



HAL
open science

Innovation pédagogique, créativité et forme scolaire dans une pratique de l'anglais à distance

Joséphine Rémon

► **To cite this version:**

Joséphine Rémon. Innovation pédagogique, créativité et forme scolaire dans une pratique de l'anglais à distance. Colloque UPLEGESS, 2016, PARIS, France. hal-01637893

HAL Id: hal-01637893

<https://hal.science/hal-01637893>

Submitted on 18 Nov 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.

Innovation pédagogique, créativité et forme scolaire dans une pratique de l'anglais à distance

Joséphine Rémon

Université Lyon 2, Laboratoire ICAR

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'étude de dispositifs pédagogiques susceptibles de générer la créativité dans un cadre régulé, nous souhaitons éclairer par notre contribution le débat normativité / créativité dans le domaine de l'enseignement distanciel.

Cette communication présente un dispositif numérique qui se veut innovant pour la pratique de la langue et interroge la façon dont les étudiants se saisissent ou non des potentialités créatives du dispositif, en tension avec une intériorisation des normes éducatives. Nous souhaitons contribuer ainsi à analyser des pratiques pédagogiques "innovantes" en termes de normativité et de créativité individuelle et collective.

A travers une étude de corpus, nous mettons en lumière la prégnance de la forme scolaire et de la norme à travers les productions langagières d'étudiants en Sciences de l'éducation. Nous réfléchissons sur la définition d'un dispositif créatif ou innovant, et constatons que la normativité apparaît dans le dispositif en dépit de caractéristiques qui apparaissent comme innovantes. Nous voyons qu'une pratique enseignante que l'on pourrait considérer comme innovante n'est pas nécessairement investie du côté des étudiants. La puissance normative des représentations de ces futurs enseignants est mise à jour dans les tâches effectuées. La relation normativité/créativité est donc explorée à travers cette étude de corpus.

Un dispositif pédagogique collaboratif est proposé à des étudiants en Master de Sciences de l'éducation pour pratiquer l'anglais et le numérique en un même module. Ils négocient pendant huit semaines en anglais en sous-groupe, sur un forum de discussion, la construction d'une institution éducative virtuelle qu'ils réalisent dans un Moo (Multi-User Object Oriented), environnement hypertextuel collaboratif.

Le dispositif mis en place semble présenter de nombreuses caractéristiques repérées comme potentiellement créatives. Cependant, ce n'est qu'en étudiant le corpus composé des productions écrites des étudiants sur le forum et sur le Moo que nous pouvons établir s'ils se sont saisis de ces potentialités. Si cette analyse fait apparaître sur le forum des occurrences de métaphores et d'autres productions langagières modalisées, l'étude des productions dans le Moo fait émerger une prégnance de la forme scolaire, sans « impertinence sémantique » (Egan et al. 2007). Nous verrons que c'est la combinaison d'une activité de construction numérique et du commentaire sur cette activité de construction, en introduisant un niveau méta, qui contribue à une créativité langagière et à une meilleure réalisation des potentialités créatives du dispositif.

NORME ET INVENTIVITÉ

L'entrée par les normes éclaire sous un jour différent les aspects de créativité dans un contexte pédagogique. Ainsi, Prairat (2014 : 19) indique que « penser la profession enseignante par le prisme des normes professionnelles ouvre une voie féconde, complémentaire voire alternative à la conception technocratique dominante, qui tend à identifier la profession enseignante à une liste de compétences plus ou moins juxtaposables et articulables, en plaçant au cœur de la formation la question des usages et de leur sens ».

Weisser (2015 : 25-26) commente à la fois sur l'importance des normes du point de vue des élèves et sur leur prégnance : « ces règles communes peuvent à l'occasion rester à l'état implicite. Mais mêmes tues, elles contribuent à organiser le monde (...) en restreignant l'incertitude des situations vécues ». Si l'espace pédagogique est « un espace qui doit à la fois être protégé du dehors et être protecteur de l'enfant (Prairat, 2009, pp. 55 *sq.*). » (Weisser, 2015 : 26), la dialectique entre institution et mise en situation, entre contrainte et liberté, est féconde, la mise en situation correspondant « à un déséquilibre », à un « problème » « qui nécessite l'accommodation du contrat » (Weisser, 2015 : 27, cite Sensevy, 2011 : 99). Ainsi, le milieu pédagogique est « un milieu pour apprendre initialement antagoniste qui force l'élève à reconsidérer ce qu'il croyait savoir et qui désormais se révèle insuffisant. » (Weisser, 2015 : 29). L'équilibre est à trouver entre le poids des normes et l'« adidacticité », « cette à première vue mise en retrait du professeur Sensevy parle de réticence : 2011, p.70) ». (Weisser, 2015 : 29).

Pour Chaplier et Crosnier (2014 : 13) une « relative incertitude et perte de repères » sont nécessaires pour aller vers plus d'autonomie dans l'apprentissage. Kern (2015 : 94) va dans le même sens lorsqu'il énonce que la norme « exige la perception des acteurs comme suffisamment libres pour faire des choix. S'ils peuvent être contraints par l'autorité à respecter des consignes sans alternatives, il ne s'agit plus de normes mais de règles (totalitaires). Les normes « nécessitent l'adhésion consentante des membres du système » (102).

Pour Cros (2013 : 86) (cité par Lapostolle, 2015, 132) l'« initiative quotidienne des enseignants, cette initiative, individuelle ou collective » est « le poumon de l'école » et sa coexistence avec la normativité ne va pas de soi : « comment une institution hiérarchique et centralisée comme le ministère de l'Éducation nationale peut-elle s'emparer de cet air qui circule, sinon de s'en dessaisir et de cesser de le contrôler par des artefacts de plus en plus sophistiqués ? ».

Chalmel (2015 : 198) va dans le même sens. En effet, pour lui « toute contrainte produit de la méfiance, alors que l'accompagnement pédagogique se fonde sur la confiance ». Il est critique vis-à-vis des injonctions institutionnelles (200) : « Les penseurs institutionnels de l'éducation semblent avoir accoutumé les agents de l'Etat à une pensée binaire, confrontant injonctions institutionnelles et transpositions didactiques, déploiement de moyens et évaluation. L'évacuation de la relation, du sujet élève et donc de l'humain avec ses singularités, permet aux didactiques de revendiquer le statut de sciences, en articulant le couple transposition des savoirs, mesure des effets. Partout, la métaphore positive du praticien réflexif s'impose ».

Pour Go (2015 : 239), la dialectique entre imagination pédagogique et institution est problématique : « Ferry offrit à l'éducation l'institution que n'avait su imaginer Rousseau. Mais il priva cette institution de tout l'effort d'imagination pédagogique dont Rousseau fut l'admirable penseur. » Quelle créativité au sein d'une institution disciplinaire, demande ainsi Go (2015 : 239) : « si la République donna un statut à l'enfance en rendant l'école obligatoire, en pratique elle nia l'enfance des enfants en faisant de son école une institution disciplinaire ». Pour cet auteur (240), « la démocratie, dont la forme scolaire est restée jusqu'à présent classique, ne s'est pas encore dotée de sa propre forme scolaire ». L'enjeu porte bien sur l'équilibre entre inventivité et norme (243) : « Tout l'enjeu réside dans l'inventivité dont se montrent, ou non, capables les collectifs impliqués dans la question éducative en développant un style de pensée qui puisse engendrer une conception renouvelée de la normativité. »

UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE PROPICE A LA CRÉATIVITÉ ?

Notre étude se déroule dans le contexte d'une pratique de la langue à distance. Les étudiants doivent construire collaborativement une institution éducative virtuelle dans un MOO (Multi-User Object Oriented), environnement hypertextuel collaboratif. Ils doivent négocier en anglais cette construction, sur un forum, au sein d'une plate-forme dédiée. Certaines des tâches qui leur sont proposées consistent à tester des jeux interactifs (par exemple un robot conversationnel) et des outils numériques divers.

Le dispositif pédagogique mis en place se veut propice à la créativité. Si l'on en croit Puozzo (2013 : 14), en effet, un des critères est l'introduction d'une « nouveauté même minime » (Lubart, 2003), « en

lien avec l'objet d'apprentissage ». D'autre part le dispositif "repose sur une forme d'étayage (artistique ou autre)", "introduit une complexité des tâches et de la performance", engage à surmonter « des obstacles grâce à des efforts persévérants » (Bandura, 1997/2007, p. 125), engage à une autonomie, à une prise en charge des processus cognitifs (Lahire, 2005), et « cherche à souder des objets d'apprentissage aux émotions » (Puozzo, 2013 : 14).

Un dispositif pédagogique propice à la créativité (Puozzo, 2013 : 14) favorise également les processus propres à la créativité, certains processus cognitifs, concernant la saisie et le traitement de l'information, comme la pensée divergente ou certains processus conatifs (processus d'orientation et de contrôle des conduites), comme la persévérance.

Starko (2005 : 374) propose quant à lui, comme critères déclencheurs de créativité, des activités avec un but, qui demandent de l'effort et des compétences, une adéquation optimale entre les compétences et la tâche, et la création d'une communauté d'investigation, où l'important est de poser une bonne question plutôt que répondre à une question (p. 21).

Le Moo fait-il écho à ces conditions optimales ? La programmation objet est une boîte à outils, un outil à la fois « fini et indéterminé » (Egan et al., 2007, 81). Le Moo offre un choix, et non pas des réponses prédéterminées. Il permet de bâtir une architecture à choix multiples. L'aspect collaboratif est bien présent avec la négociation autour d'une institution éducative virtuelle, et l'entraide lors de la confrontation aux difficultés techniques et langagières. John-Steiner (2000: 3, cité par Starko 2005 : 24) situe l'émergence d'idées au sein d'une pensée collaborative : « Generative ideas emerge from joint thinking, from significant conversation, and from sustained shared struggles to achieve new insights by partners in thought ». L'apprentissage et la créativité émergent au sein de communautés actives (24). Starko (2005 : 375) préconise d'autre part de plus longues plages de travail ininterrompu. Nous sommes bien dans le temps long avec ce projet collaboratif par lequel les étudiants sont immergés dans la discipline pendant 8 semaines.

Une manière d'augmenter la créativité est d'augmenter la persistance et l'engagement, c'est-à-dire de continuer à élaborer même quand les premières tentatives échouent (Weisberg 1988, 1993, cité par Starko 2005 : 67). Dans le cas qui nous préoccupe, les échanges sur la plate-forme sont construits sur la demande d'aide au tuteur et aux pairs. On explique aux apprenants que l'important c'est l'activité sur la plate-forme et la recherche de résolution de problèmes plus que l'accomplissement de la tâche en lui-même. Ainsi, le forum permet des "séquences d'écriture prolongée" (Piccardo, 2003 : 158), avec un « effort spécial et durable » qui contribue « à lutter contre la dépersonnalisation de l'institution scolaire et à aider un processus de croissance personnelle de l'élève ». Starko (2005 : 374) va dans le même sens en mentionnant le développement du moi (« growth of self »).

Avant de regarder les traces langagières dans le MOO, nous commençons par étudier d'abord les traces langagières sur le forum, qui de par son aspect collaboratif et de temporalité longue, répond également à certains critères d'un dispositif à potentiel créatif.

CRÉATIVITÉ ET TRACES SUR LE FORUM

Stade du processus créatif

Dans le modèle de créativité de Wallas (1926, cité par Starko, 2005 : 72), un stade du processus créatif est l'illumination, le moment où les idées tout à coup se mettent en place ensemble et la solution devient claire.

Nous avons sur le forum un exemple d'un moment de ce type, où une étudiante s'exclame tout à coup qu'elle adore Pinterest (un outil de gestion de favoris en image), car elle vient de découvrir un Pinterest dédié à Maria Montessori. Ainsi, les outils technologiques qu'elle utilise dans le cadre de son travail viennent tout à coup à la rencontre de la thématique qui l'intéresse :

(C.) 24 avril 2013 17:20
i love pinterest!!!! i found a montessori's pinterest.
<http://pinterest.com/debchitwood/>

Starko (2005 : 374) décrit cet état comme le FLOW (il cite Csikszentmihalyi, 1990), l'état dans lequel on est tellement impliqué dans l'activité que rien d'autre n'importe ; le plaisir de l'activité en elle-même prime.

Un autre exemple nous semble correspondre à un moment similaire. L'étudiante commence par un message laconique où elle demande une aide technique :

3 avril 2013 10:41 (C.)
hello, i can go tchat ' forse?
But I want put a bild on my profile, How we make?

puis, une semaine plus tard, quand elle commence à créer dans l'environnement numérique, elle utilise à deux reprises des points d'exclamation pour présenter sa production.

11 avril 2013 10:14
hello
here my garden's project!!!
garden.doc (1,07 Mo)

11:23
here is a farmer's project!!!
farmer.doc (3,749 Mo)

Créativité langagière

Il y a quelques exemples de créativité langagière sur le forum comme ci-dessous, avec un allongement de la voyelle et la transformation du nom du logiciel en verbe (MOOOOOOOOOO).

19 avril 2013 10:52
RE : CELEBRATION !!!!!!!!!!!!!!!
let's celebrate !!!!
D. can MOOOOOOOOOO !
from the cybercafe... it's better than nothing!!

Créativité langagière : métaphores

Parmi les exemples de créativité langagière que l'on peut trouver sur le forum, certains relèvent du domaine de la métaphore, qui est souvent relié à la créativité. Il s'agit pour Rothenberg (1990) (cité par Starko, 2005 : 52), de concevoir les opposés simultanément et de rapprocher des idées éloignées.

Egan (1992 : 40) met en correspondance affect, narration, métaphore et imagination : « that nexus of affect, narrative, and metaphor is commonly brought into play when we exercise the image-forming capacities of imagination ».

Nous avons quelques exemples de métaphores utilisées par les étudiants sur le forum. Ci-dessous, une étudiante compare le travail collaboratif en cours à une route qui arrive à son terme. Elle dit que les nuits sont courtes et que le Master est comme un marathon.

20 avril 2013 00:49 RE : CELEBRATION !!!!!!!!!!!!!!!
welcome to D. in the moo, welcome encouragements. The road arrives the end, and time is running out.
The nights are short, the master = marathon, right, no ?
good night
I go to bed
s.

Une autre étudiante parle de donner naissance à son institution éducative virtuelle construite dans le Moo en huit semaines.

24 mai 2013 19:16
thank A., et thank to the group for this collaboration.
8 weeks to "give birth" this institution, it is not bad ! [...]

Ci-dessous, l'étudiante conclut qu'elle a "domestiqué" le Moo comme on le ferait avec un animal sauvage.

10 avril 2014 14:43

Another thing I began gradually to tame the moo!!!

Dans d'autres exemples, même si l'on n'est plus dans le cadre stricte de la métaphore, la dimension poétique est présente : l'esprit de la forêt,

Go visit the Woodhouse School and get the spirit of the Forest becoming part of your body and your mind! (17 messages)

le cercle du fini et de l'infini,

the circle represents all the finites and infinities, the unit a complete variety planet like the earth. At our school, this treasure symbolizes succes after path for the children, and the different colours represent the harmonization of cultures. M.L.R (43 messages)

le phoenix qui représente la connaissance,

this fantastic creature represents therefore the eternity. Eternal, as is knowledge [...] the phoenix reflects the image of imagination as it is a legendary bird. [...] He moves as it is rising. As knowledge... N.B. (55 messages)

la légèreté du papillon

The soft music in the entrance of your school reminds me of the lightness of the butterfly. I like the butterfly in the entrance hall. J. A. D. (35 messages)

Egan et al. (2007 : 80-81) font référence à Ricoeur (1977) et à la capacité de la métaphore à créer des connexions nouvelles et à faire émerger de nouvelles créations qui sont plus que la somme des parties :

« Innovative power of linguistic imagination is not some decorative excess or effusion of subjectivity, but the capacity of language to open up new worlds », « disclose unprecedented worlds and create openings onto possible worlds that transcend the limit of the actual world. Metaphor epitomizes this process by creating new connections rather than mere congruence ».

La métaphore est liée à la norme au sens où elle relève de l'impertinence sémantique et de ce fait, n'est possible que si une place est faite à l'inventivité.

« At the heart of the linguistic imagination is the verbal metaphor where figurative meaning emerges in the interplay between identity and difference. This meeting place of two semantic fields, the literal and the figurative, is where the action of metaphoricity brings different meanings into a state of identity. That which was predicatively impertinent at a literal level becomes predicatively pertinent at a new level, namely the poetic » (78).

Créativité et étayage

En dehors des métaphores, nous avons trouvé des exemples qui relèvent du domaine de ce que Puozzo (2013, 36-37) appelle « étayage » :

« La mobilisation d'un art ou d'une autre forme d'étayage (par exemple les robots) [...] permet également de construire l'apprentissage autour d'une dimension émotionnelle », « on décentre l'attention de l'apprenant de la dimension linguistique (sans pour autant la perdre de vue puisque c'est un cours de langue) pour la focaliser temporairement sur le support créatif ».

Ainsi, une étudiante, lors de l'activité de test de robots conversationnels, fait preuve de créativité en programmant un robot conversationnel nommé « catwoman ». Elle plaisante et veut savoir si ses collègues ont demandé à « catwoman » si elle mange du poisson. Elle dit que son robot ne mange pas de souris car elle est un mélange d'humain, robot et chat.

Did you ask catwoman if she eats fish?:-)

Mice are too disgusting for her, remember she is a mix of robot, cat and human:-)

Nous remarquons en effet que certaines activités, comme les robots conversationnels ou la visite des institutions virtuelles des pairs génèrent des messages d'une teneur différente. Quintin et Masperi (2010) notent eux aussi plus de marques d'intersubjectivité dans certains types d'activités. Lors d'une tâche de création ou de reproduction, également, les marques langagières dans les commentaires sur cette activité ne sont pas les mêmes (Rémon, 2005). Dans le présent corpus, par exemple, une

étudiante, fait preuve d'humour lors de la visite des institutions virtuelles de ses pairs en évoquant des « aliens » :

I would be curious to practice sport with aliens. Is it possible in your curriculum? (16 messages)

Nous avons vu dans les exemples précédents qu'il y a des traces de créativité dans le forum, c'est-à-dire dans les commentaires sur les tâches effectuées par les étudiants. Dans les créations virtuelles elles-mêmes, générées dans le Moo, la présence d'inventivité est moins prégnante comme nous le voyons maintenant. La norme fait irruption de manière inattendue et remet en question la capacité d'un dispositif pédagogique potentiellement créatif à être investi par les apprenants.

TRACES SUR LE MOO ET PRÉGNANCE DE LA NORME INSTITUTIONNELLE

Parmi les institutions virtuelles créées dans le Moo, l'une sort du lot avec une thématique filée autour des abeilles :

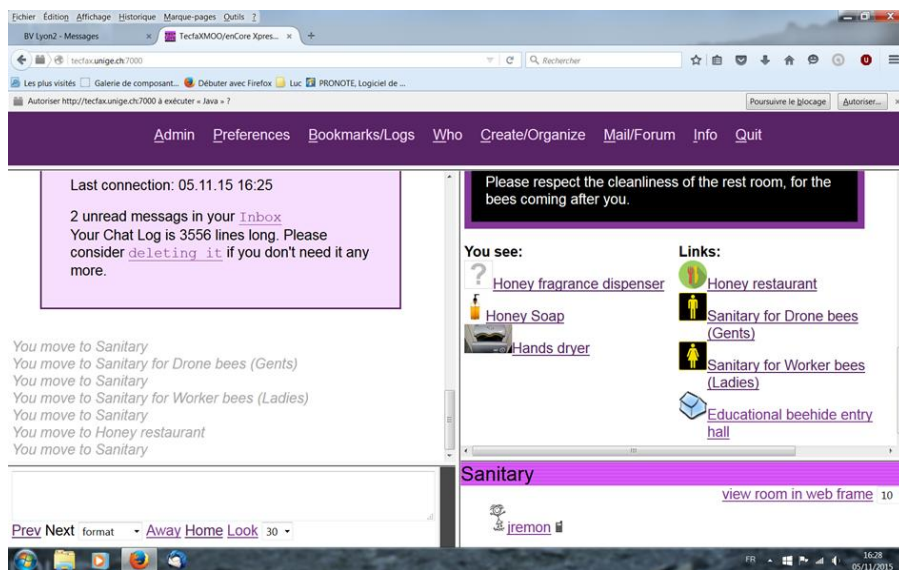


Fig. 1 : la ruche éducative

L'humour est présent avec des toilettes séparées pour les abeilles ouvrières, et les étudiants ont créé un objet « papier toilette » de couleur jaune, la couleur du miel. Ils ont trouvé une photo de toilettes avec un papier peint qui évoque les alvéoles de la ruche.

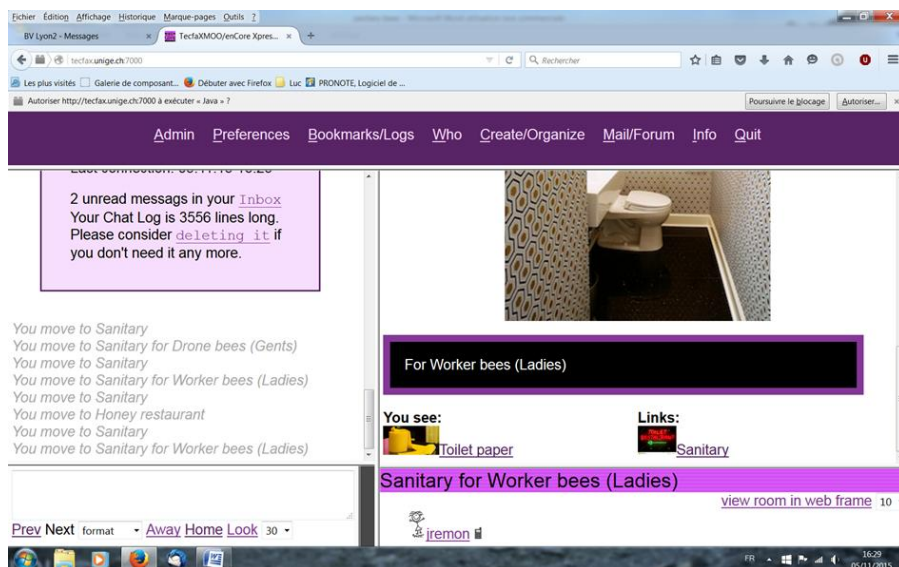


Fig. 2 : les toilettes de la ruche éducative

Prégnance typographique

Un autre groupe semble avoir fait preuve d'inventivité également, avec un lieu virtuel éducatif appelé Pink Tower Classroom, mais comme on le voit sur la figure ci-dessous, le contenu est décrit sous forme de listes (à droite : « 6 desks, 6 chairs, etc. ») :

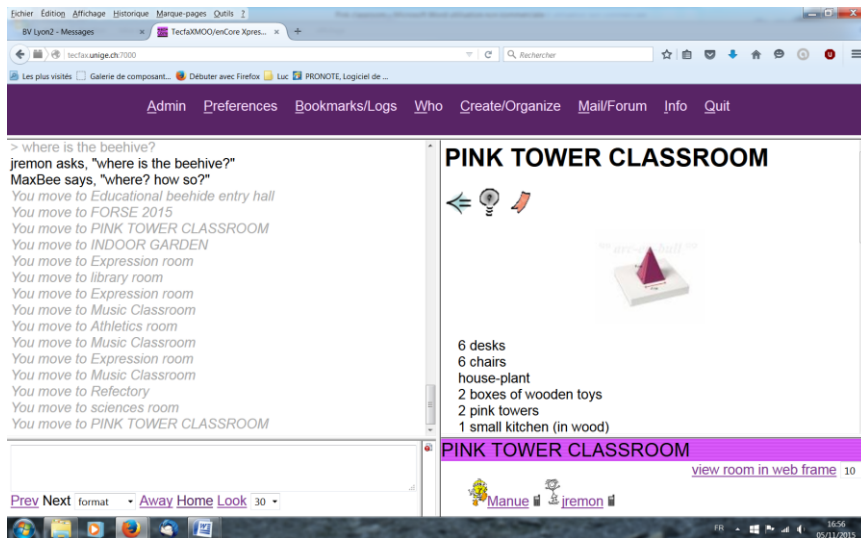


Fig. 3 : Pink Tower Classroom

Dans la salle de relaxation, la forme de liste est encore présente : « 12 yoga carpets, 12 terry towels, 12 tumblers ». Dans la salle virtuelle appelée « Expression room », il en est de même « equipment for : drawing (sheets, pencils, erasers), painting, singing (microphones, music instruments), arts and crafts (piece of wooden etc.) », et dans le réfectoire, il est précisé que c'est une pièce où les enfants peuvent manger, et qu'il y a là beaucoup de tables et de chaises : « The refectory is a piece where childs can be eating. In the refectory, there are lot of tables and chairs. »

Ces listes et cet aspect tautologique sont à l'opposé de la métaphore que l'on a pu rencontrer dans les exemples issus du forum de discussion. Au lieu de créer des significations inédites à partir du rapprochement d'éléments distincts, on explicite une signification déjà présente et évidente.

Prégnance de la norme institutionnelle

Au-delà de cet exemple, apparaissent aussi des cas où la prégnance de la norme institutionnelle se fait jour. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, extrait d'une ferme pédagogique virtuelle créée par les étudiants, ils ont mis en gras un avertissement de sécurité au sujet des outils pouvant être présents dans la grange.

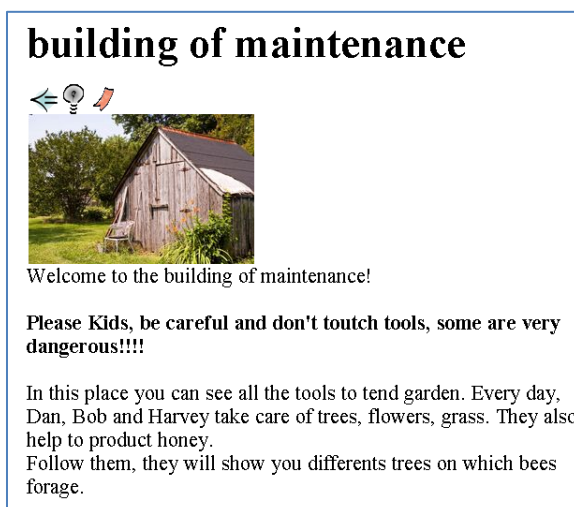


Fig. 4 : building of maintenance

L'image choisie ci-dessous (Fig. 5) pour illustrer une autre institution virtuelle montre des ruches entourée de barrières, image que l'on trouve en utilisant des mots clés en français, alors que l'on peut trouver des images (Fig. 6) tout à fait différentes (notamment avec des mots clés en anglais).



Fig. 5 : Educational Beehive



Fig. 6 : un exemple possible d'illustration sans barrières

Cette thématique de l'enfermement et de la sécurité qui surgit de manière inattendue dans les créations dans le Moo, est encore présente dans une autre ferme pédagogique, où l'on remarque la présence de « barrières de sécurité » (que nous signalons en gras).

“In my little farm, there are a lot of animals.
There is a big meadow with different stables, animal's house and one milking parlour.
The meadow is divided in 2 parts with **the barriers for security** : 1 part for the big animals and one for the little animals.”

Dans le parc de jeu virtuel, et dans le potager, également créés dans le Moo, là encore les descriptions n'oublient pas de mentionner la barrière tout autour.

“The playground

There is a fence around the playground.

There is a playing area with: a sandbox, slides, swings, a jungle gym...

There is a water fountain.

If it's rain, there is a covered space.”

“Vegetable garden

Here students can garden. **There is a fence around this garden.**

There is a little greenhouse, a little kitchen garden, a garden shed and a place with lawn and flowerbed.

In a corner of the garden there is a garden hose.

In garden shed, there are tools: rake, shovel, dibble, watering can...”

Dans l'institution appelée “Nature School” qui comprend un jardin, il est indiqué que les élèves ont le droit d'aller dehors, seulement après avoir trouvé en classe les noms scientifiques de toutes les plantes et animaux présents. Cette tâche qui semble insurmontable contraste avec le slogan écrit sur fond noir en figure 8 : « JOUONS AVEC LA NATURE ! ».

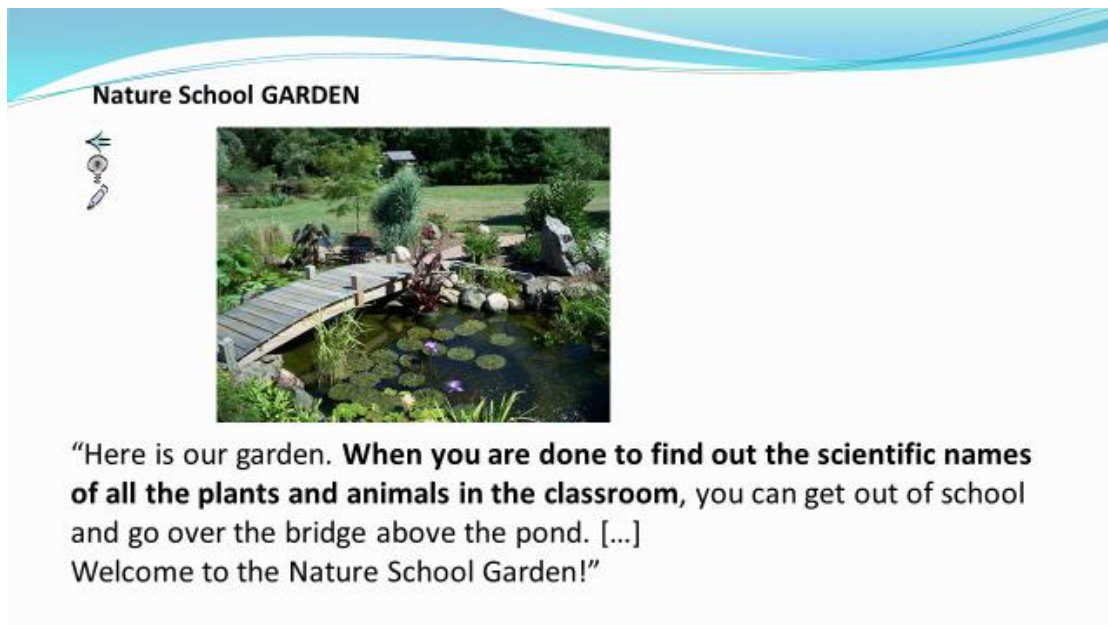


Fig. 7 : Nature school garden

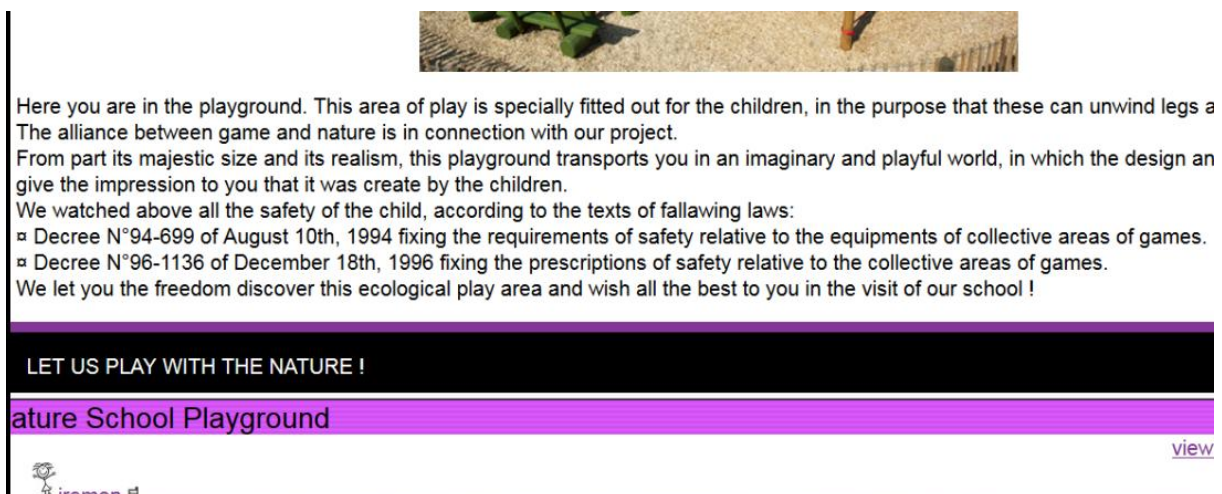


Fig. 8 : Nature school playground

Dans cette figure 8, l'étudiant va jusqu'à citer le texte de loi sur la sécurité des enfants et les équipements collectifs (Décret 94-699 et 96-1136).

Il semble que le fait que ces étudiants soient pour la plupart en train de préparer les concours d'enseignement, fasse irruption sous la forme du poids institutionnel des interdits et réglementations.

Kupiainen (2012 : 21) note que l'école est un espace contrôlé mais que les apprenants sont capables de « faire des trous » dans ce maillage institutionnel : « the school space is controlled », « there are always holes in the institutional and strategic space in which students can make a hole ». Cependant, dans le cas qui nous préoccupe, c'est bien la « puissance normative de la forme scolaire » (Mabilon-Bonfils, 2015 : 2) qui semble être à l'œuvre dans ces exemples extraits du Moo. Maulini et Perrenoud (2005 : 147) ainsi que Vincent (1994) parlent d'éducation « prisonnière de la forme scolaire ».

Pour Pirone (2014 : 185) les frontières normatives de la forme scolaire sont limitantes :

« les frontières normatives de la forme scolaire, bien que de moins en moins visibles et de plus en plus compénétrées par des aspects relevant de modes de socialisation historiquement exogènes à l'école, semblent toujours porter des limites qui ne peuvent être excédées qu'en dépassant ses finalités premières ».

Jaubert et Rebière (2010 : 5) mettent en relation la prégnance de la forme scolaire avec le degré d'expertise professionnelle, rapprochement qui peut être pertinent dans notre cas, puisqu'il s'agit de futurs professionnels de l'éducation en formation : « L'analyse des écarts entre l'usage précis fait par une experte et une débutante d'un même genre professionnel fait ainsi apparaître le poids de la forme scolaire sur la compréhension de l'activité ». Mettre à disposition un dispositif créatif n'est pas enseigner la créativité. Par exemple, un mot croisé en forme de spirale ne garantit pas pour autant une tâche plus inventive qu'un mot croisé classique. L'idée peut-être originale sans apporter d'opportunités pour l'apprenant.

Forme scolaire et métaphore

Selon Egan (1992, 116), cette prégnance de la forme scolaire s'oppose à l'inventivité et notamment la créativité métaphorique. Pour cet auteur, la formation des pédagogues oppose le concept et l'image, et privilégie le premier aux dépens du dernier, alors que cette opposition est fallacieuse :

« The institutions in which teachers are prepared have incorporated, in ways that are clearly unconscious to many of those who operate within them, a range of presuppositions that see **the concept and the image as in conflict for control of the mind**, and that are committed to the priority of the concept over the image. »

Les affordances d'un dispositif numérique (Grassin, 2015 : 114), sont ainsi différemment investies en fonction de la culture des acteurs :

« Si « une affordance signifie que la possibilité d'une action est disponible dans l'environnement » (McGrenere et Ho, 2000), elle ne peut exister qu'en relation avec les capacités d'action de l'acteur à la percevoir; or, cette capacité à percevoir une affordance, à saisir l'information qui spécifie cette affordance, peut dépendre de l'expérience et de la culture de l'acteur ».

Méta et créativité

Nous avons vu précédemment que sur le forum, les traces de créativité dans les productions langagières des étudiants sont présentes, alors que dans le Moo, la créativité est marginale et les contraintes institutionnelles font irruption de manière inattendue.

Il est cependant un exemple de création dans le Moo, au-delà de celui que nous avons évoqué autour du thème de l'abeille, qui mérite d'être regardé plus en détail (fig. 9 et 10).

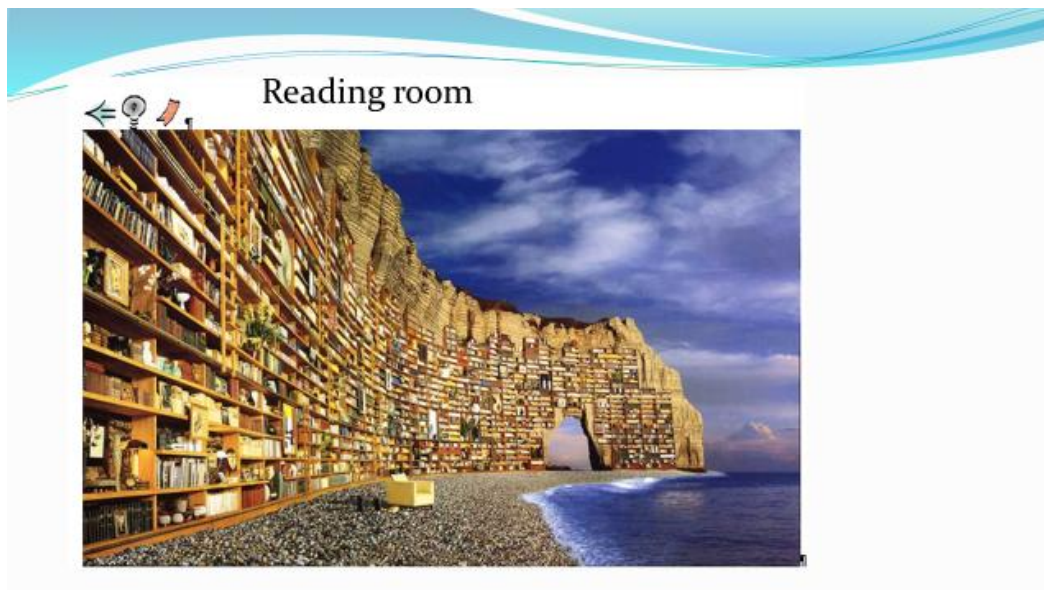


Fig. 9 : Reading Room

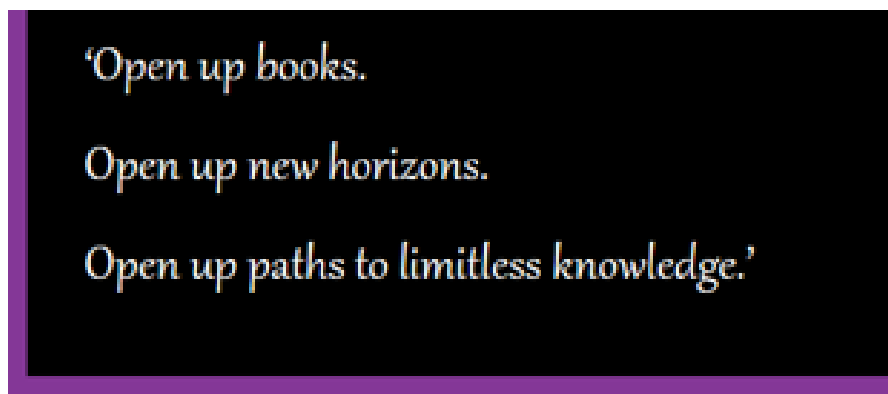


Fig. 10 : Open up books

En effet, dans les deux saisies d'écran ci-dessus, on peut voir que l'étudiant a fait le choix d'une photographie qui fait contraste avec les barrières de sécurité évoquées précédemment : la falaise est une bibliothèque ouverte sur la mer. Son texte fait aussi allusion à une ouverture sans limite, là encore en contraste avec l'enfermement dont nous avons remarqué la prégnance ci-dessus.

Cette production est le travail d'un enseignant expérimenté, avec un très bon niveau de langue, et qui plus est spécialisé en EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère). Il enseigne l'histoire en anglais. Ainsi, il est déjà, dans sa pratique professionnelle, dans le niveau méta, qui implique une distance par rapport à l'objet didactique. Starko (2005 : 15) définit d'ailleurs l'apprentissage comme un processus de construction avec des processus associés à cette vision de l'apprentissage recourant à la métacognition (« thinking about thinking »).

Egan et al. (2007, 48), mettent également en lien le méta et l'imagination, celle-ci étant définie comme la capacité à relier les paradigmes: « the capacity that allows us to develop metaskills – such as evaluation – which are required for us to assess the form, methods, and content of knowledge within and between paradigms ».

CONCLUSION

Ainsi, comme l'étude des productions sur le forum semblait déjà le suggérer, l'utilisation de l'outil semble moins génératrice d'inventivité que le commentaire sur l'utilisation de l'outil et sur les tâches entreprises.

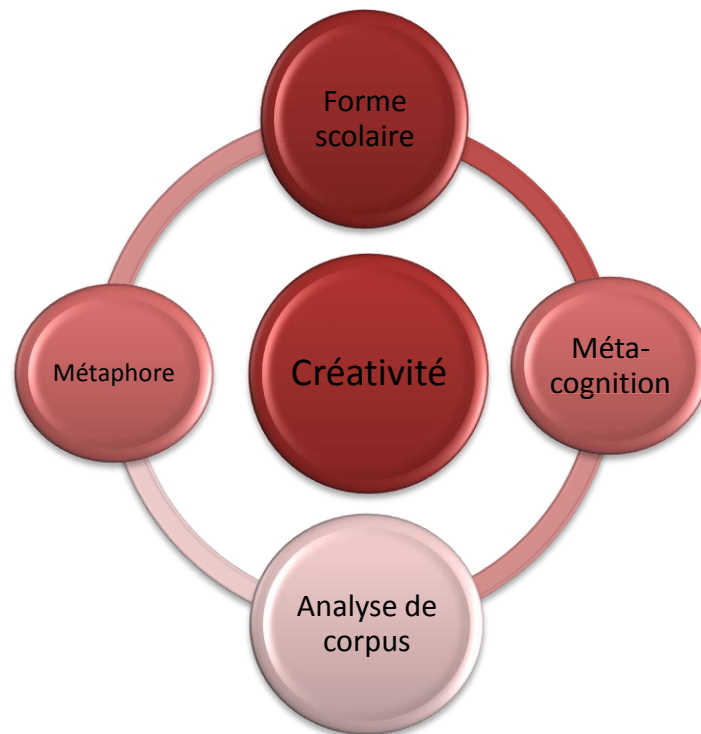


Fig. 11 Méaphore et méta-cognition

L'entrée par la dialectique norme / créativité nous a permis de mettre en évidence l'importance des métaphores et de la métacognition en lien avec un dispositif pédagogique qui se veut innovant (Fig. 11). On voit que l'appropriation de caractéristiques innovantes peut être influencée par des facteurs tels que l'expertise professionnelle de l'acteur, le type d'activité ou encore la prégnance de normes typographiques ou institutionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

CHALMEL, Loïc, « Du libre-arbitre à l'autonomie », in GO, H., L., (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy : PUN-Éditions Universitaires de Lorraine, 2015.

CHAPLIER, Claire, CROSNIER, Élisabeth, « Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2 », *Alsic*, 17, 2014, <http://alsic.revues.org/2739>

CROS, Françoise, « De l'initiative à l'innovation. La longue vie du soutien à l'innovation », *Les Sciences de l'Éducation — Pour l'Ère Nouvelle*, 46, 3, 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row, 1990.

EGAN, Kieran, *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*, University of Chicago Press, Chicago, 1992.

EGAN, Kieran, STOUT, Maureen, and TAKAYA, Keiichi (Ed.), *Teaching and Learning Outside the Box: Inspiring Imagination Across the Curriculum*, London, ON, Alhouse Press, 2007.

GIBSON, James, Jerome, *The ecological approach to visual perception*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1979.

GO, Henri, Louis, « Enfance et normativité : un éclaircissement sur la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet », in GO, H., L., (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy, PUN-Éditions Universitaires de Lorraine, 2015, 221-245.

GRASSIN, Jean-François, *Affordances d'un réseau social pour une formation en français langue étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne*, Thèse, Université Lyon 2, 2015.

JAUBERT, Martine, REBIÈRE, Maryse, BERNIÉ, Jean-Paul, « Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte

narratif » au CP », *Travail et formation en éducation*, 5, 2010, mis en ligne le 17 juin 2010, consulté le 07 décembre 2015, URL : <http://tfe.revues.org/1189>.

KERN, Dominique, « L'approche du concept de norme sociale dans le contexte éducatif », in GO, H., L., (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy, PUN-Éditions Universitaires de Lorraine, 2015, 89-104.

KUPIAINEN, Reijo, *Media and Digital Literacies in Secondary School*, New York, Peter Lang International, 2012.

LAPOSTOLLE, Guy, « Normes et politiques », in : GO, H.L. (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy, PUN-Éditeur, 2015.

LUBART, Todd, 2003, *Psychologie de la créativité* (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 2003.

MCGRENERE, Joanna, & HO, Wayne, «Affordances: Clarifying and Evolving a Concept». *Proceedings of graphics interface*, Montréal, 2000. Consulté à l'adresse <http://www.graphicsinterface.org/proceedings/2000/177>

MABILON-BONFILS, Béatrice, « Sara Croché (Ed.), « Concurrence des discours de vérité à l'école », *Éducation et société*, n° 33, 2014 », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2015, mis en ligne le 21 avril 2015, consulté le 07 décembre 2015, URL : <http://lectures.revues.org/17801>

MAULINI, Olivier, et PERRENOUD, Philippe, «La forme scolaire et l'éducation de base: tensions internes et évolutions», in MAULINI O., MONTANDON C., (Ed.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, De Boeck Supérieur, 2005, 147-167.

PICCARDO, Enrica, *Créativité et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Université de Technologie de Compiègne, 2003.

PIRONE, Filippo, *La forme scolaire comme construction : étude de deux institutions publiques du secondaire aux marges du système scolaire français*, Thèse, Saint-Denis : Université de Paris VIII, 2014.

PRAIRAT, Eirick, « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche & formation*, 1/2014 (n° 75),81-94, URL : www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2014-1-page-81.htm

PRAIRAT, Eirick, *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF, 2009.

PUOZZO, Isabelle, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation*, 33, 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 07 décembre 2015, URL : <http://edso.revues.org/174>

RICOEUR, Paul, *The Rule of Metaphor: Multi-Disciplinary Studies in the Creation of Meaning in Language*. Trans. R. Czerny with K. McLaughlin and J. Costello, Toronto, University of Toronto Press, 1977.

SENSEVY, Gérard, *Le sens du savoir*. Bruxelles, De Boeck, 2001.

STARKO, Alane. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VINCENT, Guy, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

WALLAS, Graham, *The art of thought*. NY: Harcourt Brace, 1926.

WEISBERG, Robert, *Creativity: beyond the myth of genius*, New York, W.H. Freeman and Co, 1993.

WEISBERG, Robert, "Problem solving and creativity", in STERNBERG, R. J., (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, New York, Cambridge, 1988, 148-176.

WEISSER, Marc, Les normes de savoir. In : GO, H.L. (Ed.), *Normes pour apprendre*, Nancy, PUN-Éditeur, 2015, 25-42.