

La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México

silva8a@servidor.unam.mx



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 105-117

Résumé : *L'articulation entre créativité et jeu paraît riche en potentialités pédagogiques, explorées dès les années 1970 par des spécialistes du français langue étrangère. Un long chemin reste néanmoins à parcourir : c'est ce que prouve par exemple la place accessoire accordée à ces deux notions par un outil de référence tel que le Cadre européen commun de référence (2001). Nous abordons ici le statut problématique des notions de créativité et de jeu, pour comparer ensuite le statut du binôme créativité/jeu dans les 1970 et de nos jours. Ayant identifié ceux qui nous semblent être les principaux enjeux de la créativité associée au jeu en classe de langue, nous évoquons en conclusion certains points de contact entre les deux notions afin de chercher à mieux exploiter les jeux de créativité dans la classe de FLE.*

Mots-clés : *créativité, jeu, français langue étrangère, Cadre européen commun de référence, perspective actionnelle*

Abstract : *The link between playing and creativity seems to be one full of pedagogic possibilities. Although they have been explored by specialists in French as a Foreign Language since the 1970's, there are plenty of things to be done yet: for instance, a tool like the Common European Framework of Reference (2001) give to these two notions an accessory place.*

We approach here the problematic status of the notions of creativity and playing. Then, we compare the situation of the binomial creativity/playing as seen back in the 1970's and today. After having identified those which to us seem the most important aims of creativity associated to play and playing in a language classroom, we enumerate, as a conclusion, some points of contact between both notions to find better ways to take advantage of creativity games in a language classroom.

Keywords : *creativity, play and playing, french as a foreign language, Common European Framework of Reference, action-oriented approach*

Jeu, langage et créativité (1978) : il y a trente ans déjà, un groupe d'experts en didactique du français langue étrangère (FLE) convoqué par Jean-Marc Caré et Francis Debyser explorait en pionnier le territoire qui s'ouvre au carrefour de

ces trois notions, donnant son titre à un ouvrage devenu classique. Néanmoins, de larges pans du chantier ainsi inauguré restent encore à explorer. Il convient sans doute aujourd'hui de problématiser l'articulation entre jeu, langage et créativité à la lumière des nouvelles approches en didactique du FLE, et notamment de la perspective actionnelle prônée par le Cadre européen commun de référence (2001).

Après avoir rappelé le statut problématique des notions de créativité et de jeu, nous comparerons le statut de ce binôme conceptuel dans les années 1970 et celui dont il jouit aujourd'hui. Nous tâcherons ensuite d'identifier les principaux enjeux de la créativité associée au jeu en classe de langue. Nous terminerons en évoquant certains points de contact entre créativité et jeu qui devraient permettre de mieux exploiter leur potentiel pédagogique en classe.

Il convient sans doute de préciser qu'à l'origine nous avons prévu d'intituler cette réflexion « La créativité associée au jeu en classe de langue ». Néanmoins, au fur et à mesure que nous avançons dans nos investigations, il nous est apparu qu'il était plus prudent dans l'état actuel de notre réflexion de circonscrire la discussion à la didactique du FLE, dans la mesure où le statut du binôme créativité/jeu diffère selon les aires linguistiques et culturelles¹. Dans les pages qui suivent, la discussion sera donc principalement ancrée dans la réalité propre au FLE, mais devrait apporter -nous l'espérons- des éclairages utiles à d'autres langues-cultures, dans la mesure où les indiscutables divergences vont de pair avec de nombreux points de convergence.

Deux notions problématiques et pas toujours problématisées

Contrairement aux notions de langue et de langage, qui ne font pas l'unanimité parmi les théoriciens mais qui ont l'avantage d'avoir été longuement et largement problématisées jusqu'à devenir des concepts, les notions de créativité et de jeu ont en commun leur apparente évidence et leur manque fréquent de théorisation. Elles sont toutes deux associées à des horizons de référence donnés ; de plus, on peut affirmer à propos de la créativité ce que Brougère avance à propos du jeu : « [c']est une valeur avant d'être un thème de recherche » (2005 : 36). La réflexion ébauchée ici s'inscrit donc dans un contexte particulier, et tâchera de tenir compte de la diversité diachronique et synchronique des représentations impliquées.

Jadis bannis de l'univers scolaire et professionnel, créativité et jeu ont été fortement revalorisés à partir des années 1970, et ont désormais droit de cité dans les discours et les pratiques les plus divers, dont ceux des psychologues, des éducateurs, des linguistes et des entrepreneurs. L'apport de Winnicott a été déterminant dans ce sens, dans la mesure où cet auteur a contribué à remettre à l'honneur le jeu de par son lien avec la créativité. Dans *Playing and reality* (1971, traduit en français en 1975), le jeu est conçu comme la seule occasion de se montrer créatif (cf. Winnicott, 1975 : 75), comme la première manifestation du mode de vie créatif par lequel commence l'expérience culturelle (Winnicott, 1975 : 139).

Redoutés par les uns, acclamés par d'autres, créativité et jeu partagent aussi leur polysémie : chacune des deux notions recouvre un réseau analogique très vaste et a été reprise par de nombreuses disciplines, qui en font des usages parfois très différents et qui en offrent des centaines de définitions extrêmement diverses. De plus, les réseaux sémantiques de la créativité et du jeu accordent tous deux une place importante à des notions telles que la liberté, l'imagination, le hasard, la contrainte féconde, le lien avec le monde de l'enfance et l'univers de l'art -notamment mais non exclusivement l'art dramatique-, d'autant plus que certaines des compétences demandées par la mise en œuvre de la créativité sont proches de celles que demande l'actualisation ludique.

Voilà pourquoi l'évolution des représentations liées à l'éducation et le rôle croissant accordé au sujet de l'apprentissage ont conduit de nombreux pédagogues à faire appel -souvent de manière empirique- à la créativité et au jeu. Se pose alors dans les deux cas le problème de la différence entre constat et prescription, évoqué par Brougère (2005 : 143) à propos du jeu et applicable à la créativité : ce n'est pas la même chose de dire « la créativité est éducative » que de dire « la créativité doit être éducative ».

Ces nombreux points de contact expliquent mais ne justifient pas la relation de synonymie -souvent postulée de manière implicite ou explicite- entre créativité et jeu. Même si le Cadre européen commun de référence semble faire un usage indistinct des deux notions (Conseil de l'Europe, 2001 : 47-48), des auteurs comme Cuq et Gruca (2002) proposent des typologies des activités ludiques qui démontrent comment créativité et jeu se rencontrent sans pour autant se superposer. Parmi les contradictions les plus criantes entre les deux notions, il y a sans doute le caractère incertain, improductif et autotélique attribué au jeu, qui s'oppose à l'intentionnalité associée à la créativité, dans la mesure où celle-ci est souvent orientée vers un but précis.

Par ailleurs, la plus ou moins vieille souche étymologique d'une notion est loin d'être insignifiante. Sans prétendre retracer ici l'histoire de chacun des deux mots, on ne peut non plus négliger le fait que la langue française n'a accueilli le terme « créativité » que très tardivement, introduit au milieu du XXe siècle par des psychologues et des linguistes qui s'inspiraient de l'anglais *creativity* -attesté déjà vers 1870-, tandis que l'évolution diachronique du mot « jeu » et ses corrélats remonte bien plus en arrière.

Si créativité et jeu ne sont pas liés par la synonymie, ils ne le sont pas plus par une quelconque relation de causalité : la créativité ne fait pas nécessairement appel au jeu, pas plus que le jeu ne fait apparaître systématiquement la créativité. Alors que les sentiers de la créativité et du jeu se croisent sans cesse dans les différents discours disciplinaires, leur rencontre est rarement problématisée. En somme, à notre connaissance, une étude approfondie des liens entre créativité, jeu et classe de langue reste à faire.

Notre but n'est pas ici d'effectuer une telle étude, mais de dresser un rapide état de l'art et d'identifier certaines des pistes à explorer dans ce sens. Pour ce faire, il nous semble utile de présenter de manière succincte un panorama comparatif

de la manière dont créativité, jeu et français langue étrangère étaient articulés au moment de l'émergence de cette triade, dans les années 1970, et la situation actuelle, marquée par l'avènement de la perspective actionnelle.

Créativité, jeu et didactique du français langue étrangère : d'hier à aujourd'hui

La décennie des années 1970 a été déterminante dans l'évolution des représentations sur la créativité, le jeu et la didactique du FLE. C'est en effet de cette époque que datent plusieurs ouvrages scrutant aussi bien les potentialités de la créativité en général que dans l'éducation, dans la didactique des langues et dans la classe de FLE en particulier². Outre *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* (Caré et Debyser, 1978) déjà cité, qui est sans doute la référence la plus marquante pour ce qui est de la classe de FLE, on peut mentionner entre autres les ouvrages d'Alain Beaudot (1969, 1973)³ et André Paré (1977), qui explorent le rôle pédagogique de la créativité. D'autres classiques sur le jeu en classe de FLE ont paru quelques années plus tard (dont Augé *et al.*, 1981 et Weiss, 1983 et 2002), et ont toujours réservé une large part à la créativité. En effet, le tournant communicatif a contribué à légitimer certaines pratiques dites non conventionnelles, même si la revalorisation affichée ne s'est pas systématiquement traduite par des modifications profondes des habitudes d'enseignement.

Le lien apparemment étroit entre créativité, jeu et langage était déjà très présent à cette époque. Tel est évidemment le cas du titre choisi par Caré et Debyser (1978), auteurs dont l'objectif était cependant moins de théoriser les liens entre ces trois notions que de proposer des ouvertures pédagogiques faisant écho à l'approche communicative. Debyser revendique par exemple le recours à la créativité en rappelant qu'elle « a été traditionnellement bannie d'un enseignement qui fait passer la reproduction avant l'invention » (Debyser, 1978a : 12).

Les travaux de Debyser sont incontournables en la matière. Dans le chapitre V de *Jeu, langage et créativité*, intitulé justement « Créativité », Debyser attribue aux jeux de créativité les fonctions de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production *pour le plaisir* de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela, de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. Les jeux de créativité [...] ont pour but de faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, *faire éclater le langage*. (Debyser, 1978b : 116).

Après avoir recensé et discuté différentes définitions de la créativité (pour les pédagogues, pour les psychologues, pour les linguistes), il postule comme composantes de la créativité la richesse des productions verbales, la flexibilité, l'originalité ainsi que l'aptitude à restructurer et à créer (Debyser, 1978b : 119-120) et suggère comme conditions favorables à la créativité le travail en groupe, le climat de groupe (« gai, détendu et même un peu bohème »), l'absence de hiérarchie, la levée des censures (dues à l'esprit critique, à la routine, au

conformisme), la mise en commun et un certain degré de régression. (Debyser, 1978b : 120-122).

D'une manière générale, la légitimité institutionnelle de la créativité semble s'être accrue depuis les années 1970 -elle est en tout cas plus perceptible que celle du jeu-. Néanmoins, on notera que la créativité est moins présente dans les déclarations de principe des instances responsables des politiques éducationnelles françaises, tel le Ministère de l'Éducation Nationale, que dans celles des instances européennes, celles d'autres pays d'Europe ou celles d'autres pays francophones.

Hormis les travaux de Piccardo (2005)⁴, nous n'avons pas trouvé de références récentes qui abordent spécifiquement l'articulation théorique entre créativité, jeu et classe de FLE. Au-delà de leur indiscutable applicabilité, les apports essentiels de Debyser restent par conséquent encore à creuser, dans la mesure où le statut épistémologique de la créativité dans sa relation au jeu et/ou à la classe de langue ne semble pas avoir été l'objet de débats approfondis ou de nouvelles approches autres que celle de Piccardo. Si d'autres contributions existent, elles paraissent avoir obtenu peu d'échos ou ne sont guère visibles depuis la périphérie du monde francophone, à laquelle appartiennent de nombreux praticiens du FLE.

Qu'en est-il de la créativité et du jeu dans un document devenu incontournable pour les acteurs du FLE en ce début de XXI^e siècle : le Cadre européen commun de référence (2001) ? Le statut de la créativité, tout comme celui du jeu, y est paradoxal : les deux notions y présentent plusieurs occurrences mais n'en restent pas moins floues et peu opératoires.

En effet, la créativité y apparaît sous deux formes : la créativité dont doivent faire preuve les praticiens, mentionnée très rapidement une seule fois⁵, puis la créativité des utilisateurs de la langue. Dans ce dernier cas, créativité et jeu semblent synonymes, dans la mesure où la première est citée dans le bref aparté relatif à l'utilisation ludique de la langue (Conseil de l'Europe, 2001 : 47), et surtout en raison de la juxtaposition systématique des deux notions, juxtaposition dont il n'est pas clair si elle traduit l'identité, l'équivalence ou l'alternative. Contrairement à d'autres notions jugées clés, la créativité ne fait pas l'objet d'une définition spécifique, pas plus que les auteurs ne renvoient à aucune référence théorique à son sujet, tandis qu'aucun des exercices de créativité les plus classiques -tels le remue-méninges ou le concassage- ne trouve place parmi les exemples d'activités « ludiques ou créatives » citées (Conseil de l'Europe, 2001 : 47).

L'« écriture créative » doit être considérée à part, dans la mesure où elle mérite plusieurs mentions spécifiques dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 51-52) et constitue même une sous-échelle de description de la production écrite. Pourtant, l'« écriture créative » ne fait pas non plus l'objet d'une définition spécifique et la sous-échelle correspondante, non calibrée, utilise des descripteurs très flous.

On notera que la créativité n'est pas envisagée explicitement dans ses liens avec la production orale (en continu ou en interaction), pas plus qu'avec la réception orale ou écrite ou la médiation, ce qui revient à en restreindre significativement le champ d'action en classe de langue.

Pour sa part, le jeu semble mieux loti dans le CECR, puisque celui-ci aborde explicitement « l'utilisation ludique de la langue ». L'aparté en question occupe néanmoins à peine un tiers de page, dont les deux premières lignes se bornent à affirmer « L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47) pour laisser ensuite la place à une liste hétéroclite d'exemples, extrêmement courte et peu représentative, où se mêlent par exemple l'opposition entre jeu collectif et jeu individuel et jeu de mots ; ou encore activité langagière mise en œuvre et matériel de jeu.

Certes, le champ sémantique du jeu proprement ludique apparaît à trois reprises dans le CECR, sous trois domaines d'utilisation de la langue différents : le verbe « jouer » (domaine personnel), le substantif « jeux » (domaine éducationnel) et le substantif « joueur » (domaine public), mais ces occurrences ne font l'objet d'aucun développement.

Par conséquent, pour faire fructifier l'articulation entre créativité et jeu en classe de langue, il convient sans doute de ne pas partir des trop rapides mentions que fait le CECR de ces deux notions, mais de veiller plutôt à réexplorer créativité et jeu en tenant compte des apports de la perspective actionnelle, dont par exemple le rôle central accordé aux apprenants en tant qu'acteurs sociaux dans différents domaines particuliers, la plus grande importance accordée à la tâche et au projet en tant qu'activités dotées de sens sollicitant des stratégies spécifiques, la prise en compte de diverses compétences générales et communicatives, une définition élargie de la notion de texte, et la distinction entre différentes activités langagières communicatives de production et de réception.

D'autres documents récents élaborés par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe évoquent la créativité ; cependant, il s'agit le plus souvent de mentions accessoires. L'une des rares exceptions est le plaidoyer de Skutnabb-Kangas pour préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe (2002), où l'auteure cite, à la première place parmi les arguments économiques (qui viennent après les arguments relatifs au patrimoine et à la diversité biologique), l'argument de la créativité et de l'innovation. Skutnabb-Kangas affirme notamment que « Dans cette société de l'information, les personnes qui réussiront sont celles qui ont accès aux différents savoirs, informations et idées, en vertu de l'argument de la créativité », puis ajoute : « Le plurilinguisme nourrit la créativité. En tant que groupe, les personnes plurilingues de bon niveau réussissent mieux que leurs alter ego monolingues, lorsqu'elles passent des tests mesurant certaines dimensions de l'«intelligence», la créativité, la pensée contradictoire, la flexibilité, etc. » (Skutnabb-Kangas, 2002 : 15).

Les enjeux de la créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère

La créativité serait donc à l'ordre du jour, tel que le laisse entendre la décision du Parlement européen de faire de 2009 l'année de la créativité et de l'innovation. Quels sont alors les enjeux de la créativité associée au jeu en classe de FLE ?

Nous en avons identifié plusieurs, même si la liste reste sans aucun doute à compléter et à affiner. Parmi les principaux enjeux à considérer pour la classe de FLE ou, plus généralement, pour toute classe de langue, il y a :

1. L'établissement de définitions opératoires. Bien que l'extrême diversité des points de vue et des objectifs de recherche rende relative toute définition de la créativité et du jeu, il convient sans doute de mieux identifier les visées épistémologiques de l'articulation entre les deux notions, afin de pouvoir en offrir des définitions opératoires dans ce champ spécifique de la connaissance. Cela exige bien entendu de mettre à plat les liens encore très flous qu'elles entretiennent entre elles ainsi qu'avec la résolution de problèmes, la réorganisation d'éléments, l'imagination, l'expression dramatique, la spontanéité, etc. Cela demande aussi une distinction plus claire entre valeur symbolique et valeur d'usage données à ces notions.

2. La réflexion sur le statut épistémologique de la créativité et du jeu. Créativité et jeu sont-ils des attributs humains incontournables, des fonctions éducatives, des outils pour l'enseignement, des vecteurs d'apprentissage, des objectifs à atteindre... ? Y a-t-il une seule et unique réponse à cette question, valable pour les deux notions ou plutôt pour les deux réseaux analogiques complexes qu'impliquent ces notions, ou faut-il la nuancer selon les circonstances ? La réponse donnée est-elle valable pour toutes les situations d'apprentissage ou doit-elle être adaptée à chaque discipline ou ensemble de disciplines ? En d'autres termes, comment articuler concrètement aujourd'hui jeu, langage et créativité dans la classe de langue d'un point de vue épistémologique ?

3. La transversalité. Les notions de créativité et de jeu s'enrichissent déjà grâce aux apports d'autres aires linguistiques et culturelles et d'autres disciplines. Il faut désormais les exploiter de façon raisonnée, en reprenant par exemple avec un esprit critique les avancées anglo-saxonnes, ou encore les réflexions sur la créativité et le jeu dans l'enseignement artistique. Cette démarche permettrait d'intégrer d'autres réseaux conceptuels dont ceux de l'imagination et de la complexité⁶, celui de la création⁷, ceux de l'invention, de la création et de l'innovation (Cros, 2007), par exemple.

4. L'ouverture vers l'ensemble des compétences et des activités langagières de communication. Nous l'avons vu, la créativité reste souvent cantonnée au domaine de la production orale et/ou écrite. Il reste encore à mieux élucider les rapports entre la créativité et l'ensemble des activités langagières de communication, ainsi qu'entre créativité et compétences générales et communicatives, pour explorer ensuite la manière dont le jeu peut enrichir ou modifier la perspective. Plus qu'un écueil, les lacunes du CECR au sujet de la créativité et du jeu sont une invitation à poursuivre la réflexion.

5. La prise en compte de tous les acteurs sociaux impliqués. Le plus souvent, les propositions relatives aux jeux de créativité visent les apprenants. Qu'en est-il de la créativité et du jeu relatifs aux autres acteurs tels que les professeurs, les responsables pédagogiques, les concepteurs de manuels, les didacticiens... ? Du moment que la créativité et le jeu ne sont pas nécessairement associés à des changements radicaux des pratiques éducatives, mais à une disposition à encadrer les élèves pour les aider à apprendre plus efficacement, la réflexion devrait englober le système dans son ensemble, d'autant plus qu'une exploitation optimale exige sans doute de faire de la classe un espace réellement ouvert à la créativité et au jeu ; de changer et diversifier

l'environnement d'apprentissage ; de remettre en question ses certitudes ; de partager les expériences ; d'oser la différence. Cela ne peut se faire en focalisant l'attention sur les seuls apprenants.

6. Le refus de confiner la créativité et le jeu à des domaines éducatifs particuliers. Par moments, il semblerait qu'un enseignement/apprentissage fondé sur la créativité et le jeu ne soit envisageable qu'après des jeunes publics ou dans certains contextes spécifiques qui excluent les adultes, les apprenants d'une langue de spécialité, etc. Or, le succès de la créativité et du jeu dans le monde de l'entreprise, où ils se déclinent selon des modalités particulières, montre bien que ces outils peuvent avoir un avenir, quel que soit leur contexte d'utilisation, à condition d'être dûment calibrés et utilisés.

7. La constitution d'une ou plusieurs typologies de jeux de créativité pour la classe de langue. Les différents auteurs ayant abordé la question des jeux de créativité pour la classe de FLE proposent diverses catégorisations, plus ou moins élaborées, plus ou moins abouties, mais faiblement argumentées. Weiss distingue par exemple les activités de créativité lexicale (création de mots nouveaux) ; les activités de créativité structurale (invention et combinaison de mots, création de phrases, de récits) ; les activités donnant libre cours à l'imagination. (2002 : 77), tandis que Cuq et Gruca (2007) différencient jeux linguistiques, jeux de créativité, jeux culturels et jeux dérivés du théâtre, et que Debyser s'intéresse surtout à la créativité langagière (1978b). Pour sa part, Duquette propose de classer les jeux créatifs « selon les habiletés [...], selon les éléments linguistiques [...] et selon les types de jeux » (1986 : 86). Dresser un catalogue raisonné des jeux de créativité pour la classe de langue, fondé sur des définitions opératoires et sur des critères typologiques clairs, et offrant des objectifs d'apprentissage spécifiques, permettrait sans doute de promouvoir le recours à la créativité et au jeu et donc de réduire l'écart encore considérable entre volonté institutionnelle affichée et pratiques de classe effectives.

Quels jeux de créativité pour la classe de langue ?

Pour aller dans le sens de ce dernier enjeu, à savoir, la constitution d'une ou plusieurs typologies de jeux de créativité pour la classe de langue, nous souhaitons exposer à présent l'une des voies possibles pour y parvenir. Prenant comme point de départ nos propres travaux sur le jeu en classe de langue (Silva, 2008), nous postulons qu'il est possible de réexaminer l'articulation entre créativité et jeu à la lumière de quatre grands niveaux sémantiques de référence que recouvrent les deux notions en contact : le matériel, les structures, le contexte et l'attitude.

En ce qui concerne le matériel -ce avec quoi on joue mais aussi ce à partir de quoi on crée ou ce à quoi aboutit la créativité- on peut rappeler que dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue tout peut servir, de la parole aux objets les plus inattendus. Certes, tel que le signale Debyser à propos de la pensée de Winnicott, « La parole est un des premiers jouets, c'est aussi un jouet qui se prête à une créativité infinie » (Debyser, 1978a : 8). Cependant, nous partageons l'avis de cet auteur lorsqu'il affirme : « Ne donner que le mot ou la parole comme supports ou comme outils à la créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage. » (Debyser, 1978a : 12)

Pour optimiser l'exploitation pédagogique de la créativité et du jeu, il convient sans doute d'oser utiliser tous les moyens et les ressources afin d'encourager une disposition créative chez les apprenants, en refusant de recourir uniquement à l'intellect, en sollicitant tous les sens, en choisissant en priorité du matériel authentique et culturellement marqué. La « relation inverse entre matériel structuré et développement de la créativité » postulée par Piccardo (2005 : 177) reste également à explorer car, tel que le signalait Duquette il y a près d'un quart de siècle, « Il est d'autant plus difficile d'intégrer la créativité aux objectifs d'enseignement/apprentissage que la majeure partie du matériel auquel le formateur et l'étudiant sont confrontés s'associe généralement à une pédagogie traditionnelle qui met l'accent sur les connaissances et, par le fait même, sur la réponse juste ; le degré de prédiction y est donc élevé. La créativité, de son côté, fait appel à une pédagogie souple qui favorise l'initiative de la part de l'étudiant et encourage le traitement de l'imprévisibilité des réactions. » (1986 : 83)

Quant aux structures, ou les différents types de règles régissant l'activité ludique ou créative, la fécondité de la contrainte issue des règles est sans doute une voie à explorer au croisement de la créativité et du jeu. Il serait intéressant de reprendre au sujet de la créativité une réflexion sur le jeu permettant de distinguer les règles constitutives (celles qui permettent d'identifier un jeu en lui donnant son caractère distinctif) des règles normatives (celles auxquelles se plie tout bon joueur, même si elles ne sont pas obligatoires) ainsi que des règles évolutives (celles qu'actualise au cas par cas chaque joueur en s'appropriant les deux types de règles précédents) et des règles métaludiques (les règles générales, historiques et culturelles, qui régissent l'ensemble des jeux) (voir Silva, 2008 : 16-17). Cela permettrait peut-être d'identifier les jeux dont les différents niveaux de règles favorisent la créativité. Tel est notamment le cas de ceux qui offrent le plus de marge aux règles évolutives, et qui autorisent voire encouragent la prise d'initiatives, l'interrogation, le choix de défis, l'établissement de nouvelles relations, l'exploration des idées, la levée des censures et l'ouverture d'esprit. Il s'agit, pour reprendre les termes de Blachowska-Szmigiel, d'identifier des jeux permettant de favoriser les dispositions cognitives⁸ et les traits caractériologiques⁹ dits créatifs (2006 : 37-38).

En ce qui a trait au contexte, celui-ci renvoie à un cadre organisé, qui est souvent mentionné par les spécialistes de la créativité comme par ceux du jeu. Lié avec l'environnement cognitif (représentations et normes) ainsi qu'avec les conditions d'exécution (variables physiques) évoqués par Rouquette (1981 : 22), un contexte propice permet l'épanouissement de la créativité entendue comme une caractéristique personnelle, « virtualité de la personne qui doit rencontrer pour se manifester des conditions favorables » (Rouquette, 1981 : 13). Ce même auteur rappelle par ailleurs, à propos de ce qu'il appelle « la situation créative », qu'« il peut être commode d'organiser l'ensemble du domaine de la recherche sur la créativité en concevant l'unité de fonctionnement [...] comme un système particulier de traitement de l'information qui, placé dans certaines conditions et en présence de certaines données, produit certaines sorties » (Rouquette, 1981 : 22)

Debyser établit par ailleurs un lien explicite entre contexte ludique et émergence de la créativité « Chaque fois que l'on instaure [...] des pratiques de représentation symbolique mimées ou jouées [...] l'on recrée en partie les conditions de cet épanouissement sémiotique et symbolique dont Piaget disait qu'il marque "l'apogée du jeu enfantin" ; que l'on ne craigne pas trop ce retour vers l'enfance, c'est aussi le retour vers la créativité. » (Debyser, 1978a : 10)

Dans le cas spécifique de la classe de langue, un contexte propice au jeu et à la créativité renverrait à la perspective psychologique « interactive », « qui s'intéresse aux relations entre les éléments constitutifs du processus créatif, à savoir l'individu, la tâche, les opérations mentales et l'environnement » (Blachowska-Szmigiel, 2006 : 36) ainsi qu'à une approche égalitaire, qui met « en valeur la possibilité d'activer et d'entraîner les dispositions créatives de l'individu dans un environnement favorable par des activités appropriées. » (*idem*)¹⁰ Autrement dit, il convient d'« élargir la perspective normalement adoptée quand il s'agit de réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère pour y comprendre [...] tout ce qui se réfère au sujet apprenant, à la personne dans sa totalité [...] [et] ce qui se réfère à la classe en tant que système avec sa dynamique intérieure auto-éco-organisante. » (Piccardo, 2005 : 67)

Finalement, les notions de créativité et de jeu sont toutes deux marquées par l'importance accordée à l'attitude de celui qui crée ou celui qui joue. Winnicott définissait déjà la créativité comme la « coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » (1975 : 91), tandis que des spécialistes du jeu tel Henriot (1989) ont mis en valeur le rôle central de la conviction intime et inexplorable du joueur. Tandis que le jeu a parfois été caractérisé comme une disposition particulière de l'esprit de celui qui joue (Henriot, 1989), la créativité peut être entendue comme une « propriété possédée en quantité variable par les individus et susceptible de se révéler plus ou moins au fil des situations » (Rouquette, 1981 : 13). Fluidité, flexibilité et originalité caractériseraient les individus créatifs (Duquette, 1986 : 84) ; tandis que les dispositions cognitives et les traits caractériologiques créatifs identifiés par Blachowska-Szmigiel (2006 : 37-38), que nous avons cités plus haut, ont également à voir avec l'attitude assumée par l'apprenant face à la tâche proposée.

Créativité et jeu seraient ainsi rattachés par ce que Csikszentmihalyi a appelé l'expérience-flux ou l'expérience optimale (en anglais, *flow*). L'expérience-flux caractérise les moments où « le corps ou l'esprit sont utilisés jusqu'à leurs limites dans un effort volontaire en vue de réaliser quelque chose de difficile et d'important. » (Csikszentmihalyi, 2004 : 17)

En outre, la pensée divergente associée à la créativité (voir par exemple Guilford, cité par Rouquette, 1981 : 18-19) est proche du changement de focalisation introduit par le jeu (voir Silva, 2008 : 26). D'après Russ (2003), la pensée divergente est au cœur du jeu et de la créativité. Cette auteure signale même que l'imagination et la fantaisie déployées par un enfant pendant le jeu permettent de prévoir la capacité à mettre en place une pensée divergente au fil du temps. Or, nos systèmes éducatifs sont-ils réellement ouverts à la promotion

de la pensée divergente ? Cros a-t-elle raison en critiquant les formateurs dont la « pensée s'enferme dans une tautologie affligeante : ils veulent développer une culture créative en apprenant à tous à devenir créatifs. » (2007, 87) ?

Dans la mesure où créativité et jeu semblent tous deux aptes à enrichir les processus cognitifs et affectifs, à alimenter l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire et à diversifier les ressources d'enseignement et de l'apprentissage, leur articulation dans la classe de langue mériterait d'être mieux étudiée ; d'autant plus que certains jeux semblent être à même de développer la créativité, et que la créativité devrait aussi permettre de développer des jeux en tout genre, dont certains particulièrement propices à un meilleur apprentissage plurilingue et pluriculturel. Certes, un long chemin reste à parcourir pour que l'articulation entre ces deux domaines de recherche porte tous ses fruits. L'« année de la créativité » aura eu le mérite de contribuer à le mettre en lumière.

Bibliographie

- Anzieu, D. 1981. *Le Corps de l'œuvre*. Paris : NRF Gallimard.
- Augé, H., M.-F. Borot et M. Vielmas. 1981. *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris : CLE International.
- Beaudot, A. 1973. *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : ESF.
- Beaudot, A. 1969. *La Créativité à l'école*. Paris : PUF.
- Blachowska-Szmigiel, M. 2006. « Développer la créativité en cours de FLE ». *Le Français dans le monde*, n° 345, p. 36-38.
- Brougère, G. 2005. *Jouer / Apprendre*. Paris : Economica - Anthropos.
- Byram, M., G. Zarate et G. Neuner. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Caré, J.-M. et F. Debyser. 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Cros, F. (dir.). 2007. *L'Agir innovationnel : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Csikszentmihalyi, M. 2004. *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international / ASDIFLE.
- Cuq, J.-P. et I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Debyser, F. et H. Laitenberger. 1976. « Le Crocodile et le moulin à vent. Un milliard de jeux de créativité ». *Le Français dans le monde*, n° 123, p. 14-19.

- Debyser, F. 1978a. Les Jeux du langage et du plaisir. In : Caré, J.-M. et Debyser, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette, p. 1-12.
- Debyser, F. 1978b. Créativité. In : Caré, J.-M. et Debyser, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette, p. 116-155.
- Duquette, L. 1986. La Créativité dans les pratiques communicatives. In : Boucher A.-M., M. Duplantie et R. Leblanc. *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel, p. 83-94.
- Groupe de rapporteurs sur l'Éducation, la Culture, le Sport, la Jeunesse et l'Environnement. 2006. *Projet de création de capital culturel*. [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=GR-C\(2006\)2&Language=lanFrench&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=GR-C(2006)2&Language=lanFrench&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864) (consulté en mars 2009).
- Henriot, J. 1989. *Sous couleur de jouer. La Métaphore ludique*. Paris : J. Corti.
- Paré, A. 1977. *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval : NHP.
- Piccardo, E. 2005. *Créativité et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Milan : Arcipelago Edizioni.
- Rouquette, M.-L. 1981. *La Créativité (1973)*, 3^e éd. revue et corrigée. Paris : Presses Universitaires de France.
- Russ, S. W. 2003. « Play and Creativity : Developmental Issues ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, n° 47, p. 291-303.
- Silva, H. 2008. *Le Jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Skutnabb-Kangas, T. 2002. *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Weiss, F. 2002. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.
- Weiss, F. 2001. De l'exercice scolaire à la créativité. Activités ludiques, activités d'apprentissage. In : R., Johnston (dir.). *L'Enseignement des langues aux adultes aujourd'hui : une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, p. 109-124.
- Weiss, F. 1983. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.
- Winnicott, D. W. 1975. *Jeu et réalité. L'Espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Notes

¹ En effet, les deux paradigmes conceptuels en question ont suivi des évolutions différentes selon les langues et les cultures, aussi bien sur l'axe diachronique que sur l'axe synchronique. Pensons par exemple à la problématique de la traduction en anglais du mot « jeu », qui deviendra selon le cas *game*, *play* ou *playing*, ou encore au développement relativement tardif de la problématique contemporaine de la créativité en France, du moins si on le compare à celui qu'elle a connu aux États-Unis.

² En guise d'exemple, un rapide coup d'œil aux références bibliographiques proposées en mars 2009 sur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Créativité> permet de constater que, sur 76 références s'étendant sur un demi-siècle -la plus ancienne date de 1956 et la plus récente de 2007-, plus d'un tiers des ouvrages (28) appartiennent aux années 1970-1979. Notons au passage que seuls y sont mentionnés 5 ouvrages ultérieurs à 1998.

³ Voir notamment dans *La Créativité à l'école* la partie intitulée « III. Perspectives de recherches. La créativité dans les diverses disciplines », où Beaudot aborde spécifiquement l'exemple de la classe de langues vivantes à propos du lien entre créativité et moyens audiovisuels (1969 : 111-117).

⁴ Signalons néanmoins que cet ouvrage considère le jeu essentiellement depuis l'angle de la fonction ludique du langage (Piccardo, 2005 : 25), au détriment d'autres dimensions envisageables. Pour leur part, Duquette (1986) et Weiss (1983, 2002) offrent des points de vue pertinents et utiles mais dont le développement théorique reste discret.

⁵ « les décisions sont, et doivent être, entre les mains des praticiens concernés qui feront appel à leur jugement et à leur créativité. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 40) La créativité des enseignants, dont Blachowska-Szmigiel souligne l'importance (« l'entraînement à la créativité ne sera efficace que si nous commençons par remettre en question notre propre créativité et son expression dans notre façon d'enseigner. [...] L'enseignant qui vise l'entraînement de la créativité doit être en mesure d'avoir lui-même une attitude créative et doit être capable de reconnaître ces conduites chez les autres. », 2006 : 36-37), mériterait à elle seule un développement à part qui ne peut malheureusement pas trouver ici sa place.

⁶ Imagination et complexité sont des notions centrales dans la réflexion de Piccardo (2005), qui souligne par exemple la nécessité de prendre en compte ce qu'elle appelle la fonction poétique-imaginative, à la croisée de Jakobson et Halliday ; et qui postule que « la créativité acquiert un rôle de prééminence en tant que ressource pour maîtriser la complexité » (2005 : 261).

⁷ Avec les composantes poétique et esthétique de la création, identifiées par Anzieu (1981, cité par Cros, 2007 : 81), et respectivement liées au travail psychique -lié au rapport de l'auteur à l'œuvre- et au devenir de l'œuvre -lié au rapport entre l'œuvre et le public.

⁸ La pensée divergente, la pensée intuitive et l'imagination créative, d'après Blachowska-Szmigiel (2006 : 37).

⁹ La souplesse d'adaptation, l'originalité et le sentiment d'une valeur personnelle élevée (Blachowska-Szmigiel, 2006 : 38).

¹⁰ Par opposition à une perspective individuelle, « qui se concentre sur les dispositions cognitives et caractériorologiques de l'individu » ainsi qu'à une approche élitaire, où « la créativité est considérée [...] comme une activité des individus éminents qui conduit toujours à un produit nouveau, original et reconnu dans la société. » (Blachowska-Szmigiel, 2006 : 36)