doit faire preuve d'originalité, même minimale, et répondre aux contraintes que l'enseignant lui a fixées.

QU'EST-CE QU'UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ ?

Une pédagogie de la créativité s'articule autour d'une triade significative pour apprendre : créativité, émotion et cognition. Lubart (2003) définit l'état émotionnel

comme un stade court et « intense » (p. 48) qui est la réaction à un stimulus externe. Ce stimulus serait un objet créé par un apprenant. Cette démarche est considérée par Lubart comme expérimentale dans le sens que l'on s'intéresse aux « effets d'un état émotionnel [...] positif ou négatif (joie, tristesse, surprise, etc.) sur la performance à des tâches de créativité » (p. 49). Pourtant, à la différence de Lubart qui envisage un continuum entre créativité et émotion, j'interroge plutôt le continuum créativité/émotion dans le contexte de classe de langue. En effet, en référence au domaine des arts, la perception même d'une œuvre d'art suscite des émotions, dites esthétiques, à celui qui la regarde (Levi Strauss, 1962 ; Deforge, 1990). L'ancrage cognitif est double : il est à la fois lié à la dimension émotive de l'objet créatif et à la dimension cognitive associée au processus d'appropriation de l'apprentissage par le biais de l'objet créatif.

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Une pédagogie de la créativité n'implique absolument pas une modification du programme. Au contraire, l'idée est bien de penser des tâches créatives qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires.

Deux types de tâches créatives peuvent être élaborés : avec ou sans l'objet.

La première consiste à faire produire aux élèves des objets créatifs, en lien avec l'apprentissage en cours, qu'ils socialisent à la classe sous la forme d'une production écrite ou orale. La créativité a pour but d'amener l'élève à réfléchir sur comment insérer le contenu disciplinaire dans l'objet créatif et comment ensuite construire, de manière pertinente, sa production. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser des contenus fondamentaux pour être créatif. Ceci implique qu'un enseignant qui choisit de pratiquer la pédagogie de la créativité doit, de prime abord, réfléchir sur les contenus disciplinaires fondamentaux à maîtriser pour réaliser une tâche créative dans une discipline (Gardner, 2006/2009). Dans le cadre de la recherche menée à l'IAR, l'objet créatif est lié à l'apprentissage de la francophonie. Les élèves choisissent un pays francophone parmi ceux du Maghreb, de l'Afrique noire, des collectivités et départements d'outre-mer, etc. et réalisent un exposé oral sur ce dernier en présentant sa situation géographique, son ancrage et/ou désancrage dans le monde francophone et sa culture, cherchant à mettre en évidence cette tension entre identité locale et identité francophone. Pour ce qui a affaire à la dimension culturelle de l'exposé, ils doivent produire un objet créatif avec un matériel de leur choix, réel ou virtuel, représentant la culture locale. Il est nécessaire d'expliquer et de faire bien comprendre aux élèves que l'objet doit accompagner et favoriser le processus de compréhension.

La deuxième tâche créative, celle sans objet, consiste à

travailler sur la dimension empathique de la créativité qui vise la compréhension de l'autre, de sa situation, de ses émotions, tout en restant soi-même (Aden, 2008). Cela se matérialise par la « théâtralisation » (Aden, 2008, p. 68) de textes littéraires ou personnels, de débats construits autour de personnages fictifs ou réels. Ce qui est au cœur de la réflexion est que, pour comprendre un personnage et le jouer, un travail cognitif sur ses émotions s'avère nécessaire. Une double distanciation se met alors en place : distanciation liée au phénomène de l'empathie (Aden, 2008) et distanciation entre la réalité de l'apprenant et celle du personnage, ce qu'Aden nomme « distance psychologique » (p. 74). La deuxième distanciation, indubitablement liée à la première, m'intéresse tout particulièrement dans le sens qu'elle apporte un concept-clé à la notion de créativité. En effet, plus la distance entre le personnage et l'élève est grande (au niveau de l'âge, du cadre spatio-temporel, de sa situation), plus l'effort cognitif sur la compréhension des émotions du personnage est important. Ceci implique qu'il est préférable au début de réduire cette distance afin que l'effort cognitif ne soit pas excessif. Il s'agit d'augmenter progressivement cette distance afin de complexifier et favoriser ce travail cognitif de compréhension des émotions à transmettre. D'où l'intérêt de partir avec les plus jeunes de leurs productions, ou de textes qui leur sont proches, et de leur demander de les théâtraliser. Toutefois, la notion de théâtralisation ne doit pas être, selon moi, emprisonnée dans l'objet théâtre. Ainsi, pas besoin de planches, de projecteurs, de fleurs, de public. Jeans et baskets dans les salles, assis ensemble à réfléchir, à construire des saynètes pour comprendre et s'approprier les textes. Dans le cadre de la recherche à l'IAR, j'expérimente un débat autour de l'immigration en Italie qui vise une appropriation du concept d'argumentation. Une activité théâtrale propédeutique au débat, où les apprenants vont essentiellement s'exprimer avec le corps, aura pour objectif de faire comprendre aux élèves les émotions en jouant un personnage imaginaire (Aden, 2008). À la suite de cela, pour travailler la dimension cognitive de l'apprentissage, un certain nombre de dossiers seront réalisés en vue de constituer une ressource pour la construction des arguments. Cette expérience, déjà menée durant mon activité professionnelle au *Lycée Classique* d'Aoste puis à l'IPRA, creuse cette fois-ci en profondeur la relation entre cognition et émotion par le biais d'un débat de deux modules, géré par un élève.

CONCLUSION

Depuis plusieurs années déjà, les enseignants mettent en place des activités ludiques pour varier les modalités d'enseignement. Toutefois, cet article a tenté de présenter quelques réflexions théoriques qui facilitent la légitimation, au niveau scientifique, des pratiques et la

conceptualisation d'une théorie qui peut enrichir, ou parfois changer, les pratiques. Pour cela, il est nécessaire d'aller sur le terrain et d'expérimenter de manière constructive les hypothèses. Ce témoignage vise à mettre en lumière l'importance d'une collaboration entre le terrain et la recherche pour apporter des méthodes différentes et construites pour un apprentissage efficace, en profondeur, qui répond à l'hétérogénéité des élèves, mais qui vise aussi un objectif pédagogique : la valorisation des compétences des apprenants.

Un grand merci à ces acteurs du terrain qui laissent les portes de leurs salles de classe ouvertes à la recherche favorisant ainsi une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage.

Bibliographie

- J. Aden, Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation, in J. Aden (Ed.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Éditions Le Manuscrit, Paris, 2008, p. 67-101.
- Y. Deforge, *L'œuvre et le produit*, Champ Vallon, Seyssel, 1990.
- H. Gardner, *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir* (M. Garène, trad.), Odile Jacob, Paris, 2009 (original publié en 2006).
- T. Lubart, *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, Paris, 2003.
- I. Puozzo, L'atelier culturel, in *Le Français dans le monde*, n° 366, 2009, p. 36-37.
- K. Robinson, *Out of our minds. Learning to be creative*, Capstone, West Sussex, 2011.

Isabelle Capron Puozzo - PhD (Philosophiæ Doctor), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse).

