



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Pédagogie de la créativité en langue additionnelle à l'université

Claire Chaplier

Université Toulouse III, France

claire.chaplier@univ-tlse3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9735-3560>



Reçu le 01-07-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 09-12-2022

Résumé

La créativité est de plus en plus présente dans les programmes européens et est devenue une compétence fondamentale à développer aussi bien dans le milieu professionnel que la vie personnelle. Les définitions sont multiples cependant il faut en souligner les aspects novateur et processuel. Cet article présentera un dispositif de pédagogie de la créativité en langue additionnelle telle que la définit Puozzo (2013). Ce dispositif a été mis en place avec des étudiants de master en sciences expérimentales à l'université qui ont eu l'occasion de mettre en œuvre la créativité dans leur formation. Le dispositif a pour objectif de favoriser la co-construction de la compétence de la production orale en langue additionnelle dont c'est l'une des difficultés.

Mots-clés : pédagogie de la créativité, créativité, émotions, compétence orale, langue additionnelle

Pedagogy of creativity in additional language at university

Abstract

Creativity is increasingly present in European programs and has become a fundamental skill to be developed in both professional and personal life. There are many definitions of creativity, but it is important to emphasize its innovative and processual aspects. This article will present a course in additional language based on the pedagogy of creativity as defined by Puozzo (2013). This course was implemented with master students in experimental sciences at university who have little opportunity to implement creativity in their training. Its aim is to promote the co-construction of the competence of oral production in additional language, which is one of their difficulties.

Keywords: pedagogy of creativity, creativity, emotions, oral competence, additional language

Introduction

La créativité peut être envisagée de diverses manières. Cependant, la plupart des chercheurs du domaine s'accordent sur le fait qu'une idée, un concept, une production artistique, pour être considérés comme créatifs, doivent d'une part se distinguer de ce qui a précédemment été proposé et d'autre part satisfaire les contraintes de l'environnement dans lequel elle s'exprime (Besançon *et al.*, 2011). La créativité est régulièrement présentée comme un prérequis selon Enrica Piccardo (2009), tous les élèves sont censés être créatifs. Or, on constate que la créativité est une capacité qui est peu, voire pas prise en compte dans les référentiels disciplinaires de compétences des élèves, des étudiants et des enseignants. Pourtant, la créativité par exemple, artistique ou littéraire ouvre un chemin jusqu'alors resté bloqué : celui qui prend en considération l'expérience intime de la vie. C'est un chemin qui mène à une autonomie consentie, réflexive, questionnante comme le suggère Joëlle Aden (2009). Isabelle Capron-Puozzo (2016a) rationalise et démystifie la créativité en tant que processus psychosocial, en s'appuyant sur divers modèles et théories. Elle aborde de façon concrète l'expérience créative dans les contextes artistiques, éducatifs et industriels d'aujourd'hui. Dans cette contribution, nous proposons un dispositif pédagogique en langue additionnelle qui a pour objectif d'améliorer la co-construction de la compétence de la production orale en langue additionnelle pour des étudiants de master en sciences expérimentales à l'université car ils maîtrisent mal cette compétence pour différentes raisons. Nous nous appuyons sur la dénomination « langue additionnelle » utilisée par Jean-Paul Narcy-Combes *et al.* (2019) qui permet de considérer que l'apprentissage des langues ne se fait pas de manière chronologique et successive (L2, L3, L4), la langue maternelle est désignée par l'expression « langue initiale ». L'une de ces raisons concerne les objectifs de formation des étudiants qui visent la professionnalisation en contexte international où la créativité n'est pas valorisée, même si elle constitue une demande forte de la part du monde professionnel. En effet, nous nous trouvons actuellement face à l'injonction d'être créatifs, cependant les enseignants n'ont pas toujours les clés pour la développer. Avant de présenter ce dispositif qui s'appuie sur la pédagogie de la créativité telle que la définit Isabelle Puozzo (2013), nous définirons la créativité, les émotions, la compétence de production dans un contexte donné.

1. Enseignement des langues additionnelles et *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Dans l'enseignement des langues d'un point de vue institutionnel, les maîtres mots sont harmonisation, homogénéisation ou standardisation. En effet, Dominique

Macaire (2018) souligne que l'un des objectifs de la création du *Cadre européen commun de référence pour les langues* était « une ferme intention de standardisation » comme on peut le voir dans le développement des certifications et de leur marchandisation en Europe. Il est assurément utile de se baser sur des standards pour comparer les niveaux formels de compétences des apprenants d'une manière générale. Cependant, c'est sans compter sur la spécificité de chaque individu.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, institué depuis 2001, apparaît comme un outil qui est parfois interprété par certains comme un carcan, où la rationalisation et surtout l'évaluation sont de mise, ce qui paraît aller à l'encontre de la philosophie du texte. Il est peu adapté selon Hélène Fries-Verdheil (2009) à l'université française même si c'est le seul texte institutionnel dans ce contexte.

À vouloir harmoniser on oublie des aspects fondamentaux et étroitement liés à l'apprentissage d'une langue que sont l'émotion et la créativité. En effet, les éducateurs et les chefs d'entreprise se rendent compte que la créativité et l'innovation sont deux composantes essentielles du succès économique (Sawyer, 2011).

2. Émotions

Selon Jean-Paul Narcy-Combes *et al.*, *les émotions sont des phénomènes physiques en réaction à des situations, sous forme de réseaux neuronaux inconscients* (2019 : 193).

Les émotions, l'anxiété, la frustration, le stress, la joie, ou encore la surprise font partie du quotidien des individus que ce soit dans la vie personnelle ou dans les classes de langues. Comme le soulignent ces auteurs *[l]es émotions jouent un rôle clé dans le déclenchement et le suivi des apprentissages* (2019 : 198).

Les découvertes des années 1990 en neurosciences, particulièrement celles d'Antonio Damasio (1999), ont confirmé que raison et émotion se co-construisent de façon simultanée. Elles ont permis de porter un regard différent sur les situations d'enseignement-apprentissage qui sont dès lors analysées dans une perspective plus holistique, notamment éactive. L'émotion est alors devenue, depuis le début des années 2000, un facteur indispensable dans le processus d'apprentissage (Béal *et al.*, 2003). En effet, Jean-Paul Narcy-Combes *et al.* soulignent que « les émotions ont un rôle cognitif et de par leur régulation, elles ont un lien avec le développement langagier et les interactions sociales » (2019 : 191). Cependant, la recherche en didactique des langues est très modeste sur la place des émotions.

Selon Albert Bandura (1997), l'apprenant a des émotions et sa perception influe sur son apprentissage et sa réussite scolaire. « Apprendre une nouvelle langue signifie accepter de perdre notre guidage automatisé » (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 196). L'individu sera déstabilisé et on comprendra le poids émotionnel de cette expérience. En didactique des langues se pose la question de la pédagogie la plus adaptée pour canaliser les émotions négatives, tout en développant les émotions positives, favorables à l'apprentissage. Isabelle Puozzo (2013) affirme qu'un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage est un paramètre important à prendre en compte dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique. Elle explique que la créativité remplirait ce rôle dans ce processus.

3. Créativité

Les définitions de la créativité sont nombreuses dans la littérature scientifique. Dans une perspective cognitiviste, elle est définie comme « la complexité et la capacité à générer des idées nouvelles » (Brown, 2010 : 14). En outre, cet auteur précise que c'est une caractéristique potentielle qui existe chez tous les individus à des degrés différents. Dès lors, la créativité est un talent dont l'émergence nécessite éducation et développement, particulièrement lorsque les conditions socio-culturelles propres à l'épanouir sont insuffisantes voire absentes.

En psychologie différentielle, Todd Lubart définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2003 : 10). C'est la définition qu'Isabelle CapronPuozzo (2016b) adopte. Deux aspects essentiels sont à remarquer : la nouveauté et l'adaptation. Pour le premier, le contenu est adapté à chaque public d'étudiants et le second implique que « la créativité répond à des contraintes et en contexte de classe, l'enseignant stabilise ces contraintes » (*Ibid.*). En contexte éducatif, l'adaptation donne « à la créativité la valeur d'un processus ou d'une performance construit(e)s et réfléchi(e)s pour répondre aux contraintes posées » (*Ibid.*). La capacité d'être créatif se développe durant une phase d'apprentissage.

La créativité est de plus en plus présente dans les curricula européens et est parfois définie en termes de compétence, parfois de capacité transversale. C'est un potentiel qui se développe tout au long de la vie. La créativité est donc une compétence fondamentale à développer notamment à l'école qui a donc un rôle essentiel à jouer dans ce domaine.

Isabelle Puozzo (2013) souligne que la créativité est un « ensemble de multiples processus et non pas la production de produits ». Deux modèles de représentations

complexes de la créativité dominant actuellement : l'approche multivariée de Todd Lubart (2003) et le modèle systémique de Mihály Csikszentmihalyi (1988). Nous nous focaliserons sur l'approche multivariée. Selon cette approche, la créativité dépend des facteurs :

- cognitifs : définir un problème, relever des informations, observer, regrouper des éléments divers d'informations pour former une nouvelle idée (combinaison sélective), générer plusieurs possibilités (pensée divergente), auto-évaluer, explorer de nouvelles pistes (flexibilité),
- émotionnels : états positifs, plaisir, niveau d'éveil, mémoire émotionnelle,
- conatifs : traits de personnalité notamment la persévérance, la prise de risque,
- environnementaux.

4. Pédagogie de la créativité

Nous considérons une pédagogie de la créativité telle que la conçoit Isabelle Capron Puozzo (2013, 2014) et qui s'appuie sur l'approche sociocognitive proposée par Albert Bandura (1986) pour la définir. Cette pédagogie

consiste à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui favorisent des processus et performances créatifs par une démarche de production, dans le but de tisser une passerelle entre l'objet de savoir et l'apprenant et favoriser ainsi un apprentissage créatif (Capron Puozzo, 2016a : 24).

Isabelle Capron Puozzo (2016a) souligne qu'un nouveau rapport au savoir se développe à long terme : l'apprenance que Carré définit comme un

ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites (2005 : XI).

L'un des concepts essentiels de cette pédagogie est le sentiment d'efficacité personnelle¹ d'Albert Bandura (1997). Par conséquent, l'accent est mis sur la dimension émotive dans l'apprentissage de la langue additionnelle en contexte universitaire. Il s'agira alors d'envisager un dispositif pédagogique qui réduise les émotions négatives, c'est ce que propose la pédagogie de la créativité. L'objectif est d'amener les étudiants à faire émerger des émotions facilitatrices d'apprentissage qui modèrent leurs émotions négatives, par exemple liées au contexte de la production orale grâce à la réalisation d'un objet créatif.

Cette pédagogie nécessite un investissement aux niveaux cognitif, émotionnel et conatif. Or, les étudiants se trouvent souvent déstabilisés par cette mise en place

qui n'est pas fréquente dans leur environnement d'apprentissage (Capron Puozzo, 2016). Une pédagogie de la créativité peut favoriser une meilleure appropriation des savoirs académiques, car réinvestis personnellement, émotionnellement, etc. En outre, l'apprentissage créatif implique une grande autonomie des étudiants et une maîtrise de certaines connaissances pour progresser vers une maîtrise plus complexe et plus aboutie de la compétence.

Cette pédagogie s'articule autour de ce qu'Isabelle Puozzo Capron (2012) appelle une triade fondamentale pour l'apprentissage : créativité, émotion et cognition. D'un point de vue externe, l'objectif est cognitif, cependant l'apprentissage ne peut avoir lieu si une émotion n'est pas déclenchée et ici le plaisir. C'est pourquoi cette auteure recommande de se fonder sur cette triade en classe. Jean-Paul Narcy-Combes *et al.* (2019) soulignent que les jeux émotionnels ont également une influence sur la mémoire. Cette démarche peut faire en sorte que la mémoire de travail puisse réactiver la mémoire à long terme.

5. Compétence de production orale en LANSAD

L'apprenant de langue additionnelle est en position de vulnérabilité psychologique, car on lui demande de s'exprimer avec difficulté alors qu'il lui serait plus simple de le faire dans une langue qu'il connaît (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 196).

L'apprenant peut donc expérimenter une certaine anxiété langagière qui est un phénomène psychologique lié à des situations spécifiques comme l'indiquent Yesim Sevinç et Jean-Marc Dewaele (2016). En effet, l'étudiant francophone reconnaît être en général mal à l'aise quand il prend la parole en anglais, et plus à l'aise à l'écrit, quel que soit son niveau (Moore Mauroux, 2010).

La principale difficulté des étudiants qui sont en secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) et donc qui ne sont pas spécialistes de la langue reste la production orale malgré des instructions officielles régissant l'enseignement secondaire qui encouragent la pratique de cette compétence essentielle à l'université. C'est un public hétérogène dans sa diversité de formation et en matière de compétence linguistiques, par exemple dans un même groupe les niveaux de langue des étudiants peuvent aller de A1 à B2 / C1. Ces cours sont caractérisés par un faible volume horaire d'enseignement, en grands groupes avec une motivation variable.

Dans l'enseignement supérieur, la production orale en « langue vivante » n'est au centre des préoccupations et des enseignements que si les institutions prennent

conscience de son importance. Il n'existe en effet aucune politique nationale des langues dans l'enseignement supérieur et chaque université décide de ses propres orientations. D'ailleurs, les compétences et les performances orales en anglais des étudiants français font souvent l'objet d'évaluations négatives. Même si l'expression « langue vivante » suggère que l'oral occupe une fonction primordiale, la prise de parole ne va pas de soi. La mise en place de l'oral ainsi que sa maîtrise à terme rencontrent de multiples difficultés qui tiennent à la nature de la discipline notamment la phonologie, aux conditions de son fonctionnement au sein de l'institution (manque de pratique) ou encore à des facteurs psychologiques comme les affects, les blocages psychologiques qui sont autant de freins à la réussite de l'oral.

Selon une étude de Claire Chaplier (2012), les étudiants scientifiques prennent rarement la parole en cours d'anglais en LANSAD. L'enseignant doit les interroger. Il n'y a pas de spontanéité, mais une certaine passivité. En outre, ces étudiants n'ont pas de motivation spéciale pour l'anglais dont ils ont souvent une mauvaise image ou un mauvais souvenir, dû à leur expérience dans le secondaire. C'est pourquoi mettre en place une pédagogie de la créativité peut faciliter l'entrée dans l'oral.

6. Dispositif de pédagogie de la créativité

6.1. Public

Nous prenons le cas des étudiants d'un master 2 d'électronique, énergie électrique, automatique (EEA)² de l'Université Toulouse 3 qui doivent suivre un cours d'anglais scientifique. Ils sont amenés à s'exprimer à l'oral en cours. Or, ils sont peu préparés à cette compétence pour différentes raisons (voir §5.). Cependant, cette compétence est essentielle dans le monde professionnel. Les modalités d'évaluation en master qui ont été conçues par l'équipe pédagogique du Département des langues de l'Université Toulouse III accordent une priorité à la production orale qui représente 60% de la note finale.

6.2. Démarche

Comme les étudiants avaient des difficultés à présenter un sujet de leur domaine qui n'était pas véritablement ancré dans leur réalité, ils ne parvenaient pas à s'exprimer oralement. Comment les amener à s'investir à l'oral ? La solution était de suivre la démarche préconisée par Isabelle Capron Puozzo (2016) : mettre concrètement en œuvre une pédagogie de la créativité. Par conséquent, nous avons proposé un dispositif de pédagogie de la créativité en nous appuyant sur l'approche multivariée de Todd Lubart (2003), telle que le propose Isabelle Puozzo (2013) autour des facteurs suivants :

- facteurs cognitifs : faire une place à la pensée divergente,
- facteurs émotionnels : relier les objets d'apprentissage aux émotions,
- facteurs conatifs : complexifier les activités pour encourager à la persévérance.

Sans oublier de prendre en compte le facteur environnemental : créer un contexte favorable en évitant de se focaliser sur la langue et les difficultés de production à l'oral.

6.3. Activités et consignes

Le dispositif mis en place peut être défini comme créatif car il respecte certains critères. Il est nouveau et adapté aux étudiants et à la spécialité. Il est complexe car il comprend plusieurs activités qui mobilisent savoirs, savoir-faire et savoir-être, avec une forme d'étagage : formation de spécialité, support fictionnel. Son objectif est de favoriser une émotion positive. En outre, ce dispositif offre un certain degré d'autonomie pour permettre aux étudiants de prendre en charge des processus cognitifs et de favoriser ainsi certains processus cognitifs propres à la créativité comme la pensée divergente ou la maîtrise du champ (Lubart, 2003) et certains processus conatifs comme la persévérance, faisant ainsi écho au sentiment d'efficacité personnelle.

La première étape est de faire prendre conscience aux étudiants de leurs représentations de l'oral, la seconde est de produire un objet créatif en lien avec l'apprentissage en cours.

6.3.1. Conscientiser les représentations

Tout d'abord, il est essentiel d'interroger les étudiants sur leur rapport à l'oral en langue initiale et/ou en langue additionnelle ainsi que sur leur rapport aux autres notamment s'exprimer devant les autres, sur la base de quelques notes par écrit puis de faire un retour au groupe pour échanger leurs points de vue. L'objectif est de les faire parler de leurs difficultés et de leurs facilités pour qu'ils les verbalisent et en prennent conscience afin de réduire leurs émotions parasites.

6.3.2. Concevoir un objet créatif en robotique - objectifs

La tâche principale consiste à produire un objet créatif en lien avec l'apprentissage en cours ici dans leur domaine de spécialité scientifique (EEA) tout en laissant une part à l'imagination. D'autre part, l'introduction de la science-fiction

dans cette activité est intéressante dans la mesure où elle peut amener les étudiants à réfléchir de manière « plus large sur leur place, leur intégration et leur rayonnement en tant que scientifiques dans la société, abordant des questions d'actualité, d'éthique, d'intégrité » comme l'indique le programme pédagogique de l'anglais en master, programme conçu par l'équipe pédagogique du Département des langues de l'Université Toulouse III. Ray Bradbury disait que « la science-fiction est la littérature la plus importante de l'histoire parce qu'elle est l'histoire des idées, l'histoire de nos civilisations naissantes » (mars 1995, dans une interview au *Brown Daily Herald*). Les étudiants créent un robot pour une maison intelligente dans un contexte culturel qu'ils définiront avec une vision de la robotique participant au développement durable et à la citoyenneté telle que formulée par la demande actuelle dans le domaine. Outre l'imagination, la thématique du robot contribue également au questionnement sur la nature humaine.

Nous envisageons d'utiliser des consignes suffisamment ouvertes comme le propose Isabelle Puozzo (2013) pour que les étudiants se basent sur leurs compétences et le développement de la pensée divergente afin d'obtenir une diversité de situations. Il convient de respecter ces consignes afin que la pensée créative se développe :

- percevoir ses compétences et les mettre à l'œuvre ;
- organiser leur production en temps limité ;
- insérer les contenus enseignés et mettre en œuvre les compétences en cours de langue additionnelle.

Les étudiants présentent oralement le robot, son fonctionnement, ses objectifs, la manière de concilier écologie et technique ainsi que les coûts. Il est nécessaire de leur expliquer que l'objet accompagne et favorise le processus de compréhension. C'est pourquoi ils peuvent apporter l'objet, des photos ou tout autre support leur permettant de relier l'objet à la réalité.

6.3.3. Facteurs cognitifs

Il s'agit ici de produire un objet en lien avec les compétences de langue additionnelle en cours d'apprentissage, fondé sur les contenus de spécialité appris lors de leur formation et de le présenter oralement à la classe. Les compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique développées en cours sont :

- s'exprimer avec aisance à l'oral, devant un public, en usant de registres adaptés aux différents contextes culturels et interlocuteurs ;

- interagir à l'oral : maîtriser les outils d'expression de la présentation orale ;
- aborder une discussion critique : par exemple rhétorique, éléments linguistiques, prononciation.

La créativité vise à amener l'étudiant à réfléchir sur la manière d'intégrer les contenus disciplinaires de spécialité en langue additionnelle dans l'objet créatif et ensuite sur la manière de concevoir son objet de manière pertinente. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser des savoirs, par exemple le lexique technique de la robotique et de l'écologie et leur prononciation, des aspects grammaticaux de la présentation et d'un processus. Ils peuvent également s'appuyer sur des supports fictionnels tels que des films, comme par exemple *I-robot* (2004), des séries, des jeux, des livres comme par exemple, *Robots and Empire* d'Isaac Asimov ou encore *Confessions d'un automate mangeur d'opium* de Colin et Gaborit). Ceci laisse une place à l'imagination et l'imaginaire pour rendre l'objet créatif.

Les étudiants définissent la problématique : comment relier la question de la robotique à l'écologie et au développement durable ? Ils cherchent des informations en rapport avec la problématique à partir de leur cours de master spécialisé et d'articles en langue additionnelle. Ils identifient des éléments fictionnels issus de supports familiers comme les films, pour donner une présentation physique du robot en indiquant sa forme, le matériau, son prénom ou pour préciser la fonctionnalité imaginaire comme par exemple, la télépathie, les lois de la robotique, la loi zéro. Puis, ils regroupent ces divers éléments pour former l'objet et envisagent plusieurs possibilités de fonctionnement, ce qui correspond à la pensée divergente. Le travail peut se faire en binôme suivant le sujet.

6.3.4. Facteurs émotionnels

En créant un objet, les étudiants ont la possibilité de développer leur imagination et de s'appuyer sur un support qu'ils ont eux-mêmes construit afin de stimuler un état émotionnel qui leur permette de se percevoir plus efficace. La créativité vise à amener l'étudiant à réfléchir également sur la manière de construire son objet en respectant les normes de la science mais également en inventant quelques aspects tout en favorisant des émotions facilitatrices d'apprentissage.

L'objectif d'un point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue additionnelle est que les étudiants interagissent oralement et ne se retrouvent pas bloqués. Par conséquent, les émotions négatives sont réduites de façon à faire place à des émotions positives grâce à ce dispositif. En effet, celui-ci leur permet d'évoquer leurs représentations et de mettre de côté l'aspect linguistique pour se

concentrer sur le contenu en parlant d'un sujet qui les concerne directement et qui les rassure parce qu'il fait partie de leur formation de spécialité et s'accompagne du numérique, ce qui rend la tâche plus attractive pour des étudiants de ce type de spécialité. Ils canalisent ainsi les émotions parasites de l'apprentissage par l'évocation d'émotions personnelles, en lien avec la formation professionnelle, et améliorent la performance orale. En évoquant un fait agréable comme créer un robot de leur choix, les étudiants peuvent stimuler une émotion facilitatrice de la performance.

Le facteur émotionnel comprend également le sentiment d'efficacité personnelle, étant donné que le dispositif permet aux étudiants de s'appuyer sur leurs compétences. Afin de mener à bien l'activité, l'enseignant s'appuie sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en valorisant leurs compétences et leurs savoirs : la robotique, la conceptualisation et compréhension des robots, les contenus fictionnels. Le sentiment d'efficacité personnelle est également en lien avec le facteur conatif.

6.3.5. Facteur conatif

Le dispositif est complexe dans le sens où la pensée divergente est convoquée. Par conséquent, cela implique de la persévérance avec des enjeux cognitifs qui deviennent complexes au fur et à mesure que les étudiants élaborent leur objet où de nombreuses étapes sont à réaliser, les consignes étant assez libres. Ils ont à penser aux compétences qu'ils maîtrisent aussi bien spécialisées que celles en langue additionnelle et qui leur permettent de construire cet objet complexe. Ils prennent en quelque sorte des risques aussi bien dans la conception de l'objet que dans l'argumentation car de nombreux éléments sont à articuler pour parvenir à créer et présenter ce robot.

6.3.6. Interdépendance des trois facteurs

Les étudiants s'appuient sur plusieurs types de connaissances pour constituer l'objet : les savoirs et savoir-faire en langue additionnelle, les savoirs spécialisés, la fiction. L'objet est donc complexe à construire car les éléments sont en réseau. Ainsi, l'étudiant peut percevoir qu'il a élaboré un objet en fonction de ses compétences, ce qui lui permet de ressentir une émotion de sérénité, ce qui à son tour augmente la perception de son auto-efficacité au cours de l'élaboration de cet objet. On peut dire que cette approche pédagogique innovante permet d'augmenter des variables intrapersonnelles, comme le sentiment d'efficacité personnelle, mais également de construire l'apprentissage autour d'une perspective émotionnelle.

6.4. En complément de l'activité avec objet créatif, l'activité sans objet : quelques éléments

Après avoir créé l'objet, un complément d'activité peut être prévu afin de présenter cet objet à un potentiel client et donc de travailler sur la dimension empathique de la créativité qui vise la compréhension de l'autre avec ses aspects culturels, de sa situation, de ses émotions, tout en restant soi-même. Cela se matérialise par la « théâtralisation » de textes personnels, de débats construits à plusieurs autour de personnages fictifs ou réels : préparer une argumentation et négociation qui s'inscrit dans les objets professionnels du master EEA qui comprend des cours de gestion, dans une perspective interculturelle voire une communication interculturelle. La théâtralisation selon Joëlle Aden (2008) consiste à adopter la perspective d'un personnage. L'étudiant s'identifie à un personnage qu'il aura imaginé. Par conséquent, pour jouer ce personnage, il est nécessaire qu'il ait les moyens de comprendre ce qu'il éprouve, ceci passe par un travail cognitif sur ses émotions. L'étudiant prend de la distance par rapport au personnage et également par rapport à l'empathie. Isabelle Puozzo-Capron (2012) évoque une double distanciation : la seconde serait envisagée comme concept-clé à la notion de créativité et dépend ainsi de la première.

Conclusion

La pédagogie de la créativité mise en place à travers ce dispositif dans le domaine scientifique n'est pas un temps d'apprentissage comme les autres. Ce dispositif s'apparente plutôt à un temps d'expérience à la fois linguistico-culturelle, scientifique et émotionnelle. Il permet de concilier les dimensions cognitives et émotionnelles de l'apprentissage en faisant de cet apprentissage de la langue additionnelle une expérience qui passe par la fabrication d'un objet, ce que les étudiants en sciences appliquées apprécient car la langue n'est pas vue seulement comme un outil linguistique. L'expérience de la pédagogie de la créativité peut par ailleurs entraîner une confiance accrue en soi et en ses capacités, la communication s'en trouve alors améliorée. Ce dispositif propose aux étudiants de les mener vers l'autonomie dans la construction de leurs connaissances et compétences. L'activité porte autant sur la démarche qui est un processus que sur le produit qui consiste en la construction de cet objet et de sa présentation orale. Si cette pédagogie innovante est intégrée au cours, il conviendra de repenser le rôle de l'enseignant et de ses « savoirs » : quels savoirs, quels savoir-faire, quels savoir être doit-il acquérir pour les co-construire avec les étudiants ? Se pose également la question de l'évaluation : qu'évalue l'enseignant ? Seulement la production orale et le contenu spécialisé ? Que fait-il de l'objet créé ? Ne serait-il pas intéressant de travailler

en interdisciplinarité avec les enseignants scientifiques ? Comment évalue-t-il les différents facteurs de la pédagogie de la créativité ? Doit-il les évaluer ? Et la créativité qui est de plus en plus reconnue comme une compétence ?

Bibliographie

- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit.
- Aden, J. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n° 4, p.173-180. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Bandura, A. 1986. « Toward a Psychology of Human Agency ». *Perspectives on Psychological Science*, n° 2(1), p.164-180.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy*. New York: W.H. Freeman & Cie.
- Béal, C., Colletta J.-M., Tcherkassof A. (éd.). 2003. « Les émotions ». *Cahiers de praxématique*, n° 41.
- Besançon, M., Barbot, B., Lubart, T. 2011. « Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours », *Recherches & éducations*, n° 5, p. 215-226.
- Brown, R.T. 2010. Creativity. What are we to measure? In: *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press, p.3-32.
- Capron Puozzo, I. 2014. « Pédagogie de la créativité, activités théâtrales et auto-efficacité créative ». *Langues Modernes (Les)*, n° 4, p.49-57.
- Capron Puozzo, I. (dir). 2016a. *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain la Neuve : De Boeck.
- Capron Puozzo, I. 2016b. Créativité et apprentissage : un mariage prometteur. *Pedagogia più Didattica*, n°1(2), p.1-2.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Chaplier, C. 2012. « Quelle autonomie d'apprentissage chez des étudiants LANSAD-sciences ? Cas de la présentation orale en anglais ». *Didáctica. Lengua y literatura*, n° 24, p.137-157.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Csikszentmihalyi, M. 1988. Society, culture and person: A system view of creativity. In: *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, p. 325-329.
- Damasio, A.-R. 1999. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Fries-Verdeil, M.-H. 2009. Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux ». *ASP*, n° 56, p. 105-125.
- Lubart, T. 2003. *Psychologie de la créativité* (2e éd. 2015). Paris : Armand Colin.
- Macaire, D. 2018. « Le CECRL : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures ». *Carnet des jeunes chercheurs du CREM*, n° 7. [En ligne]: <https://ajccrem.hypotheses.org/760> [consulté le 15 juin 2022].
- Moore Mauroux, S. 2010. « Quelques outils méthodologiques pour aider l'étudiant francophone face à la prononciation de l'anglais ». *Cahiers de l'APLIUT*, n° 29(3), p. 36-49.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Piccardo, E. 2009. « Introduction ». *Synergies Europe*, n° 4, p. 7-12. *La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation*, Joëlle Aden et Enrica Piccardo (Coord.). [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe4/introduction.pdf> [consulté le 15 juin 2022].

Puozzo Capron, I. 2012. « Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle ». *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, n° 17, p. 60-61. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/974> [consulté le 15 juin 2022].

Puozzo, I. 2013. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, n° 33. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/edso/174> [consulté le 15 juin 2022].

Sawyer, R.K. 2011. « The cognitive neuroscience of creativity: A critical review ». *Creativity Research Journal*, n° 23(2), p.137-154.

Sevinç, Y., Dewaele, J.-M. 2016. « Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands ». *International Journal of Bilingualism*, n° 22(2), p. 159-179.

Notes

1. Il désigne les croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations.

2. Il est à noter que ce master permet une insertion professionnelle dans l'industrie et les services ou une poursuite en doctorat.