

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRÉATIVE CHEZ LES APPRENANTS EN FLE

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AMONG LEARNERS IN FLE

*Anastasia Sava, lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chişinău,*

*Anastasia Sava, university lecturer,
„Ion Creanga” SPU, Chisinau*

ORCID: 0000-0002-0471-8648

CZU 811.133.1:37.016

Abstract

In the last decade, the development of creative thinking has become one of the main imperatives of education. Thinking, in general, and creative thinking, in particular, is an essential component of learning. The four indicators that characterize it are: fluidity, flexibility, originality, elaboration. Therefore, it must be developed for the learner to be able to express his ideas, to experiment, to associate, to analyze, to vary the sources of inspiration, to be original. And this depends largely on the teacher's attitude and encouragement towards the learner, on the questions asked by the teacher, which must have a problematic character of thinking, of checking knowledge.

Key-words: creative thinking, strategies, imagination, originality.

Rezumat

În ultimul deceniu, dezvoltarea gândirii creative a devenit unul din principalele imperative ale educației. Gândirea, în general, iar cea creativă, în particular, este o componentă esențială a învățării. Cei patru indicatori care o caracterizează sunt: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea. Prin urmare trebuie dezvoltat la cel ce învață să-și poată exprima ideile, să experimenteze, să asocieze, să analizeze, să varieze sursele de inspirație, să fie original. Iar aceasta depinde în mare măsură de atitudinea și încurajarea profesorului față de cel ce învață, de întrebările pe care le pune profesorul, care trebuie să aibă un caracter problematizat de gândire, de verificare a cunoștințelor.

Cuvinte-cheie : gândire creativă, strategii, imaginație, originalitate.

Aujourd'hui, la créativité est un concept très complexe et est considérée comme une compétence de vie essentielle que les enfants devraient développer dès leur jeune âge. Elle aide au succès scolaire et à découvrir les divers talents des enfants. Composante essentielle de la dimension cognitive, la créativité est l'une des compétences de vie les plus recherchées. Elle est un élément nécessaire et constructif des processus de pensée innovatrice et une compétence de vie cruciale pour les sciences et le monde du travail. La créativité permet de s'adapter à diverses situations de la vie en aidant à trouver solutions, méthodes et processus pour aborder problèmes anciens et défis contemporains. En utilisant leur créativité, les apprenants développent une sensation d'efficacité personnelle et de persévérance conduisant à un sentiment de pouvoir, l'un des résultats clés de la dimension individuelle.

La créativité, ou être créatif, est la capacité à générer, articuler ou appliquer des idées, techniques et perspectives inventives [5], souvent dans un environnement collaboratif. Conjointement avec les compétences de pensée critique et de résolution des problèmes, auxquelles elle est étroitement liée, la créativité est une composante majeure de la pensée réfléchie, c'est-à-dire un processus de réflexion non chaotique, ordonné et structuré. Être créatif est, dans une large mesure, lié aux aptitudes cognitives de l'apprenant, y compris ses capacités d'analyse et d'évaluation [5]. La créativité est liée à l'efficacité d'autres compétences de vie, en particulier : la pensée critique, l'identification des problèmes, comme le mentionne Sternberg, la résolution des problèmes et l'autogestion. La créativité est un moyen de création de connaissances qui peut soutenir et optimiser l'auto-formation, le

mécanisme « apprendre à apprendre » et l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, il est essentiel de promouvoir la créativité pour améliorer les processus d'apprentissage et des systèmes d'éducation. En second lieu, promouvoir la créativité dans les situations d'éducation et au-delà aide les enfants, les jeunes et autres apprenants à découvrir leurs ressources dans de multiples disciplines et domaines, tout en développant leur capacité à réfléchir ensemble, à jeter un regard nouveau sur les situations journalières, familiales, relatives à la santé et au lieu de travail, et à offrir des suggestions constructives. Pour cette raison, des psychologues, tels que Vygotsky et Guilford, maintiennent depuis longtemps l'importance de favoriser le développement créatif chez les enfants afin de les préparer à un avenir en évolution [8, p.87].

Ainsi, la dernière décennie, le développement de la pensée critique et créative, est devenu l'un des principaux défis du monde de l'éducation. Dans une société où l'information abonde et où les connaissances se développent à un rythme effréné, il devient essentiel d'acquérir des habiletés reliées à la pensée critique et à la résolution de problème, et de développer une certaine autonomie intellectuelle [1, p. 202].

La pensée est une composante essentielle de l'apprentissage. En effet, on tend de plus en plus à considérer l'apprentissage comme une restructuration et une révision des schèmes cognitifs de l'élève; cela implique un processus de traitement de l'information qui dépend à la fois de ses connaissances antérieures et de ses habiletés de pensée. Dans cette optique, la connaissance et la pensée ne s'opposent pas et doivent donc être enseignées de façon concomitante.

C'est –à-dire que les enseignants ont une double responsabilité : d'abord développer les connaissances de base des élèves, mais aussi leur faire acquérir un répertoire d'habiletés qui leur permettent d'utiliser ces connaissances d'une manière significative.

Imagination, improvisation, invention, création, expression, originalité... les mots ne manquent pas lorsqu'il s'agit d'évoquer la créativité.

Pour les psychologues, le concept de créativité est défini comme «la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste» [6, p. 10]. Quatre indicateurs la caractérise habituellement: la fluidité (nombre de produits réalisés), la flexibilité (variété des catégories dans lesquelles on peut classer le produit), l'originalité (rareté du produit), l'élaboration (la quantité de détails présents dans le produit). Et alors on inscrit tous ces indicateurs sous le terme de «pensée créatrice». Il s'agit alors de développer chez l'apprenant la capacité «de varier ses sources d'inspiration, de tirer profit des changements, d'exprimer ses idées sous de nouvelles formes, de faire place à l'imaginaire, d'expérimenter des associations inhabituelles, etc.»

De façon générale, on peut en distinguer deux grandes catégories : *stratégies qui favorisent la pratique des habiletés de pensée et celles qui permettent plus directement leur apprentissage.*

Le premier groupe de stratégies vise à créer un environnement pédagogique qui incite les élèves à penser et à réfléchir, et qui met l'accent sur l'utilisation du contenu plutôt que sur son acquisition, alors que le second groupe de stratégies vise spécifiquement à faire apprendre ces habiletés de pensée, de même que les connaissances et les attitudes qui les supportent.

La première stratégie proposée est *l'adoption d'un rythme de travail* permettant aux apprenants de penser. Si l'on veut qu'ils réfléchissent et se questionnent, il faut d'abord et avant tout adopter un rythme qui puisse leur permettre de le faire. Il ne devrait donc pas y avoir trop de matière à couvrir durant les cours et on devrait plutôt voir à l'utilisation active des connaissances apprises. Trop souvent, on est obnubilé par le contenu et on s'imagine, à tort, que la qualité d'un cours est liée à la quantité de matière qu'on y voit. Or, plus un cours ou un programme est chargé, plus les élèves ont tendance à mémoriser l'information sans trop y réfléchir et s'interroger sur ce qu'ils apprennent. Cela suppose donc un rythme de travail qui permette aux élèves de s'engager dans un processus actif de traitement de l'information.

La deuxième stratégie suggérée est *la création d'un climat propice à la réflexion*. Il est en effet très important d'établir et de maintenir dans la classe un climat qui favorise la réflexion et le questionnement. Pour cela, il faut d'abord que chacun puisse exprimer ses idées sans crainte du ridicule et que le droit à l'erreur soit reconnu ; la classe devrait être considérée comme une sorte de laboratoire ou de « milieu protégé » où l'on peut s'exercer à penser en toute sécurité.

Un autre déterminant du climat est *l'attitude d'accueil et d'encouragement de l'enseignant*; il faut que celui-ci démontre de l'intérêt et du respect pour ce que pensent les élèves, tout en insistant pour que leur comportement reflète les dispositions d'une pensée rigoureuse. Il devrait en outre encourager et valoriser le plus explicitement possible la réflexion et l'esprit de recherche, et soutenir chez les élèves tous les comportements qui vont dans ce sens [4, p. 29-33].

Une autre stratégie est *l'utilisation de questions de niveau supérieur*. Plusieurs auteurs comme Costa, Spear et Sternberg soulignent l'importance du type de questions posées en classe: elles-ci devraient susciter la réflexion et le jugement critique plutôt que viser simplement le rappel des connaissances ou la vérification de la matière apprise.

Pour favoriser le développement des habiletés de pensée, on aurait cependant avantage à poser des questions qui mettent en œuvre des activités cognitives plus complexes de la part des élèves: comparer, analyser, prédire, inférer, critiquer, etc. Cette stratégie mérite d'autant plus d'attention que, selon Gall (1984),

Lipman [6, p. 145] caractérise la pensée créative au moyen de plusieurs indicateurs (être sensible aux multiples critères d'une situation, faire appel à des procédures heuristiques sans nécessairement se plier à des procédures définies, etc.) et l'associe à l'idée de pouvoir réagir à la complexité des situations. Les travaux de Pallascio et Lafortune [3, p. 202-204] ont mis en évidence les connexions étroites qui existent entre la pensée créative et la pensée critique et métacognitive, particulièrement lorsqu'on se centre sur le processus de réalisation d'un objet où un regard distancé s'avère indispensable.

Mais la pensée créative doit également se manifester chez les enseignants, aussi. Il doit séduire les apprenants par la nouveauté sans entrer dans le cabotinage pédagogique, être suffisamment imaginatif pour les surprendre, pour les captiver ou encore pour donner de la variété aux situations quotidiennes. Il est en quelque sorte un « entrepreneur créatif » évoluant dans le cadre clos défini par l'Institution scolaire. Son statut de fonctionnaire et, à la fois, d'indépendant (seul maître à bord dans sa classe) traduit bien cette ambivalence. Dès lors,

trouver un équilibre entre ces deux pôles revient à mettre définitivement de côté l'aspect artiste au profit d'un habit d'artisan à la fois conforme et inventif, capable de canaliser sa pensée créative dans la réalisation d'objets communs. Ce faisant, tout comme l'artisan, l'enseignant fait preuve d'une grande adaptabilité en assemblant de manière créative ses ressources professionnelles pour faire face aux aléas du quotidien.

Selon Puozzo Capron et Martin [2, p.4], «concevoir et mettre en œuvre une pédagogie de la créativité, c'est travailler les objets d'apprentissage à travers des dispositifs dont les différentes tâches constituent une forme médiatrice mobilisant la pensée créative des élèves ». Le dispositif pédagogique a ainsi pour fonction de faire le lien entre le savoir et l'élève/l'apprenant. La médiation est quant à elle idéalement assurée par les tâches proposées et l'étayage garanti par l'action de l'enseignant. La nature de la tâche est, dans ce contexte, absolument cruciale étant donné qu'elle doit amener l'élève à identifier et faire usage des compétences dont il dispose pour se représenter, assimiler et donner du sens à l'objet d'apprentissage. L'enseignant est de son côté le garant de la planification du dispositif qui permet de construire un apprentissage grâce à la pensée créative, de sa mise en œuvre et de son suivi. Du point de vue didactique, la consigne devient un outil de médiation à disposition de l'enseignant pour transformer la tâche qu'il conçoit en activité concrète des élèves.

Le recours à la pensée créative ne s'arrête pas seulement à la conception de situations d'apprentissage, elle s'exprime davantage encore comme une ressource efficace pour répondre à la complexité du métier et aux situations dans lesquelles il s'exerce. Par la multiplicité des acteurs et la nature des situations, l'enseignant est toujours face à des situations complexes.

Dans ce contexte, pouvoir réagir vite et de manière pertinente est un atout indéniable. Il s'agit – comme le joueur d'échec expert – de procéder à des combinaisons ou des assemblages originaux pour s'ajuster au mieux aux spécificités uniques de configurations à chaque fois différentes. Le fait d'être capable de voir le problème de plusieurs façons différentes, sous des angles différents, de prendre en compte des points de vue différents, d'imaginer d'autres manières de faire, d'envisager d'autres possibles, de visualiser d'autres issues... s'attache aux spécificités de la pensée créative. Dès lors, elle nous semble être une composante du métier incontournable dont il faut garantir le développement dans les institutions de formation.

BIBLIOGRAPHIE

1. BEYER, B. K., *Strategii practice de predare-învățare*. Boston : ed. Bacon, 1987.
2. CAPRON-PUOZZO, I. Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue: réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 2014, vol. 11, nr. 1, p. 101-111.
3. CAPRON-PUOZZO, I.C. *La créativité en éducation et formation: perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016.
4. COSTA, A. L., R. MARZANO, *Teaching the Language of Thinking*. *Educational Leadership*, 1987, vol. 45, n° 2, p. 29-33.
5. Ferrari A. et al. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. <http://www.jrc.ec.europa.eu> (vizitat 10.05.21)

6. LIPMAN, M. *A l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique*. Bruxelles: De Boeck, 1995.
7. LUBART, T. *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin, 2005.
8. PALLASCIO, R., LAFORTUNE L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2000.

COMPÉTENCE DISCURSIVE DANS L'ENSEIGNEMENT MOTIVANT DU FRANÇAIS

DISCURSIVE COMPETENCE IN MOTIVATIONAL TEACHING OF FRENCH

*Angela Solcan, doctor, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*

*Angela Solcan, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" SPU, Chisinau*

<https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>

CZU 811.133.1:378.147

Rezumat

Analizând competența discursivă, dezvoltată în procesul de achiziționare (dobândire) și cel de învățare a limbii străine, considerăm imperios, de a face o distincție netă între termenii de *achiziționare și învățare*. Explicând modul prin care copilul învață limba maternă, ne referim la un proces de dobândire inconștientă (latentă) a sunetelor, cuvintelor, frazelor și structurilor gramaticale indispensabile pentru comunicarea cu cei din jur. Produsul acestei interacțiuni a copilului cu lumea înconjurătoare este o achiziție implicită, ascunsă, când copilul spicuește cunoștințe fără a primi instrucțiuni oficiale. În timp ce procesul de învățare a limbii se naște dintr-o interacțiune între un individ care are rol de elev și altul, cu rol de învățător și această asimilare a regulilor, prin corectarea și remedierea erorilor, printr-un control lingvistic este un proces explicit. În concluzie, menționăm că competența de învățare a limbii străine nu trebuie să excludă cea de achiziționare. În acest sens, se dorește ca mediul școlar de învățare să-l plonjeze pe elev în situații interactive inspirate din viața reală, care favorizează achiziționarea limbii într-un context de comunicare flexibilă și autonomă.

Cuvinte-cheie: predare interactivă, competență discursivă, autonomie lingvistică, predare motivantă, student.

Abstract

Analyzing the discursive competence, developed in the process of acquisition and that of language learning, we consider it imperial to make a clear distinction between the terms of acquisition and learning. Explaining the way in which the child learns the mother tongue, we refer to a process of unconscious (latent) acquisition of sounds, words, phrases and grammatical structures indispensable for communication with others. The product of this child's interaction with the world around him is an implicit, hidden acquisition, when the child spits out knowledge without receiving official instructions. While the language learning process is born from an interaction between an individual who has the role of student and another, with the role of teacher and this assimilation of the rules, by correcting and errors fixing, through a linguistic control is an explicit process. In conclusion, we mention that the language learning competence must not exclude the acquisition one. In this sense, it is desired that the school learning environment immerses the student in interactive situations inspired by real life, which favors the acquisition of language in a context of flexible and autonomous communication.

Key-words: interactive teaching, discursive competence, linguistic autonomy, motivating teaching, student.

Pour analyser la compétence discursive qui se développe lors de l'acquisition de la langue étrangère on doit tout d'abord distinguer nettement les termes apprentissage et acquisition. Dans son « Monitor Model », Krashen fait la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, en expliquant que le processus par lequel l'enfant apprend sa langue maternelle est un processus inconscient d'acquisition – acquisition de sons, de mots et de phrases comme véhicules de communication avec les personnes qui l'entourent.