



HAL
open science

Une “ tradition de l’innovation ” ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en DDL

Véronique Castellotti, Marc Debono, Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Véronique Castellotti, Marc Debono, Emmanuelle Huver. Une “ tradition de l’innovation ” ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en DDL. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 2017, 65, pp.113-129. hal-01565197

HAL Id: hal-01565197

<https://hal.science/hal-01565197>

Submitted on 19 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en DDL

Véronique Castellotti, Marc Debono, Emmanuelle Huver

**Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 Dynadiv (France)
veronique.castellotti@univ-tours.fr ; marc.debono@univ-tours.fr ;
huver@univ-tours.fr**

Abstract : Can we say that innovation has become a “tradition” in Language Didactology and Didactics? Then what hides behind this race for innovation, assuming a constant improvement? We develop here a possible interpretation of this phenomenon through the study of correlated innovation and creativity, starting from its historical and epistemological foundations which reveals a prevailing “technical” vision of languages and of language appropriation, and which more broadly, shows an intention to control human relationships. Finally, we will outline another possible direction where tradition would be a heuristic tool, especially for teacher training, leading to language didactics which deal with appropriation processes, based on notions of imagination and relationship (vs creativity, innovation and efficiency).

Introduction

Dans l'enseignement supérieur, « l'innovation et le transfert de technologies » sont affirmés comme des missions fondamentales de la recherche publique et la formation à distance (FOAD) y est souvent présentée comme une des formes d'innovation par excellence. Plus largement, l'injonction à l'innovation est omniprésente dans le domaine éducatif et n'épargne pas la didactologie/didactique des langues (DDdL – Galisson, 1986), au point que l'on peut même parler d'une véritable « tradition de l'innovation ». C'est pourquoi, dans le cadre du projet FaDA : CQFD¹, nous avons été amenés, de manière un peu imprévue initialement, à développer une réflexion approfondie autour de cette notion, qui a débouché sur la mise en évidence d'une orientation techniciste (Heidegger, 1973 ; Ellul, 1990) et téléologique, non seulement dans le domaine de la FOAD, mais aussi, plus largement, dans l'ensemble de la DDdL.

Dans cette orientation souvent affirmée comme une évidence, la créativité est en outre régulièrement présentée comme un prérequis, voire une condition sine qua non de l'innovation (cf. par exemple, Piccardo 2009). Mais de quelle créativité parle-t-on alors et dans quelle mesure celle-ci n'est-elle pas

¹ *FAire du Distanciel un Atout : Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel* : projet de recherche en didactique du FLE/S financé par la Région Centre (Porteure : I. Pierozak).

progressivement vassalisée par sa corrélation quasi-systématique avec l'innovation, par la logique productiviste et techniciste dont celle-ci procède et par la conception explicative et « prédictibiliste » du monde qui la sous-tend ? Nous défendrons ici l'idée que les modalités de la rencontre et de l'articulation de ces deux notions tiennent pour beaucoup au rapport usuellement non questionné que la DDdL entretient avec les notions de technique et de progrès et que ces réflexions épistémologiques ont des enjeux politiques considérables pour la DDdL : l'injonction à l'innovation et à la créativité (alors opposées à la tradition) permet en effet de justifier la création de nouveaux manuels, de nouveaux besoins de formation, de nouvelles recherches, etc., bref, de nouveaux marchés (économiques, éditoriaux, mais aussi scientifiques), dont l'obsolescence programmée profite largement à la didactique du Français Langue Etrangère, et notamment aux chercheurs de France, puisque la France conserve encore une position centrale dans le domaine.

Pour commencer, nous proposerons une historicisation du corrélat innovation / créativité, pour ensuite examiner ses arrière-plans philosophiques (matérialistes, pragmatistes) ainsi que ses implications quant aux conceptions de la langue, de l'intervention, de la recherche en DDdL. Pour finir, nous inscrirons la notion de créativité dans une orientation phénoménologique – herméneutique (de Robillard, 2012), pour la découpler de l'innovation en la mettant en lien avec les notions d'être, d'imaginaire, de tradition et d'appropriation (vs innovation, action, résultat, efficacité).

1. Créativité – innovation : histoire d'une rencontre

La large diffusion du corrélat créativité - innovation peut donner l'impression que cette association est à la fois naturelle et évidente, alors qu'en fait leur corrélation s'inscrit dans le lent processus historique de construction des Etats européens démocratiques et sécularisés, ce qui ne peut être compris que dans le cadre plus large d'une généalogie du « projet moderne² » (Boulnois, 1997).

C'est sur ce processus, brossé à très larges traits, que nous reviendrons pour ensuite mettre en évidence les présupposés dont il procède, qui finissent par ne plus être perçus et, donc, plus discutés.

1.1. Un lent processus de sécularisation et de démocratisation

Il est assez classique de considérer que la création est une notion thématifiée depuis l'Antiquité, dans un cadre initialement et essentiellement théologique. La réflexion sur la création tire en effet son origine des mythes cosmogoniques (également significativement appelés « mythes de la *création* ») issus de la

² *Moderne* étant entendu ici dans son sens socio-historique et philosophique, qui renvoie à une conception du temps présent comme autonome, intrinsèquement différent de celui qui l'a précédé et formulé en termes de progrès. C'est le projet moderne qui a introduit, dans la philosophie occidentale, les notions de raison, d'émancipation de l'individu, de mise en cause des traditions, d'avènement des libertés publiques et de l'égalité des droits, etc., autant de motifs que l'on retrouvera transversalement dans cet article.

tradition grecque d'une part (avec la figure des dieux démiurges) et des monothéismes d'autre part (avec la figure d'un Dieu créateur ex nihilo).

À cette idée que la création serait du seul domaine des Dieux (qui fournit donc une base profondément religieuse à la conception de la créativité) succède, au moment de la Renaissance et de la montée en puissance de l'humanisme, l'idée que l'artiste peut, lui aussi, accéder au statut de créateur : les facultés créatrices sont ainsi étendues à l'homme (ou plus précisément à l'artiste, vu comme un second dieu). Cette sécularisation de la création (Flahault, 2005) s'inscrit dans le cadre plus large du prométhéisme³ qui sert plus globalement de substrat au projet moderne, et notamment à l'idée de Progrès, fondamentale pour la notion d'innovation (Boulnois, 1997). Par ailleurs, le terme de *créatif* (dont dérive *créativité*⁴) apparaît au 15^e siècle, sur la base du verbe latin *creare*, qui signifie, dans son acception ecclésiastique, « faire naître du néant ». C'est donc à cette époque que les conditions d'un rapprochement entre innovation et créativité se mettent en place, lequel se réalisera aux 18^e et 19^e siècles.

Cette période marque en effet un tournant historique en Europe (et en Occident), pour un ensemble de raisons politiques, économiques, philosophiques indissociablement liées. On évoquera notamment – mais non exhaustivement – : la naissance des États-Nations et des démocraties (auxquelles va être associée l'idée d'égalité, en tant que fondement de la démocratie) ; la Révolution Industrielle (qui s'inscrit dans une logique clairement productiviste) ; la diffusion puis la domination de la philosophie des Lumières et notamment de l'idée de progrès, à ce point puissante que d'aucuns ont pu parler de « religion du Progrès » et avec des implications désormais bien connues (pensée téléologique, scientisme, positivisme, rationalisme, etc.).

Il n'est bien sûr pas anodin que la notion d'innovation émerge à cette époque (Schumpeter la théoriserait en 1911). C'est également du fait de ces différents événements que la créativité devient un attribut de la citoyenneté, de l'émancipation et du progrès : il s'agit en effet désormais de faire de chaque individu (et non plus des artistes seulement) une source potentielle d'originalité, de changement et de création de richesse (Rouquette, 2007). Or, considérer que tout individu est créatif suppose de créer une *ingénierie* pour rendre la créativité accessible et productive et, parallèlement, de prouver son caractère universel pour en faire une aptitude naturelle (et non plus une marque du divin ou du génie, par définition élective). En d'autres termes, la démocratisation de la créativité passe par sa technicisation et sa naturalisation. Ce projet politique se dote alors des travaux scientifiques qui permettent de le fonder (cf. sur ce point Gusdorf 1974) : la psychologie (puis les neurosciences) seront ainsi mises à contribution pour « prouver » le fondement biologique de la créativité, comme l'argumente Rouquette (2007)⁵.

³ En philosophie, le prométhéisme désigne (en référence à la figure mythologique grecque Prométhée) l'émancipation de l'homme et la (foi en la) volonté de puissance de celui-ci, lorsqu'il s'oppose à la nature pour tenter d'égaliser les dieux.

⁴ Le substantif créativité n'apparaîtra quant à lui que bien plus tard, dans la deuxième moitié du 20^e siècle.

⁵ Si d'autres sciences humaines ont sans doute joué un rôle dans ce processus, la psychologie, puis son prolongement dans les neurosciences ont toutefois joué, historiquement, un rôle prépondérant, et

L'extension du domaine d'application de la créativité (de l'artiste à tout individu) en bouleverse ainsi profondément la conception, en la technicisant, ce qui va permettre d'arrimer indéfectiblement créativité à innovation.

1.2. De quelques héritages

Cette rapide historicisation du corrélat innovation/créativité nous semble fondamentale, parce qu'elle constitue un héritage dont les manifestations dans notre domaine sont encore agissantes actuellement⁶ et qu'il s'agit donc de les mettre en évidence.

1.1.1. Individu, gnoséocentrisme, dualisme

J.-M. Schaeffer (2005) développe la thèse selon laquelle le prométhéisme, dont émane la notion de progrès, a contribué à singulariser la culture occidentale par le biais de la thèse de « l'exception humaine ». Des principes sur lesquels celle-ci repose, nous retiendrons notamment ceux du gnoséocentrisme⁷ et du dualisme⁸. Le couplage de ces deux principes a pour conséquence une double survalorisation :

- celle de la rationalité, avec la conséquence de ne plus pouvoir réellement penser « *tout ce qui relève de cette présence engagée dans le monde que Heidegger appelle la *Befindlichkeit**⁹ » (Schaeffer, 2005 : 199), y compris pour la créativité ;
- celle de l'individu, avec la conséquence de réduire la créativité à un processus d'auto-expression individuelle d'une intériorité subjective autonome, donc sans lien avec des traditions, une situation sociohistorique particulière, etc. Rouquette (2007) montre comment cette réduction initiale ouvrira plus tard la porte, en psychologie, à une interprétation naturalisée / technicisée de la créativité, conçue comme un phénomène essentiellement psycho-biologique (et donc détaché des contingences historiques, anthropologiques, politiques).

1.1.2. Libération des traditions

La notion de progrès (conçu comme linéaire, nécessaire, continu, irréversible) renvoie également à la métaphore de la table rase, c'est-à-dire à l'idée de

continuent, encore actuellement, à constituer des théories de référence particulièrement dominantes pour théoriser la notion : cf. par exemple : Beaudot (1973), Changeux (1994), ou, pour la DdL, Piccardo et Aden coord. (2009). Pour une critique développée du lien créativité – biologie (et *in fine* neurosciences), cf. par exemple Rouquette (2007) et Steiner (2001).

⁶ Cf. par exemple Piccardo (2009 : 7), lorsqu'elle considère la créativité comme « un attribut humain fondamental, une qualité indispensable à la réussite individuelle comme à la réussite économique et sociale (...) [et] la condition sine qua non de l'innovation. »

⁷ « Affirm[ation] que ce qu'il y a de proprement – et exclusivement – humain dans l'humain, c'est la connaissance » (Flahault, 2005 : 193).

⁸ Initialement humain / autres êtres vivants, puis par extrapolation : rationalité / affectivité, nature / culture, objet / sujet, etc.

⁹ Que l'on pourrait traduire, grossièrement, par *sensibilité*. Plus précisément, chez Heidegger, ce terme renvoie à l'entente qui précède la compréhension, à une forme de compréhension qui passe en deçà, au-delà et au travers de la compréhension rationalisée.

libération des modèles et des traditions. Ceci touche bien sûr la notion d'innovation (innovation et progrès relevant de la même idée de perfectibilité téléologique de l'être humain), mais aussi celle de créativité. Boulnois (1997) montre en effet en quoi cette idée d'une créativité « libre de tout modèle » constitue un héritage du projet moderne, à travers la figure de l'homme moderne (prométhéen).

Ceci a pour conséquence de survaloriser l'idée d'originalité au détriment de l'imitation et de la tradition (donc de l'histoire), alors assimilées à des desseins réactionnaires ou à tout le moins conservateurs, idée dont la DDdL est loin d'être exempte et dont Steiner mène une critique substantielle par le biais de ce qu'il nomme savoureusement et significativement « l'angoisse de l'influence » (2001 : 107)¹⁰.

1.1.3. Logique de production

La théorisation de la notion d'innovation par Schumpeter (1939) inscrit celle-ci dans une logique clairement productiviste : Schumpeter est en effet un des tenants des théories économiques dites « classiques », qui sont par définition fondées sur l'offre et la production. Couplée à la conception téléologique du progrès, cette logique productiviste est à la source de l'idée d'obsolescence programmée (alors présentée sous les atours de l'innovation et du progrès), idée dont la DDdL profite largement.

Joas (1999) montre par ailleurs que la notion de créativité, telle qu'elle est conceptualisée à partir du 18^e/19^e siècle (cf. supra), mobilise fortement les métaphores de l'expression (expression d'un monde subjectif – cf. Herder), de la production (qui rapporte la créativité aux objets matériels) et de la révolution (ce qui réactive autrement les idées de progrès et de table rase) ; la figure emblématique du « créatif » publicitaire, évoquée ci-dessous, regroupant ces trois aspects.

La corrélation entre créativité et innovation renforce encore la logique de production, déjà présente dans les deux notions prises séparément, ce qui contribue, de fait, à minorer, voire à invisibiliser, un autre point de vue, qui est celui de la réception (point de vue dont nous développerons les implications dans une 3^{ème} partie).

1.1.4. Technicisation

Nous l'avons évoqué jusqu'ici en filigranes : la conjonction de ces différents éléments participe à une technicisation de la notion de créativité, sous l'influence de l'innovation. Une créativité « démocratisée » est en effet une créativité technicisée qui améliore l'efficacité de processus de production et génère des gains de productivité (Rouquette, 2007). Mais cette technicisation amène nécessairement et indissociablement avec elle les idées de

¹⁰ Ce à quoi renvoie également l'opposition opérée par Flahault (1997) entre *créer* (qu'il assimile à une logique volontariste, contrainte par la technique et *in fine* individualiste et industrielle) et *faire avec* (qui procède par « imprégnation », « rumination », « recombinaison » en puisant dans le « déjà là », *faire avec* signifiant en effet avec des autres, mais aussi avec l'histoire).

mesurabilité, de contrôle et d'utilitarisme¹¹ : Flahault (2005) montre notamment comment le mythe de Prométhée contribue à nourrir le mythe d'une pure valeur d'usage de la société, où la place que chacun occupe s'acquiert par la maîtrise de techniques.

L'arrimage de la créativité à l'innovation entraîne ainsi celle-ci dans un univers de référence lié aux notions de progrès et de démocratisation, ce qui passe par sa technicisation pour la rendre contrôlable, mesurable, prédictible... mais aussi rentable. En d'autres termes, c'est au prix de sa technicisation que la créativité, y compris dans le domaine éducatif, « acquiert un brevet de *political correctness*, qui lui permet de se populariser, de briguer des financements publics et d'apparaître dans des programmes de formation officiels » (Rouquette, 2007 : 70).

2. De la « pub » à la langue : illustration et implications d'une créativité inscrite dans un paradigme technique

Pour illustrer les implications de la « technicisation » découlant de la mise en corrélation de l'innovation et de la créativité, nous proposons de déporter un peu le regard en interrogeant la figure du « créatif » dans le secteur de la publicité : la place prépondérante de la créativité et des créatifs dans ce domaine permettant de mettre en lumière, en forçant un peu le trait, une certaine conception « technicisée » de la créativité. Il est bien entendu évident qu'il existe plusieurs définitions / conceptions de la créativité – se traduisant notamment par les adjectifs qu'on lui accole : « artistique », « d'idées », etc. – et sur lesquelles Rouquette (2007), Lubart (2003), ou encore Aznar (2009) reviennent d'ailleurs : l'idée de ce détour est de montrer ce qui différencie notre conception de la créativité (et plus largement de la DDdL) de ce que nous considérons comme une tendance forte à en faire une « technique », visant principalement l'innovation, sans s'interroger sur le sens de cette innovation.

2.1. La figure du créatif en pub : production, performance, utilité, contrôle

Comme l'explique Dru, le travail de « création » des « créatifs »¹² « ne peut advenir du néant » ; il s'agit bien plutôt pour eux d'« apprendre à connaître les consommateurs, interpréter leurs habitudes, décoder leurs comportements. Toutes ces actions vous préparent graduellement à être ouvert à la nouveauté, et à rechercher les accidents, c'est-à-dire les nouvelles combinaisons d'idées qui aboutissent à quelque chose » (Dru, 1996 ; cité par Mercanti-Guerin, 2005 : 17). Ce « quelque chose » n'est donc pas « gratuit » ou « inattendu » : il est au contraire le résultat d'un travail de prévision de

¹¹ Mais aussi de survalorisation de la rationalité, la conceptualisation pragmatiste de la créativité permettant notamment de prémunir la notion contre son héritage romantique (cf. par exemple Joas (1999 : 81), qui considère la créativité comme une « boîte de Pandore qu'il vaudrait mieux ne pas ouvrir pour le bien de la raison et du progrès » - nous soulignons).

¹² Professionnels travaillant en agence de publicité ou au sein de toute autre structure de l'industrie publicitaire.

comportements (ceux du consommateur) sur lequel se base l'émergence du « nouveau efficace » : « La créativité peut donc se définir comme une nouveauté pertinente et utile », écrit Mercanti-Guerin (2005 : 21), définition qui, on le notera au passage, est très proche de celle de Lubart (2003 : 10), de nouveauté « adaptée au contexte ».

En publicité, la créativité est un maillon dans la chaîne de production (sur le créateur envisagé comme « producteur d'idée », cf. Rouquette, 2007). Le créateur se fait producteur d'un produit qui peut être amélioré, contrôlé dans sa qualité (les études d'impact sur panels représentatifs étant monnaie courante dans l'industrie publicitaire). Tout n'est néanmoins pas « parfait », et certains déplorent le fait que « la créativité est incontestablement le versant le moins scientifique de la publicité, alors qu'il est le plus important » (Reid et al., 1998 ; cités par Mercanti-Guerin, 2005 : 19). Si, selon ces dires, il est manifestement encore un peu éloigné de la « science », le travail de production des créatifs publicitaires n'est par contre jamais très éloigné de la création artistique : le « directeur artistique » s'inspire du monde des arts visuels qu'il côtoie (et qu'on l'incite à côtoyer), le concepteur-rédacteur, souvent issu de filières littéraires, baigne dans la littérature. Mais la différence est sensible entre son geste et celui de l'artiste : le produit de la création publicitaire - empruntant une conception souvent très instrumentale de la langue - doit être « efficace » et « contrôlant », l'enjeu de la créativité étant de prédire et de dicter des comportements.

Ce petit détour par la publicité vise à énoncer une proposition importante à nos yeux (avec des conséquences en DDdL) : il ne suffit pas de dire « créativité » pour sortir du paradigme technique. Au contraire, une certaine conception de la créativité (corrélée à l'innovation et dont la créativité publicitaire serait un paroxysme) peut aussi mettre en avant des objectifs d'efficacité et de contrôle (Lubart, in Piccardo, 2009 : 9) indique ainsi qu'« *une société d'acteurs créatifs offre sans doute les meilleures chances de trouver rapidement des réponses efficaces [en appréhendant] de façon créative des problèmes moins bien circonscrits, [et en] recherch[ant] des solutions plus adaptées.* »

Or, une telle conception de la « créativité » contrôlable renvoie à ce que certains penseurs du siècle passé ont appelé la « technique » : un « mode de rapport au monde » instrumental et utilitariste, où la recherche d'efficacité prime sur toute autre chose (Ellul, Heidegger, Valéry¹³). Il nous semble que c'est la manière actuellement prépondérante d'envisager la « créativité innovante » en DDdL, et c'est ainsi que l'on peut lire, par exemple, un certain ancrage des réflexions actuelles sur la créativité en didactique dans le

¹³ « Je me suis essayé autrefois à me faire une idée positive de ce que l'on nomme progrès. Éliminant donc toute considération d'ordre moral, politique ou esthétique, le progrès me parut se réduire à l'accroissement très rapide et très sensible de la puissance (mécanique) utilisable par les hommes, et à celui de la précision qu'ils peuvent atteindre dans leurs prévisions. Un nombre de chevaux-vapeur, un nombre de décimales vérifiables, voilà des indices dont on ne peut douter qu'ils n'aient grandement augmenté depuis un siècle » (Paul Valéry, « Propos sur le progrès », 1929, cité par Grinevald, J., « Progrès et entropie, cinquante ans après », in Bourg, D. et Besnier, J.-M., (dir.), *Peut-on encore croire au progrès ?*, Paris : PUF, 2000, p. 220).

cognitivismes et les neurosciences¹⁴ : cet ancrage, en plus des atouts de la scientificité, fournit au didacticien/didactologue un accroissement considérable (et en bonne partie illusoire de notre point de vue) de contrôlabilité et de mesurabilité¹⁵ de ce qui est « créatif » et de ce qui ne l'est pas/moins.

En conclusion sur ce point, et pour élargir sur des questions débordant largement la salle de classe, on pourrait reprendre, en la transformant assez fortement, la mise en garde de Landry, évoquée par Piccardo dans son introduction au numéro de *Synergies Europe* (2009) consacré à la créativité en éducation : « *Jusqu'à quel point les nations sont-elles vraiment intéressées à développer la créativité de leurs enfants ? Ne contrôle-t-on pas mieux un peuple peu au fait des moyens de développer l'innovation ? (Landry, 1992 : 92)* » : ne contrôle-t-on pas mieux un peuple dont la créativité est contrôlée/encadrée/mesurable, réduite à des « techniques » enseignées à l'école, et destinée à faire des apprenants des « acteurs économiques »¹⁶ efficaces et adaptables ?

2.2. Implication pour la conception de la langue en DDdL

F. Debyser, à propos de la créativité, plaide pour une exploration de l'invention « pour le plaisir », pour « faire éclater le langage » (1978 : 116). Sa formule nous amène aux différentes conceptions de la langue (à enseigner, à apprendre) qui sous-tendent les différentes manières d'envisager la créativité en DDdL : faire repasser la réflexion par ce stade, en quelque sorte « initial » pour un didacticien des *langues*, apparaît ici nécessaire.

Si la langue est *avant tout* envisagée comme du communicatif, du fonctionnel, et si apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à être *efficace et productif* dans la pratique de la langue, la créativité technicisée (celle du publicitaire par exemple) est tout à fait appropriée aux objectifs retenus : on pourra introduire des « techniques de créativité » (l'expression est empruntée à un appel à communication du « Groupement FLE ») en classe pour travailler *cette* langue, et l'on pourra assez facilement évaluer le « produit » des activités créatives (plus ou moins d'efficacité communicative, plus ou moins d'originalité et/ou de « nouveau »).

Mais on peut aussi considérer (c'est notre position) que *communiquer* n'est pas *se comprendre* ni *s'approprier*, (l'appropriation renvoyant pour nous à une

¹⁴ On trouvera de nombreuses illustrations de cette tendance dans Piccardo et Aden coord. (2009) : « *Les liens mis au jour par la psychologie cognitive entre créativité, émotion et cognition sont fondamentaux pour la réflexion didactique* » (Piccardo, 2009 : 10). « *Le véritable enjeu n'est pas de se demander comment utiliser les disciplines artistiques dans l'enseignement des langues, mais de refonder l'acte d'enseignement-apprentissage et en le structurant à partir de nouveaux concepts qui sont à chercher dans les lois du Vivant (Trocmé-Fabre, op. cit.)*. » (Aden, 2009 : 179). « *La créativité proprement humaine est artistique, car elle vise le dépassement de soi. C'est une énergie d'action qui combine intuition et réflexion sur soi, qui met en synergie nos trois cerveaux : le reptilien, le limbique et le néocortex* » (Aden, 2009 : 173).

¹⁵ « *La question de la mesure est essentielle, car si nous n'arrivons pas à bien mesurer la créativité nous allons nous heurter à de graves difficultés pour avancer.* » (Lubart, dans Piccardo et Aden, 2009 : 22).

¹⁶ Selon les termes mêmes de Lubart (2003), assez révélateurs de la conception de l'apprenant dans cette théorisation de la créativité et qui devraient poser question à celles et ceux qui contribuent à la relayer, sauf à considérer l'école prioritairement comme un lieu de formation d'acteurs économiques...

conception plus existentielle et expérientielle que l'apprentissage, voir ci-dessous) et que beaucoup de choses passent « en dehors » et « au travers » d'une conception communicative et techniciste des échanges linguistiques. Pour Heidegger (1973), l'essence de la langue est dans ce qui serait l'exact opposé de ce qu'il appelle la « technique » (cf. supra sur la conception heideggérienne de la technique), à savoir la « poésie », entendue dans un sens également particulier, ne se limitant pas à l'activité créative du poète, mais renvoyant à ce qui *laisse la place* à la réception, qui ne cherche pas du tout à la contrôler, à contrôler efficacement/utilement/fonctionnellement le sens « transmis ». Si l'on convoque à nouveau la figure du « créatif publicitaire », on se situe ici à son exact opposé : conception de la langue et conception de la créativité sont nécessairement liées.

Ainsi, si la conception de la langue retenue par le didacticien est une « langue existentielle », expérientielle, « poétique » (cf. infra 3.), et si l'idée directrice de la DDdL n'est pas d'« apprendre une langue », mais d'« être en langue avec » c'est-à-dire où la relation avec l'autre est première, de s'approprier, on ne peut qu'avoir un autre rapport à la créativité et à l'innovation en classe de langue. C'est cet autre rapport que nous souhaitons maintenant développer.

3. Vers un autre rapport à la créativité, à la tradition, à l'appropriation

La « tradition de l'innovation » telle que nous l'avons brièvement explorée, développe des formes d'injonction à la créativité, cette dernière passant par et se manifestant à travers la production d'outils et de dispositifs (notamment dans le secteur du numérique) et la mise en œuvre d'usages associés : autrement dit, c'est le faire et l'action qui rendraient ces modalités en elles-mêmes créatives et techniquement efficaces.

3.1. Quelques principes : faire/être ; technique/poétique

Dans le domaine du numérique éducatif, évoqué dans l'introduction à propos des FOAD, certains travaux se démarquent en partie (et depuis peu) du point de vue techniciste, en développant une approche « sociocritique » visant à « *étudier les relations entre le profil et le contexte socioculturel des élèves et leur disposition à s'éduquer et se former avec le numérique* » (Collin et al., 2015). La dimension « critique » de ces recherches, qui s'intéressent principalement aux aspects socio-culturels des rapports aux usages numériques, ne porte cependant que sur la place de l'homme dans la technique (en l'occurrence ici la technique didactique), sans pour autant interroger ni mettre en question les *fondements* de la pensée technique. En effet, ces travaux continuent à considérer comme premier le « faire » et la production : pour reprendre Ellul, ils postulent souvent que l'essentiel est dans la question des *usages* – (plus ou moins) « bons » ou (plus ou moins) « mauvais » - et que, *in fine*, « à problème technique, solution technique » : la « critique » a alors pour fonction de perpétuer le règne de la technique en en « redressant » les usages déviants, et – peut-être surtout – d'empêcher une

mise en cause plus profonde, existentielle¹⁷. En outre, ils cantonnent leur sociocritique des dispositifs à une critique de la technique dans les dispositifs didactiques, sans aller jusqu'à exercer, parallèlement et en cohérence, cette même critique dans les dispositifs de recherche, ce qui, souvent implicitement, maintient, voire renforce, la technicisation et le contrôle¹⁸. En d'autres termes, ces travaux ne touchent que les feuilles de l'arbre, sans aller jusqu'aux racines : si l'on reprend la comparaison avec la publicité, se concentrer sur la dénonciation (certes nécessaire) des effets aliénants de la créativité publicitaire peut facilement faire perdre de vue le cœur du problème, à savoir la quasi-synonymie aujourd'hui établie entre innovation et créativité, qui finit par réduire cette dernière à une simple « technique ».

S'attaquer aux racines suppose d'en passer par une réflexion d'ordre épistémologique : il s'agit en l'occurrence, comme nous l'avons amorcé ci-dessus, d'interroger le statut de la technique, de l'action instrumentale, qui oriente fondamentalement la DDdL en valorisant ce qui relève des moyens, des techniques, du « comment », sans prendre comme base le « pourquoi / pour quoi ».

L'innovation nous entraîne indéfiniment, sans retenue, vers un monde qu'il n'est pas certain que nous souhaitons. Un monde où notre existence, notre expérience de l'exister, nous apparaît comme assujettie à l'intérêt et dépendant d'une nouvelle trouvaille issue du monde plus ou moins opaque des technologies émergentes. L'exister, notre exister, semble se résorber dans la seule compréhension utilitariste. En un mot, pourquoi avons-nous abandonné notre existence et notre responsabilité pour la fascination de l'innovation, de l'investissement et du détour technologique ?
(Blay, 2014 : 19)

Renouer avec notre existence et notre responsabilité revient alors à faire exploser le corrélat innovation / créativité, en dé-technicisant la créativité et en lui redonnant un autre statut.

3.2. Une autre conception des « langues » (et, éventuellement, de la créativité)

On l'a vu supra : Heidegger (1958) oppose l'essence de la technique au poétique. Détechniciser la créativité suppose donc de l'inscrire, fondamentalement, dans une *autre pensée*, dont les bases ne sont plus techniques, mais poétiques. Il s'agit alors d'une créativité qui ne se développe pas dans une perspective innovante et principalement instrumentale relevant d'un *faire* (comme cela est souvent présenté dans les démarches didactiques incluant le numérique et, notamment, la FOAD : le faire étant également le « traçable », donc, *in fine*, le contrôlable), mais d'une créativité qui touche à *l'être*, à une manière d'être au monde.

Ce rapport poétique au monde ne dépend pas, en première instance, des actions qu'on y déploie ni de la contrôlabilité des significations, mais des relations qu'on y noue, avec d'autres, *en langue* (Debono, 2010). Il ne s'agit

¹⁷ La question environnementale – à laquelle Ellul accordait toute son importance – est de ce point de vue emblématique : la critique « protectrice »/ « occultante » a joué/joue en effet un rôle majeur dans le traitement de cette question sociétale, intimement liée à la technique.

¹⁸ Pour aller plus loin dans l'argumentation, il faudrait revenir aux oppositions entre les positionnements d'Heidegger et d'Habermas et, plus largement, entre la philosophie continentale et la philosophie analytique, ce qu'il n'est guère possible de développer ici.

alors plus de considérer les langues comme des objets ou des moyens, en se situant principalement du point de vue de leur enseignement, comme le postulent les conceptions dominantes en DDdL, mais du point de vue de la réception et comme des expériences de relation altéritaire, d'humanité partagée / confrontée. Dans ce cadre, la langue est conçue de manière dé-fonctionnalisée, c'est-à-dire en s'appuyant sur une réhabilitation de sa dimension poétique (au sens heideggérien), expérientielle, existentielle, relationnelle (de Robillard, 2013), inséparable du politique, de l'histoire, du social, à rebours des orientations cognitivistes, qui entraînent une conception instrumentale de la langue et productiviste de la créativité.

Dans une orientation de ce type, ce n'est plus l'enseignement qui oriente le processus, mais l'appropriation, au sens où l'entend F. Dastur : « *S'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre* » (Dastur, 2011 : 95).

Il ne s'agit pas pour autant d'avancer qu'il faudrait supprimer l'enseignement, mais plutôt qu'il est nécessaire de le penser à partir de / en vue de l'appropriation ; c'est à partir des histoires et projets des personnes concernées que l'enseignement peut alors se concevoir, non pas pour contrôler l'appropriation, mais pour la permettre. La créativité, dans une telle conception, ne peut être pensée à priori, ni se résumer à des « dispositifs » (didactiques) dont les résultats seraient contrôlés a posteriori par des évaluations qui attestent de leur « efficacité » pour l'apprentissage des langues. Au-delà d'éventuels « résultats », et du processus même, c'est d'abord l'ouverture laissée pour cette appropriation qui importe, la créativité « se rapproch[ant alors] d'une des fonctions dévolue à l'œuvre d'art, à savoir une « désautomatisation » de notre perception du monde » (Schaeffer, 2004 : 77 – cf. également Debyser, 1978).

Interroger ce rapport technique au monde suppose également de repenser le statut des notions de tradition et de réception (vs innovation et production, indissociables de la technique).

3.3. Un autre usage de la tradition, dans une perspective d'appropriation

La tradition, en DDdL, est le plus souvent interprétée comme une soumission aveugle à des usages établis, sans les interroger, ni même les comprendre. Or, la tradition réfère d'abord à la transmission, d'une génération à l'autre, d'un groupe à un autre. S'inscrire dans une tradition, ce n'est pas être inféodé au passé ni refuser le présent, c'est se situer vis-à-vis d'un héritage.

Il est indispensable, pour mettre en œuvre des *recherches* en DDdL, de se situer par rapport aux traditions du domaine, à son histoire, d'en expliciter les concepts et leurs usages, de mener un débat argumenté à propos de ceux-ci. Contre la « tradition de l'innovation », qui consiste à perpétuellement « aller de l'avant » et à « faire du neuf » (souvent sans savoir pourquoi / pour quoi), nous proposons d'instaurer un usage méthodique de la tradition, au moyen d'une historicisation des questionnements didact(olog)iques : en interrogeant les conceptions de la « langue », de l'appropriation, de la transmission et leurs

évolutions ; en questionnant les rôles et places qu'ont occupés / qu'occupent la théorisation, l'intervention, la formation ; en redonnant du sens à l'appropriation, pour l'inscrire entre des histoires et des projets. C'est, alors, la question de la réception et de la compréhension qui devient centrale : comment interpréter la tradition pour lui donner une place dans un processus créatif, en renouant avec un « être et faire avec » des autres et une histoire, en référence à la citation de Flahault en note 10 ?

Prendre à rebours la « tradition de l'innovation » qui tend à s'installer durablement en DDdL (sans plus d'interrogation) revient à poser la question suivante : quels enjeux et conséquences pour notre discipline à se passer du « moteur » que constitue aujourd'hui l'innovation (ou le couplage créativité/innovation) ?

3.4. Quelques pistes concrètes ?

Notre propos est ici volontairement « théorique »¹⁹. Il nous semble en effet que c'est de théorisation que la DDdL manque actuellement ; et, par ailleurs, les articles de recherche focalisés sur des dimensions « pratiques » (présentation et analyse de dispositifs, études de cas, etc.) ne nous semblent dans bien des cas pas plus éclairants, ni en général plus stimulants, pour *penser* l'intervention didactique, sauf à considérer les enseignants comme des techniciens appliquant des préconisations formulées en dehors d'eux, et ne pouvant trouver inspiration que dans l'étude de « cas pratiques »²⁰. C'est entre autres pour cette raison que nous privilégions des interventions au niveau de la formation des enseignants (et non de l'ingénierie pédagogique)²¹, sur la base de propositions qui seront développées plus loin, dans notre conclusion. En outre, même si nous parlons de « tradition », il ne s'agit pas pour autant de « revenir » à des démarches ou des contenus d'enseignement dits « traditionnels » : d'une part parce que l'idée de « revenir sur » est étrangère à la perspective phénoménologique-herméneutique à laquelle nous nous référons²² et, d'autre part, parce qu'il n'y a pas de « traditionnel », pas plus que d'« innovant », *en soi* – l'enjeu étant plutôt de laisser les principaux intéressés réfléchir à ce qui fait tradition (ou innovation ou pertinence etc.) pour eux, en fonction de leurs situations, histoires, projets. Enfin, il importe de rappeler ici que l'ensemble de notre réflexion et de notre projet se développe à partir d'un « cœur diversitaire »²³ – ce qui est de fait incompatible avec des

¹⁹ La distinction « théorie / pratique » doit par ailleurs également être interrogée. Pour notre part, nous préférons parler d'articulation entre des « réflexions » et des « expériences ». Cf. également Steiner (1998 : 21).

²⁰ Il y aurait probablement un parallèle à faire ici entre la surreprésentation actuelle en DDdL de cet exercice de « l'étude de cas », de l'analyse de « cas pratiques » et les soubassements des théories structurant le domaine, principalement d'obédience analytique (courant philosophique faisant grand cas... du cas).

²¹ Sans doute aussi parce que nous sommes dans une position particulièrement favorable pour développer cette articulation, dans la mesure où nous sommes également formateurs d'enseignants, dans le cadre de Masters de FLE/S – Didactique des langues – et que c'est (aussi) cette expérience qui fonde nos réflexions.

²² Dans cette perspective en effet, il n'y a jamais « retour en arrière » à l'identique, mais toujours ré-interprétation et ré-appropriation des traditions.

²³ C'est-à-dire qui considère la diversité comme un **principe** (épistémologique, éthique, politique) au fondement des sciences humaines, et donc des réflexions et des interventions qui en procèdent, en

conceptualisations normatives / monolingues / essentialistes des langues (vs grammaire usuellement qualifiée de « traditionnelle »).

S'il fallait néanmoins, malgré ces réserves, encore indiquer quelques pistes d'intervention didactique pour illustrer notre propos, nous pourrions par exemple évoquer l'usage « méthodique » de la traduction et des dimensions artistiques, telles que les développe Castellotti (2017, chapitre 11 plus particulièrement).

Conclusion : l'innovation est-elle vraiment nécessaire ?

« À qui profite son crime de lèse-conservatisme, de révolution des consciences et des usages ? » (Yaiche, 2009 : 199)

La réflexion sur l'innovation menée dans le cadre du programme FaDA nous a conduits à interroger les racines du paradigme technique en DDdL et ses implications en cascade dépassant une simple critique sociotechnique de l'innovation pour viser au cœur, à la conception même de notre discipline. Ainsi, en définitive, ce n'est sans doute pas tant l'innovation en tant que telle qu'il faudrait discuter, mais ses racines lorsqu'elles puisent dans les notions de contrôle, mesurabilité, utilité, efficacité, etc. Or, les conceptions de l'innovation (et de la créativité comme moyen de l'innovation) qui sont actuellement proposées (appuyées notamment sur une lecture du cognitivisme et des neurosciences, lesquelles occupent actuellement une place prépondérante en DDdL, tant francophone qu'anglophone), nous semblent renforcer cette orientation techniciste de la DDdL et cette fuite en avant méthodologique, oublieuse de sa propre histoire.

En définitive, prétendre libérer la didactique de ses « modèles » traditionnels revient en fait à assigner à l'innovation (et à la créativité qui en est alors le gage) un statut de tradition, précisément, au sens conservateur et passéiste du terme. La question que pose F. Yaiche à propos de la créativité (ici en titre) vaut ainsi également à propos de la « tradition de l'innovation », et c'est bien cela, en définitive, que nous interrogeons. F. Yaiche n'apporte pas de réponse à sa question ; il nous semble pourtant éthique et responsable d'essayer d'y répondre, tant nous paraissent problématiques les conséquences qui en découlent et tant les potentiels dégâts d'une « tradition de l'innovation » peuvent aller croissant dans un espace mondialisé.

Quelques éléments de réponse, donc. D'abord, la « tradition de l'innovation » contribue à réduire la formation à l'enseignement à une formation aux méthodologies et dispositifs dits « innovants » (FOAD, approche actionnelle, etc.), réduisant alors le rôle de l'enseignant à celui d'un « technicien » (Vigner, 2012) chargé de les mettre en œuvre de manière conforme (sans avoir à en discuter la pertinence). En outre, en prétendant innover, on contribue à légitimer un domaine (de recherche et d'intervention sociale) et à lui faire acquérir une « utilité » institutionnelle : dans un monde où domine la pensée technique, à quoi servirait en effet un domaine (i.e. pourquoi le promouvoir et

l'occurrence, pour ce qui nous concerne, pour la DDdL plus particulièrement ; les orientations issues de la phénoménologie-herméneutique nous apparaissent comme étant particulièrement fécondes pour donner corps à ces réflexions.

le financer) sans innovations montrables, sans « bonnes pratiques » estampillées ? Enfin, dans le secteur de la didactique des langues, et plus particulièrement du Français Langue Etrangère, les dispositifs et méthodes « innovants » sont généralement ceux conçus et/ou produits en France, ce qui renforce le maintien de son influence (à travers l'expertise de ses chercheurs et de ses formateurs, la renommée de ses éditeurs, etc.) aux dépens des choix locaux, jugés le plus souvent comme « traditionnels » ou « dépassés » (cf. l'exemple de la méthode chinoise²⁴), et ce de manière durable (voire indéfinie), puisque la notion d'innovation porte en elle l'idée d'obsolescence programmée.

En d'autres termes, ce que nous avons essayé de montrer dans ce texte, c'est que la DDdL se trouve aujourd'hui de plus en plus *soumise* à la loi de l'innovation : loin d'être choisie et décidée, elle s'installe comme une « tradition » dont les raisons et implications profondes sont finalement peu interrogées, sans doute parce que personne n'y a intérêt, innovation et diffusion/imposition des méthodologies étant intimement liées, tant du point de vue des relations internationales que du point de vue des dispositifs : par exemple, du point de vue de la FOAD, l'innovation venant de la « maison-mère » ou d'institutions internationales dans lesquelles la France occupe une place dominante est plus désirable et supposée plus « moderne » et efficace que ce qui relèverait de conceptions et de traditions locales.

Au-delà de la critique, cette autre conception (de la DDdL, des langues, de la tradition, de la créativité), en s'inscrivant dans une dynamique appropriative, permet également d'envisager quelques conséquences en termes d'intervention.

Au-delà de la créativité, la responsabilité ?

Le positionnement explicité au long de ce texte ne peut conduire à imposer aux autres (enseignants, formateurs, élèves, etc.) des prescriptions (toutes « innovantes » soient-elles) : si s'approprier, c'est « laisser advenir en propre » (Dastur, 2011 : 95), nous ne pouvons à l'évidence nous « mettre à leur place » concernant leur manière d'être, ni décider à leur place ce qui serait « créatif ». Nous ne pouvons donc formuler des propositions qui indiqueraient les « bons usages » de la créativité à mettre en œuvre dans l'enseignement. Comme l'avait déjà formulé R. Galisson (1995), c'est alors la formation des enseignants qui devient le levier prépondérant, susceptible de permettre une intervention pour transformer les rapports aux langues et à l'appropriation.

Une formation des enseignants cohérente avec ce positionnement ne peut être pensée comme prescriptive, dans l'optique de « form(at)er » en fonction d'objectifs définis ailleurs, qui se traduiraient notamment par (l'injonction à) la construction de « dispositifs créatifs » (cf. supra « l'enseignant-technicien »). L'idée est au contraire de penser une formation au « non-contrôle », visant

²⁴ La DDdL en Chine est en effet particulièrement emblématique de cette tendance, au travers des oppositions régulièrement effectuées entre méthode traditionnelle / méthode chinoise et approches communicatives « modernes » (Bel et al., 2013 ; Mao et Huver, 2015). Un raisonnement similaire pourrait être mené sur les FOAD, présentées en soi comme plus modernes, au-delà des orientations dont elles procèdent et des « qualités » sur lesquelles elles se fondent (Huver et Pierozak, à paraître ; Debono, à paraître.).

des formes d'in-stabilisation, de réflexivité, de responsabilisation des formés (et, en retour/corolairement, des formateurs).

Fonder une formation (formation d'enseignants, mais aussi formation linguistique) sur ces orientations suppose notamment d'y inclure une forte composante historicisante et réflexive, à des fins de conscientisation et de ré-appropriation des traditions : non pas les traditions comme conservatismes, mais comme occasion de réfléchir les héritages qu'elles convoquent, pour permettre une historicisation des projets à imaginer. La visée, ici, est donc double, puisqu'il s'agit conjointement : (1) d'amener les (futurs) enseignants à expliciter leur histoire individuelle et collective, afin qu'ils prennent conscience des traditions dans lesquels ils s'inscrivent et dont ils héritent, celles qu'ils souhaitent continuer (ou non) à perpétuer, faire évoluer, contester, etc. ; (2) de les in-stabiliser, pour les amener à réfléchir à ce qu'ils *sont* en tant qu'enseignants, à la relation qu'ils instaurent et à les responsabiliser dans cette relation en instabilisant à leur tour leurs élèves afin qu'ils mettent en œuvre ensemble des modalités créatives d'appropriation, inscrites dans des projets faisant sens pour eux.

Cette instabilisation des formés met bien entendu également en jeu le formateur, qui n'est plus alors dans la posture assurée et rassurante du transmetteur des dernières innovations techniques, sûr de la pertinence de sa technologie « toute neuve ». Le formateur, aussi bien que le chercheur, est ainsi amené à se distancier d'une posture d'*expertise* didactique qui s'énonce souvent en termes de certitude prescriptive. Il s'agit donc de toujours conserver une modestie instabilisatrice dans les propositions didactiques effectuées (aux futurs enseignants en formation, à la communauté scientifique, aux politiques, etc.), en situant ces propositions (historiquement, épistémologiquement) : une telle démarche vise à conserver une autonomie et une responsabilité pour chacun et, ainsi, à repolitiser la DDdL.

Bibliographie

- Aden, J. (2009): La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. Synergies Europe, 4, 173-180.
- Aznar, G. (2009): Préciser le sens du mot "créativité". Synergies Europe, 4, 23-37.
- Beaudot, A. (1973): La créativité. Recherches américaines. Paris (Dunod).
- Bel, D. et al. (2013): A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations. In V. Castellotti (dir.), Le(s) français dans la mondialisation, Bruxelles (EME), 405-422.
- Blay, M. (2014): L'existence au risque de l'innovation. Paris (CNRS Editions).
- Boulnois, O. (1997): La création, l'art et l'original. Implications esthétiques de la théologie médiévale. Communications, 64, 55-76.
- Bourg, D. et Besnier, J.-M. (dir.) (2000). Peut-on encore croire au progrès ? Paris (PUF).
- Castellotti, V. (2017): Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris (Didier).
- Changeux, J.P. (1994): Raison et plaisir. Paris (Odile Jacob).
- Collin, S. et al. (2015): Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. STICEF, n°22, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm#%28Guichon,%202011%29.
- Dastur, F. (2011): Heidegger et la pensée à venir. Paris : Vrin.
- Debyser, F. (1978): Créativité. In J.-M. Caré et F. Debyser, Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. Paris (Hachette), 116-155.
- Ellul, J., (1990 [1954]): La Technique ou l'Enjeu du siècle, Paris (Economica).

- Debono, M. (2010): Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique. Thèse de doctorat, Université F. Rabelais de Tours.
- Debono, M., (à par.): Corpus didactiques : enjeux du traitement des "traces" numériques dans l'enseignement distanciel (des langues). In Pierozak, I. (éd.). Actes de la Journée d'études Penser en termes qualitatifs le "distanciel formatif", 28 mai 2014, Université de Tours.
- Flahault, F. (2005): Entre émancipation et destruction des fondements de l'idéal prométhéen. *Communications*, 78, 5-49.
- Flahault, F. (1997): Créer – faire avec. *Communications*, 64, 221-245.
- Galisson, R. (1995): « À enseignant nouveau, outils nouveaux ». *Le français dans le monde- Recherches et applications*, 70-78.
- Galisson, R. (1986): Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères. *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- Gusdorf, G. (1974): Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leurs origines et leur développement. Paris (Ophrys).
- Heidegger, M. (1990 [1962]): Langue de tradition et langue technique, Bruxelles (Lebeer-Hossmann).
- Heidegger, M. (1973 [1953]): La question de la technique. Essais et conférences. Paris : Gallimard, p.9-48.
- Huver, E. et Pierozak, I. (à par.): Des expériences de la FOAD à l'université. Transversalité des réflexions, qualité des formations. In Moreau S. (coord.), Vers une pédagogie numérique soutenable, Tours (Presses Universitaires François-Rabelais).
- Joas, H. (1999 / 1992 en version originale): La créativité de l'agir. Paris (Cerf).
- Landry, M-C. (1992): La créativité des enfants. Malgré ou grâce à l'éducation ? Montréal (Editions logiques).
- Lubart, T. (2003): Psychologie de la créativité. Paris (Armand Colin).
- Mao, R. et Huver, E. (2015): Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la "méthode chinoise". *Recherches en didactique des langues / cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 12/1. 191-211. <http://rdlc.revues.org/425>.
- Mercanti-Guerin, M. (2005): La créativité publicitaire perçue. Modélisation et impact sur le processus de persuasion publicitaire, Thèse de doctorat, Sciences de gestion, Université de Caen.
- Piccardo, E. (2009): Introduction. *Synergies Europe*, 4, 7-12.
- Piccardo, E., Aden, J. coord. (2009): La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation. *Synergies Europe*, 4, <http://gerflint.fr/Base/Europe4/europe4.html>.
- Robillard, D. de. (2012): Diversité, sens : enjeux. In M. Debono et C. Goï (éds.), Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques. Fernelmont (Éditions Modulaires Européennes), 195-216.
- Rouquette, M.L. (2007 - 1^{ère} édition : 1973): La créativité. Paris (PUF).
- Schaeffer, J.M. (2005): La thèse de l'exception humaine. *Communications*, 78, (189-207).
- Schaeffer, J.-M. (2004): Originalité et expression de soi : éléments pour une généalogie de la figure moderne de l'artiste. In N. Heinich & J.M. Schaeffer, Art, création, fiction. Entre philosophie et sociologie. Nîmes (J. Chambon Ed.), 71-98.
- Schumpeter, J. (1939): Business cycles. A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process. New York Toronto London (McGraw-Hill Book Company).
- Steiner, G. (2001): Grammaires de la création. Paris (Gallimard).
- Steiner, G. (1998 - 1^e édition : 1975). Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction. Paris (Albin Michel).
- Valéry, P. (1975 [1954): Œuvres, I. Paris : Gallimard (Bibliothèque de La Pléiade).
- Vigner, G. (2012): Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 52, 78-92.
- Yaiche, F. (2009): Postface. "La créativité, c'est une invention de ceux qui n'ont jamais rien inventé !" ou : Les chemins de traverse. *Synergies Europe*, 4, 199-204.