



De l'intérêt de l'expérience artistique pour *l'homo scriptor* en contexte médiatisé par l'intelligence artificielle générative

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf

Laboratoire Pedden, Algérie

boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

<https://orcid.org/0000-0003-2700-7432>

Reçu le 04-11-2025 / Évalué le 29-11-2025 / Accepté le 10-12-2025

Résumé

La mise en voix de schémas cognitifs relatifs à l'art espagnol, articulée à une production écrite en français langue étrangère, dans un contexte enrichi par les potentialités d'étayage de l'IA générative, à des fins de formation encyclopédique a constitué le socle d'un dispositif didactique triptyque. Le modèle de Torrance nous permettant l'analyse des effets de ce dispositif sur la créativité d'étudiants mis en situation d'atelier d'écriture, indique l'émergence d'une créativité, ancrée dans une pensée divergente, exprimée sous une forme narrative. Ainsi, la technologie s'est avérée être un levier heuristique à la formation de connaissances du monde sur l'art et l'expression de la créativité en classe de langue. En outre, nos résultats reflètent l'intérêt de former les étudiants à l'IA pour développer des compétences conformes au référentiel de l'UNESCO.

Mots-clés : schéma cognitif ; créativité, art, atelier d'écriture, médiation

Sobre el interés de la experiencia artística para el *homo scriptor* en un contexto mediado por la inteligencia artificial generativa

Resumen

La activación de esquemas cognitivos relacionados con el arte español, articulada a una producción escrita en francés lengua extranjera en un contexto enriquecido por el potencial de andamiaje de la IA generativa, con fines de facilitar el aprendizaje enciclopédico, constituyó la base de un dispositivo didáctico tripartito. El modelo de Torrance, utilizado para analizar los efectos de este dispositivo sobre la creatividad de estudiantes inmersos en una situación de taller de escritura, revela la emergencia de una creatividad arraigada en el pensamiento divergente y expresada predominantemente en forma narrativa. De esta manera, la tecnología se erigió como una verdadera palanca heurística para la formación de conocimientos del mundo relativos al arte y para la expresión de la creatividad en el aula de lengua. Además, nuestros resultados reflejan la importancia de formar a los estudiantes en IA para desarrollar competencias conforme al referencial de la UNESCO.

Palabras clave: esquema cognitivo, creatividad, arte, taller de escritura, mediación

On the Relevance of Artistic Experience for the *Homo Scriptor* in a Context Mediated by Generative Artificial Intelligence

Abstract

The activation of cognitive schemes related to Spanish art, combined with written production in French as a foreign language and enhanced by the scaffolding potential of generative artificial intelligence to facilitate encyclopedic learning goals, established the basis for a tripartite pedagogical framework. Analyzing the effects of this framework on student creativity during a writing workshop using Torrance's model revealed the emergence of creativity rooted in divergent thinking and expressed predominantly through narrative forms. Thus, technology functioned as a heuristic lever for acquiring world knowledge related to art and for creative expression in the language classroom. Furthermore, our results reflect the importance of training students in AI to develop competencies in line with the UNESCO framework.

Keywords: cognitive schema, creativity, art, writing workshop, mediation

Introduction

La suprématie des modèles génératifs dans la sphère sociale, professionnelle et éducative, de même que l'engouement contemporain envers le numérique dans tous les domaines, y compris celui des loisirs (Coulangeon, 2010), démultiplient les modes et les environnements d'accès aux langues et aux cultures. Dans une étude antérieure (Boudechiche, 2024), nous avons exploité des ressources audiovisuelles 360° en libre accès sur la toile, afin de faire découvrir à des étudiants algériens de français langue étrangère un monument artistique de la culture française, le Château de Versailles. Ayant comme préalable que ces œuvres et pratiques artistiques forment avec le langage et l'écriture des prouesses esthétiques de la création humaine (Aden, 2008), nous les considérons, sur le plan didactique, comme des médiums de liaison art-langage-enseignement, à haut potentiel créatif, émotionnel, motivationnel, anthropologique, historique, géographique, authentique et inclusif. Leurs bénéfices se répercutent sur les acquis linguistiques, culturels et référentiels de l'apprenant, de même que sur ses compétences langagières écrites et orales, et *de facto* sur les modèles mentaux qu'il développe tout au long de son parcours formatif. Une brève revue de la littérature des travaux antérieurs conforte cette idée (Tjahjani, Jinanto, 2021 ; Chadli Abdelkader, 2023 ; 2024), que l'objectif soit d'ordre linguistique ou de sensibilisation

culturelle, ou encore à visée de formation de compétences transversales telles que l'expression de l'opinion, du goût ainsi que la pensée critique, notamment en raison de l'objectif contestataire des pratiques artistiques.

Les recherches engagées dans ce domaine interdisciplinaire combinant l'art et la compétence langagière, ayant expérimenté les effets du théâtre, de la danse, des arts du cirque, de la musique, de la peinture, etc. (Aden, 2010 ; Hapel, 2012 ; Eurrutia-Cavero, 2009), notent la relation dialectique entre l'art qui stimule le développement langagier et le langage qui permet la conceptualisation et l'expression esthétique (Borgé, 2017 ; Muller, Borgé, 2020). Ces résultats nourrissent la réflexion en permettant aux didacticiens d'adopter une voie d'hybridation entre d'une part, la didactique des langues et des cultures et de l'autre, l'Art, en considérant les œuvres et pratiques artistiques comme des « *déclencheurs* » (Wrońska, 2009 : 2) d'activités mentales, et des moyens d'extension linguistico-culturels des savoirs et savoir-faire des individus, à l'exemple des récentes créations musicales bilingues qui ont associé l'anglais aux autres langues comme le coréen et l'espagnol (Spanu, 2019). Cet élargissement du spectre des effets des œuvres artistiques sur les compétences humaines s'élabore sur la base de la multiplicité des variétés d'intelligences, notamment verbo-linguistique, corporelle-kinesthésique, visuelle-spatiale, musicale et même l'intelligence naturaliste dont est doté l'individu et qu'il serait lucratif de mobiliser en classe (Campbelle, Campbell, Dickinson, 2006). Ainsi, au regard des apports de cette association art et didactique des langues, il est utile de considérer cette approche comme étant un environnement dialogique ou polyphonique, motivant et fertile à l'amendement de la variabilité des connaissances et des compétences des apprenants.

Dans ce sillage, la matière d'enseignement intitulée « Didactique des langues et des cultures » programmée à l'attention d'étudiants de niveau master 2 en langue française en Algérie, et ayant pour finalité d'accroître leurs connaissances des langues et des cultures européennes a constitué un environnement didactique propice au dialogue entre la didactique des langues et des cultures et l'art, lequel dialogue est envisagé sous la forme d'un atelier de production écrite créative que nous détaillerons infra.

Par le biais de cette situation, nous ambitionnons d'approcher quelques aspects de la culture espagnole, par le truchement d'œuvres artistiques

gratuitement accessibles, eu égard à leur rôle en tant que ressources holistiques, mutant profondément les approches didactiques, en associant les volets linguistique et culturel à la dimension vivante de l'art, métamorphosant l'apprentissage en une expérience vivante et engageante. De précédents travaux ont déjà emprunté cette voie, aussi bien en contexte de français langue maternelle que langue étrangère (Basla, Issam, 2025 ; Berda, Romli, 2024 ; Thibeault, Schroeter, Pain, Benoit, 2024), reflétant ainsi les potentialités de la considération des ressources artistiques en tant que médiums de contact et d'apprentissage des langues et des cultures.

Cette donne est conscientisée en contexte scolaire et universitaire algériens, puisque ce potentiel artistico-linguistique a été pensé par les concepteurs des manuels scolaires et des curricula universitaires, en y intégrant une pléiade de situations d'apprentissage de la langue française, par l'intermédiaire principalement du support iconique, de la chanson et du théâtre. En dépit de cet apport, la dimension numérique reste absente de ces perspectives, particulièrement celle liée à l'intelligence artificielle générative, d'où l'originalité de notre approche. En effet, inscrire l'enseignement-apprentissage en contexte réel ne peut faire fi de la bouleversante vague occasionnée par l'intelligence artificielle en contexte formatif. Dans un mode relationnel entre l'art et l'atelier d'écriture créative, nous envisageons de croiser les connaissances référentielles d'étudiants de master avec leur compétence scripturale, en ayant recours à l'IA générative en tant que médium d'accès aux connaissances du monde liées à la culture artistique espagnole. Le fondement théorique de cette approche est le rôle indubitablement admis des schémas de connaissances du monde sur « *l'optimalité cognitive* » de l'individu dans toutes les activités langagières (Amalberti, 2001 : 106). C'est ainsi que nous énonçons le questionnement suivant : l'usage de l'IA générative à des fins de formation de connaissances du monde inhérentes à l'art espagnol peut-il être au service d'une approche créative de l'écrit FLE ?

En écho à ce questionnement, nous articulons la théorie des schémas cognitifs (Piaget, 1947 ; Desclés, 1985 ; Rossi, 2014) avec la médiation, grâce aux travaux ayant noté les progrès des apprentissages et des opérations cognitives mobilisées en situations de résolution de problème où un pair, un adulte ou un artefact médiatise le fonctionnement cognitif (Bailleux,

Perret, 2024 ; Lemay-Perreault, 2017 ; Chini, 2001). En considérant ce préalable, nous formulons l'hypothèse que l'IA générative, à l'image d'un dictionnaire de ressources variées, offre à l'étudiant la possibilité d'acquérir et de développer ses connaissances référentielles artistiques d'une langue-culture donnée. Ainsi, dans une approche didactique articulant art et didactique de l'écrit FLE, ce médium pourrait doter l'étudiant de connaissances du monde favorables à l'élaboration de cadres cognitifs propices à l'écriture créative. Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse, en amont d'un atelier d'écriture, des étudiants ont élaboré des connaissances référentielles sur quelques œuvres artistiques espagnoles par l'étayage de l'IA générative. Les productions écrites ayant suivi cet environnement d'apprentissage ont été analysées selon les paramètres de créativité de Torrance (1966) que nous développons *infra*, en coordination avec la théorie des schémas, l'écrit et la médiation par l'IA.

1. De la médiation à la créativité scripturale

En quête de moyens opérationnels d'aide à l'apprentissage, la médiation, au sens d'interaction avec une personne ou un outil, est une voie par l'entremise de laquelle le processus mental, voire émotionnel, d'un apprenant subit des transformations à même d'aboutir à des résultats efficaces. Fortement plébiscitée en tant que contexte facilitant, structurant et développant le processus mental, et donc la formation de cadres cognitifs (Perret, 2016), la médiation est considérée en tant que « *condition* » sine qua non de toute action à visée d'apprentissage (Narcy-Combes, 2005 : 128), au regard de son effet qui reconfigure les fonctions cognitives des apprenants, qu'ils soient novices ou expérimentés, enfants, adolescents ou adultes (Deforge, 2011 ; Lenoir, 1996 ; 2009).

Par la médiation, nous convoitons l'amélioration des démarches d'apprentissage, par un agir sur le fonctionnement intellectuel, ce qui réorganise l'acte didactique puisqu' « il ne s'agit donc plus, pour le formateur, d'enseigner des contenus, des connaissances propres à certaines disciplines, mais d'enseigner des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances » (Loarer, 1998 : 121). En effet, la production de requêtes à

l'attention de l'IA pour collecter les données nécessaires à la formation de schèmes mentaux ébranle les démarches traditionnelles d'apprentissage, en octroyant un rôle dynamique à l'apprenant. C'est ce passage d'un état externe à l'individu à son intériorisation qui transforme les structures mentales de l'apprenant.

Il s'agit donc d'une réorganisation de la pensée par l'étayage d'un médiateur (Vygotzky, 1985 ; Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2010), lequel étayage intervient pour soutenir le développement cognitif et favoriser la résolution du problème posé.

Depuis les premières méthodologies d'enseignement-apprentissage, le contexte didactique s'est toujours doté d'une médiation, soit humaine ou bien sous la forme d'artefacts symbolisés. Les exemples sont légion, de la maïeutique de Socrate à l'intelligence artificielle générative, la médiation cognitive peut conduire à une révolution copernicienne des démarches de formation de schémas et de scripts mentaux. Ces derniers deviennent des connaissances du monde que l'étudiant acquiert de manière active et immédiate, grâce à l'interaction qu'il crée par la médiation de l'IA, mettant ainsi « *la connaissance* » (Balacheff, 1994 : 12) au centre de l'intégration de l'art en didactique des langues et des cultures. Cette littérature artistique est génératrice de pensée et de représentation mentale (Coulardeau, 1994). Ses apports au domaine des langues ont été mis en exergue par différents auteurs ayant noté la plus-value de cette combinaison sur l'expression verbale symbolique, l'inférence, la motivation, la création d'un contexte authentique, l'imagination et la créativité (Chabanne, 2024 ; Mendonça, 2016). C'est ce dernier paramètre que nous avons exploité à des fins d'évaluation de l'impact de la formation de schémas cognitifs liés à l'art espagnol sur la créativité langagière écrite des étudiants.

À cet effet, nous avons confectionné une grille d'analyse de la créativité manifestée par les étudiants engagés dans cette situation, en référence à la pensée divergente issue du test de créativité de Torrance (1966 ; 1974). Pour ce psychologue américain, la production d'idées originales, diversifiées et pertinentes par rapport à la situation problème posée est un critère de créativité. Cette grille comporte quatre unités de mesure : la fluidité, la flexibilité, l'originalité et enfin le degré d'élaboration des productions verbales.

Par la fluidité, Torrance évoque la mesure de quantité de suggestions créatives que l'individu ou le groupe est en mesure de produire, de même que le critère inédit de ces réponses engendrées, suite à un stimulus et durant la période impartie à la tâche. Par rapport à notre étude, il s'agit de calculer le nombre de thématiques pertinentes des textes produits, en prenant en considération la consigne de travail et la singularité desdites thématiques. La fluidité est donc la somme du nombre de réponses, associée à l'absence de répétition de la même idée. Par exemple, les étudiants visualisent une pièce de théâtre évoquant un thème donné (la trahison), par la fluidité, nous mesurons leur capacité à verbaliser un nombre important de productions différentes mais cohérentes (la trahison des amis, du temps, de la vie, etc.)

En ce qui concerne la flexibilité, il s'agit de mesurer le degré de diversité des cadres cognitifs des réponses fournies. L'individu se cantonne-t-il au même cadre, à la même approche, à la même catégorie de pensée ou bien est-il en mesure d'explorer d'autres univers conceptuels dans lesquels il intégrera l'objet de la communication verbale ? En somme, ce critère nous permet de mesurer le degré d'ouverture de l'esprit de l'étudiant vers des horizons de la pensée divergente (Bonnet, 2025). Pour reprendre l'exemple précédent, il s'agit de mesurer la capacité des étudiants à s'écarter de l'environnement traditionnel de pensée de la trahison, thème de la pièce de théâtre considérée comme un stimulus, pour proposer des catégories de pensées distinctes ou différentes (exemples : trahison technique d'un matériel, trahison du genou d'un joueur durant le match, trahison de l'original d'une œuvre lors de son adaptation cinématographique).

Au sujet de l'originalité, nous pouvons la circonscrire dans la rareté de la réponse par rapport à la pensée commune ou ordinaire. Dans une approche qualitative, l'originalité est synonyme d'atypique ou d'inaccoutumé. Adoptant une pensée non conventionnelle, le sujet de la trahison précédemment évoqué peut engendrer des contenus insolites (au lieu des individus qui trahissent, le miroir peut vous trahir ; ou encore vous souffrez de somniloquie et vous vous trahissez vous-même pendant votre sommeil).

Enfin, l'élaboration est imbriquée dans la capacité de la transformation symbolique du réel ou de l'idée de base, en y adjoignant des détails d'informations secondaires, non essentielles mais enrichissantes,

puisqu'elles reflètent la charge cognitive de l'étudiant qui a mobilisé d'importantes ressources mentales pour enrichir son idée de départ par des détails, offrant un environnement plus complexe et plus raffiné. Ces détails d'informations reflètent un degré de complexité inverse à la simplicité et l'évidence habituelle de la pensée convergente.

Pour synthétiser, nous retenons que par fluidité, il s'agit d'une mesure quantitative du nombre d'idées, de réponses singulières à la consigne. Par flexibilité, Torrance évoque la variabilité des styles de pensées par le changement de cadres cognitifs. Concernant l'originalité, elle se mesure qualitativement par le caractère inattendu des thématiques des productions formulées. Enfin, l'élaboration est le critère qui clôt cette catégorisation en renvoyant à la capacité de l'individu à enrichir la dimension descriptive et narrative de son texte, à l'exemple des œuvres de Balzac où la profusion des détails et la complexité des idées marquent un haut niveau de richesse mentale et verbale.

En conclusion, ces quatre éléments permettent de mesurer la créativité de la pensée à l'aune de la compétence des étudiants à proposer un nombre important de scénarios variés et originaux, reflétant une déconstruction de la linéarité continue et logique de la sphère habituelle de leur cadre mental, pour s'engager dans une voie de reconstruction et de restructuration de la pensée et des images mentales (Canazzi, 2012).

Enfin, le dernier pilier de notre cadrage théorique suite à la médiation et la théorie des schémas, est relatif à l'apprentissage expérientiel soutenu par Dewey (Bourgeois, 2013). Cette pédagogie valorise l'agentivité de l'individu au sein d'un contexte social favorable à l'action, la réflexion et la transposition, ce qui conduit à la créativité. En effet, nous avons créé un environnement didactique propice à l'élaboration d'une posture active de l'apprenant qui formule des instructions ou des requêtes à l'IA générative, dans le dessein de former des schémas mentaux lui permettant de s'approprier ce monde inconnu de l'art espagnol, à partir duquel il engagera une réflexion pour développer sa créativité par l'écrit en FLE. Ce triptyque art, ateliers d'écriture et créativité est une perspective de recherche préalablement adoptée pour amender les apprentissages en FLE (Rocha Duran, 2024 ; Zace, 2022), d'où notre présent recours.

Ces soubassements théoriques nous conduisent à investiguer le terrain de la classe, en adoptant une approche méthodologique pré-expérimentale longitudinale que nous détaillons dans les lignes qui suivent.

2. Jalons méthodologiques

Nous avons adopté une démarche pré-expérimentale longitudinale prospective, dans le but de repérer des variables susceptibles d'entreprendre une réflexion fondée sur une future étude expérimentale, à la quête d'un lien de causalité entre la créativité, les schémas cognitifs et l'étayage de l'IA générative en production écrite inspirée par l'art espagnol. Dans cette étude pilote, ce choix nous permet de mesurer, même à une échelle réduite, un éventuel effet de ce triptyque avant sa probable généralisation. La visée exploratoire de cette étude combinée à l'approche longitudinale, sans nécessairement mobiliser, au moins au début, un groupe témoin randomisé, favorise l'évaluation de la faisabilité du présent protocole de recherche. La collecte répétée des données du terrain à partir des mêmes étudiants, du même étayage et thématique, ainsi que de la même activité langagière écrite peut apporter un certain éclairage sur les trajectoires d'apprentissage des étudiants, des éventuelles variations intra-étudiants et la temporalité de l'effet du dispositif didactique. En notant que les études pilotes sont légion en santé publique, en management et dans le domaine des innovations pédagogiques pour tester avant la démultiplication, nous admettons les limites de ce choix, relatifs à l'effet de la maturation, de même que l'impossibilité de généralisation des résultats obtenus (Campbelle, Stanley, 1963). Pour les modérer, nous avons analysé les données collectées du terrain dans une perspective mixte, associant l'approche quantitative et l'approche qualitative pour renforcer la validité du dispositif et avoir des données explicatives plus objectives.

Concernant la population de notre étude, elle se compose de cinq étudiants de niveau B2 en FLE. Ils sont en master 2, c'est-à-dire à la fin de leur cursus de formation (Bac + 5). Le genre féminin domine (4 par rapport à 1), et l'âge varie de 23 à 25 ans. Au sujet du déroulement de la pratique de classe, l'atelier d'écriture est institutionnellement déterminé pour une durée de trois heures et se présente comme suit.

Phase 1 : Pré-test oral sur leurs connaissances de l'art espagnol

Phase 2 : Usage de l'IA générative en classe afin de collecter des informations sur un élément de l'art espagnol, laissé à leur choix, en sachant préalablement qu'ils devront l'exploiter dans une production écrite créative. Cette phase est accompagnée d'une prise de notes. L'enseignant s'assure que les étudiants se limitent à collecter des informations et non à produire des textes créatifs générés par l'IA. Ce paramètre explique l'échantillon réduit de cette étude pilote.

Phase 3 : Atelier de production écrite créative pour répondre à la consigne suivante : « En vous inspirant de l'univers de l'art espagnol (peinture, littérature, danse, architecture, etc.), rédigez un texte dont la typologie est laissée à votre appréciation. L'objectif n'est pas de rendre compte de l'œuvre, mais de vous en inspirer pour nourrir votre imagination et aboutir à une pratique d'écriture personnelle et créative en FLE ».

Cette démarche a été reproduite durant 3 semaines consécutives. Donc nous avons quinze productions écrites, à raison de 5 productions par semaine. La récurrence de la démarche a pour finalité de mesurer les éventuels changements de trajectoires d'apprentissage des étudiants, des éventuelles variations intra-étudiants et de l'effet du dispositif didactique évalué de manière diachronique.

Enfin, la grille d'analyse des écrits produits se compose des quatre rubriques extraites du modèle de Torrance présenté dans la partie théorique : la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration.

3. Données du terrain et interprétations

Nos données du terrain renvoient à deux phases de la pratique de classe engagée : la formation de schémas cognitifs et la production écrite créative.

3.1. La formation de schémas cognitifs

Suite à un pré-test oral dont l'objectif est de vérifier les connaissances antérieures des étudiants au sujet de l'art espagnol et face à la méconnaissance totale d'informations en lien avec ce sujet, nous avons

demandé aux concernés d'écrire des requêtes à l'IA générative de leur choix afin de former des connaissances du monde sur ce thème. En effet, cette demande s'appuie sur les travaux et modélisations ayant noté l'incontournable effet des connaissances sémantiques ou référentielles dans le cadre des activités langagières de compréhension comme de production, telle que l'illustrent la notion de macrostructure du texte énoncée par la modélisation de Van Dijk et Kintsch (1983), de même que la formation des scripts et des schémas fondée par Schank et Abelson (1977), ou encore la linguistique textuelle avec notamment la notion de progression thématique (Charolles, 1988).

Les assistants IA utilisés ont relativement varié au gré des semaines de la pratique de classe. Alors que lors de la première séance, les cinq étudiants ont exclusivement utilisé la version gratuite de « *ChatGPT* », la deuxième semaine a vu un changement avec l'usage de « *Copilot Search* » et de « Gemini modèle rapide ». Enfin, la dernière semaine de l'atelier d'écriture, nous avons constaté un retour vers la version gratuite de « *ChatGPT* », un changement du modèle « Search » de « *Copilot* » vers « *Copilot Smart-GPT5* » ; de même qu'un changement du modèle « rapide » de « Gemini » vers le modèle « raisonnement ». Cette variabilité de mobilisation des assistants de l'intelligence artificielle pourrait indiquer une réflexion progressive dans l'usage de ces outils, ayant conduit les étudiants à améliorer le modèle de l'assistant à des fins d'obtention de réponses plus réfléchies. Cette différenciation de manipulation de ces assistants peut également refléter un degré d'appropriation de ces outils où l'étudiant devient chef d'orchestre pour emprunter l'expression de Moeglin (2005).

La compétence d'usage de ces artefacts se reflète également dans les différents modes de questionnements de ces assistants IA qui varient entre oral et requêtes écrites. Cette double interaction, symbolisant une variabilité des modes de communication avec l'IA, est un récent objet d'étude, qui jusqu'à présent semble indiquer un degré de pratique de l'utilisateur, c'est-à-dire des habitudes ou des performances d'interactions verbales homme-machine (Le Bigot, Jamet, Rouet, 2004). Dans le cadre de notre étude, les requêtes adressées à l'IA ne présentent pas une différence de contenu sémantique entre les saisies orales et les commandes écrites. Les requêtes se présentent sous une forme d'interrogation directe parce

qu'elles ciblent un contenu précis ou une information déterminée, immédiate et rapide, à l'exemple de : « Quel est le plat le plus célèbre d'Espagne ? » ; « Citez 3 anciens prénoms féminins espagnols » ; « Quel village se trouve proche de Barcelone ? », etc. Concernant la langue d'interaction, nous constatons l'usage exclusif de la langue française pour questionner ces dispositifs intelligents. Les étudiants ont utilisé la langue d'apprentissage en raison d'habitudes de travail en classe. La revue de la littérature dans ce domaine indique que c'est en employant la langue anglaise que les assistants IA offrent davantage d'informations et de précisions (Philippe, 2025), ce qui conduit à l'émergence de biais de performance linguistique, des biais culturels en faveur de la culture anglo-saxonne, des biais de traduction ou thématiques, etc. lorsque l'utilisateur emploie une langue autre que l'anglais (Guèvremont, Brin, 2024). Toutefois, au regard des textes produits, les données collectées sont pertinentes puisqu'elles ont permis à l'étudiant d'élaborer une mémoire sémantique (Rossi, 2005) permettant de former un contenu référentiel (Abgrall, 2018) suffisant pour structurer des textes variés comme l'indiquent les différents thèmes des textes produits. Enfin, les informations retenues par les étudiants sont de différents types.

- Onomastiques

Anthroponymie : les prénoms espagnols masculins et féminins ;

Toponymie : les noms des villes et des campagnes, les avenues de renom ;

- Culturels : les cathédrales, les musées, les célèbres maisonnettes minuscules les Casitas del Ratón Pérez, l'illustre toile de Diego Vélasquez « Las Hilanderas », le tableau « El Patizambo » de José de Ribera ; l'Alhambra de Grenade ; Les bains maures, Le Sacromonte ; le flamenco, etc.

- Culinaires : la gastronomie espagnole et particulièrement la paella et les poissons.

Ces contenus sémantiques ont été élaborés par le truchement des requêtes écrites et orales, se présentant sous la forme d'un ensemble

d'interrogations portant sur le lexique et les éléments conceptuels, concourant au développement de la compétence scripturale (Sohi, 2023). À titre illustratif, nous explicitons ces exemples de requêtes :

- pour proposer un prénom au petit chaperon rouge, l'étudiant a interrogé l'IA en formulant la question suivante : « propose-moi 3 prénoms de petite fille espagnole ». La réponse générée est « Lucia, Sofia et Martina ». Chaque réponse est détaillée puisque chaque prénom est accompagné d'un ensemble de données sur sa signification et sa portée esthétique et culturelle. L'IA suggère également des avis subjectifs ou des opinions, liés à des biais d'entraînement qui peuvent influencer sur la décision du lecteur (Ngo, 2025), comme « c'est un très joli prénom ». Enfin, le choix de l'étudiant s'est fait par rapport à la première réponse sans questionner une autre source ou vérifier la validité de l'information.

- pour le rat de ville et le rat des champs, l'étudiante connaît la ville de Barcelone mais cherche une campagne à proximité, ce qui la conduit à formuler la requête suivante : « Quelle campagne authentique se trouve proche de Barcelone ? ». Parmi les suggestions de l'IA, l'étudiante choisit « Morella » sans engager une autre investigation sur un moteur de recherche comme « Google » par exemple.

En analysant la démarche des étudiants face à l'IA, nous pouvons constater que par rapport aux informations générées, aucun étudiant n'adopte une attitude critique suspectant l'existence d'hallucinations. Ce comportement pourrait être interprété au moins selon deux perspectives. La première est que les tâches proposées aux assistants génératifs sont simples et que les hallucinations sont davantage produites en situation de tâches complexes. Ainsi, les étudiants supposent leur absence puisque les requêtes sont élémentaires et peu complexes. La seconde possibilité est la méconnaissance de cet aspect relatif à l'IA. En effet, il est probable que les étudiants ignorent le phénomène des hallucinations en dépit de la présence d'études et de sites en lien avec ce sujet, à l'exemple de ibm.com/fr ou french-touch-attitude.com ou encore francais.medscape.com de même que telecom-paris.fr qui détaillent la

définition des hallucinations, leurs types (factuelle, contextuelle, citation inventée, source fictive, raisonnement faux et entité inventée) et comment y faire face.

En outre, en comparant le contenu sémantique des textes produits aux requêtes adressées à ces différentes IA, nous pouvons constater que ces interrogations ont permis aux étudiants de former des schémas cognitifs, autrement formulés des structures de connaissances se présentant sous la forme d'un ensemble de données encyclopédiques qui guident les actes de communication, de compréhension comme de production. Ces données informationnelles ont enrichi leurs perceptions de la culture espagnole, avec laquelle ils ont noué leurs expériences antérieures comme l'attestent les écrits produits. Ces structures mentales nouvellement acquises ont ouvert différentes voies d'interprétations des nouvelles informations, ce qui dénote une appropriation mesurable dans leurs textes. Ces premiers résultats convergent avec les avancées de la psychologie cognitive selon lesquelles ces structures mentales donnent du sens à l'expérience humaine (Bulinge, 2022), en structurant les connaissances de l'individu (Giordan, 2017). Notre premier résultat indique une portée significative du dispositif mis en place, considéré en tant que moyen efficient de formation de connaissances référentielles qui se reflètent au niveau des textes écrits que nous analysons ci-après.

3.2. La créativité à l'aune de la modélisation de Torrance

Conformément au test de créativité de Torrance, notre grille d'analyse des productions écrites des étudiants engagés dans cette situation, se compose de quatre critères : la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration.

3.2.1. Le critère de fluidité

Au sujet de ce premier paramètre, les travaux produits indiquent la présence d'une fluidité, en termes de suggestions mesurables et évaluables. En effet, le nombre de thématiques produites par les étudiants durant ces trois ateliers d'écriture créative est de quinze. Les intitulés des écrits se présentent comme suit : 1. Lucia et le loup (c'est le petit chaperon rouge

revisitée à l'ère de la culture espagnole). 2. Le rat de Barcelone et le rat de Morella (c'est le rat de ville et le rat des champs en contexte environnemental espagnol). 3. Le loup ibérique et l'agneau d'Irati (c'est l'adaptation du loup et de l'agneau au bord de la rivière espagnole Irati). 4. Notre-Dame de Burgos (au lieu de Notre-Dame de Paris). 5. La souris dentiste-fée (inspirée de La Casitas del Ratón Pérez). 6. La souris-architecte (inspirée de La Casitas del Ratón Pérez). 7. Le repas gastronomique (C'est un restaurant spécialisé dans la paella et le couscous au poisson). 8. Le tissage traditionnel (Du tableau Las Hilanderas de Diego Vélasquez au Métier à tisser de Mohamed Dib). 9. L'architecture en miniature (L'idée est de créer une *Startup* de tourisme culturel en présentant l'Alhambra de Grenade en miniature). 10. Les aventuriers explorateurs (C'est une agence de voyage spécialisée dans les randonnées pédestres vers les grottes. Les étudiants ont associé Le Sacromonte de Grenade aux grottes Youma Gouraya de Béjaïa-Algérie). 11. La danse sportive (C'est l'histoire d'une salle de danse destinée aux femmes pour perdre du poids. On y associe la musique orientale avec le flamenco). 12. Les bains (Il s'agit de l'histoire d'une famille où les femmes s'octroient le privilège d'aller au Hammam chaque vendredi ; On y évoque les bains maures de l'Al-Andalous et les bains locaux de la zone d'habitation des étudiants). 13. Les taureaux gladiateurs (les étudiants remplacent les gladiateurs vus dans le film éponyme par les taureaux symboles de l'Espagne). 14. L'art de la pâtisserie méditerranéenne (c'est un conte où l'étudiante narre sa vie d'apprenti-pâtissier de gâteaux espagnols, orientaux et algériens). 15. La gratitude (c'est un récit au niveau duquel une maman conseille à sa fille de modérer ses exigences et de développer un sentiment de bien-être en donnant l'exemple de l'enfant du tableau de José de Ribera « El-Patizambo »).

Puisque la fluidité est un facteur décrit par Torrance comme étant quantitatif, le nombre d'idées découlant de la situation didactique nous permet de conclure que le premier critère de fluidité est atteint, à raison de cinq nouvelles thématiques par séance atelier d'écriture créative. Nous notons également qu'en dépit de la redondance des sources d'inspiration (La Casitas del Ratón Pérez, exemples 5 et 6), les textes produits sont totalement différents.

3.2.2. Le critère de flexibilité

Il en ressort des intitulés cités auparavant une nette diversité conceptuelle puisque les étudiants évoquent des catégories différentes de la culture espagnole, qu'ils associent à leurs connaissances antérieures issues de leur environnement immédiat (les bains, les gâteaux, etc.), mais également des connaissances du monde de la culture de la langue française (le petit chaperon rouge, etc.). L'exemple le plus pertinent est celui des deux cadres conceptuels de la même histoire originelle, celle des maisonnettes des souris, qui ont été exploités en deux versions différentes.

3.2.3. Le critère d'originalité

Ce critère évoque la rareté des idées produites qui sont inattendues mais pertinentes. Nous constatons que l'originalité peut être décomposée en deux phases.

La première est relative à l'adaptation d'œuvres connues, présentes dans les ressources mémorielles des étudiants, au contexte espagnol (exemples 1, 2, 3, 4 et 5). La trame narrative et symbolique de l'œuvre connue est maintenue, et la créativité s'ancre dans les références espagnoles ajoutées (les prénoms, les lieux, etc.)

Exemple 1 : « Notre-Dame de Burgos. Au XV^e siècle, près de la Cathédrale de Burgos, pendant La festa dels Folls sur la plaza Mayor, l'ambiance est joyeuse. Le sonneur de cloches Calixto, au portrait physique laid et bossu, rencontre une belle danseuse gitane nommée Estrella ».

Exemple 2 : « Maria et sa fille habitent à Ochagavia. Un jour, elle demande à la petite Lucia de rendre visite à sa grand-mère Carmen qui est malade et habite à Orbaizeta, de l'autre côté de la forêt Irati. Elle remplit le panier de fromage de chèvre et de perronilas ».

Cette phase correspond au premier atelier d'écriture créative.

Quant à la deuxième phase, celle où les étudiants se distancient davantage de leurs connaissances initiales pour marquer une créativité plus élaborée, elle se mesure dans l'originalité de l'appropriation des nouvelles connaissances de l'art espagnol, à l'exemple de la souris-architecte qui milite pour modérer la consommation en s'inspirant des Casitas del Ratón Pérez ; ou encore l'exemple de la salle de sport mettant en valeur le

flamenco et les autres danses, ou enfin l'exemple du récit sur la gratitude qui émerge grâce à l'appropriation de la portée significative d'EL-Patizambo de Ribera.

En somme, les écrits inédits produits indiquent l'originalité de la pensée créative et divergente des étudiants.

3.2.4. Le critère d'élaboration

Ce dernier critère peut être mis en lien avec l'analyse descriptive de la formation des schémas cognitifs que nous avons citée supra, de même qu'avec les trois précédents critères, ce qui indique une vision systémique de la créativité et de la pensée divergente chez Torrance. En effet, la variabilité des données onomastiques et culturelles recherchées et conservées par les étudiants a été transférée lors de la production écrite. Ils ont ainsi énoncé un nombre considérable de détails informationnels enrichissant l'idée originale de leur texte. À titre d'exemples, la précision de la festa dels folls et de la plaza Mayor qui se trouve à proximité de la Cathédrale de Burgos ; le Maestro Lope de Vega, figure de la littérature espagnole assurant le rôle du poète ayant épousé Estrella ; l'indication de différentes avenues célèbres où se promenait la petite souris-dentiste-fée comme Gran via, le paseo de Prado, de la Castellana, la Calle de Alcalá et aussi l'Avenida de America. Concernant le rat de ville et le rat des champs, l'espace rural de Morella s'oppose, sur une distance de 280 km, à la ville de Barcelone, etc. Au final, les étudiants ont irrigué les contenus sémantiques de leurs écrits par des schémas cognitifs élaborés grâce à la médiation de l'IA générative.

Nos résultats révèlent également que tous les textes produits sont de type narratif. Cela pourrait s'expliquer par le fait que « *le récit était une catégorie fondamentale de la vie culturelle de l'humanité* » (Schaeffer, 2010 : 215) et que le mode narratif est la forme basique de construction de schémas mentaux et d'organisation de notre expérience du monde (Bruner, 1991), d'où l'expression d'*homo narrans* (Victorri, 2002). En outre, dans le domaine de l'esthétique, il est admis que l'expérience artistique est structurée sous une forme narrative (Schaeffer, 1992).

En guise de synthèse, il est possible de noter que le dispositif didactique mobilisé a assuré une médiation cognitive dans une visée de pensée

créative et divergente. L'initiation à la créativité a débuté par l'adaptation des schémas cognitifs existants à la consigne didactique. Cette démarche s'explique selon Labasse (2016 : 7), par le fait que

[...] la construction de nouveaux schémas est une tâche cognitive nettement plus lourde que l'activation de schémas existants [...]. Or, le recours aux analogies est la façon la moins coûteuse d'y parvenir, puisque le nouveau schéma s'obtient en adaptant un schéma disponible plutôt qu'en partant de zéro.

Cette phase d'analogie avec les référents antérieurs correspond à l'étape de reproduction élaborée par d'Hainaut (1986) qui conduit progressivement à l'exploration du réel puis la créativité par l'exploration du possible, et la résolution du problème d'une manière originale (Lamblin, 2012).

Conclusion

La présente étude émane de l'interrogation selon laquelle l'usage de l'IA générative à des fins de formation de connaissances du monde inhérentes à l'art espagnol peut-il être au service d'une approche créative de l'écrit FLE ? En considérant les potentialités de l'IA à étayer la formation de connaissances du monde indispensables à la conceptualisation et la créativité de l'étudiant, nous formulons l'hypothèse que par la plus-value de ses informations instantanées, cette technologie développe des schémas cognitifs, viviers de la créativité du langage écrit. En nous référant au modèle de Torrance (1966), selon lequel la créativité est mesurable conformément à quatre paramètres complémentaires, nous avons adopté la démarche pré-expérimentale longitudinale auprès d'étudiants de master 2 en FLE. Nos résultats suggèrent un potentiel effet positif du dispositif didactique mis en œuvre sur la formation de schémas cognitifs et la créativité en production écrite en FLE. En effet, des connaissances du monde ont été formées par les étudiants (Rossi, 2014) servant ainsi de tremplin à l'émergence d'une pensée divergente propice à la créativité en art et langue (McLaren, 2002). Cette créativité est intrinsèquement liée au domaine des arts, du fait que « l'œuvre d'art est [...] une pluralité de signifiés

qui coexistent en un seul signifiant » (Eco, 1979 : 9). Elle n'a pas varié selon les variations intra-étudiantes et a gardé la même trajectoire pour tous. Ainsi, la temporalité de cette étude a confirmé les bénéfices de cette démarche.

Considérant la créativité comme une compétence spécifique, Torrance a mis au point ce test de pensée divergente afin de mesurer la capacité de l'individu à générer des idées originales. Les intérêts d'une telle attitude sont nombreux et variés aussi bien en contexte académique, professionnel que social. En effet, l'innovation, la résolution de problèmes par des solutions créatives, l'adaptabilité, l'ouverture d'esprit par la diversification des solutions ou suggestions sont des compétences transversales qui se greffent aux compétences techniques et disciplinaires pour améliorer la prise de décision, favoriser l'expression de soi et stimuler la curiosité et l'apprentissage permanent, et de facto apportent des bénéfices à la formation sociale (Lubart, 2003, Bonnardel, Girandola, Bonetto, Lubart, 2023). En dépit de ces apports, la présente étude a levé le voile sur des dysfonctionnements cognitifs mobilisés face à l'IA. En effet, les étudiants adoptent une attitude passive face à ce dispositif numérique, en ignorant totalement l'éventualité d'hallucinations ou de biais ; ce qui dénote une absence d'attitude réflexive et critique. Cette donnée engage les didacticiens vers la nécessité de former à l'évaluation de la fiabilité des données, la détection des biais, notamment culturels, par le développement de leur culture informationnelle (Maury, Serres, 2010). Concernant les perspectives de cette recherche, nous envisageons ainsi de compléter notre investigation du rapport art, créativité et apprentissage du FLE dans le cadre de la formation citoyenne des étudiants, notamment celle à la préservation de l'environnement et le développement de la compétence informationnelle pour la formation de connaissances et de compétences au diapason des exigences de l'ère numérique et intelligente que nous vivons.

Bibliographie

Abgrall, J.-P. 2018. *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. ESF Sciences humaines.

- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. France : Le Manuscrit.
- Aden, J. 2010. « Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? ». *Les langues modernes*, n° 2, p. 13-27.
- Amalberti, R. 2001. « La maîtrise des situations dynamiques ». *Psychologie française*, n° 2, p.105-117.
- Bailleux, C., Perret, P. 2024. *Remédiation cognitive développementale*. France : In Press.
- Berda, A., Romli, A. 2024. « L'intégration de la peinture dans l'enseignement de l'oral au lycée marocain : Une approche pédagogique innovante ». *International journal of Arts and Social sciences studies*, n° 9, p. 59-65.
- Basla, M., Issam, A. 2025. « L'Art dramatique : enseignement du français, éducation et initiation aux arts ». *Journal Wisdom pour les Études et la Recherche*, n° 1, p. 73-89.
- Bonnardel, N., Girandola, F., Bonetto, E., Lubart, T. 2023. *La créativité en situations. Théories et applications*. Paris : Dunod.
- Bonnet, S. 2025. La pensée créative à l'école, une utopie ? Écriture créative, arts plastiques et livre d'artiste en formation des professeurs des écoles français. Congrès mondial de la FIPF. Besançon. France. [En ligne] : <https://hal.science/hal-05271157/> [consulté le 02 novembre 2025].
- Borgé, N. 2017. « Perspective éactive, expérience esthétique et développement langagier ». *Signifiences*, n° 2, p. 73- 84. [En ligne] : <https://revues.polen.uca.fr/index.php/Signifiences/article/view/111> [consulté le 02 novembre 2025].
- Boudechiche, N. 2024. « La médiation technologique en didactique de la langue-culture française : description d'une immersion virtuelle dans le château de Versailles ». *Synergies Espagne*, n° 17, p. 161- 185. [En ligne] : <https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne17/boudechiche.pdf> [consulté le 02 novembre 2025].
- Bourgeois, E. 2013. Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In : *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. 1991. « The narrative construction of reality ». *Critical Inquiry*, n° 18, p.1-21.
- Bulinge, F. 2022. *Maîtriser l'information stratégique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Campbell, D. T., Stanley, J.C. 1963. *Experimental and quasi-experimental designs for research*. USA : Houghton Mifflin Company.
- Campbell, L., Campbelle, B., Dickinson, D. 2006. *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Canada : Les éditions de la Chenelière.
- Canazzzi, M. 2012. *L'évaluation des productions écrites et la créativité*. Mémoire de master métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de l'accompagnement. Université d'Orléans.
- Chabanne, J.-C. 2024. Enseignement des langues et éducation artistique et culturelle. Colloque interdisciplinaire « L'éducation artistique et culturelle au Luxembourg : les résidences d'artistes en milieu scolaire et les enjeux de l'EAC dans l'enseignement des langues ». Université de Luxembourg.

Chadli Abdelkader Y 2023. « Enseigner par les arts de la scène. 1/ Performances scéniques et compétences orales en classe de langue ». *Les langues modernes*, n° 2, p. 22-35.

Chadli Abdelkader, Y. 2024. « Enseigner par les arts de la scène. 2/ Enseigner par les arts de la scène 2/Le processus de création artistique en classe de langue ». *Les langues modernes*, n° 4, p. 11-24.

Charolles, M. 1988. « Les plans d'organisation textuelle périodes, chaînes, portées et séquences ». *Pratiques*, n° 57, p. 3-13.

Chini, D. 2001. « Médiation (s) : quelques remarques sur un terme pluriel ». *Geras*, n° 33, p. 133-142.

Coulangeon, P. 2010. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.

Coulardeau, J. 1994. « La culture de la réalité virtuelle ». *ASP*, n° 5-6, p. 111-120.

Deforge, H. 2011. « Prise en charge des troubles attentionnels et exécutifs chez l'enfant. La remédiation cognitive : pratiques et perspectives ». *Développements*, n° 8, p. 5-20.

Desclés, J.P. 1985. *Représentation des connaissances. Archétypes cognitifs, schèmes conceptuels et schémas grammaticaux*. Paris : Actes sémiotiques.

Eco, U. 1979. *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

Eurrutia-Cavero, M. 2009. Le monde du cirque : étude lexicale de ce domaine spécialisé. In : *Del Saber a la vida. Ensayos en homenaje al profesor Francisco Ramón Trives*. Alicante : Publications de l'Université d'Alicante.

Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L. 2010. *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change*. Amsterdam. Teachers college Columbia University.

Giordan, A. 2017. *Apprendre ! France* : Humensis.

Guèvremont, V., Brin, C. 2024. *Intelligence artificielle, culture et médias*. Presses de l'Université de Laval.

Hainaut, L. 1986. *Des fins aux objectifs de l'éducation ; l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris : Fernand Nathan. Unesco.

Hapel, F. 2012. *L2 et EPS réunis dans un projet commun. Le cirque en CLIN : Quels effets sur l'apprentissage du français ?* Thèse de doctorat. Spécialité Sciences du langage. Université Sorbonne Nouvelle. Paris 3.

Labasse, B. 2016. « Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives ». *Pratiques*, n°171- 172, p. 13- 29. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/pratiques/3163> ; [consulté le 02 novembre 2025].

Lamblin, A. 2012. *Qu'est-ce que la créativité ? Comment la développer ? Pour quelles finalités ? Cycle 1*. Mémoire de master 2. Université d'Artois.

Le Bigot, L., Jamet, E., Rouet, J.-F. 2004. « Searching information with a natural language dialogue system: a comparison of spoken vs. written modalities ». *Applied Ergonomics*, 35 (6), p. 557-564.

Lenoir, Y. 1996. Médiation cognitive et médiation didactique. In : *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lenoir, Y. 2009. « L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement ». *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, n° 1, p. 9-29.

Loarer, E. 1998. « L'éducation cognitive modèles et méthodes pour apprendre à penser ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 121-161.

Lubart, T. 2003. *La psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Maury, Y., Serres, A. 2010. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. Présentation. In : Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Dir.). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 26-39.

McLaren, R. 2002. *Héritage culturel, créativité et éducation pour tous en Afrique : l'éducation artistique et la créativité dans l'enseignement primaire et secondaire*. Paris : Unesco

Mendonça, P. 2016. *Étude des relations entre les styles cognitifs et les productions d'artistes professionnels et d'étudiants universitaires en arts visuels*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Canada : Université de Sherbrooke.

Moeglin, P. 2005. *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*. Grenoble : PUG.

Muller, K., Borgé, N. 2020. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Ngo, T.H. 2025. Image incomplète : Une étude d'état de l'art sur les biais dans les grands modèles de langage. Actes des 18^e Rencontres Jeunes Chercheurs en RI et 27^e Rencontre des étudiants chercheurs en Informatique pour le Traitement automatique des langues. 6 Juin 2025. Marseille.

Piaget, J. 1947. *La psychologie de l'intelligence*. Paris. Armand Colin.

Perret, P. 2016. « Accompagner le développement de l'intelligence : les pratiques d'éducation et de remédiation cognitive ». *Enfance*, n°1, p. 85-111.

Rocha Durand, G. 2024. *Les plumes du FLE : l'écriture créative comme outil d'apprentissage du FLE*. Mémoire de fin de formation. Université Cergy Paris Université.

Rossi, J.-P. 2014. Le rôle des schémas cognitifs. In : *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*. Paris : Éditions Sciences humaines.

Rossi, J.-P. 2005. *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. De Boeck supérieur.

Schaeffer, J.-M. 1992. *L'art de l'âge moderne. L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris : Gallimard.

Schaeffer, J.-M. 2010. *Le traitement cognitif de la narration*. In : *Narratologies contemporaines. Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Schank, R.C., Abelson, R.P. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale. Erlbaum.

Spanu, M. 2019. « Pour une approche critique de la diversité des langues chantées dans les musiques populaires à l'ère de la mondialisation numérique ». *Questions de communication*, n° 35, p. 281-303.

Sohi, A. 2023. « L'importance du lexique dans l'apprentissage et l'enseignement du français ». *Recherches en langue française*, 4 (7), p. 191-205.

Thibeault, J., Schroeter, S., Pain, S., Benoit, B. 2024. De la page à la scène : l'expérience d'élèves fransaskois ayant pris part à des activités d'art dramatique lors de la lecture d'une œuvre littéraire pour la jeunesse. *Contextes et didactiques*, n° 23, p. 14-25. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ced/5353> [consulté le 02 novembre 2025].

Tjahjani, J., Jinanto, D. 2021. « Teaching French language through films: The cultural contents in French and Francophone films ». *Indonesian journal of applied linguistics*, vol. 11, n° 2, p. 382-391.

Torrance, E.P. 1966. *Torrance tests of creative thinking-norms technical manual research edition- verbal tests, forms A and B-figural tests, forms A and B*. Princeton: Personnel Pres. Inc.

Torrance, E.P. 1974. *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic testing service.

Van Dijk, T., Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.

Victorri, B. 2002. « « Homo narrans » : Le rôle de la narration dans l'émergence du langage ». *Langages*, n°146, p. 112-125.

Vygotsky, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

Wrońska, O. 2009. « Pour la plasticité du FLE : enseignement et art contemporain ». *Synergies Canada*, revue du GERFLINT, n° 1, p. 1- 6. [En ligne] : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/958> [consulté le 02 novembre 2025].

Zace, V. 2022. *L'expérience esthétique et les pratiques muséales en art contemporain : une approche deweyenne*. Mémoire de fin de formation. Université de Sherbrooke.



© *Synergies Espagne*, n° 18, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

