

La créativité dans des commentaires de photographies en classe de français langue étrangère

Catherine Muller
Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, DILTEC
catherine.muller9@gmail.com



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 89-104

Résumé : *Le présent article porte sur une observation participante menée dans des cours de français enseigné comme langue étrangère. Des photographies d'auteur ont été montrées afin de stimuler la créativité des apprenants à travers l'interaction et la production orales. Les commentaires des étudiants ont été enregistrés et transcrits. On se propose d'analyser les marques de la créativité dans quatre séquences produites face à la photographie Choisel d'Arthur Tress. La tâche relève de la résolution de problème : la photographie constitue une énigme à laquelle les apprenants doivent apporter des solutions en créant des associations inédites. Pour cela, ils interprètent des indices sur la photographie qu'ils jugent pertinents. Ils ont également recours à l'analogie et observent des similitudes avec d'autres images. Enfin, ils combinent des idées à la manière d'un brainstorming.*

Mots-clés : *Analogie - associations inédites - brainstorming - combinaison d'idées - créativité - indices - interaction orale - photographie - résolution de problème*

Abstract : *This contribution deals with a participant observation carried out with students learning French as a foreign language. Artistic photographs have been shown to trigger creativity through oral production and interaction. The comments of the learners have been recorded and transcribed. We would like to analyse the characteristics of creativity in four sequences in which the photograph Choisel by Arthur Tress has been shown. The task deals with problem solving : the photograph stands for a puzzle to which learners will bring solutions by creating original associations. To accomplish the task, they interpret clues on the photograph which they think are relevant. They also use analogy by observing similarities with other pictures. Finally they combine ideas just like in a brainstorming.*

Keywords : *Analogy - original associations - brainstorming - combination of ideas - creativity - clues - oral interaction - photography - problem solving*

Introduction

La créativité peut être considérée comme la création d'associations inédites lors de la résolution de problèmes. Elle existe sous une forme ordinaire dans

les interactions. Une telle notion trouve sa place en cours de langue. Dans les années 1970, Francis Debyser a introduit la créativité dans la didactique du français enseigné comme langue étrangère (FLE), en incitant les apprenants à la création verbale à travers des contraintes formelles arbitraires.

Un support didactique comme la photographie favorise la créativité des apprenants en leur fournissant un problème à résoudre. Nous avons ainsi mis en place une observation participante dans des cours de FLE. Des photographies artistiques ont été montrées aux apprenants afin de déclencher l'interaction orale. Un tel médium encourage l'association libre d'idées, de telle sorte que la tâche s'apparente à un *brainstorming*. On se propose d'analyser quatre séquences transcrites de ces expériences dans lesquelles différents groupes commentent la photographie *Choisel* d'Arthur Tress.

Les apprenants se trouvent dans une situation où ils doivent résoudre un problème pour lequel diverses solutions sont possibles : que se passe-t-il sur la photographie ? Pour cela, les étudiants sont invités à proposer différentes réponses et à créer ainsi des associations inédites. On s'interrogera sur la façon dont les idées créatives ont émergé. Quelles compétences les apprenants ont-ils déployées pour imaginer des solutions inédites ? A travers l'analyse des interactions, on montrera la façon dont les étudiants interprètent des indices pertinents et mettent la photographie en rapport avec d'autres images, ce qui permet le développement de solutions créatives. De nouvelles idées naissent également de la combinaison de plusieurs réponses. Après la présentation du cadre théorique et méthodologique, l'analyse des données sera conduite en trois temps : le repérage d'indices par les apprenants, le recours à l'analogie et la combinaison d'idées.

1. Cadre théorique et méthodologique

Dans un premier temps sera présentée la perspective théorique et méthodologique privilégiée ici. Diverses approches de la créativité coexistent et expliquent la difficulté à définir les contours de cette notion. Après avoir présenté ce que nous entendons par créativité en classe de langue, nous caractériserons le dispositif didactique que nous avons mis en place. Enfin, les questions de recherche seront mises en évidence.

1.1. La créativité : une pluralité d'approches

La créativité a longtemps été considérée comme une force spirituelle transcendante, assurant à travers ses muses l'inspiration du poète (Carter, 2005 : 25). Il s'agit d'un terme honorifique, appliqué à des individus, des situations ou des produits (Gardner, 2001 : 35), qui se distingue de l'intelligence. D'une notion commune, la créativité est devenue un concept spécialisé (Rouquette, 1995 : 8) que l'on retrouve dans diverses disciplines. Les approches varient selon qu'on se trouve en littérature, en esthétique, en psychologie, en biologie, en philosophie ou en informatique. On la rencontre dans des domaines d'expression variés, comme les sciences, les arts et la littérature, mais également dans la vie quotidienne (Lazorthes, 1999 : 72). Toutefois, Todd Lubart propose une

définition qui intègre la diversité des approches : « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2003 :10).

1.1.1. La créativité ordinaire présente dans les interactions orales

Il convient de distinguer la créativité exceptionnelle de la créativité quotidienne. Ainsi, l'ouvrage de Howard Gardner, *Les formes de créativité* (2003), est-il consacré à sept génies de la création ayant vécu au début du XX^{ème} siècle, tels que Einstein, Picasso et Freud. Ces individus exceptionnels à l'origine de nouveaux systèmes symboliques ont respectivement révolutionné leur domaine. Il s'agit ici d'une « créativité historique » (Lubart, 2003 : 118) : ce que ces figures ont créé est inédit dans l'histoire. Cette forme constitue un sous-ensemble de la « créativité psychologique » (Lubart, *ibid*), dans laquelle la nouveauté est jugée en fonction des créations préalables de l'individu. Dans les deux cas, cependant, seul un jugement social permet de considérer qu'une production est créative (Gardner, 2001 : 52 ; Lubart, 2003 :11). C'est la créativité sous sa forme ordinaire qui sera ici étudiée.

Ronald Carter (2005) souligne que la créativité verbale n'est pas l'apanage de discours institutionnalisés, comme la littérature, la publicité ou le fait d'individus particulièrement doués. La créativité est traditionnellement associée au langage écrit et aux textes littéraires, mais elle apparaît également dans les interactions de tous les jours. Selon Ronald Carter (2005), il ne s'agit pas d'un trait que l'on trouve chez les hommes extraordinaires, mais d'une qualité extraordinaire que l'on rencontre chez tous les hommes. Son ouvrage *The Art of Common Talk* (2005) est ainsi consacré à la créativité déployée par les individus dans la conversation quotidienne et spontanée. L'auteur souligne que les locuteurs ordinaires possèdent cette capacité et s'adonnent ainsi aux figures de style, comme les répétitions verbales, les métaphores, les métonymies, les hyperboles, mais aussi aux jeux de mots. L'usage ludique du langage, sous la forme de l'humour et des plaisanteries, relève également de la créativité verbale (Carter, 2005 : 18-19). Selon Marcel Danesi & Aldo D'Alfonso (1989 : 14), la métaphore constitue l'ingrédient essentiel de la créativité. La créativité verbale désigne ainsi la capacité à créer des énoncés figuratifs en réponse à une situation donnée. Bien que nous étudions la créativité sous sa forme orale, notre analyse ne portera pas sur l'étude des figures de style énoncées par les locuteurs.

1.1.2. Résolution de problèmes et associations inédites

La créativité intervient dans la résolution de problèmes (Carter, 2005 : 48). Todd Lubart (2003 : 15-22) souligne la nécessité d'identifier, de définir et de redéfinir le problème, ainsi que de faire preuve de flexibilité en envisageant la question sous des angles différents. Lors du processus créatif, les individus peuvent repérer des informations dans l'environnement et s'appuyer sur des similitudes avec d'autres domaines afin de résoudre le problème.

Mais les individus disposent-ils tous de la même capacité à résoudre des problèmes ? Des psychologues se sont penchés sur cette question et ont cherché

à mesurer le potentiel créatif des individus. Le test de Joy Paul Guilford (1950) repose sur la pensée divergente : plus les sujets fournissent des réponses inhabituelles, plus ils sont jugés créatifs. La créativité repose sur la création d'associations inédites ou de nouvelles combinaisons. Ces « associations idiosyncrasiques d'idées » (Lubart, 2003 : 133) démarquent les individus créatifs de leurs concitoyens qui fournissent des réponses habituelles aux problèmes.

Selon Howard Gardner (2001 : 110), de tels tests psychométriques produisent les mêmes erreurs que le test de QI d'Alfred Binet : ils postulent un « potentiel créateur universel » (Gardner, 2001 : 52). Or, d'après cet auteur, les capacités créatrices sont distinctes. De la même manière qu'il a isolé un « ensemble d'intelligences relativement autonomes les unes des autres » (*Les intelligences multiples*, Gardner, 2004 : 9), Howard Gardner (2001) souligne la multiplicité de la créativité. L'auteur précise qu'il n'existe pas une forme unique de créativité (2001 : 21) : l'individu est créatif dans un domaine précis (2001 : 52). Malgré cette réserve quant à la validité des tests, la créativité sera ici considérée comme l'élaboration d'associations inédites lors de la résolution de problèmes.

Le *brainstorming*, ou remue-méninges, constitue une technique de créativité. Il est issu du monde de l'entreprise, mais il peut être appliqué avec n'importe quel groupe. Ce procédé valorise la pensée divergente, la recherche d'un maximum d'idées sans jugement critique hâtif, ainsi que la combinaison de ces différentes suggestions (Lubart, 1995 : 21). Le *brainstorming* repose sur le postulat qu'« il existe un effet facilitateur de la situation de groupe pour la résolution des problèmes » (Rouquette, 1995 : 63). La classe de langue peut réunir les conditions du remue-méninges et ainsi favoriser l'émergence d'idées novatrices.

Contrairement à une opinion répandue, la créativité ne constitue pas le summum de la liberté. Il convient de souligner l'importance de la contrainte dans l'acte créatif. Elle découle de l'adaptation de la solution au problème posé. Des exigences peuvent apparaître dans la résolution du problème, comme par exemple la spécification du thème ou du matériel (Lubart, 2003 : 128). Cela conduit Michel-Louis Rouquette à affirmer : « La contrainte maximale coïncide avec la solution proposée » (1995 : 83). L'écriture créative implique ainsi l'élaboration d'un texte dans un espace limité par des règles arbitraires. Ces techniques de combinaisons aléatoires ont été employées par l'OULIPO (OUvroir de Littérature POTentielle) et notamment par Georges Perec dans *La disparition* ou Raymond Queneau dans *Mille milliards de poèmes*. Dans notre situation, la créativité sera liée au matériel fourni, à savoir une photographie.

1.2. La créativité en classe de langue

En classe de langue, la créativité permet de réaliser des activités s'éloignant des situations de communication quotidiennes et utiles. Jean-Claude Beacco précise que la créativité permet d'éviter de « brider l'expression personnelle des apprenants » et d'« ouvrir et aiguiser leur liberté énonciative et discursive » (2007 : 242). Ronald Carter (2005 : 213) souligne que la créativité apporte une libération de l'expression des apprenants de langue seconde. Elle rompt avec une dimension purement utilitaire de l'enseignement-apprentissage.

La créativité peut intervenir lors de la production orale ou de la production écrite pour des niveaux débutants à avancés. Jean-Marc Caré et Francis Debyser proposent dans *Jeu, langage et créativité* (1991) des activités de dramatisation, de jeux de rôle et de simulation. Francis Debyser a ainsi conçu la simulation globale *L'immeuble* à partir de *La vie mode d'emploi* de Georges Perec. Une telle activité constitue « une aventure de l'imaginaire » (Yaiche, 1996 : 181) et elle peut être associée à des photographies, comme le suggère Francis Yaiche (2002 : 15).

Des outils ou des supports sont utilisés pour stimuler la créativité. C'est le cas de la technique *Photolangage* qui favorise la prise de parole en groupe à partir de supports photographiques. Les auteurs soulignent « l'utilisation des photographies comme incitation à l'expression écrite et orale, à la créativité » (Baptiste *et al.*, 1991 : 49)¹.

Les photographies permettent ainsi de libérer l'imaginaire des apprenants, de stimuler leur créativité et de mener à une production orale ou écrite. L'ouvrage de Francis Yaiche *Photos Expressions* (2002) est consacré à l'usage du support photographique sous l'angle de la créativité. Il propose 50 canevas d'activités communicatives : les apprenants sont amenés à identifier, décrire, imaginer, raconter, argumenter. La photographie permet ainsi aux étudiants d'imaginer les raisons de la présence d'un personnage en un endroit.

1.3. Le dispositif didactique : une photographie pour favoriser la créativité

Nous avons élaboré un dispositif didactique visant à favoriser la créativité des apprenants par la vue de photographies d'art. L'enseignante, qui montre les images, demande aux étudiants ce qu'ils voient. Elle leur propose d'attribuer un titre aux photographies et de suggérer pourquoi le photographe a pris cette vue. La tâche proposée présente des similitudes avec certaines versions du test de Joy Paul Guilford (1950) qui consistent notamment à donner un titre à une histoire ou à interpréter un dessin abstrait. Elle se rapproche des énigmes visuelles, comme le vase Rubin, dans lequel on observe soit un vase, soit deux visages. Cette activité permet surtout à la créativité spatiale des apprenants de se déployer. Howard Gardner précise : « L'intelligence spatiale est la capacité à agir dans un univers spatial en s'en construisant une représentation mentale » (2004 : 30). En cela, la tâche ne prend pas en compte la multiplicité des créativités mise en évidence par Howard Gardner (2001).

Dans ce dispositif, aucune information n'a été fournie sur la photographie, ni son titre, ni son auteur, ni sa signification, et ce, afin de libérer l'imaginaire des étudiants. En revanche, la contrainte, moteur de la créativité, est bien présente dans l'activité : les apprenants doivent parler d'une image qu'ils n'ont pas choisie. Cette photographie imposée par l'enseignante constitue une règle arbitraire à la manière de celles de l'OULIPO. Fournir une contrainte permet ainsi aux apprenants de déployer leur imagination.

La tâche ne repose pas sur un apprentissage de formes grammaticales ou de lexique et les apprenants ne sont pas évalués. En effet, George I. Brown (1964 : 438) souligne que les tâches créatives doivent être proposées dans

un environnement non menaçant. Ce projet a été réalisé dans des cours de français enseigné comme langue étrangère dans une université parisienne avec des étudiants adultes originaires d'Europe, d'Amérique, d'Afrique et d'Asie. Les interactions ainsi déclenchées ont été entièrement transcrites.

Notre attention sera axée sur quatre séquences réalisées avec quatre groupes différents qui commentent la même photographie d'Arthur Tress *Choisel, France, 1974*², qui apparaît parfois sous le titre *Girl collecting Gold Fish*. Arthur Tress est un photographe américain né à New York en 1940. Ses photographies sont caractérisées par la mise en scène d'un univers onirique et imaginaire. Il réalise la photographie *Choisel* alors qu'il passe quelques jours chez son ami Michel Tournier³ jeune accroupi, les pieds dans un étang et un poisson dans les mains, qui regarde droit devant lui. Il a été photographié devant un château, autour duquel se trouve un bois.

Les informations sur les quatre séquences enregistrées et transcrites apparaissent dans le tableau suivant :

Groupe	Durée de la séquence	Nombre d'apprenants	Niveau des apprenants	Pays d'origine des apprenants
SEQ 1	13'29	5 apprenants (3 femmes et 2 hommes)	A1+	Roumanie, Russie, Costa Rica, Colombie, Brésil
SEQ 2	19'04	7 apprenants (1 femme et 6 hommes)	A1+	Roumanie, Ukraine, Syrie, Kirghizstan, Chine, Colombie, Venezuela
SEQ 3	18'28	5 apprenants (4 femmes et 1 homme)	B1+	Iran, Taiwan, Chine, Corée, Chili
SEQ 4	11'43	7 apprenantes	B1+	Serbie, Chine (x 3), Pérou, Guatemala, Mexique

1.4. Question de recherche

Dans notre dispositif, la photographie constitue le problème à résoudre. Les apprenants doivent trouver une solution aux questions suivantes : que se passe-t-il sur la photographie ? Qui est ce personnage ? Pourquoi se trouve-t-il ici ? Que fait-il en ce lieu et à cet instant ? Que va-t-il se passer après ? Que s'est-il passé avant ? Ces interrogations n'ont pas nécessairement été formulées en ces termes par les apprenants, mais leurs commentaires de la photographie s'attachent à les résoudre. Une variété de solutions est possible pour expliquer la présence du personnage en ce lieu. Les apprenants sont invités à déployer leur imagination et à créer ainsi des associations inédites. Cette tâche créative se rapproche d'un *brainstorming* : les idées des apprenants sont énoncées à la manière d'un remue-méninges, ce qui favorise une émulation au sein du groupe. Différents scénarii peuvent ainsi apparaître pour une même photographie.

On s'interrogera ici sur le processus créatif : comment les apprenants construisent-ils des solutions créatives pour la photographie ? Quels sont les outils utilisés par les étudiants pour développer des idées inédites ? Quelles

sont les compétences déployées par les apprenants pour résoudre le problème de façon créative ? On aura ici recours à l'analyse du discours en interaction développée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) pour traiter les données. La dynamique des échanges verbaux sera ainsi prise en considération.

On montrera dans un premier temps comment les apprenants repèrent des indices pertinents sur la photographie qui leur permettent d'imaginer des solutions adaptées au problème. Ils ont également recours à l'analogie, ce qui les encourage à considérer la question sous un autre angle. Cela fera l'objet de la deuxième partie de l'analyse. On s'attachera en dernier lieu à considérer la façon dont les étudiants combinent différentes idées, énoncées par eux-mêmes ou par leurs pairs. Tout au long de l'analyse, on mettra en évidence la façon dont ces trois outils (le repérage d'indices, l'usage de l'analogie et la combinaison d'idées) interagissent pour permettre le développement d'associations inédites.

2. Le repérage par les apprenants d'indices sur la photographie

Selon Todd Lubart (2003 : 15), il importe dans le processus créatif de repérer dans l'environnement des informations concernant le problème. Cette capacité est appelée « encodage sélectif » (Lubart, 2003 : 17). Dans notre corpus, les apprenants relèvent sur la photographie des indices qu'ils jugent pertinents et qui vont leur fournir des pistes pour l'élaboration de solutions.

2.1. La construction d'une solution créative grâce au repérage d'indices

Un premier exemple montrera le rôle du repérage d'indices dans la construction d'idées créatives :

Exemple 1⁴ :

SEQ 2 :

- 084 Bachar elle est **sans pantalon**
092 Anton elle est **sale** (*petit rire*)
098 Felipe ah comment on dit (*mime des cheveux en bataille*)
111 Nasiba elle n'est **pas joyeux** ↑ euh euh
284 Nasiba pour moi elle est **malade**
287 P pourquoi tu penses ça ↑
289 Nasiba euh elle
290 Wen pour parce que elle elle elle euh XX (*désigne ses bras*)
291 Nasiba oui
292 Wen **vêtements** ils ils (*petit rire*) **blancs**
302 Wen vêtements vêtements c'est ↑ c'est ↑ la la couleur est c'est blanc ↑
304 Wen euh oui c'est peut-être le **malade**
306 Nasiba *and* **cheveux** c'est pschitt (*mime des cheveux dans tous les sens par un mouvement des mains du sommet du crâne vers le plafond*)
307 Wen AH
312 Anton et **malheureux**
313 Felipe dans la tête (*petit rire*)

- 315 Anton **dépressif**
 333 Felipe les ↑ **chemises de force** non ↑
 339 Felipe oui dans le ↑ ***hospital***
 340 Pedro **mental**
 345 As (*rires*) (*Felipe et Pedro miment une camisole*)
 398 Pedro elle est **furieuse** elle est **en colère**
 503 Bachar c'est une personne **malade** sans pantalon
 642-7 Pedro mmh la ↑ (*petit rire*) la femme [...] du château [...] est folle folle (*petit rire*) (*regarde un outil de traduction sur Internet*) **folle à lier** ↑
 668 Anton la femme **très malade**

Dans le groupe 2, les apprenants énoncent un certain nombre d'éléments concernant le personnage : son absence de pantalon (084), sa saleté (092), ses cheveux non coiffés (098), sa tristesse (111). Ces indices énoncés par Bachar, Anton, Felipe et Nasiba permettent à cette dernière de formuler une première solution, à savoir la maladie du personnage (284). Les apprenants s'approprient alors cette idée (« euh oui c'est peut-être le malade », 304) et la justifient collectivement avec les informations suivantes : le port de vêtements blancs (302), les cheveux ébouriffés (306), la tristesse du personnage (312, 315). Les indices sont ici indiqués après l'énonciation de l'idée. Il est intéressant de noter que plusieurs de ces éléments ont été précédemment énoncés, à savoir les cheveux mal peignés et l'air déprimé du personnage.

L'énonciation de ces nouveaux indices permet à Felipe de spécifier l'hypothèse de la maladie. L'étudiant interprète le pull du personnage comme une camisole de force (333) et en déduit que cet individu vient d'un hôpital psychiatrique (339). Cette idée est construite collectivement par Felipe et Pedro. Ce dernier ajoute une information concernant l'état émotionnel du personnage, à savoir sa colère (398). A la fin de la séquence, les apprenants s'accordent sur la maladie du personnage (503 et 668). Pedro caractérise cette maladie plus spécifiquement : il s'agit de la folie et grâce à un outil de traduction, il produit l'énoncé : « la femme du château est folle à lier » (642-7). Ainsi le repérage de différents indices a-t-il permis l'émergence d'une solution créative au problème posé. Différentes idées ont été combinées et les apprenants ont coopéré pour résoudre la question de la photographie.

Le tableau suivant met en évidence la dynamique de la construction des idées. Le repérage d'indices conduit à l'élaboration d'une première solution. Cette réponse au problème est spécifiée avec le repérage d'un nouvel indice, ce qui conduit à l'élaboration d'une nouvelle solution adaptée à la photographie :

Indices	Première solution	Nouveaux indices	Nouvelle solution
Saleté du personnage Absence de pantalon Cheveux ébouriffés Vêtements blancs Tristesse du personnage	Personnage malade	Camisole de force	Hôpital psychiatrique Folie du personnage

2.2. Spécifications concernant les indices

L'expression du personnage constitue un indice employé par les étudiants pour développer des idées créatives. Les apprenants s'attachent ainsi à la reconnaissance d'émotions sur le visage du personnage en rendant compte de son expression. Selon eux, le personnage est caractérisé par sa tristesse (111, 312, 315) et sa colère (398). Claude Chabrol explique l'importance de la reconnaissance des émotions sur le visage, qui est telle que l'on peut « inférer très rapidement aussi bien les intentions que les états ou les dispositions psychologiques de nos congénères, en dehors même de tout échange langagier, à partir de simples photographies par exemple » (2000 : 108). Paul Ekman (1980 : 128) a mis en évidence l'universalité de l'expression faciale des émotions. Effectivement, on observe un consensus chez les apprenants quant à l'expression du personnage.

Rappelons que la photographie est présentée sans aucun indice discursif. Elle pourrait donner lieu à des commentaires uniquement descriptifs. Le spectateur ne dispose pas de suffisamment d'informations pour savoir ce qui se passe, en supposant qu'il se passe quelque chose. Aucune action n'est présente et il n'est pas possible de connaître les intentions du personnage. Les solutions des spectateurs constituent ainsi des créations *ex nihilo* : les apprenants confèrent du sens à une image, qui en raison de l'absence de légende, n'en présente *a priori* pas. Ils croient tirer du sens de la photographie alors qu'ils en apportent. C'est un exemple d'auberge espagnole, un lieu dans lequel on ne trouve que ce qu'on y apporte.

3. L'usage par les apprenants de l'analogie entre la photographie et d'autres images

Lors du processus créatif, l'observation de similitudes avec d'autres problèmes peut permettre la résolution de la question posée (Lubart, 2003 : 15). Ces analogies ou ces métaphores sont appelées « comparaison sélective » par Todd Lubart (2003 : 18). La créativité implique traditionnellement la création de nouvelles analogies entre des éléments conceptuels jusqu'alors non associés (Carter, 2005 : 47). Dans notre dispositif, les apprenants dressent des parallèles entre le cliché d'Arthur Tress et d'autres images. La mémoire visuelle joue un rôle dans la génération d'idées créatives. Il s'agit d'exemples d'intericonicité : les images sont mises en relation avec d'autres supports visuels ou discursifs. Jean-Jacques Courtine précise : « toute image s'inscrit dans une culture visuelle, et cette culture visuelle suppose l'existence chez l'individu d'une mémoire visuelle, d'une mémoire des images où toute image a un écho » (2009 : 4). Nous examinerons deux exemples de mise en relation entre la photographie et des films apparus dans le groupe 3.

3.1 Analogie avec des films d'horreur

Shin Yi dresse un parallèle entre la photographie et les films d'horreur. Analysons la façon dont cette analogie apparaît et participe à l'émergence d'une idée non conventionnelle :

Exemple 2 :

SEQ 3 :

066-74 Shin Yi je pense qu'il a des **traits de sang** sur [...] sa jambe

170-80 Shin Yi il a grandi [...] dans le château [...] mais sa vie est pas très euh joyeux
 ↑ [...] il était triste il était malade [...] et donc il a tué tout le monde (*les apprenants et l'enseignante sont tous bouche bée*) dans le château et après il est sorti de le d'un château il veut même tuer le le poisson [...] donc il y a un coupable seria- euh ***SERIAL KILLER***

283-7 Shin Yi mais vous savez pourquoi je dis euh il est il est il est il est euh tueur [...] en série [...] parce que il a **l'air tellement déprimé et euh furieux**

375-81 Shin Yi je pense le message que: la photo euh in- indique ↑ [...] est un peu **NOIR** [...] comme dans le **film d'horreur** ↑ *horror movie*

L'apprenante repère tout d'abord un indice sur la photographie : des marques sur les jambes du personnage, qu'elle interprète comme des traces de sang (066-74). Ce n'est que plus tard dans la séquence qu'elle s'appuie sur cet indice pour formuler une solution inédite et particulièrement élaborée (170-180). Ces traces de sang incitent Shin Yi à dire que le personnage est un tueur. Elle imagine d'abord l'enfance du personnage dans le château, marquée par la tristesse et la maladie. Elle établit ensuite un lien de causalité : « et donc il a tué tout le monde » et construit un enchaînement d'actions : « et après il est sorti de le d'un château ». Cette idée non conventionnelle d'une transformation du personnage provoque l'étonnement des auditeurs : « (*les apprenants et l'enseignante sont tous bouche bée*) ».

Plus tard dans la séquence (283-7), Shin Yi énonce un nouvel indice sur lequel elle s'est appuyée pour imaginer une révolte du personnage. Il s'agit, comme dans l'exemple 1, de sa tristesse et de sa colère apparentes. L'apprenante souligne ici que sa solution est adaptée à la photographie. Toutefois, ce n'est que vers la fin de la séquence (375-81) que Shin Yi fait état d'une comparaison qui a permis la construction de son idée non conventionnelle. Si le personnage est un tueur en série à ses yeux, c'est parce que la photographie lui rappelle des films d'horreur. On peut ainsi supposer que cette analogie apparaît dans l'esprit de l'apprenante dès le début de la séquence, l'entraîne à repérer des indices et lui permet d'élaborer une solution.

Le tableau suivant récapitule l'émergence d'une solution créative, fondée sur le repérage d'indices et l'usage de l'analogie :

Indices	Analogie	Solution
Traces de sang sur la jambe Personnage déprimé et furieux	Films d'horreur	Enfance triste du personnage dans le château Meurtre de tous les habitants du château, puis du poisson

3.2 Analogie avec le film *L'empire du soleil*

L'exemple 3 présente des similitudes avec l'exemple précédent :

Exemple 3 :

SEQ 3 :

141-64Belinda je crois que ça c'est une chose il y a ↑ je crois que ce n'est pas euh + euh fortuite ↑ [...] c'est pas le hasard qu'il y a un **château** (*mime derrière*) [...] je crois que la manière qu'il n'est qu'il n'est **pas propre** qu'il y a un **poisson mort** [...] je crois que c'est un dénoncé ↑ [...] social euh quelque chose comme ça [...] il est pas propre les avec **les cheveux longues** et il a un poisson mort [...] euh je sais pas la monarchie est mort la noblesse tout ça il y a beaucoup de problèmes ↓

259-80Belinda s'il habite euh dans le château je crois qu'il a des problèmes avec la famille

[...] il y a un **film de Spiel- Steven Spielberg** qui s'appelait [...] **l'empire du soleil** [...] c'est la guerre de la ↑ Chine je avec je sais pas quoi [...] il y a un enfant qui est: qui est abandonné dans un château [...] parce que sa famille a je ne sais pas qu'est-ce qui s'est passé avec sa famille **il est un peu comme ça** [...] **seul un peu fou** et [...] peut-être [...] s'il habite seul

Dans un premier temps (141-164), Belinda énonce des indices qu'elle estime pertinents (« ce n'est pas euh + euh fortuite », « ce n'est pas le hasard ») : la présence d'un château à l'arrière-plan et d'un poisson mort au premier plan, la saleté du personnage et ses cheveux longs. Cela lui permet de formuler une première solution : la photographie constitue une critique sociale : elle annonce la mort de la monarchie et de la noblesse. Plus tard dans la séquence (259-80), l'apprenante suggère que le personnage souffre de difficultés avec sa famille. Elle se livre ici à un récit du film de Steven Spielberg *L'empire du soleil* pour justifier le parallèle avec la situation de la photographie : « il est un peu comme ça ». Cette analogie lui permet d'affiner son idée : le personnage a été abandonné dans le château par sa famille, ce qui l'a rendu « un peu fou ».

Le tableau suivant récapitule les indices et l'analogie sur lesquels Belinda s'est appuyée pour élaborer ces deux solutions :

Indices	Première solution	Analogie	Nouvelle solution
Château derrière Personnage sale Poisson mort Cheveux longs	Dénonciation sociale Mort de la monarchie et de la noblesse	Film <i>L'empire du soleil</i>	Personnage seul, abandonné par sa famille et un peu fou

Dans la séquence 3, les idées de Shin Yi et Belinda sont énoncées en parallèle et l'on peut imaginer que chacune a influencé l'autre. Elles se réfèrent toutes deux à un film. Elles font également état d'une folie du personnage et de relations conflictuelles avec sa famille. Les différentes idées ont ainsi pu être combinées.

4. La combinaison d'idées par les apprenants

Au cours d'un processus créatif, il peut se révéler utile de regrouper des éléments d'informations pour construire de nouvelles idées (Lubart, 2003 : 15). Cette capacité constitue la « combinaison sélective » (Lubart, 2003 : 19). Les idées à combiner peuvent avoir été énoncées par un même locuteur ou bien provenir de différents participants. Cette deuxième possibilité apparaît dans le *brainstorming* (Lubart, 2003 : 21 ; Rouquette, 1995 : 62). Dans notre corpus, les idées de certains étudiants sont reprises de façon dialogique par d'autres, comme nous l'examinerons dans deux exemples.

4.1 La lutte contre la pollution

Pour certains étudiants du groupe 4, la mort du poisson est due au bassin contaminé :

Exemple 4 :

SEQ 4 :

- 089 Lan il veut raconte le quelque chose par exemple c'est la **pollution**
093 Lan peut-être le le le poi- le **poisson est morte**
121-3 Lorena peut- peut-être le ↑ **bassin [...]** est **contaminé** ou quelque chose comme ça
126 P mhm ouais c'est ce que tu pensais aussi Lan non ↑ +
131-5 Lan peut-être elle est scientifique [...] pour euh analyse de quelque quelque chose dans la ↑ dans la ↑ dans la l'eau [...] ou pour le poisson **VIVRE** quelque chose
136 P ouais d'accord ↓ mhm + vous avez dit qu'il **était fâché** ↓ pourquoi il est fâché ↑ +
137 Lorena parce que le **poisson est mort**
154-64Lan peut-être il veut dire euh **même si dans la campagne la pollution** partout partout [...] il **n'est pas le [...]** **endroit** cent pour cent nature [...] maintenant la pollution est partout partout [...] aussi dans la campagne
168-74Fabiola chaque fois [...] il y a euh **moins espace** pour les: + **pour les autres animaux** [...] dans cette cas pour les poissons [...] où est-ce qu'ils peuvent habiter
188-94Mei cet homme trouver un trouver un **petit poisson** [...] qu'est **déjà mort** [...] et il est colère parce que euh **même dans campagne** il n'y a **pas de de de l'endroit** pour euh pour les: **pour les a- les animaux [...]** donc il est colère

Les apprenantes s'appuient sur la présence d'un poisson qu'elles (les apprenantes) estiment mort. Cette idée est énoncée par Lan 093, par Lorena en 137 et par Mei en 188-194. Cet indice leur permet de développer collectivement une solution créative. Avant même d'évoquer la mort du poisson, Lan suggère que la photographie porte sur le thème de la pollution (089), idée qu'elle énonce à nouveau en 154-64. Bien qu'elle n'emploie pas le terme de « pollution », Lorena approfondit l'idée de Lan en posant comme hypothèse la contamination du bassin (121-3). L'enseignante souligne la parenté de cette idée avec celle de Lan (126). Cette dernière répond à son tour à l'idée de Lorena et suggère que le personnage est un scientifique qui analyse l'eau du bassin. Cette hypothèse n'est pas reprise par les autres apprenantes, mais Lorena (137) et Mei (188-94) s'accordent toutefois à dire que le personnage est en colère à cause de la mort du poisson. Vers la fin de la séquence, les étudiantes s'interrogent sur le sens

de la photographie. Selon Lan (154-64), l'image montre l'omniprésence de la pollution, même à la campagne. Fabiola (168-74) suggère quant à elle l'espace moindre offert aux animaux. En guise de conclusion, Mei (188-194) combine ces deux idées. Elle reprend l'expression de Lan « il n'est pas le [...] endroit » (154-64) : « il n'y a pas de de de l'endroit » (188-94). Elle suggère comme elle que la campagne n'est pas épargnée : « même si dans la campagne » (Lan) « aussi dans la campagne » (Lan), « même dans campagne » (Mei). Enfin, Mei s'approprie l'idée de Fabiola concernant le manque d'espace pour les animaux.

Le tableau suivant montre la façon dont les différentes propositions des apprenants se répondent et font écho les unes aux autres. Ainsi, Mei combine la plupart des propositions émises, bien qu'elle ne se soit pas exprimée plus tôt sur cette question. De même, Fabiola, qui suggère seulement l'idée de l'espace moindre pour les animaux, s'appuie nécessairement sur l'hypothèse de la mort du poisson et de la présence de la pollution :

	Indice : mort du poisson	Pollution (bassin contaminé)	Personnage scientifique analyse l'eau	Personnage en colère à cause de la mort du poisson	Moins d'espace pour les animaux	Pas d'endroit même dans la campagne
Lan	TP ⁵ 093	TP 089 TP 154-64	TP 131-5			TP 154-64
Lorena	TP 137	TP 121-3		TP 137		
Fabiola					TP 168-74	
Mei	TP 188-94			TP 188-94	TP 188-94	TP 188-94

4.2. Une « famille en décadence »

Dans le groupe 1, les apprenants construisent collectivement une solution inédite : le personnage est issu d'une famille en décadence qui a perdu toute sa fortune :

Exemple 5 :

SEQ 1 :

149-59 Mario elle fait partie d'une famille en décadence ↑ [...] avant [...] ils ont été ↑ **très riches** [...] mais maintenant ils sont mais maintenant ils sont **pauvres** je sais pas qu'est-ce qui se passe mais [...] donc euh elle veut manger il n'y

160 Cesar le poisson (*petit rire*)

161 Mario il n'y a pas de nourriture

162 Salma poisson (*petit rire*)

163 Mario donc euh et elle veut **le dernier poisson** pour manger

164 Cesar (*petit rire*)

165 P ah oui c'est tout ce qu'elle a à manger ↑

166 Mario oui

167 P oh là là +

168 Cesar c'est un **catastrophe** (*petit rire*)

185 Salma l'expression c'est ↑ **fâché** (*petit rire*)

294-303 Cesar je pense que: + il il est **très très triste** parce que [...] la situation ↑ [...] c'est dépressif ↑

381 Vera euh *richness* ↑ et **pauvreté**

Mario imagine une réponse au problème posé par la photographie : elle repose sur un renversement de situation au sein de la famille du personnage : « avant ils ont été très riches mais maintenant ils sont pauvres ». Cette perte d'argent constitue un revers de fortune, qui est repris de façon dialogique par Vera dans le titre qu'elle propose à la fin de la séquence : « *richness* ↑ et pauvreté » (381). En 159, Mario amorce un énoncé : « et donc euh elle veut manger il n'y », dont la suite est co-construite par Cesar et Salma qui anticipent la fin de l'énoncé : « le poisson » (160), « poisson » (162). Les tours de parole 160 à 163 sont marqués par un chevauchement ; Cesar, Mario et Salma énoncent la même idée : le personnage est tellement pauvre qu'il n'a plus de nourriture, il en est réduit à manger le dernier poisson. En 165, l'enseignante reformule l'idée des apprenants et marque son étonnement devant une situation si désolante : « oh là là » (167). Cesar complète alors cette idée en indiquant : « c'est une catastrophe ». Salma et Cesar énoncent tous les deux des indices concernant l'expression du personnage : « l'expression c'est ↑ fâché » (185) et « il est très très triste » (294-311).

Le tableau suivant récapitule la façon dont les apprenants ont combiné les différentes idées :

	La famille passe de la richesse à la pauvreté	Absence de nourriture	Le personnage veut manger le poisson	C'est une catastrophe	Indices : expression triste et fâchée
Mario	TP 149-59	TP 161	TP 163		
Cesar			TP 160	TP 168	TP 294-303
Salma			TP 162		TP 185
Enseignante		TP 165	TP 165	TP 167	
Vera	TP 381				

Conclusion

Les apprenants réagissent au problème exposé, à savoir le commentaire de photographie, en proposant des solutions créatives. Ainsi, le personnage de l'image est-il tour à tour un patient échappé d'un hôpital psychiatrique, un tueur en série qui choisit un poisson comme dernière victime, un enfant livré à lui-même suite au déclin de la monarchie, une scientifique analysant un bassin contaminé ou encore le dernier rejeton d'une famille en décadence réduit à tuer le dernier poisson pour se nourrir. On a ici cherché à isoler trois outils qui ont favorisé l'émergence d'idées créatives : le repérage d'indices sur la photographie, l'usage de l'analogie entre la photographie et d'autres images et la combinaison entre différentes idées. Cependant, on observe une interaction entre ces différents critères, comme le montre ce tableau récapitulatif suivant :

	Repérage d'indices	Analogie	Combinaison d'idées
Exemple 1	X		X
Exemple 2	X	X	?
Exemple 3	X	X	?
Exemple 4	X		X
Exemple 5	X		X

Dans les cinq exemples analysés, le repérage d'indices est toujours énoncé par les apprenants. Cela peut s'expliquer par la tendance à décrire la photographie. Cependant, les étudiants peuvent révéler seulement dans un second temps les indices sur lesquels ils se sont appuyés. L'analogie apparaît uniquement dans deux des cinq exemples. Toutefois, sans que les apprenants ne mentionnent leurs sources, ils peuvent se fonder sur d'autres images mentales dont ils disposent. Cela peut par exemple expliquer que les étudiants voient dans le personnage un scientifique. Enfin, la combinaison d'idées apparaît explicitement dans trois exemples, mais une émulation semble se produire entre Shin Yi et Belinda qui énoncent leurs idées dans un temps très proche.

Ainsi, la tâche verbale proposée aux apprenants leur permet-elle de générer des associations inédites à partir de la photographie. Ce médium constitue une contrainte pour les étudiants qui les encourage à déployer leur créativité et ce, même à des niveaux débutants. Ils sont ainsi amenés à interagir entre eux et à s'appuyer sur les idées énoncées par leurs pairs. Cela favorise une écoute mais également une émulation entre les apprenants. Une telle activité valorise la fonction poétique imaginative de la langue et encourage une implication personnelle de l'apprenant.

Bibliographie

Baptiste, A. *et al.* 1991. *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo.* Paris : Les éditions d'organisation.

Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier.

Brown, G. I. 1964. « An Experiment in the Teaching of Creativity ». *The School Review*, Vol. 72, No. 4. The University of Chicago Press, pp. 437-50.

<http://www.jstor.org/stable/1083400>. Consulté le 06/07/2009

Caré, J.-M., Debyser, F. 1978, 1991. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français.* Paris : Hachette.

Carter, R. 2004. *Language and Creativity. The Art of Common Talk.* Londres et New-York : Routledge.

Chabrol, C. 2000. « De l'impression des personnes à l'expression communicationnelle des émotions ». In : C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (Eds). *Les émotions dans les interactions.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 105-124.

- Courtine, J.-J. 2009 (à paraître). *Corps, regard, discours. L'héritage de Michel Foucault/ Corpo, olhar, discurso. A herança do Michel Foucault*. Rio de Janeiro : Vozes, pp. 1-14.
- Danesi, M., D'Alfonso, A. 1989. « Creativity in the Language Classroom: Towards a «Vichian» Approach in Second Language Teaching ». *Italica*, Vol. 66, No. 1, American Association of Teachers of Italian, pp. 9-19. <http://www.jstor.org/pss/479298>. Consulté le 06/07/2009.
- Ekman, P. 1980. *The face of man. Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. New York : Garland STPM Press.
- Gardner, H. 2001. *Les formes de la créativité. Einstein, Picasso, Gandhi* [trad. de *Creating Minds. An Anatomy of Creativity*. 1993, par Larssonneur C. & Botz A.]. Paris : Odile Jacob.
- Gardner, H. 2004. *Les intelligences multiples* [trad. de *Multiple Intelligences : The Theory in Practice. A Reader* 1996, par Bonin, Y., Evans-Clark, P., Muracciole, M., Weinwurzle, N.]. Paris : Retz.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lazorthes, G. 1999. *L'imagination Source d'irréel et d'irrationnel Puissance créatrice*. Paris : ellipses.
- Lubart, T. et al. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Colin.
- Rouquette, M.-L. 1995. *La créativité*. Paris : PUF.
- Tress, A., Tournier, M. 1979. *Rêves*. Bruxelles : Editions complexe.
- Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.
- Yaiche, F. 2002. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

Notes

¹ Bien qu'évoquée ici, la méthode *Photolangage* n'a pas été utilisée pour le recueil des données.



© Arthur Tress
(Reproduit avec l'aimable autorisation du photographe).

³ Les apprenants voient tantôt un homme, tantôt une femme sur la photographie.

⁴ Conventions de transcription :

Belinda	prénom fictif de l'apprenant
P	professeur
As	plusieurs apprenants
(petit rire)	commentaire sur le non-verbal
:	allongement de la syllabe
+	pause
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
-	mot tronqué
FILLE	accentuation
<u>maintenant</u>	chevauchement
and	langue autre que langue-cible
X	syllabe inaudible

⁵ TP = tour de parole