



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré
secondaire II

Créativité et émotion dans l'apprentissage de la lecture

Mémoire professionnel

Travail de

Ilona Sigrist

Sous la direction de

Isabelle Puozzo

Membre du jury

Laurent Droz

Lausanne, juin 2013

Créativité et émotion dans l'apprentissage de la lecture

Table des matières

Introduction	2
1. Cadre théorique	2
2. Méthodologie de la recherche	16
3. Analyse des données	19
4. Bilan de la recherche et perspectives futures	23
Conclusion	24
Bibliographie	25
Annexes	27
Sommaire	32
Mots clé, abstract	33

Introduction

Enseigner d'une manière créative, épanouir la créativité des élèves grâce aux savoirs qu'ils rencontrent à l'école : la créativité est devenue un enjeu important dans les politiques éducatives. Cette étude a une double visée. D'abord, elle cherche à définir des éléments d'une pédagogie créative en interrogeant notamment le rôle joué par l'émotion dans celle-ci, pour tenter de développer des notions d'un enseignement créatif autour de la lecture des textes littéraires. Dans un deuxième temps, elle présente une recherche menée auprès de deux classes pour cerner une problématique liant créativité, émotion, pédagogie et lecture : est-ce que la pédagogie créative favorise l'émergence des émotions ? Ces émotions auraient-elles une influence sur la lecture et sur l'apprentissage des concepts associés à la lecture ?

Afin d'aborder cette problématique dans toute sa complexité et faire le lien entre ses divers composants, nous allons établir un cadre théorique en relevant les notions fondamentales de la théorie de la créativité et de l'émotion, que nous allons mettre en relation avec des recherches menées dans le contexte de la pédagogie. Nous allons ensuite présenter le contexte, la motivation et la méthodologie de la recherche avant de procéder à une analyse des données qui nous permettra enfin d'établir un bilan concernant le rôle joué par la pédagogie créative dans l'émergence des émotions et l'influence des émotions sur la lecture.

1. Cadre théorique

1.1. Évolution historique des recherches sur la créativité

La créativité est un objet d'études très ancien, d'abord dans les domaines de la philosophie et des arts. La créativité, sous forme d'inspiration, était attribuée à des influences surnaturelles : démon, muse, esprit (Lubart, 2003). Dès le XIX^{ème} siècle, la créativité devient l'objet d'études dans le domaine de la psychologie : des penseurs commencent à prêter attention aux processus de pensée de ceux qu'ils considèrent comme étant des créateurs éminents. Ils situent désormais la créativité dans l'inconscient personnel (Poincaré, 1913, in Brown, 2003) et la définissent comme un aspect de l'intelligence (Binet & Henri 1896, in Brown 2010) et plus précisément comme un processus d'association d'idées (James, 1880, in Lubart, 2003).

Dès les années 1950, avec les travaux de Guilford, la créativité devient un objet de recherche, de tests et d'études scientifiques (Brown, 2010). Ces recherches décèlent des traits spécifiques plus ou moins mesurables propres à la pensée des personnes créatives : capacités d'analyse, d'évaluation, de synthèse ; nouveauté/originalité, flexibilité, fluidité, complexité (Brown, 2010, Lubart, 2003). Se développe ensuite une classification de cinq opérations intellectuelles qui doivent être effectuées lors du processus créatif : la cognition, la mémoire, la pensée divergente et convergente et l'évaluation (Lubart, 2003). De ces opérations, la capacité de pensée divergente serait la plus importante pour la créativité (Lubart, 2003 , Brown, 2010).

Dès les années 1960 et 1970, l'accent se déplace de plus en plus sur les traits de personnalité et le rôle joué par la motivation dans le processus créatif. La confiance en soi, la volonté de prendre des risques et l'indépendance sont reconnues comme des caractéristiques de la personne créative. Amabile (1996, in Lubart, 2003) relève l'importance de la motivation intrinsèque par rapport aux motivations extrinsèques telles que le désir de récompense financier ou social : l'individu qui accomplit un acte pour le plaisir et l'intérêt que lui procure cet acte aboutira probablement à un résultat plus créatif que quelqu'un qui ne s'intéresse à cet acte que comme moyen d'atteindre un but. Désormais, avec l'approche multivariée de Lubart (1999, in Lubart, 2003), la créativité est conçue comme « le résultat d'une convergence de facteurs cognitifs, conatifs et environnementaux » (Lubart, 2003, p. 10), ainsi que l'émotionnel.

Quoique ces travaux fondateurs aient été critiqués et revus et « une définition consensuelle de la créativité » a été établie (Lubart, 2003, p. 10), l'évolution historique de la créativité en tant qu'objet d'études est intéressante, car elle nous montre une sorte de démocratisation grandissante de ce concept. En effet, depuis les années 1990 avec le travail de Boden (1992, in Lubart, 2003) et Amabile (in Craft, 2005), un continuum est perçu entre la créativité historique ou exceptionnelle qui change les conceptions que nous avons du monde, propre aux génies, et la créativité quotidienne ou personnelle, qui ne change le monde que pour la personne qui fait preuve de ces petits actes de créativité ordinaire.

Dès lors que la créativité est reconnue comme étant le produit de plusieurs facteurs y inclus l'environnement, accessible à tout le monde et non l'apanage des seuls génies ou grands intellectuels, elle est potentiellement évolutive. Parmi les chercheurs contemporains

travaillant dans le domaine de la créativité, Craft (2005) notamment soutient que dans des conditions adéquates tout le monde peut être et est créatif. Elle fait du concept de la créativité personnelle, qu'elle appelle « little c creativity »¹ (Fautley & Savage, 2007, p. 3) le principe de base de la pédagogie créative.

1.2. Définition et problématisation du concept de la créativité

S'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs reconnus (Amabile, MacKinnon, et Sternberg), Lubart produit la définition suivante, classique et largement acceptée : « **La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste** » (Lubart, 2003, p. 10, souligné par nos soins).

Brown (2010) relève quatre composants essentiels de la créativité :

1. le **processus** créatif ;
2. le **produit** créatif ;
3. la **personne** créative ;
4. la **situation** créative (p. 3, souligné par nos soins).

Pour transposer d'abord les éléments relevés par Brown (2010) dans le cadre de la recherche sur la créativité, les chercheurs ont identifié plusieurs composantes du **processus** créatif : identification du problème, encodage sélectif, comparaison sélective, combinaison sélective, pensée divergente, auto-évaluation, flexibilité (Lubart, 2003). Ils ont défini certaines caractéristiques de la **personne** créative : persévérance, tolérance à l'ambiguïté, ouverture aux nouvelles expériences, individualisme, prise de risque, motivation (Lubart, 2003, p. 33)². Ils ont constaté que, dans la **situation** créative, il y a une tension productive entre contraintes et souplesse (Lubart, 2003 et Craft, 2005), un problème mal défini (Lubart, 2003), une volonté de suspendre le jugement (Craft, 2005) et de laisser le temps pour faire mûrir les idées (Fautley & Savage, 2007).

Le concept de **produit** créatif en revanche peut se révéler problématique. En premier lieu, comme Brown (2010) souligne avec une certaine humour, l'acte de mesurer le degré de créativité de quoique ce soit -- personne, situation, processus ou produit -- est hautement subjectif: « such procedures (of measuring creativity) generally involve experts using their

¹ « Créativité c-minuscule ». Traduit par nos soins.

² Lubart mentionne aussi le psychotisme (p. 33).

own standards of creativity, thus avoiding the thorny issue of objectively defining the specific criteria »³ (p. 12). La difficulté de trouver des critères objectifs, fiables et stables pour mesurer la créativité d'un produit est source de vexation pour les chercheurs, car même si les juges parviennent à se mettre d'accord sur ce qui constitue un produit créatif, ils ne parviennent pas à dire pourquoi il est créatif (Brown, 2010)⁴.

La créativité du produit créatif est donc difficilement quantifiable. En outre, Craft (2005) et Lubart (2003) mettent en question la définition même de produit par rapport au processus. Dans le contexte du monde à l'extérieur de l'école, on peut définir un produit créatif comme étant une œuvre d'art ou une découverte scientifique, voire même une décision personnelle (Lubart, 2003). À l'école, le produit d'un processus créatif peut être une composition, la résolution d'un problème, une pièce de théâtre, un exposé, etc. Mais quel produit découle du processus de la lecture ? Nous allons interroger la notion de produit, pour établir un cadre dans lequel on peut voir, ultérieurement (voir 1.7), dans quelle mesure la lecture peut être considérée comme un processus à s'approprier, donnant lieu à un produit créatif.

Les produits résultant des processus créatifs dans le contexte scolaire ne peuvent être mesurés uniquement selon leur degré de créativité, mais doivent également faire preuve de qualités qui pourraient même aller à l'encontre de la créativité. Dans une classe de langue étrangère, par exemple, le souci du respect des consignes ou de la justesse de la production orale, très important dans certaines situations scolaires, peut avoir un effet inhibiteur et ainsi délétère à la créativité (Lubart, 2003).

L'importance qu'on accorde au produit final comme preuve ou justification du processus créatif a également été mise en question au niveau éthique même si, comme l'indique à juste titre Brown (2010), « (u)ltimately, concepts of the creative process must be linked to creative products »⁵ (p. 11), pour éviter de sombrer dans un certain mysticisme. Craft (2005) établit un lien entre la société contemporaine de consommation et la conception occidentale de la créativité: « There is a strong sense, then, in which creativity is both actually and seen to be integrally linked with a Western (or perhaps increasingly globalised) model of the market »

³ « Pour mesurer la créativité, les experts utilisent leurs propres critères, spécifiques à eux, sans se donner la peine de les définir objectivement. » Traduit par nos soins.

⁴ « We cannot define a creative product, but we know it when we see it » (Brown, 2010, p.13). « Nous ne pouvons définir un produit créatif, mais nous le reconnaissons quand nous le verrons ». Traduit par nos soins.

⁵ « A la fin, tout concept lié au processus créatif doit être mis en relation avec le produit. » Traduit par nos soins.

(p. 105)⁶. Le lien est évidemment le produit, d'abord le fruit d'un processus exaltant de création, ensuite une commodité reproductible et vendable. Dans la continuité des travaux de Lubart (1999), Craft (2005) fait cette distinction entre les conceptions occidentales et orientales de la créativité: « an important feature of Western creativity is what (Lubart) calls 'its relationship to an observable product (...)'. The Eastern view of creativity ... is much more about spiritual expression than about producing something of external worth in some kind of judging field» (p. 92)⁷. Craft évoque donc l'idée de mettre des « social limits »⁸ à la créativité en tant que processus qui doit aboutir à un produit (p. xxi).

Nous allons donc nous tourner vers une analyse des aspects du processus créatif qui pourraient être intéressants dans le contexte de la pédagogie, notamment par rapport à l'émotion.

1.3. Le rôle de l'émotion dans la créativité

Les chercheurs s'accordent pour souligner le rôle crucial que l'émotion joue dans la créativité. Lubart (2003) identifie trois manières dont l'émotion influence le processus créatif :

- le ressenti d'une émotion peut jouer un rôle motivationnel, c'est-à-dire déclencher le processus créatif ;
- l'émotion peut induire un « état mental propice à la créativité », notamment en favorisant des processus cognitifs (association, fluidité) qui sont à la base de l'acte créatif (p. 47) ;
- les critères émotionnels favorisent le processus d'auto-évaluation et d'évaluation du produit créatif qui intervient durant le processus créatif.

Lubart (2003) note⁹ qu'une émotion négative aurait tendance à jouer le rôle de déclencheur du processus créatif (on peut évoquer dans ce contexte l'idée que l'œuvre d'art fonctionne

⁶ « Dans une certaine mesure, la créativité n'est pas seulement perçue mais est réellement liée à un modèle occidental (qui est de plus en plus aussi un modèle globale) du marché » Traduit par nos soins.

⁷ Un caractéristique important de la créativité occidentale est ce que Lubart appelle 'sa relation envers un produit observable (...)'. Dans la vision orientale, la créativité ... relève beaucoup plus de l'expression spirituelle que de la production d'un objet que l'on peut juger et auquel on peut assigner une valeur ». Traduit par nos soins.

⁸ Des « limites sociales ». Traduit par nos soins.

⁹ Il émet des réservations cependant, notant que si dans certains cas une émotion négative peut être le stimulus pour l'acte créatif, un état émotionnel positif favorise plus le processus créatif dans sa globalité.

comme un moyen d'exorciser des traumatismes, des craintes, etc.), tandis qu'une émotion positive aurait plutôt l'effet de faciliter les processus cognitifs telles que la fluidité d'association essentiels à la créativité. Ainsi, reprenant les termes d'Abele (1999), Lubart (2003) note que les émotions peuvent être des « modérateurs motivationnels » ou des « modérateurs cognitifs » (p. 54) dans le processus créatif. Nous allons voir dans le chapitre consacré à la pédagogie créative (voir 1.6) l'importance de l'émotion comme modérateur motivationnel, tout en retenant ici les éléments importants de l'émotion comme modérateur cognitif.

Vygotski (2004) insiste sur la différence entre l'association basée sur des similarités logiques, établie par l'intellect, et l'association basée sur des similarités établies sur la base de ressenti émotionnel. Grâce à leur caractère hautement individuel et subjectif, et donc objectivement imprévisible, les associations basées sur les émotions sont plus créatives que les associations plutôt rationnelles : « The emotion selects separate elements from reality and combines them in an association that is determined from within by our mood, and not from without by the logic of the images themselves » (p. 18).¹⁰

On peut affiner cette notion d'éléments sélectionnés à partir d'une perception du réel et teintés de l'émotionnel par le concept d'**endocept**, développé par Lubart (2003). Lubart définit l'endocept comme la représentation d'une émotion : « A chaque concept ou représentation en mémoire sont associés des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu » (p. 59). Un endocept peut « entrer en résonance avec d'autres », si bien que « la richesse des représentations émotionnelles (endocepts) joue un rôle essentiel dans la pensée créative, en particulier la forme de pensée associative liée à l'originalité, et [...] ce rôle ne peut pas être attribué aux voies cognitives d'associations » (Lubart, 2003, p. 59). Ainsi, de la même manière que le QI (quotient intellectuel) élevé peut favoriser la créativité dans certains domaines, l'intelligence émotionnelle peut augmenter les capacités d'un individu à résoudre des problèmes et stimuler les processus cognitifs (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, in Lubart, 2003).

¹⁰ « L'émotion sélectionne, à partir du réel, des éléments séparés et les combine en une association qui est déterminée depuis l'intérieur, par notre humeur, plutôt que depuis l'extérieur, par la logique des images elles-mêmes. » Traduit par nos soins.

1.4. La théorie de l'émotion et l'intelligence émotionnelle

Un aspect de l'intelligence émotionnelle semble être le degré de réflexivité et de conscience avec lequel nous ressentons les émotions. Les chercheurs dans le domaine de l'émotion ont identifié certaines émotions dites « primaires »¹¹ (Minsky, 2008, p. 618), par exemple, l'amour, la joie, la colère, la tristesse et la peur (Shaver et al., 1987, in Niedenthal, 2008). En revanche, cette classification pose deux problèmes : 1) il n'y a pas de consensus sur les émotions à inclure dans cette catégorie d'émotions de base (Minsky, 2008), et 2) la rigidité de cette catégorisation ne permet pas une théorisation adéquate de la manière dont les émotions interagissent entre elles, et ne prend pas en compte la possibilité qu'une émotion négative peut également avoir des résonances positives, par exemple (Niedenthal, 2008).

Pour permettre une théorisation plus souple de la manière dont l'émotion agit, les chercheurs ont tendance maintenant à identifier deux dimensions à l'émotion, le « plaisir » *versus* le « déplaisir » (Niedenthal, 2008, p. 589)¹². En analysant la valence (positive ou négative ?) et le degré de l'activation ou ressenti (fort ou modéré ?) de l'émotion, on arrive à mieux représenter l'émotion dans sa complexité et son ambiguïté. On peut également conceptualiser les émotions comme des noyaux centraux autour desquels des représentations d'une même émotion se regroupent. Ces noyaux sont liés entre eux, de sorte que quand une émotion est activée, ils peuvent affecter et être affectés par les autres (Niedenthal, 2008, Colvin & Bruner, 2008).

C'est justement la fluidité associative, ainsi que la finesse de la représentation de l'émotion, qui va jouer un rôle dans la précision de son ressenti et donc dans son potentiel créatif. Niedenthal (2008) note : « knowledge of an emotion concept is not a separate description of the respective emotion. Instead, knowledge of the emotion is grounded in actual emotional states » (p. 595)¹³. Reconnaître, ressentir, identifier l'émotion constituent le même acte. Ainsi, Minsky (2008) propose même de classifier les émotions selon le degré de **conscience** de la représentation que le sujet en fait au moment de les ressentir. Il établit une échelle de

¹¹ « Primary emotions ». Traduit par nos soins.

¹² « Pleasantness » versus « unpleasantness ». Traduit par nos soins.

¹³ « Connaître le concept d'une émotion n'est pas une description à part de l'émotion assortie. La connaissance de l'émotion est plutôt enracinée dans les états émotionnels eux-mêmes. » Traduit par nos soins.

conscience¹⁴ qui va de l'instinctuel au méta-réflexif pour décliner, par exemple, une même émotion primaire en nuances selon la manière dont la représentation de sujet la transforme.

Dans une catégorie d'émotions un peu à part se trouvent les émotions dites sociales. Des chercheurs constatent que ces émotions sont à la frontière entre notre ressenti personnel et les normes, valeurs et désirs que la société cherche à nous inculquer ; ainsi, ces émotions, par exemple la honte ou le dégoût, que nous construisons à travers les réactions des autres envers notre comportement (Minsky, 2008), jouent un rôle critique dans la construction de notre personnalité au sein de la société (Minsky, 2008 , Pacherie 2004).

1.5. L'empathie

C'est dans le contexte de la représentation des émotions et de l'émotion comme construction du lien social que l'on peut parler de l'empathie. Pacherie (2004), en référence aux travaux de Decety (2002), fournit une définition de l'empathie : « la capacité que nous avons de nous mettre à la place d'autrui afin de comprendre ce qu'il éprouve » (p. 149)¹⁵. Si l'émotion peut être ressentie et représentée directement à l'intérieur du sujet comme une perception basée sur des sens, elle peut aussi être représentée sémantiquement (Peirce, 1931-1935, in Ria & Chaliès 2003), notamment à travers des œuvres d'art. Vygotsky (2004) note que l'expérience sociale d'un individu est élargie par le contact avec les représentations des émotions d'autrui, par exemple à travers la lecture de poésie et de fiction. En sollicitant l'empathie, la lecture permet à l'individu de ressentir et d'expérimenter des choses qu'il ou elle n'aurait jamais eu l'occasion de ressentir ou d'expérimenter par le biais de sa propre expérience. Ainsi, par le biais de l'empathie, la lecture peut également augmenter la souplesse et étendue du ressenti émotionnel propre à chaque individu (Aden, 2008).

¹⁴ « Instinctive reactions, learned reactions, deliberative thinking, reflective thinking, self-reflective thinking » (Minsky, 2008, p. 623). « Réaction instinctuelle, réaction apprise, pensée délibérée, pensée réflexive, pensée méta-réflexive, pensée consciente ». Traduit par nos soins.

¹⁵ Pacherie (2004) fait une distinction entre l'empathie et la sympathie sur des bases morales, soulignant que l'empathie est « un mode de connaissance ; la sympathie est un mode de rencontre » avec l'autre (p. 150). Ainsi on peut se représenter très précisément la souffrance d'un autre sans en être émotionnellement affecté (elle donne l'exemple d'un psychopathe). Néanmoins, je vais inclure la notion d'altruisme ou lien moral et affectif avec autrui associée à la sympathie dans mon acception du terme **empathie**, pour des raisons de simplicité.

1.6.La pédagogie créative

1.6.1. La pédagogie créative et l'émotion

Dans les chapitres consacrés à la créativité et au rôle que l'émotion joue dans celle-ci, nous avons dégagé quelques idées clés:

- la créativité relève du domaine de chacun et peut être présente dans des actes quotidiens ;
- la créativité peut être se développer ;
- le processus créatif est important en soi ;
- l'émotion favorise la créativité de plusieurs manières, en tant que modérateur cognitif, modérateur motivationnel et en contribuant, à travers l'empathie, au développement de l'individu dans son contexte social.

Nous allons maintenant voir comment la créativité et l'émotion peuvent être mises au service de la pédagogie, autrement dit, comment les chercheurs dans ce domaine ont conçu le développement d'une pédagogie créative.

1.6.2. Pédagogie créative et ses implications pour une politique éducative

Craft (2005) note que la tendance en Grande-Bretagne actuellement est d'incorporer les théories de la créativité dans le domaine de la pédagogie en valorisant :

- la créativité personnelle ainsi que le talent extraordinaire ;
- la caractérisation ainsi que la mesure ;
- le contexte social ainsi que l'individu ;
- les processus ainsi que les produits créatifs.

Je souligne les points 2 et 4 où Craft (2005) note que l'idée de mesurer la créativité est en train de perdre de l'importance en faveur de caractériser celle-ci, et que le produit en soi est de moins en moins nécessaire en tant que critère de validité du processus créatif.

Ainsi, selon Craft (2005), le programme éducatif en Grande-Bretagne met fortement l'accent sur le processus créatif, valorisant des activités telles que :

- se poser des défis personnels ;
- poser les bonnes questions ;

- établir des liens ;
- faire des hypothèses ;
- être ouvert à des idées nouvelles ;
- réfléchir de manière critique.

En mettant l'accent plus sur le processus créatif que sur le produit de ce processus, l'intégration de ces théories dans la pratique de l'enseignement peut avoir deux issues très importantes pour l'établissement d'une pédagogie de la créativité.

Premièrement, la pédagogie, que Craft (2005) prône, cherche à transformer la vision que l'élève a de l'apprentissage. La pédagogie créative vise à développer chez l'élève les caractéristiques des personnes créatives : persévérance, tolérance à l'ambiguïté, ouverture aux nouvelles expériences, individualisme, prise de risque, motivation (Lubart, 2003 ; voir 2.2). Elle regarde l'élève comme futur citoyen évoluant dans un certain milieu social et non pas principalement comme un écolier performant, soumis à des contraintes de production et un temps scolaire marqué par des évaluations. Ainsi l'élève est amené à apprendre par intérêt, à développer ses capacités d'auto-observation et d'auto-évaluation, et à considérer le temps passé à apprendre – en processus, sans résultats immédiats – comme valable et important.

Fautley et Savage (2007) soulignent le besoin de créer une classe qui « cherche à contrer la culture de la vitesse pour permettre un espace pour la réflexion » (p. 125)¹⁶. Ces auteurs insistent sur l'importance du temps dans la créativité, qui nécessite une suspension de jugement pendant que les processus créatifs se mettent en marche. La créativité étant un processus marqué par des essais parfois infructueux, il est fondamental de laisser à l'élève le droit – et le temps – à l'erreur. Un système qui valorise la créativité doit commencer par apprendre la patience.

Deuxièmement, les activités citées plus haut par Craft (2005), notamment remettre en question, créer des liens, faire des hypothèses, explorer et réfléchir, etc., sont non-quantifiables et ouvertes, car l'enseignement, afin de développer les capacités créatives chez les élèves, va d'abord viser la maîtrise des qualités et processus créatifs avant d'insister sur le fait d'avoir un produit créatif d'une valeur mesurable.

¹⁶ Dans l'original, « Seek to counteract the 'busyness' culture and allow space for reflection. » Traduit par nos soins.

Le changement de focalisation dans les politiques éducatives en vigueur en Grande-Bretagne amène donc la possibilité d'adapter les modalités d'évaluation pour qu'elles portent soit sur le processus, soit sur le produit/résultat et qu'elles soient formatives ou sommatives (Fautley & Savage, 2007). Autrement dit, la possibilité d'avoir parfois recours à l'évaluation formative valorise la créativité à l'école en mettant l'accent sur le processus plutôt que le produit créatif, plus apte à être évalué à travers l'évaluation sommative, axée sur un résultat.

1.6.3. Teaching creatively, teaching for creativity, creative learning¹⁷

Craft (2005) distingue trois modalités à l'intérieur de la pédagogie créative : l'enseignement créatif, l'enseignement pour la créativité et l'apprentissage créatif. Fautley et Savage (2007) définissent ces termes ainsi :

- **l'enseignement créatif** (enseignement centré sur l'enseignant) consiste à développer des approches imaginatives pour un apprentissage efficace ;
- **l'enseignement pour la créativité** (centré sur l'élève) consiste à encourager la créativité à travers son enseignement ;
- **l'apprentissage créatif** est un processus actif au cours duquel des nouvelles connaissances se développent chez l'élève. Craft (2005) souligne la nature collaborative de ce type d'apprentissage : l'élève participe activement aux stratégies pédagogiques mises en œuvre durant les leçons.

Ces trois modalités sont interdépendantes, l'enseignant ayant recours à l'enseignement créatif en alternance avec l'enseignement pour la créativité, selon la manière dont il ou elle souhaite susciter l'apprentissage et développer la motivation chez ses élèves.

1.6.4. La motivation

La motivation constitue une question fondamentale dans le domaine de la pédagogie créative, dans le sens où celle-ci cherche à réinvestir les activités scolaires de sens afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus efficace (Fautley & Savage, 2007).

¹⁷ L'enseignement créatif, l'enseignement pour la créativité et l'apprentissage créatif.

Comme nous avons vu dans le chapitre sur la créativité (2.2), l'intérêt pour la tâche en elle-même (**motivation intrinsèque**) est un facteur important dans le processus créatif. Craft (2005), Fautley et Savage (2007) relèvent plusieurs stratégies pédagogiques que l'enseignant peut mettre en œuvre dans la classe pour favoriser la motivation intrinsèque :

- Investir l'élève d'un sens de ses propres capacités à apprendre, à réaliser des tâches : Craft (2005, p.19) parle de « possibility thinking »¹⁸ et Fautley & Savage rappellent que l'individu créatif est fortement investi de la croyance en sa propre compétence.
- Établir une relation directe entre le savoir à apprendre et sa pertinence, intérêt et nouveauté pour l'élève : Craft (2005, p. 47) note: « Creative learning occurs in environments which foster innovation, ownership, control and relevance »¹⁹.
- Présenter le matériel à apprendre de manière à susciter la curiosité des élèves : Fautley et Savage (2007) rappellent que l'individu créatif est motivé par le désir de poser des questions, par la curiosité.
- Concrètement, pour que le savoir à apprendre soit vécu comme pertinent, intéressant et motivant, il doit revêtir deux formes, procédurale et conceptuelle : « to demonstrate the understanding of knowledge, some kind of 'performance of understanding' is necessary; thus, in some way, procedural and conceptual knowledge need to be brought together » (Craft, 2005, p. 29)²⁰.

Enfin, l'émotion est un facteur très important dans la motivation. Aden (2008, p. 71) pose la question : « Quelle est la place des émotions et de l'empathie dans la construction de la compréhension d'un texte ? » Dans le chapitre qui suit, nous allons explorer le lien entre émotion, lecture et pédagogie créative pour tenter de trouver une stratégie pédagogique qui motivera les élèves à lire.

1.7. La lecture créative et l'émotion

¹⁸ « La pensée orientée vers ce qui est possible de réaliser ». Traduit par nos soins.

¹⁹ « L'apprentissage créatif se produit dans un environnement qui encourage l'innovation, la maîtrise personnelle, le contrôle et la pertinence. » Traduit par nos soins.

²⁰ « Pour démontrer la compréhension du matériel à savoir, une 'performance du savoir' est nécessaire ; ainsi, d'une manière ou d'une autre, le savoir procédural et le savoir conceptuel doivent se rencontrer. » Traduit par nos soins.

La fonction première primaire de la lecture est de construire le sens dans l'esprit du lecteur ou de la lectrice à travers l'acte de la lecture : « the construction of meaning » (Colvin & Bruning, 2010, p. 325). Ce sens est construit à un niveau de déchiffrement textuel (le sens des lettres, des mots, de l'enchaînement des phrases) et à un niveau de compréhension intellectuelle (analyse de l'histoire, des événements, de l'argumentation). Quand on lit pour soi-même le sens du texte se construit généralement aussi à un niveau émotionnel, mais comme le remarquent Colvin & Bruning (2010, p. 323), la lecture dans le contexte de l'école ne vise souvent pas la construction d'un sens à travers l'émotionnel et celui-ci est laissé de côté : « Lying untouched are students' interests, their values, and, indeed, the full array of their capabilities as human beings »²¹. Le sens émotionnel est écarté dans le contexte scolaire, car celui-ci impose la lecture principalement pour récolter de l'information : la lecture des élèves est guidée, structurée et motivée par l'accomplissement d'objectives liés à la lecture et par des évaluations.

Il existe plusieurs modèles de lecture qui visent à développer la construction d'un sens émotionnel dans le contexte de la classe. Ces modèles se basent sur la pédagogie créative et visent, comme produit créatif issu du processus créatif de lecture, une forme ou une autre d'expression de soi²² créative.

Le modèle proposé par Flor et Campoy (2013), plutôt dans le cadre de l'école primaire, relèvent quatre phases :

- Descriptive, où l'élève s'engage cognitivement afin de comprendre les événements du texte ;
- Personnel, où les élèves mettent les événements du texte en rapport avec leur vécu et leurs émotions ;
- Critique, où ils évaluent les événements selon des critères moraux ;
- Transformative, où ils élaborent un produit basé sur le sens construit à travers leur lecture. Ce produit peut être un débat (Qu'est-ce qu'on peut faire si nos camarades sont humiliés, comme le sont les personnages dans l'histoire ?), une production artistique (poster, dessin, etc. ...) ou une histoire que les élèves auront inventée eux-mêmes.

²¹ « Les intérêts, les valeurs et par ailleurs toutes les capacités d'êtres humains des élèves sont écartés. » Traduit par nos soins.

²² « Self-expression », (Colvin & Bruning, 2010, p. 334).

Le modèle proposé par Colvin et Bruning (2010) est basé sur le Reader Response Theory²³, élaboré aux Etats-Unis dans les années 70 selon des théories développées par Rosenblatt dans les années 30. Cette théorie propose qu'un texte est produit à travers les lectures et les interprétations des lecteurs et des lectrices, qui forment des communautés d'interprétation. Leurs émotions, personnalité et subjectivité sont aussi importantes dans la création du sens d'un texte que sa production première par l'auteur ; les communautés de lecteurs et lectrices co-crée l'œuvre littéraire, en quelque sorte.

La lecture selon le modèle de Colvin et Bruning (2010) est initialement guidée par des questions qui correspondent à la phase 2 du modèle de Flor et Almy (2013) : des questions ouvertes qui sollicitent une réponse personnelle et engagent les émotions, le vécu des lecteurs et lectrices par rapport au texte. Dans un deuxième temps, les auteurs proposent la rédaction d'un texte autour de la négociation du sens de l'œuvre que les élèves ont lue, texte qui sera discuté ensuite en classe et retravaillé avec d'autres élèves forment, de manière concrète et visible, la communauté de lecteurs et lectrices qui travaillent ensemble pour co-crée le sens de l'œuvre littéraire. Les auteurs précisent que ces écrits ne sont pas sujets à une évaluation, mais sont une phase du processus de lecture en soi.

Aden (2008) enfin propose un modèle de lecture à travers le corps, où le sens du texte est construit et exprimé à travers le gestuel, la voix et le décor. Spécifiquement, la lecture se produira sur scène sous la forme d'une pièce de théâtre.

Ce que ces modèles ont en commun, c'est la vision de la lecture comme processus actif, créatif et valorisé en soi, avec le sens du texte négocié collectivement et sans la pression d'une évaluation. L'aspect cognitif ou intellectuel d'analyse textuelle, qui occupe généralement la place centrale dans les activités centrées sur la lecture dans le contexte de l'école, est fortement minimisé afin de laisser les élèves s'engager avec le sens personnel et émotionnel que la lecture peut susciter²⁴. Une dimension communautaire et éthique est privilégiée non seulement par l'interprétation collective des textes, mais également par le biais de questionnements et d'activités qui encouragent le développement de l'empathie, que

²³ Une théorie de la lecture qui propose que le sens du texte est construit à travers les réponses des lecteurs et lectrices.

²⁴ Aden (2008) note même que le professeur de théâtre, co-responsable avec le professeur d'anglais pour la gestion de la lecture, se plaignait que le fait de travailler préalablement sur l'interprétation du texte nuisait à la spontanéité et justesse des interprétations corporelles des élèves lors des cours de théâtre.

ce soit à travers d'un débat ou en entrant dans la peau, pour ainsi dire, d'un personnage afin de l'incarner sur scène. Enfin les auteurs notent que le choix du thème et la forme du texte à lire peuvent rendre celui-ci plus ou moins susceptible à provoquer l'intérêt des élèves et ainsi solliciter une réponse personnelle plus ou moins importante²⁵.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Contexte de la recherche

Cette recherche a été menée de février à mai 2013, dans un gymnase vaudois, auprès de deux classes terminales (en troisième année de gymnase). Ce sont des classes de culture générale, l'une en filière artistique (arts visuels et musique, 13 élèves), l'autre en commerciale (19 élèves).

2.2. Motivation personnelle

J'ai constaté que ces élèves avaient beaucoup de peine à lire les textes littéraires imposés par le curriculum, en règle générale trois par an. Les aides que je proposais, sous forme de listes de vocabulaire et de questions très ciblées sur le contenu, n'aidaient pas les élèves à lire avec plus de facilité, ni à prendre plaisir à la lecture.

Il est ressorti de mes observations et des discussions que j'ai eues avec les élèves que leur résistance à la lecture ne venait pas principalement des difficultés de vocabulaire ou de thématique culturelle éloignée qui peuvent faire obstacle lors de la lecture des textes en langue étrangère. Les élèves comprenaient le sens global des textes ; le processus en soi de lecture en langue étrangère ne constituait pas une barrière à la lecture de ces textes. En revanche, ni le choix de textes ni l'approche didactique/pédagogique ne motivaient les élèves à faire la lecture requise pour le cours. Ainsi le niveau de leur productions liées à la lecture, surtout les productions orales collectives (débat/discussion) autour des enjeux thématiques se

²⁵ Aden (2008), suivant les recherches de Kneepkens et Zwaan (1994), distingue deux façons dont le texte en lui-même peut solliciter des émotions. Elle parle d'émotion artefact, liée à la forme du texte (sonorités, langue, etc.) et émotion fictive, liée par au contenu, à ce qui est représenté (personnages, événements, etc.).

trouvaient limitées, soit par le fait que les élèves n'avaient pas fait la lecture pour la semaine, soit par un manque d'intérêt pour le texte.

2.3.Problématique

Cette recherche tente de voir si **l'enseignement créatif favorise l'émergence des émotions** et, dans ce cas, **si ces émotions ont une influence sur le processus de lecture et l'apprentissage des éléments liés à la lecture**. Nous allons interroger la nature et la valence des émotions qui émergeraient autour de la lecture accomplie dans le cadre de la pédagogie créative, et voir si et en quoi ces émotions affectent le processus de lecture en soi, ainsi que l'efficacité de l'apprentissage des concepts en relation avec le contenu de la lecture.

2.4.Méthode de la recherche

La recherche porte sur deux variables : **le texte** à lire et **l'approche pédagogique** mise en œuvre pour structurer les activités menées en classe autour du texte.

La recherche a été menée par le biais de **questionnaires** administrés après la lecture de chacun des textes²⁶. Le questionnaire a deux visées. Pour **cerner les processus émotionnels** liés à la lecture, il cherche à :

- relever les émotions que les élèves ont ressenties à propos du livre, dans la globalité du processus de lecture (Avez-vous aimé ce livre ?)
- relever le ressenti plus spécifiquement par rapport à ce qu'Aden (2008) a nommé émotion fictive et émotion artefact (voir note 25), émotions liées aux éléments de contenu et de forme (genre, style, langage) du texte (Quelle émotion reprenez-vous du livre ?)

Pour **sonder le rôle de la pédagogie créative** dans l'émergence de ces émotions, il cherche à :

- interroger les élèves sur leur perception de la portée des leçons (Quel type de leçon avez-vous le plus apprécié et pourquoi ?)

²⁶ Nous avons choisi de mener cette recherche sous forme de questionnaire parce que celui-ci est un outil permettant de connaître l'avis de tous les membres du groupe et systématiser les observations qui en découlent (Mayer *et al.*, 2000). Les questionnaires se trouvent en annexe.

- démarquer les éléments cognitifs ou appris que les élèves ont retenus du livre (Qu'avez-vous appris au travers ce livre ?) par rapport à ce qu'ils ont retenu d'instinct (Quelle image retenez-vous de ce livre ?)

2.5.Échantillon : Lectures et pédagogie

Le premier texte à lire était *The Martian Chronicles* (Bradbury, 1991), collection de nouvelles écrite entre les années 50 et les années 70 et liées entre elles thématiquement. Ce texte est une allégorie mettant en scène la conquête de la planète Mars pour peindre un portrait de la culture américaine. Nécessitant d'être lu au deuxième degré, il est dense et imagé et requiert des connaissances préalables en histoire et culture américaines pour être compris. **L'approche pédagogique est l'enseignement créatif** (centré sur l'enseignant, voir 1.7.2), visant à établir des liens entre les éléments cognitifs de la culture américaine, l'histoire science-fiction du livre et l'imaginaire des élèves. La base de cette approche a été des séances Internet, dirigées par l'enseignante, où les élèves ont visionné des images ou des courtes vidéos en relation avec des thèmes provenant de l'histoire, la culture ou l'iconographie américaine : après la lecture d'une histoire sur l'émigration des ouvriers noirs exploités sur la planète Mars, par exemple, les élèves ont regardé des vidéos montrant des discours de Martin Luther King, des chansons gospel, etc. Les problématiques étaient bien ciblées et les buts à atteindre dans les séances de travail étaient clairement mentionnés.

Le deuxième texte à lire était *Face* (B. Zephaniah, 1999), roman britannique écrit dans les années 90 par un musicien rap d'origine jamaïcain. Ce texte est écrit pour une audience adolescente en langage contemporain qui reprend des tournures de langage de rue. Il représente un milieu connu des jeunes et fait appel à l'émotionnel par sa thématique. **L'approche pédagogique est l'enseignement pour la créativité** (centré sur l'élève, voir 1.6.3), visant à favoriser une lecture fluide et à permettre aux élèves de ressentir et d'identifier des émotions par rapport au contenu du livre. La base de cette approche a été des séances de travail oral en groupes, mises en place mais pas étroitement surveillées par l'enseignante, où les élèves devaient relever des éléments du livre représentant des émotions, ou trouver et discuter des résonances entre leurs expériences et celles des personnages. Suivant l'idée de Lubart (2005), qui note qu'un problème mal défini est potentiellement un déclencheur du processus créatif, les buts et les problématiques des séances n'étaient pas aussi structurés que

dans les leçons précédentes, ceci afin de laisser librement émerger les représentations que les élèves en faisaient.²⁷ En outre, aucun élément visuel et multimédia n'était fourni, afin de laisser les élèves se faire des représentations mentales de l'histoire à leur guise.

3. Analyse des données

En analysant les données récoltées par le biais du questionnaire, nous pouvons constater un écart dans les résultats obtenus lors des deux approches créatives, **l'enseignement créatif** et **l'enseignement pour la créativité** (voir 1.6.3).

3.1. The Martian Chronicles : Enseignement créatif

L'enseignement créatif mis en œuvre pour aider les élèves à assimiler les éléments cognitifs liés au premier texte, *The Martian Chronicles*, favorise un apprentissage efficace de ceux-ci, mais ne favorise pas l'émergence des émotions. En revanche, l'enseignement pour la créativité favorise l'émergence des émotions qui facilitent la fluidité du processus de lecture, mais ne favorise pas l'apprentissage d'éléments cognitifs.

En analysant ce qui pousse les élèves à lire spontanément pour le plaisir, nous constatons que les motivations qu'ils ont énoncé sont l'intérêt, la curiosité, la détente, le divertissement et la recherche d'informations liées à leurs passions (sport). De ces motivations, certaines sont des facteurs conatifs que l'on associe à la créativité : intérêt, curiosité sont des facteurs qui incite la personne à s'aventurer dans des domaines nouvelles et accomplir un acte pour sa valeur intrinsèque (Lubart, 2005). On peut noter également que l'acte accompli dans la détente favorise une suspension de jugement favorable au processus créatif (Fautley & Savage, 2007).

Or la lecture du premier texte, *The Martian Chronicles*, riche en éléments cognitifs, ne faisait pas appel aux émotions favorisant l'aisance et la fluidité de lecture chez les élèves. Nous notons que la plupart n'aimaient pas lire ce texte ou avaient des réactions ambivalentes, dont le côté positif relevait plus du travail accompli en classe que la lecture en soi. Seuls 3 élèves sur les 21 qui ont répondu à ce premier questionnaire ont éprouvé un sentiment de valence positive à la lecture de *Martian Chronicles*. Les raisons citées pour la valence négative étaient

²⁷ Voir le chapitre 1.2.

les difficultés présentées par le langage et la structure du texte, le manque de personnages, le manque d'intérêt des événements représentés, le stress de l'évaluation prévue à la fin de la lecture et les demandes cognitives de l'enseignante. Ces derniers éléments pointent un problème associé à la lecture accomplie à l'école: il est difficile de suspendre le jugement entièrement durant la lecture d'un texte car ce dernier fait presque toujours l'objet d'une évaluation future.

En revanche, le travail en classe effectué sur les thématiques, l'histoire et la culture revêtait une valence positive. Ces leçons, basées sur l'enseignement créatif, visaient à trouver des approches imaginatives pour stimuler l'apprentissage (Craft, 2005). L'apport visuel et multimédia des séances Internet constituait un facteur motivant pour les élèves qui ont constaté que ces leçons les aidaient à mieux comprendre le livre. En effet, il y avait un grand écart entre l'image qu'ils ont instinctivement retenue du livre -- en rapport avec des Martiens, des fusées et la planète Mars -- et les idées qu'ils ont retenues du livre, en rapport plutôt avec ce qu'ils ont appris en classe lors des séances Internet sur la culture et l'histoire américaine. Ces résultats suggèrent que l'enseignement créatif est efficace en ce qui concerne l'apprentissage des éléments cognitifs basés sur la lecture.

Les émotions qui ont émergé suite à la lecture du livre étaient de valence négative : du désespoir, de la tristesse, voire même de la frustration. Les émotions étaient associées non seulement aux éléments thématiques du livre, qui dépeint une image assez sombre de la nature humaine ; elles étaient aussi liées au processus de lecture, éprouvant et difficile pour la majorité. Ces résultats suggèrent que cette forme de pédagogie créative, l'enseignement créatif, quand il est pratiqué dans le contexte de la lecture, laisse émerger surtout des émotions à valence négative. Ce type de l'enseignement semble faire de ces émotions négatives un stimulus propice à l'apprentissage efficace. Nous pouvons supposer que l'apprentissage efficace des concepts permettant l'interprétation littéraire est une façon de se protéger des émotions négatives en les sublimant par la connaissance²⁸. Par contre, l'enseignement créatif semble moins propice à faire émerger des émotions à valence positive qui favoriseraient l'aisance et à la fluidité de la lecture.

²⁸ Lubart (2003) note que l'émotion négative peut jouer le rôle d'un déclencheur de la créativité.

3.2.Face : L'enseignement pour la créativité

Le deuxième livre, *Face*, a été choisi en fonction des possibilités pédagogiques qu'elle présente. En effet, la lecture créative, motivante et fluide peut plus facilement se produire avec un texte qui fait appel aux facteurs conatifs tels l'intérêt et la curiosité, comme le font les lectures que les élèves choisissent spontanément. L'émotion fictive et l'émotion artefact (Aden, 2008) de *Face* provoquent l'intérêt des jeunes : la représentation des événements et des milieux ainsi que les formes et sonorités langagières (langage courant, langage de la rue) les invitent à s'identifier avec les personnages²⁹. Sur les 27 élèves qui ont répondu au deuxième questionnaire, en effet, 26 ont connoté le livre par une valence positive, invoquant l'attrait de facteurs liés à l'émotion artefact comme la simplicité et intérêt du langage de rue, et également des facteurs liés à l'émotion fictive comme la représentation de la réalité contemporaine des jeunes. Le seul élève qui a connoté le livre par une valence négative a d'ailleurs évoqué ces mêmes raisons pour la valence contraire : il connaissait trop bien ce type de livre. Nous constatons donc que certains aspects de l'enseignement pour la créativité, tel que le choix de textes, peuvent faire appel à l'émotion fictive et l'émotion artefact mis en œuvre par le texte pour appuyer sur un rapprochement perçu entre les émotions des lecteurs et la réalité représentée par le texte. Par contre, ce manque de distance n'engagera pas forcément les facteurs conatifs d'intérêt et de curiosité.

En revanche, moins d'élèves ont accordé une valence positive au travail qu'ils ont fait en classe autour de ce livre. Ceux qui ont accordé une valence négative aux leçons avaient la perception qu'elles n'étaient pas structurées, voire qu'aucun travail n'a été effectué sur le livre en classe. Ces données laissent entrevoir la perception que beaucoup d'élèves entretiennent par rapport à l'enseignement pour la créativité, qui est moins structurée, moins portée sur l'évaluation, plus basé sur les tâches et centré sur l'élève : si le savoir ne vient pas de l'enseignant et que les tâches ne sont pas orientées vers une évaluation future, il n'y a pas d'apprentissage. Parallèlement, le manque d'appui visuel et multimédia qui servait d'élément structurant dans les leçons précédentes, était une source d'insatisfaction.

²⁹ Colvin et Bruning (2010), tenant compte principalement de l'importance de l'émotion fictive, notent que certains choix de thématique ou de contenu éveillent plus facilement l'intérêt personnel des lecteurs. Selon ces auteurs, les textes qui font appel à l'émotion fictive sont donc plus appropriés à l'enseignement de la lecture créative. Voir le chapitre 1.8.

Ceux pour qui les leçons avaient une valence positive, en revanche, étaient à l'aise avec le format de travail autonome, dirigé par les pairs en petits groupes, où l'enseignante se mettait à l'arrière-plan afin de laisser aux élèves la possibilité de s'approprier la responsabilité pour l'intégration du savoir (Craft, 2005). On peut constater que l'enseignement pour la créativité semble favoriser des émotions à valence positive chez les élèves qui font appel à des capacités cognitives et émotionnelles relevant de la flexibilité, de la confiance en soi et de la pensée divergente (Lubart, 2003). En revanche, le manque de structure, de guidage, de pointage et de cadre scolaire du type évaluation semble avoir créé chez la majorité des élèves des émotions à valence négative, de l'ordre de la résistance ou de la peur, inhibiteurs pour la créativité (Lubart, 2003).

Ces séances de travail n'ont pas modifié l'image instinctuelle que les élèves se faisaient du livre : ce qu'ils ont dit apprendre du livre et l'image spontanée qu'ils en ont retenue sont largement identiques. Ainsi, les images spontanées qu'ils associaient au livre étaient de l'ordre de l'importance de l'apparence dans notre société, le courage qu'il faut pour se reconstruire, etc. Ce qu'ils ont appris du livre revêtait les mêmes éléments sous une forme moralisatrice : ne pas se fier aux apparences, etc. Ce que les élèves ressentaient du livre semble s'être confirmé par le travail accompli avec leurs pairs, l'objectif des séances n'étant pas de porter un regard critique sur les thématiques ou le style du livre mais de travailler le repérage et l'analyse du ressenti émotionnel à travers une prise de conscience de la nature, de l'ambiguïté et de l'instabilité du flux émotionnel représenté dans le texte (Niedenthal, 2008).

Ainsi, cette forme d'enseignement a permis de faire émerger une gamme variée de réponses liées au registre de l'émotionnels. Une dizaine d'élèves ont noté des thématiques au lieu de nommer des émotions proprement dites: la reconstruction de soi, l'identité, la valeur accordée par notre société à l'image et à l'apparence. On supposera que l'enseignement proposé a amené certains élèves à identifier des moments représentatifs où l'émotion s'exprimait dans le texte (à travers la première fois que le héros a vu son visage meurtri, par exemple) sans pour autant qu'ils réussissent à identifier l'émotion précisément.

Une dizaine d'élèves encore ont relevé des émotions en lien avec le vécu du héros: la tristesse, le courage. Certains élèves ont donc fait un deuxième pas consistant à repérer et à nommer l'émotion représentée à travers des moments clés du texte. Cinq enfin ont cité l'empathie, la compassion et la pitié, qui sont l'interface entre la globalité des émotions représentées et la vie intérieure du lecteur (Vygotsky, 2004). Cela suggère que certains élèves

ont pu se repositionner émotionnellement à travers la lecture et à travers les leçons, qui étaient destinées précisément à faire prendre conscience de la manière dont nos émotions sont modifiées par la lecture des émotions représentées. Ces données suggèrent que l'enseignement pour la créativité peut travailler à la modification de l'intelligence émotionnelle en augmentant la finesse des perceptions émotionnelles et la précision dans la capacité de les nommer (Niedenthal, 2008).

4. Bilan de la recherche et perspectives futures

La recherche par questionnaire est potentiellement biaisée par la perception que l'élève se fait de l'éducation et de l'enseignement. Toutefois elle laisse entrevoir les différents types d'apprentissage qui peuvent être accomplis à travers la pédagogie créative en matière de lecture, et démontre quelles conditions émotionnelles favorisent une lecture fluide.

Cette recherche nous a permis de constater qu'un enseignement créatif, structurant et faisant appel aux facteurs conatifs tels l'intérêt et la curiosité par un enseignement explicite, permet un apprentissage efficace des enjeux cognitifs du type thématique d'un texte littéraire, mais ne favorise pas forcément des émotions à valence positive menant à une lecture fluide. L'enseignement pour la créativité, par contre, peut s'avérer efficace pour favoriser des émotions à valence positive ainsi que pour travailler des stratégies cognitives favorisant l'intelligence émotionnelle.

Plusieurs possibilités pour des recherches futures peuvent se profiler dès lors, notamment à travers une recherche-action qui aurait comme but de voir dans quelle mesure un enseignement favorisant la créativité peut être perçu comme efficace sur le plan cognitif dans le cadre de l'école. Ce type de recherche-action pourrait porter sur ce que Fautley et Savage (2010) nomment un « mediating artefact »³⁰ : un produit créatif, par exemple une production orale ou écrite, ou une œuvre d'art visuel ou musical, destiné à être évalué. Nous évoquons également la recherche-action d'Aden (2006) alliant lecture et théâtre, où la mise en scène d'une pièce de théâtre devient une forme de lecture créative. On pourrait imaginer de faire ce type de lecture autour d'un roman ou d'une nouvelle qu'il s'agirait de récrire pour le théâtre et

³⁰ Objet de médiation. Traduit par nos soins.

mettre en scène. D'autres types de lecture corporelle telles que la danse ou un autre exemple seraient aussi intéressants à mettre en œuvre, particulièrement en relation avec un texte cognitivement et formellement dense et potentiellement rébarbatif pour une classe, tel un poème.

Conclusion

La lecture créative -- comment l'implémenter, la valeur qu'elle peut revêtir parmi les connaissances et pratiques au sein de l'école -- reste une question passionnante. Si cette recherche a suggéré quelques pistes de réflexion sur les moyens de travailler en classe sur l'émotion, les données relevées suggèrent aussi qu'il est difficile de concilier les demandes institutionnelles et les impératives d'évaluation de l'école avec un processus créatif et émotionnellement pertinent.

Il est possible que ces données montrent une perception biaisée de l'apprentissage créatif de la part des élèves, qui seraient habitués à considérer seulement un apprentissage classique scolaire comme un vrai apprentissage. Toutefois, comme nous avons vu en examinant la théorie de la créativité, il y a une tension au cœur de celle-ci entre le processus et le produit qui s'étend à la pédagogie et à la lecture, tous deux portant de par leur nature sur le processus.

Cette recherche cherche à cerner certaines idées-clés énoncées par la théorie de la créativité, les mettre en relation avec les processus émotionnels et les placer dans le contexte de la pédagogie créative. La recherche menée dans le cadre du gymnase met en lumière la relation entre pédagogie créative, émotion et lecture, en relevant les façons dont la pédagogie créative peut utiliser la lecture pour faire émerger des émotions, et les influences que ces émotions peuvent avoir sur le processus de la lecture et l'apprentissage qui en découle.

Bibliographie

- Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues: développer l'empathie par la théâtralisation. In Aden, J. (Ed.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: créativité, expérience esthétique et imaginaire* (pp. 69-101). Paris : Editions Le Manuscrit.
- Bradbury, R. (1991). *The Martian Chronicles*. Paris : Librairie Générale Française.
- Brown, R. T. (2010). Creativity : What are we to Measure ? In J. A. Glover, R. R. Ronning et C. R. Reynolds (Eds.), *Perspectives on Individual Differences : Handbook of Creativity* (pp. 3-32). New York and London : Plenum Press.
- Colvin, C. A. et R. Bruning (2010). Creating the Conditions for Creativity in Reader Response to Literature. In J. A. Glover, R. R. Ronning et C. R. Reynolds (Eds.), *Perspectives on Individual Differences : Handbook of Creativity* (pp. 323-340). New York and London : Plenum Press.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London and New York: Routledge.
- Decety, J. (2002). Naturaliser l'empathie. *L'Encéphale*, XXVIII, 9-20.
- Demorgon, J. (2008). La mutation de l'imaginaire et les imaginaires des relations culturelles. In J. Aden (Ed.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: créativité, expérience esthétique et imaginaire* (pp. 17-18). Paris : Editions Le Manuscrit.
- Fautley, M. et J. Savage (2007). *Creativity in Secondary Education*. Exeter: Learning Matters.
- Flor Ada, A. et F. I. Campoy. Creative Reading: A Transformative Education Approach. <http://almaflorida.com/doc/Creative-Reading.pdf>, le 18 février 2013.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Marshall, M. G. Creative Reading. <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1989/3/89.03.05.x.html>, le 18 février 2013.
- Mayer, R. et M.-C. Saint-Jacques, Le questionnaire. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 91-103). Paris : Gaëtan Morin, 2000.
- Minsky, M. A Framework for Representing Emotional States. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett. *Handbook of Emotions* (Third Edition), (pp. 618-627). New York and London : The Guildford Press, 2008.
- Niedenthal, P. M. Emotion Concepts. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett. *Handbook of Emotions* (Third Edition), (pp. 587-599). New York and London : The Guildford Press, 2008.

Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz et G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 149-181). Paris: Editions Odile Jacob.

Puozzo Capron, I. (2012). Français et pédagogie de la créativité. *L'école valdôtaine*, 91, 61-63.

Puozzo Capron, I. & R. Barioni. (2012). Apprentissage autonome : du savoir à la compétence pragmatique. *Les Langues Modernes*, 3, 55-61.

Puozzo Capron, I. (sous presse, 2013). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition. *Synergies France*, 10, 8 pages.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, January-February, pp.7-25.

Ria, L. et S. Chaliès. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR042-02.pdf>, 9-11.

Zask, J. (2008). L'éducation et l'expérience de l'art. In Aden, J. (Ed.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: créativité, expérience esthétique et imaginaire* (pp. 53-66), Éditions Le Manuscrit.

Zephaniah, B. (1999). *Face*. London : Bloomsbury.

Annexes

Questionnaire on reading I

**Please answer the questions according to your opinion. Answer in French if necessary!
This is not a test and won't be returned or counted for marks. You don't need to write your name.**

Question on your personal reading:

1. a) **What was the last text (book, newspaper, comics, internet) that you read for your own pleasure?** (Quel était le dernier texte que vous avez lu pour le plaisir?)
- b) **What made you enjoy this text?** (Pourquoi avez-vous apprécié ce texte?)
- c) **Was it in your own language or a second language?** (Ce texte était-il dans votre langue maternelle ou dans une autre langue?)

Questions on *The Martian Chronicles*

2. a) **Did you enjoy reading *The Martian Chronicles*?** (Avez-vous aimé lire *The Martian Chronicles*?)

b) **Why/why not?** (Pourquoi?)

3. a) **Did you enjoy working in class on *The Martian Chronicles*?** (Avez-vous aimé travailler en classe sur ce livre?)

b) **Why/why not?** (Pourquoi?)

c) **What kinds of lessons did you find were the most interesting:** (Quel type de leçon avez-vous trouvé le plus intéressant?)

- **discussions?** (discussions/débats)
- **student presentations?** (présentations?)
- **question and answer?** (question-réponse)
- **Internet and American history?** (séances Internet et histoire américaine)

d) **Why did this kind of lesson interest you the most?** (Pourquoi ce type de leçon était-elle intéressant?)

e) **What other kinds of lessons could have been interesting in connection with this book?** (Quels autres types de leçons auraient pu être intéressants par rapport à ce livre?)

4. a) **What ideas or images do you remember most about *The Martian Chronicles*?**

(Quelles idées ou images retenez-vous du livre?)

b) **Why did you retain these particular ideas or images?** (Pourquoi?)

5. a) **What feelings did *The Martian Chronicles* evoke in you?** (Quels sentiments ou émotions ce texte évoque-t-il chez vous?)

b) **Why?** (Pourquoi?)

6. **What did you learn from *The Martian Chronicles*?** (Qu'avez-vous appris de ce texte?)

Questionnaire on reading II

Please answer the questions according to your opinion. Answer in French if necessary!
This is not a test and won't be returned or counted for marks. You don't need to write your name.

Questions on *Face*

1. a) **Did you enjoy reading *Face*?** (Avez-vous aimé lire *Face*?)

b) **Why/why not?** (Pourquoi?)

2. a) **Did you enjoy working in class on *Face*?** (Avez-vous aimé travailler en classe sur ce livre?)

b) **Why/why not?** (Pourquoi?)

c) **What kinds of lessons did you find were the most interesting:** (Quel type de leçon avez-vous trouvé le plus intéressant?)

- **discussions?** (discussions/débats)
- **student presentations?** (présentations?)
- **question and answer?** (question-réponse)

d) **Why did this kind of lesson interest you the most?** (Pourquoi ce type de leçon était-elle intéressant?)

e) **What other kinds of lessons could have been interesting in connection with this book?** (Quels autres types de leçons auraient pu être intéressants par rapport à ce livre?)

3. a) **What ideas or images do you remember most about *Face*?** (Quelles idées ou images retenez-vous du livre?)

b) **Why did you retain these particular ideas or images?** (Pourquoi?)

4. a) **What feelings did *Face* evoke in you?** (Quels sentiments ou émotions ce texte évoque-t-il chez vous?)
- b) **Why?** (Pourquoi?)

5. **What did you learn from *Face*?** (Qu'avez-vous appris de ce texte?)

6. **Of the three books, *Face*, *Martian Chronicles* and *Hitch-hiker*, which did you prefer, and why?** (Des trois textes, lequel avez-vous préféré, et pourquoi?)

Créativité et émotion dans l'apprentissage de la lecture

Introduction	2
1. Cadre théorique	2
1.1. Évolution historique des recherches sur la créativité	2
1.2. Définition et problématisation du concept de la créativité	4
1.3. Le rôle de l'émotion dans la créativité	6
1.4. La théorie de l'émotion et l'intelligence émotionnelle	8
1.5. L'empathie	9
1.6. La pédagogie créative	10
1.6.1. La pédagogie créative et l'émotion	10
1.6.2. Pédagogie créative et ses implications pour une politique éducative	10
1.6.3. Teaching creatively, teaching for creativity, creative learning	12
1.6.4. La motivation	12
1.7. La lecture créative et l'émotion	13
2. Méthodologie de la recherche	16
2.1. Contexte de la recherche	16
2.2. Motivation personnelle	16
2.3. Problématique	17
2.4. Méthode de la recherche	17
2.5. Échantillon : Lectures et pédagogie	18
3. Analyse des données	19
3.1. The Martian Chronicles : Enseignement créatif	19
3.2. Face : L'enseignement pour la créativité	21
4. Bilan de la recherche et perspectives futures	23
Conclusion	24
Bibliographie	25
Annexes	27

Créativité et émotion dans l'apprentissage de la lecture

Mots clé: créativité, pédagogie créative, émotion, apprentissage, lecture

Abstract: Cette étude présente un survol des recherches dans le domaine de la créativité. Elle explore le lien entre créativité et émotion et les possibilités de développer une pédagogie créative de la lecture. Elle conclut avec une recherche menée auprès de deux classes de gymnase.