

Revue internationale du CRIRES
Innover dans la tradition de Vygotsky
CRI_SAS international Journal
Vygotsky's Heritage: Innovation in Education

**La narration iconotextuelle au service de l'activité de création.
Dispositif didactique et approche anthroposémiotique pour
rendre l'élève cré-acteur·rice de ses apprentissages**
Recherche exploratoire menée au cycle 1 dans le canton de
Vaud en Suisse

Maud Lebreton Reinhard and Rachel Attanasio

Volume 6, Number 3, 2022

Créativité, activités et éducation
Creativity, activities, and education

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1094260ar>
DOI: <https://doi.org/10.51657/ric.v6i2.51468>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lebreton Reinhard, M. & Attanasio, R. (2022). La narration iconotextuelle au service de l'activité de création. Dispositif didactique et approche anthroposémiotique pour rendre l'élève cré-acteur·rice de ses apprentissages : recherche exploratoire menée au cycle 1 dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(3), 23–45. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i2.51468>

Article abstract

This research was conducted in three cycle 1 classes in the canton of Vaud in Switzerland. Based on the creative process of Wallas (2003) and the identified factors of creativity (Lubart, 2003), it proposes to put the posture of creator in a social semiotic perspective by using the multimodal narration of the album as a mediating object. As pedagogical support of choice, notably because of the richness of the offer, the affective dimension of the images and the narration, the album is a composite object whose semiotic complexity forces a process of metaphorical meaning-making described as highly creative (Kress, 2010). As the motivation of the sign-maker depends on his or her interests (Kress, 2010), participation in a narrative that has to find its conclusion places the student in the position of creator-actor of his or her learning. The multimodal medium serves here as a material for (re)conceptualisation in which transmediation (Suhor, 1984, cited in Sullivan, 2017) is put at the service of the creator's posture. The object produced can then take an active role in the construction of meaning (Bowker & Star, 2000), making the process a transformative practice (Conne, 2008) for the learner. Referring back to social semiotics, learning is here considered above all as a process of situated meaning-making (Budach, 2018; Mottier Lopez, 2016) in an anthropological perspective of education (Ingold, 2018).

© Maud Lebreton Reinhard, Rachel Attanasio, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

LA NARRATION ICONOTEXTUELLE AU SERVICE DE L'ACTIVITÉ DE CRÉATION. DISPOSITIF DIDACTIQUE ET APPROCHE ANTHROPOSÉMIOTIQUE POUR RENDRE L'ÉLÈVE CRÉ-ACTEUR·RICE DE SES APPRENTISSAGES.

Recherche exploratoire menée au cycle 1 dans le canton de Vaud en Suisse.

Maud Lebreton Reinhard

*Prof, Dr,
HEP-BEJUNE, Suisse*

maud.lebreton@hep-bejune.ch

Rachel Attanasio

*Chargée d'enseignement
HEP-Vaud, Suisse*

rachel.attanasio@hepl.ch

Résumé

Cette recherche a été menée dans trois classes du cycle 1 dans le canton de Vaud en Suisse. Basée sur le processus créatif de Wallas (2003) et les facteurs identifiés de la créativité (Lubart, 2003), elle propose d'inscrire la posture de créateur·rice dans une perspective sémiotique sociale en employant la narration multimodale de l'album comme objet médiateur. Support pédagogique de choix, notamment en raison de la richesse de l'offre, la dimension affective des images et de la narration, l'album est un objet composite dont la complexité sémiotique contraint à un processus de fabrication de sens métaphorique qualifié de hautement créatif (Kress, 2010). Comme la motivation du fabricant de signes dépend de ses intérêts (Kress, 2010), la participation à une trame narrative qui doit trouver son dénouement place l'élève en position de cré-acteur·rice de son apprentissage. Le média multimodal sert ici de matériau de (re)conceptualisation dans lequel la transmédiation (Suhor, 1984, cité dans Sullivan, 2017) est mise au service de la posture de créateur·rice. L'objet produit peut alors prendre un rôle actif dans la construction de sens (Bowker & Star, 2000), faisant du processus une pratique transformatrice (Conne, 2008) pour l'apprenant·e. Renvoyant à la sémiotique sociale, l'apprentissage est ici envisagé avant tout comme un processus de création de sens située (Budach, 2018 ; Mottier Lopez, 2016) dans une perspective anthropologique de l'éducation (Ingold, 2018).

Mots-clés : activités créatrices, sémiotique, album, narration, multimodalité

Abstract

This research was conducted in three cycle 1 classes in the canton of Vaud in Switzerland. Based on the creative process of Wallas (2003) and the identified factors of creativity (Lubart, 2003), it proposes to put the posture of creator in a social semiotic perspective by using the multimodal narration of the album as a mediating object. As pedagogical support of choice, notably because of the richness of the offer, the affective dimension of the images and the narration, the album is a composite object whose semiotic complexity forces a process of metaphorical meaning-making described as highly creative (Kress, 2010). As the motivation of the sign-maker depends on his or her interests (Kress, 2010), participation in a narrative that has to find its conclusion places the student in the position of creator-actor of his or her learning. The multimodal medium serves here as a material for (re)conceptualisation in which transmediation (Suhor, 1984, cited in Sullivan, 2017) is put at the service of the creator's posture. The object produced can then take an active role in the construction of meaning (Bowker & Star, 2000), making the process a transformative practice (Conne, 2008) for the learner. Referring back to social semiotics, learning is here considered above all as a process of situated meaning-making (Budach, 2018; Mottier Lopez, 2016) in an anthropological perspective of education (Ingold, 2018).

Keywords: creative activities, semiotics, album, narration, multimodality

Note d'auteur

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Maud Lebreton
(maud.lebreton@hep-bejune.ch)

Si l'apprentissage expérientiel a connu un développement continu dans la sphère anglophone (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984), il n'a pas connu pareil engouement dans la sphère francophone sinon dans des niveaux avancés (Conne, 2008). La construction de sens étant aujourd'hui au cœur des réflexions pédagogiques notamment dans l'approche par compétences (Beckers et al., 2012), placer l'élève en posture de créateur·rice constitue un apprentissage expérientiel qui, pour réussir, dépend de l'intérêt que l'apprenant·e y aura placé. Or cela nous renvoie à la construction du sens (Kress, 2010) que ce dernier va produire, un enjeu certain tant pour l'enseignant que l'apprenant pendant le processus d'apprentissage lié à la créativité (Dewey, cité dans Thiévenaz, 2017). Le débat sur le sens construit par l'apprenant·e s'inscrit dans le paradigme dit de l'apprentissage (Tardif, 1998) qui privilégie l'approche par compétences (Beckers et al., 2012). Empiriquement, il s'agit d'atteindre sémiologiquement l'expérience vécue par le sujet (Micheli, 2014) pour rendre intelligible son engagement dans la fabrication de nouvelles représentations (Vergnaud, 2011).

Cette contribution présente une recherche menée dans trois classes du cycle 1 du canton de Vaud en Suisse. Elle teste la contextualisation narrative d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en activités créatrices et manuelles. Basée sur le processus créatif de Wallas (2003) et les facteurs identifiés de la créativité¹ (Lubart, 2003), elle propose d'inscrire la posture de créateur·rice dans la perspective sémiotique piercienne de la pensée-signe (Theureau, 2001) en employant la médiation de la narration multimodale de l'album. En convoquant l'étonnement (Thiévenaz, 2017), l'enquête (Dewey, 1993) et le jeu symbolique de Vygotsky (1978), l'acte créatif, par son ancrage dans la réalité de l'individu, génère un apprentissage expérientiel en lui et pour lui, par le groupe et pour le groupe (Sullivan, 2017).

Par la richesse de l'offre et la dimension affective des images et de la narration, l'album présente une complexité sémiotique par son caractère composite² qui contraint la fabrication de sens à une métaphorisation, processus qualifié de hautement créatif (Kress, 2010). Ainsi, le principe d'organisation de chaque modalité en présence permet d'établir des relations qui, lorsqu'elles sont approfondies par les actions des élèves, deviennent la base d'un apprentissage dépassant le cadre strict de la discipline et développant des compétences autant productives que constructives (Pastré, 2006). Comme la motivation du fabricant de signes dépend de ses intérêts (Kress, 2010), la participation à une trame narrative qui doit trouver son dénouement place l'élève en position de cré-acteur·rice de son apprentissage.

Dans le dispositif servant de base à cette recherche, le schéma narratif est mis au service de la création, la complication cognitive de l'intrigue servant de point de résistance pour mettre en place la tâche. Les étapes du processus créatif et celles du schéma narratif se superposent puis fusionnent au travers de l'activité de création qui s'inscrit dans une sémiosphère (Pier, 2018) dépassant le cadre strict de la narration et/ou de l'activité de création. En consignnant tous les moments où l'album est convoqué par les élèves au cours du processus créatif, on accède au rôle de la narration multimodale sur le processus en tant que tel, ce qui permet d'identifier de nouvelles étapes du processus créatif de Wallas. Le média multimodal sert ici de matériau de (re)conceptualisation dans lequel la transmédiation (Suhor, 1984, cité dans Sullivan, 2017) propre au caractère composite du support est mise au service de la posture de créateur·rice. L'objet produit peut alors prendre un rôle actif dans la construction de sens (Bowker & Star, 2000), faisant du processus une pratique transformatrice (Conne, 2008) pour l'apprenant·e qui

¹ Dans une approche multivariée de la créativité (Bonnardel & Lubart, 2019), trois types de facteurs interviennent : cognitifs, conatifs et affectifs, et enfin environnementaux.

² L'album est un support composite puisque sa compréhension repose sur une indissociabilité du texte et de l'image.

co-construit de manière critique son apprentissage (The New London Group, 1996 ; Sullivan, 2017). Renvoyant à la sémiotique sociale, l'apprentissage est ici envisagé avant tout comme un processus de création de sens située (Budach, 2018 ; Mottier Lopez, 2016) dans une perspective anthropologique de l'éducation (Ingold, 2018).

Ancrage théorique et conceptuel

Si la tâche de l'élève a pour but la mise en posture de créateur·rice, l'apprentissage devient durable si l'apprenant·e parvient à faire émerger et à produire du sens pendant son activité de création (Cope & Kalantzis, 2016), sens que nous plaçons dans la sémiotisation contextuelle de la posture. Dans une perspective située de l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991), le but est de mettre en place une action d'enseignement située (Desbiens, 2010) grâce à un récit particulier, l'album. L'ancrage théorique qui suit permet de placer la présente démarche pédagogique d'activité créatrice dans une perspective anthroposémiotique.

La didactique des activités créatrices

La mise en place de la démarche créative s'appuie sur le processus créatif de Wallas (1926) pour aborder et décrire la tâche d'activité créatrice et manuelle (AC&M) proposée dans cette recherche. La tâche visant la création au sein d'un environnement de conception d'idées, elle s'inscrit dans le schéma initial en quatre étapes décrit par Wallas (Figure 1).

La première étape, la préparation, met en place le contexte dans lequel la tâche est proposée par l'enseignant·e. La discipline des AC&M ayant pour but de permettre aux élèves de pratiquer de manière plus ou moins dirigée diverses techniques artistiques et manuelles en exerçant plusieurs compétences transversales dont la pensée créatrice, l'enseignant·e élabore une tâche qui permet une mise en œuvre du processus créatif. Cette tâche de type discrétionnaire (Pastré, 2006) permet à l'élève de trouver des idées "nouvelles" pour mener une activité de création. Dans le cadre de cette recherche, cette mise en place contextuelle consiste à proposer à l'élève une situation-problème (Fobre, 1997). La deuxième étape du processus de Wallas, l'incubation, représente le moment où des liens se font dans l'imaginaire du·de la créateur·rice sans être pour autant verbalisés voire conscientisés. C'est au cours de cette étape que l'enseignant·e révèle la consigne aux élèves, consigne stipulant que la finalité de l'action est la résolution du problème posé. C'est au cours de la troisième étape, l'illumination, que les idées émergent selon Wallas (1926). Les solutions envisagées comme possibles sont confrontées au problème, le but étant de ne conserver que la/les plus pertinente·s et originale·s. Cette sélection opérée par la pensée créative mobilise la pensée divergente puis la pensée convergente. Dans le cadre de la recherche, la démarche a été voulue collaborative pour que les élèves, organisés en groupes, partagent toutes leurs idées. La quatrième étape consiste à vérifier l'adéquation des idées en regard de la contrainte contenue dans la consigne. Les différentes propositions des élèves sont évaluées dans le partage, la validité de certaines pouvant être testée dans la projection de leur mise en œuvre. L'argumentation et l'expérimentation qui en découlent se font au sein du groupe dans une perspective de valorisation du processus dans son ensemble.

Si le processus créatif théorisé par Wallas continue de servir de base à la communauté scientifique, il a pu être affiné et développé grâce au concept de "créativité" développé par Lubart (2003) et Sullivan (2017) (Figure 1). Selon Lubart (2003), la créativité représente la capacité à produire une idée nouvelle adaptée à un contexte, en convoquant notamment la

notion de groupe-référence. Dans le contexte pédagogique, le groupe-référence représenté par la classe devient le garant de la démarche individuelle. Qualifiée de compétence, la créativité est influencée par des facteurs cognitifs (l'intelligence et les connaissances), conatifs (la personnalité et la motivation), émotionnels (les émotions positives et négatives) et environnementaux (les milieux familial, scolaire, culturel et social). Dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage, l'accompagnement de l'enseignant·e permet de développer les facultés cognitives en définissant le problème, mobilisant la pensée divergente et la pensée convergente, résolvant le problème et développant les connaissances. L'enseignant·e peut *a priori* avoir beaucoup moins de prise sur les autres facteurs (Lubart, 2003).

Plus récemment, Sullivan (2017) propose une approche psychosociale de la créativité. Selon elle, l'influence du contexte et du groupe est telle que les interactions sociales entre pair·e·s influencent la réception de l'idée au sein du groupe. Le rôle de l'enseignant·e est donc essentiel dans la mise en place de la tâche et du contexte de l'activité de création. Cette perspective socioculturelle de la créativité inscrit la tâche dans un contexte donné par le jeu et l'exploration de l'environnement dans lequel va se réaliser la tâche. Par conséquent, le type d'activité, l'environnement et les interactions qui s'y déroulent influencent la production d'idées nouvelles (Sullivan, 2017). Le dispositif servant de base à cette recherche a par conséquent été conçu au travers de la mise en place d'un travail collectif et collaboratif durant toute l'activité de création. Celle-ci appartenait à l'ensemble du groupe et ne pouvait donc être "ramenée à la maison" comme à l'habitude. Produire pour d'autres, être un·e parmi d'autres, s'identifier collectivement à une même création sont des aspects transversaux de la formation également travaillés.

Pour développer la créativité, les activités envisagées et menées ont pour finalité la création. Cette notion d'activité, générée par la tâche, est alors la source des apprentissages visés en contexte scolaire. Pastré (2006) classe les différentes activités possibles en deux types : les activités productives et les activités constructives. Les premières agissent sur l'acte créatif et visent une réalisation concrète répondant à des contraintes posées. Les secondes se manifestent de manière plus inconsciente et transforment le sujet dans et par l'action. Selon Pastré, la construction du "soi" émerge au travers de la démarche réflexive qui vise à résoudre le questionnement métacognitif qui accompagne la tâche. Sont alors développées, pendant l'action, des compétences intra et interpersonnelles grâce aux connaissances-en-actes qui vont émerger (Vergnaud, 2011). Dans la présente démarche, nous ancrons l'action des élèves dans le recours à une situation-problème afin que chacun·e mette en place le processus de résolution dudit problème. C'est au cours de cette forme d'activité productive que l'élève est placé devant de multiples occasions d'apprentissage et d'acquisition de compétences liées à la production d'un objet. Les savoirs convoqués sont alors autant techniques que personnels et interdisciplinaires. Identifiés et raisonnés, tous ces savoirs deviennent de surcroît réutilisables par le sujet.

Si Dewey a le premier théorisé l'apprentissage expérientiel (1926), Thiévenaz (2013, 2017) précise que l'expérience vécue par le sujet apprenant est multiple : en faisant une expérience, il en subit une en retour qu'il transforme en acquis pour pouvoir la communiquer. En AC&M, l'élève est donc accompagné par l'enseignant·e et ses pair·e·s dans la prise de conscience de l'expérience créative pour développer des compétences de production et de construction (Pastré, 2006) à la triple condition selon Thiévenaz (2017) :

- que le processus créatif trouve son sens en répondant à une question, une situation-problème, un élément perturbateur ou déclencheur ;

- que l'activité proposée crée un événement inattendu qui déclenche l'étonnement. Pour ce faire, Thiévenaz (2017) fait de l'enseignant·e l'agent principal et actif pour permettre les conditions de l'étonnement visant à déclencher la curiosité ;
- que la situation d'apprentissage proposée permette une activité d'enquête selon Dewey (Thiévenaz, 2017), c'est-à-dire en cinq étapes : la création d'un déséquilibre dans une situation non circonscrite ; la détermination de la solution du problème ; le raisonnement et le caractère opérationnel des faits-significations.

La perspective sémiotique

Née du besoin de questionner le sens donné aux apprentissages, la présente recherche vise à étayer de manière empirique l'intérêt d'une prise en charge sémiotique des dispositifs d'enseignement-apprentissage. La fabrication de sens est un processus qui, transposé au travail du sujet apprenant, lui permet de faire des liens entre ce qui lui est enseigné et ce qu'il connaît pour accepter la nouveauté (Cope & Kalantzis, 2016). Dans un fonctionnement spiralaire, l'apprenant doit pouvoir relier ce qui lui est offert à ses connaissances et ses expériences pour ancrer les nouveaux apprentissages visés par l'enseignant·e.

Dans une perspective anthropologique de l'éducation (Ingold, 2018), nous inscrivons la démarche dans le courant de la sémiotique sociale, ou *social semiotics*, en mobilisant le concept de multimodalité (Van Leeuwen, 2005). Renvoyant notamment à la psychologie dite culturelle, la multimodalité (Jewitt, 2016 ; Kress, 2010) permet de faire émerger la complexité de la fabrication de sens. Si la communication a toujours été multimodale puisque nous percevons par l'intermédiaire de tous nos sens, la société contemporaine a fait émerger une communication dans laquelle chacune des modalités (visuelle, textuelle, sonore...) peut être configurée, peut circuler ou encore être recyclée. La multimodalité envisage la représentation, la communication et l'interaction comme quelque chose de plus qu'un langage (Jewitt, 2017). Un des buts de la multimodalité est d'étendre l'interprétation sociale du langage et ses significations à l'ensemble des modes de représentation et de communication. Considérant les différentes manières dont la société contemporaine produit désormais du sens, la sémiotique sociale s'intéresse aux différents modes de communication, tous étant porteurs de signification et de culture. Un des termes clé de la sémiotique sociale est celui de "ressource sémiotique", lequel trouve son origine dans le travail du linguiste Hallyday (1995) pour qui la grammaire du langage n'est pas un code, ni un ensemble de règles pour produire des phrases correctes, mais "une ressource pour fabriquer du sens" (cité par Van Leeuwen, 2005 : 3). La sémiotique sociale s'est ensuite chargée d'étendre la théorie de Hallyday à l'ensemble des modes de communication, définissant ainsi les ressources sémiotiques comme les actions et les objets que nous utilisons pour communiquer, qu'ils soient produits par le corps ou par la technologie.

Si la sémiotique est la science de la vie des signes, la sémiotique sociale s'intéresse aux processus sociaux qui guident la fabrication de sens (Jewitt, 2017). L'esprit est conçu comme un contenant, un réservoir de représentations, le langage comme un instrument de codage de ces représentations et la communication comme une opération de transmission de ces représentations. Les signes servent avant tout comme substituts d'objets extérieurs ou intérieurs, ils sont un intermédiaire entre le sujet et l'objet d'abord, entre la conscience de l'émetteur·rice et celle du·de la récepteur·rice ensuite. Au-delà de l'espace des rencontres physiques, vivre en société veut dire habiter un espace social virtuel composé d'interlocuteur·rice·s potentiels, deviner les paroles silencieuses qu'ils·elles nous adressent et esquisser des réactions verbales à leur égard (Erali, 2011). La classe, comme le récit via le jeu

symbolique (*cf. infra*), constitue ainsi cette micro-société située dans un espace social physique composé d'interlocuteur·rice·s réel·le·s qui règlent leurs échanges implicites et explicites dans une perspective d'apprentissage.

Dans une approche située de la cognition à la fois en psychologie (Brown et al., 1989) et anthropologique (Lave & Wenger, 1991), nous proposons de mettre en relation le concept précédent de représentation avec celui de contexte au sens large, c'est-à-dire de réservoir disponible que le sujet va mobiliser pour construire son activité interprétative et que Lave a théorisé dans le terme *setting* (Lave, 1988 ; Mottier Lopez, 2016). Ce contexte disponible peut être directement relié aux facteurs environnementaux impliqués dans la créativité et identifiés par Lubart (Bonnardel & Lubart, 2019) pour prendre en compte les leviers ou les freins qu'ils peuvent constituer dans toute activité créative. Lave (1988) y ajoute un contexte immédiat, l'*arena*, que l'on retrouve dans la présente recherche dans le dispositif pédagogique en raison des dimensions, ou contraintes, qu'il impose à l'activité créative du sujet (Mottier Lopez, 2016). Dès lors, l'apprentissage situé peut être implicite puisque l'« authenticité » de l'action de l'apprenant·e l'inscrit dans plusieurs communautés : sociale, culturelle, technique. Dans un cadre d'enseignement, le concept d'affordance (Gibson, 1977) permet de saisir que la présente démarche cherche à équilibrer les propriétés contextuelles des apprentissages pour qu'elles soutiennent davantage qu'elles contraignent les apprenant·e·s. Dimensions contextuelles qui, selon la théorie de l'énaction (Masciotra & Medzo, 2009), doivent ne pas occulter les possibilités de la personne agissante, ce que la démarche collaborative a ici permis de limiter.

Le contexte narratif dans lequel nous inscrivons la démarche créative permet également de convoquer le concept de sémiosphère. Lotman (1989), dans sa théorisation de la sémiologie comme processus de fabrication de sens en contexte, pose en effet comme postulat que le sens, avant d'être dans le signe, est dans le système où les textes et les langages sont situés et sans lequel, insiste-t-il, la sémiologie³ n'existe pas. À la base de l'anthroposémiotique et de la sémiotique culturelle, le concept de sémiosphère avance que le texte constitue l'élément primaire de la culture et non plus une simple unité linguistique. Ainsi, pour qu'une situation de communication fonctionne, elle doit immerger le destinataire et le destinataire dans un même espace sémiotique, espace sémiotique dont ils doivent avoir une certaine expérience préalable. Lotman avance ainsi que l'expérience sémiotique précède l'acte sémiotique lui-même.

L'utilisation de l'album comme objet médiateur de la situation-problème devant mener à l'expérience créative nous permet de reprendre le concept de multimodalité tel que défini *supra*. L'album de littérature jeunesse constitue en effet un support sémiotique unique car multimodal par sa narration iconotextuelle. Objet composite richement doté visuellement, l'album est une ressource mobilisant la pensée spatiale, la pensée symbolique et le pouvoir mimétique des images. Le message y étant co-construit par le texte et les images, sa réception est indissociablement construite sur la convocation des deux ressources sémiotiques : l'une visuelle, l'autre textuelle. Ces deux registres que tout oppose en termes de fabrication de sens (Lebreton Reinhard & Capt, 2021) contraignent à une interprétation d'ordre métaphorique (Kress, 2010). Si tout indique que lorsqu'elle est présente, l'image pilote le sens du message (Paveau, 2019), la narration offerte par l'enseignant·e vise à mettre un texte en scène pour créer le théâtre intérieur (Gové-Mévellec dans Alary & Chabrol, 2013). Cette collaboration essentielle du texte et de l'image donne un caractère immersif à la narration (Gaiotti dans Alary & Chabrol, 2013) dans laquelle l'image permet à l'enfant de sentir son pouvoir de comprendre l'histoire comme

³ La sémiologie est l'opération qui consiste à produire des signes en instaurant une relation de présupposition réciproque entre un signifiant et un signifié.

étant possiblement indépendant de celui de l'adulte, qui lui s'en remet au seul texte (Hétier, 2015 ; Leclaire-Halté, 2008). La narration iconotextuelle est un moteur d'images mentales contraintes par la compréhension métaphorique que demande la co-conception de sens par deux modalités sémiotiques distinctes (Kress, 2010).

Enfin, Vygotsky (1997) explique que, chez l'enfant, la signification précède le mot comme l'objet, notamment dans le jeu symbolique. C'est ce qui permet notamment à l'enfant d'attribuer à un crayon le statut, le rôle et la fonction d'un camion. Le jeu n'étant pas le prototype de l'activité, l'enfant reste dans la réalité du jeu et non la réalité sérieuse des adultes. Comme ce dernier est toujours dans le jeu au-delà de l'âge moyen, le jeu contient toutes les tendances évolutives sous forme condensée et constitue ainsi une considérable source de développement et donc d'apprentissage. Convoquant l'imaginaire, le jeu symbolique fourni par la narration offre un cadre extrêmement vaste pour les changements des besoins et de la conscience. Grâce à l'effet-personnage (Jouve, 1998), le "lecteur", ici l'élève, donne vie au personnage en l'inscrivant dans son vécu autant que dans l'histoire dans laquelle il existe. Il entretient avec lui un ensemble de relations, autant intellectuelles qu'affectives, qui évoluent au fil du récit et enrichissent son expérience autant que sa personnalité.

Ancrée dans une pédagogie des multilittératies (New London Group, 1996), la démarche mise sur la réception du message comme point de départ en faisant de la narration un jeu symbolique, l'intrigue constituant l'élément perturbateur ou déclencheur de l'étonnement requis selon Thiévenaz (2017), les péripéties répondant à l'engagement dans l'enquête pour reprendre la pensée de Dewey (1926). Dans le besoin de trouver un objet médiateur permettant de "créer pour" en donnant du sens à l'apprentissage, l'album s'est imposé pour développer la créativité des élèves, permettant de placer le signe dans son contexte anthropo et socio-sémiotique. La narration iconotextuelle est gérée par l'enseignant·e qui oralise le récit dans les images pour mobiliser le pouvoir mimétique, contraindre une lecture métaphorique individuelle et intime convoquant, elle aussi, la pensée divergente. Si la perception humaine est signification avant tout (Vygotski, 1997), la semiosis s'appuie sur les émotions (Thiévenaz, 2017) et sur le besoin d'enquête (Dewey, 1916, 1938). L'approche créative collaborative envisagée ci-après permet d'inscrire la tâche dans le développement de compétences communautaires à différentes échelles : scolaire (pour répondre aux prescrits), sociale (pour développer l'empathie et la solidarité), culturelle (pour relier la communauté), technique (pour construire, choisir des outils et expérimenter des matières premières).

Visant la création d'opportunités d'apprentissage authentiques (Retschitzki, 2011) et le développement de la pensée critique (New London Group, 1996), l'approche reconnaît la multitude et la diversité des contextes d'apprentissage, vise à élargir les pratiques littéraciques et à revaloriser la matérialité comme ressource didactique (Budach, 2018). Les objets sont des réservoirs de savoirs et de relations humaines permettant l'échange de différentes interprétations du monde (Kell, 2009). Enfin, le dispositif visant une création multimodale, il permet de créer un espace d'exploration des possibilités afin de mieux saisir les ressources individuelles et les développer de manière consciente dans la communication avec l'autre. En suivant Sullivan (2017), l'apprentissage mettant en scène un objet prend deux directions : l'interprétation et l'intériorisation de la signification du signe d'une part et la production de nouvelles représentations modales d'autre part.

Problématique

Les étapes du processus créatif modélisé par Wallas puis Lubart (Figure 1) sont donc ici mises en dialogue avec la narration iconotextuelle convoquant une compréhension d'ordre métaphorique. La **préparation** se fait avec la mise en place de la sémiosphère en contextualisant l'activité créative dans le paratexte et la situation initiale du récit. La sémiosphère en place, la complication crée une situation-problème dans la phase d'**incubation**. Les élèves, répartis en sous-groupes, mobilisent ainsi leur **pensée divergente** pour formuler des hypothèses. L'enseignant·e, via la consigne, invite ensuite les élèves à résoudre la situation-problème en déployant un travail collaboratif incluant les élèves et les personnages du récit. Lors de la **vérification**, chaque groupe expérimente ses idées pour chercher des solutions. Forts de leurs constats, ils·elles font des choix au cours de l'étape de l'**illumination** avant de réaliser librement mais toujours en groupe leur création en la justifiant au cours de l'étape de la **pensée convergente**. Enfin, l'étape de la **socialisation** consiste à présenter sa démarche et à expliquer ses choix en regard de la consigne et la situation-problème de départ.

Figure 1

Le processus de Wallas et Lubart



Le dispositif conçu immerge l'élève dans une séquence d'enseignement-apprentissage favorable au développement d'une réflexion, à la recherche d'idées autant que la découverte de solutions, la situation-problème étant inscrite dans la complication narrative de la narration choisie. Menée volontairement au cycle 1 avec des non-lecteurs·rices, cette contextualisation narrative de la consigne permet de limiter la réduction de l'album au texte récurrente dans l'enseignement (Leclaire-Halté, 2008), de comprendre la réception sémiotique "naturelle" de l'album par les élèves, de mobiliser la métaphorisation du message pour générer, accompagner, légitimer la production inédite qui trouve son sens dans la résolution de l'intrigue, l'apaisement de la tension narrative vécue par les élèves en mobilisant l'effet-personnage et le jeu symbolique.

La présente recherche s'intéresse à la réception de la consigne contextualisée dans la narration iconotextuelle par les élèves pour tenter de répondre à la question suivante : **quelles sont les conséquences d'une mise en récit de l'activité de création sur le processus créatif modélisé par Wallas puis Lubart ?**

Plusieurs hypothèses ont guidé la conception du dispositif :

- Le processus créatif, tel que défini par Wallas et Lubart, peut être affiné par la prise en compte de la dimension sémiotique des dispositifs d'enseignement-apprentissage ;
- L'iconotextualité et sa lecture métaphorique favorisent la créativité grâce à la mise en place du jeu symbolique et de l'effet-personnage ;
- La "mise en récit" d'une tâche pédagogique augmente sa réception.

Méthodologie

Pour évaluer l'impact de la contextualisation narrative multimodale sur le processus créatif, trois albums différents ont été choisis. Les critères de choix étaient les suivants :

- La narration était co-construite par le texte et les images ;
- La complication narrative constituait une situation-problème pouvant déboucher sur une activité de création matérielle et manuelle ;
- La complication narrative était suffisamment résistante pour permettre des hypothèses multiples ;
- Les personnages permettaient la mise en place du jeu symbolique ;
- Les images comportaient suffisamment d'informations pour développer la complication narrative.

Le premier album, utilisé dans la classe 1 (1), est « Tu sautes, Eliot ? » de Jean Leroy et Olivier Dutto. Il a été publié aux éditions Kaléidoscope en 2021. Il présente l'histoire d'Éliot, destiné à être roi. Comme un bon roi doit savoir braver tous les dangers, le prince Eliot se lance un défi pour s'entraîner : sauter du plus haut plongeur de la savane !

Le deuxième album, utilisé dans la classe 2 (2), est « Les copains de la colline » de Linda Sarah et Benji Davies. Il a été publié en 2021 aux éditions Milan. Deux meilleurs amis, Ben et Théo passent leur temps à jouer ensemble jusqu'au jour où un troisième copain, Sam, s'invite dans le duo. Ben se retire, souffre, jusqu'à ce qu'une invention des deux autres le ramène vers eux.

Le troisième album, utilisé dans la classe 3 (3), est « Chut, on a un plan ! » de Chris Haughton. Il a été publié en 2015 aux éditions Thierry Magnier. Quatre personnages, apparemment chasseurs, poursuivent un oiseau dans une forêt sombre. L'un des chasseurs aimerait en faire son ami mais les trois autres annoncent avoir un plan pour l'attraper.

Chacun des albums a été utilisé dans une classe. Trois classes ont donc testé le même dispositif avec un récit iconotextuel différent. Toutes sont des classes de 2^{ème} année de scolarité, soit des classes d'enfants âgés de 5 à 6 ans, non lecteurs·rices de la langue écrite. Leur compétence lectorale dépend de l'oralisation du récit par l'enseignante et repose sur la modalité visuelle.

L'échantillon se monte donc à trois classes et 29 élèves.

La leçon a été construite sur la base du processus créatif de Wallas et Lubart en sept étapes, lesquelles ont été mises en regard de la dimension sémiologique du récit iconotextuel médiateur de l'activité créatrice et manuelle (Tableau 1).

Tableau 1

Structuration de la leçon

Étapes du processus créatif selon Wallas et Lubart	Déroulement de la leçon	Approche anthroposémiotique
Étape 1 - Préparation	Avec le livre Présentation du paratexte (couverture, titre...) et lecture du récit oralisé dans les images par l'enseignante jusqu'à la complication narrative	Mise en place de la sémiosphère Métaphorisation de la situation initiale
Étape 2 - Incubation	Avec le livre Création de la situation-problème grâce à la complication à l'aide d'un personnage-playmobil désormais incarnation du "soi" Constitution des groupes	Problématisation et mise en résistance cognitive Jeu symbolique Effet personnage
Étape 3 - Pensée divergente	Sans le livre Discussion en groupe Interrogation des élèves pour verbaliser et partager les hypothèses	Hypothèses de résolution avec ou sans les actions du récit Pensée symbolique
Étape 4 - Vérification	Sans le livre Mise à disposition de matériel varié et expérimentation des 2/3 hypothèses par groupe constitué	Apprentissage expérientiel et incarnation des idées Jeu symbolique Effet-personnage
Étape 5 - Illumination	Sans le livre Présentation, explication et argumentation en plénum sur les différentes idées et questions des autres camarades	Choix collaboratif parmi les possibles Mise en mots des représentations
Étape 6 - Pensée convergente	Sans le livre Sélection collaborative d'une idée et réalisation libre mais collective	Réalisation et résolution de la complication Jeu symbolique Effet-personnage
Étape 7 - Socialisation	Sans le livre Présentation, explication, argumentation sur les choix faits devant l'ensemble de la classe Reprise du livre	Partage et inscription dans les différentes communautés

Chaque leçon, d'une durée de 30 à 40 minutes, a été donnée par une enseignante d'AC&M possédant plus de 25 années de pratiques qui ne connaissait pas les élèves. Les leçons ont été enregistrées de manière sonore et observées par l'enseignante attitrée de la classe. Cette dernière a rempli, pour chaque étape du processus créatif, une grille d'observation visant à consigner l'ensemble des interventions des élèves, à identifier celles qui convoquaient le récit et à spécifier lorsque lesdites interventions mobilisaient uniquement des éléments fournis par les images. Pour chaque étape, l'observatrice, par sa connaissance de chacun·e des élèves, a ajouté des remarques sur les comportements de ces derniers et précisé le sens et l'objet des interactions. L'ensemble des données, la bande-son, le nombre d'interventions et les commentaires écrits pendant l'action ont systématiquement été croisés pour vérifier leur cohérence puisque toutes saisissaient la même situation dans une temporalité conçue en amont par la structuration de la leçon selon le processus créatif de Wallas et Lubart. Les incohérences pointées lors du croisement des données, très peu nombreuses, n'ont pas été intégrées aux données analysées. Il s'agissait par exemple d'une intervention relevée par l'observatrice mais non présente dans l'étape pointée dans l'enregistrement audio.

Les enregistrements sonores ont été retranscrits. Les supports papier que les enseignantes attitrées ont complétés ont été informatisés. Lorsque les données étaient numériques (nombre d'interventions), un tableau a permis de comparer les données récoltées par classe et de les traduire en pourcentage en fonction du nombre d'élèves présents pendant la leçon. Le nombre d'interventions dépasse très largement et systématiquement le nombre d'élèves, chaque élève ayant le loisir d'intervenir autant de fois qu'il·elle le souhaitait, et ce tout au long de la leçon. Les interventions qui s'appuyaient sur les seules images ont été traduites en pourcentage en fonction du nombre d'interventions totales de l'étape concernée. Lorsque les données étaient discursives (commentaires des enseignantes attitrées), elles ont été retranscrites et catégorisées par étapes du processus créatif. Le discours de l'enseignante d'AC&M a été analysé dès qu'il s'écartait du discours de la leçon telle qu'elle avait été structurée en amont. Il s'agit ici en général d'échanges initiés par les élèves qui entrent dans la typologie des interventions : question de compréhension de la narration, question de compréhension de la consigne, question technique, hypothèse, réponse à une question de l'enseignante, argument, remarque personnelle.

L'ensemble des données a été mobilisé pour qualifier le comportement des élèves à chaque étape du processus créatif. À noter qu'aucune des classes n'avait l'expérience de la mise en situation de résolution de problème. En contextualisant les interventions des élèves par rapport au discours de l'enseignante d'AC&M et de l'étape de la leçon, leur intonation, la spontanéité des échanges, la forte demande, le respect (ou non-respect) du contrat de communication et les remarques des enseignantes attitrées ont permis d'analyser la réception de chaque étape. Le jeu symbolique et l'effet-personnage ont été évalués en catégorisant l'objet des interventions des élèves dans les enregistrements sonores et l'énonciation qu'ils employaient. L'emploi de la première personne a ainsi été étudié à chaque étape du processus créatif en regard de la troisième personne/du nom du personnage. La première personne du pluriel, comprenant l'emploi du "nous" et du "on", a également été observée pour mesurer l'impact de la démarche collaborative en regard du processus créatif. L'énonciation privilégiée par les apprenant·e·s a été étudiée avant tout dans ses variations entre les étapes du processus créatif déroulé par l'enseignante dans sa leçon. Plutôt qu'une analyse exhaustive sur l'entier des échanges, ce sont les écarts qui ont été privilégiés et considérés dans leur contexte sémantique. Ont été considérés comme significatifs les changements en lien direct avec le contexte narratif.

Résultats

Le déroulement de la leçon

Les leçons se sont déroulées selon la structuration établie en amont sur la base du processus créatif de Wallas et Lubart (Figure 1, Tableau 1). Certaines étapes ont cependant parfois été difficiles à cloisonner tant l'implication des élèves était forte, toutes et tous étant désireux de passer à la création de leur solution.

En termes de temporalité, les étapes 1 et 2 ont été particulièrement développées par l'enseignante d'AC&M pour garantir la mise en place de la sémiotique et du jeu symbolique. Le nombre d'interventions est ainsi systématiquement très élevé dans ces deux premières étapes cruciales pour le dispositif.

Le reste des étapes a pu être vécu comme prévu avec un accompagnement renforcé de l'enseignante d'AC&M qui a pris le temps de faire travailler les élèves seuls et en groupe de manière réflexive.

Les étapes du processus créatif de Wallas et Lubart

1. La préparation

Pour mettre en place la sémiotique, l'enseignante mobilise le livre pour présenter le paratexte de l'album et accompagner la formulation d'hypothèses sur la base de l'image de couverture et du titre de l'album. Ici commence la métaphorisation générée par la combinaison des deux modalités sémiotiques que sont le texte et l'image. Cette étape permet en outre de vérifier que les élèves ne connaissent pas déjà la fin du récit. L'enseignante procède ensuite à l'oralisation du récit en plaçant les images face aux élèves. Pour deux des trois albums (1,2), l'enseignante s'arrête à la complication narrative pour créer la situation-problème ; pour le troisième (3), l'album est lu dans son intégralité et les élèves sont invités à trouver la solution que les personnages n'ont pas trouvée.

Le nombre d'interventions est particulièrement important dans cette première étape. Même si l'enseignante d'AC&M a beaucoup questionné les élèves pour s'assurer de leur compréhension, les enseignantes attirées relèvent, dans deux classes sur trois, une participation supérieure à l'ordinaire. Dans ces deux classes (1,3), le nombre d'interventions représente un quart des interventions totales ; dans la troisième classe (2), c'est près de la moitié.

Du point de vue du type d'intervention, les élèves ne posent pas de question, et ont toutes les réponses aux questions de l'enseignante. Lorsque les questions portent sur l'énonciation de la situation initiale du récit, la majorité de leurs réponses s'appuient sur les seules images. Dans deux classes sur trois (2,3), les images sont deux voire trois fois plus mobilisées dans leurs réponses que la narration oralisée. Les élèves avancent de nombreuses hypothèses sur la couverture et l'enseignante doit limiter les interventions à une par élève. Enfin, les élèves font également des remarques en mobilisant leur propre expérience : le fait qu'ils ont déjà plongé (1) ou qu'un parent a déjà attrapé un oiseau par exemple (3).

Cette appropriation du récit dès le début montre combien l'effet-personnage se met en place. L'énonciation reste à la troisième personne lorsque les élèves parlent des personnages mais ils se "mettent en récit" en mobilisant leur mémoire personnelle. Le jeu symbolique est en place, les élèves s'immergent dans la narration. Le rôle des images nous paraît ici particulièrement significatif du point de vue sémiotique puisque leur pouvoir mimétique semble accélérer l'effet-personnage chez les élèves.

Les enregistrements sonores confirment la forte implication des élèves. Leurs interventions se font d'abord dans le respect des règles de communication (lever la main, écouter les camarades) mais leur spontanéité et l'intonation montrent, à la fin de cette étape, qu'ils sont "gagné·e·s" par la problématisation. Les commentaires des enseignantes attirées confirment, en relevant le grand intérêt, l'attention accrue au moment où l'enseignante d'AC&M lit l'histoire, et notent l'impatience qui gagne.

2. L'incubation

Dans cette phase de création de la situation-problème, l'enseignante d'AC&M continue de mobiliser le livre physique pour problématiser la complication narrative en la matérialisant. Ainsi, un playmobil peut jouer le rôle d'un personnage (1), le but étant de démontrer l'impossibilité ou l'incapacité du personnage à poursuivre son action. Cette mise en résistance cognitive convoque la pensée symbolique puisqu'il faut se projeter dans la résolution du problème. Ici intervient l'annonce de la consigne et le cadre de la résolution du problème. L'enseignante d'AC&M annonce qu'il va falloir permettre au roi Eliott de pouvoir sauter du plus haut plongeur de la savane (1), aux quatre chasseurs de trouver le moyen d'attraper l'oiseau (3), et trouver à quoi ressemble la boîte des copains de la colline (2). L'immersion dans le récit grandit avec le rôle désormais attribué aux élèves qui reçoivent la responsabilité de résoudre l'obstacle devant lequel se situent le/les personnages.

Le nombre d'interventions des élèves est ici très variable puisqu'il oscille entre 3 (1) et 21% (3) des interventions totales de la leçon. Les élèves sont mis en réflexion et n'expriment plus le besoin de partager. La classe dans laquelle les interventions sont les plus nombreuses est celle où l'album a été lu jusqu'à la fin et la problématisation s'est ancrée dans "qu'auriez-vous fait à la place des chasseurs ?" (3). Par conséquent, les élèves ont spontanément commenté ce que les chasseurs n'ont pas fait.

Les interventions sont des questions qui portent uniquement sur la consigne. Il s'agit alors exclusivement de précisions sur les contraintes. La narration et le problème à résoudre ne soulèvent aucune question mais, pour moitié, des arguments sur les raisons de la complication et des remarques personnelles jugeant la situation. Malgré le faible nombre d'interventions, les images sont le support de discussion des élèves dans la moitié de leurs interventions (1,2) et, dans le cas de l'album lu intégralement, le double (3).

Dès l'annonce de la consigne, on assiste à une évolution de l'énonciation. Si la troisième personne ou le nom du·des personnage·s étaient encore clairement utilisés dans la première étape, la première personne du singulier est très nettement employée dans cette étape (« Mais si je saute, je regarde jamais en bas » (1) ; « moi, j'attrape déjà des fourmis » (3)). Le jeu symbolique est en place, chaque élève se projette individuellement dans le rôle qui est le sien d'être un personnage du récit. Cependant, il est difficile à ce stade de comprendre si les élèves se projettent à la place du·des personnage·s ou s'ils se projettent comme un·e personnage supplémentaire, adjuvant voire protagoniste.

Les enseignantes attirées relèvent le calme qui règne dans cette seconde étape. Les élèves leur apparaissent désireux de mettre en œuvre leurs idées et respectent le cadre de communication. Leur attention est qualifiée de particulièrement accrue.

3. La pensée divergente

À partir de cette étape, l'enseignante d'AC&M ne mobilise plus physiquement le livre, les images ne sont donc plus accessibles et la narration uniquement sur demande. Cette étape de la pensée divergente a été voulue collaborative pour mobiliser des compétences interpersonnelles et sociales visant le développement d'une créativité au service de l'autre et de la communauté. Ainsi, les groupes constitués ont été invités à discuter séparément de leurs visions du problème et à formuler des hypothèses que l'enseignante d'AC&M a accompagné dans la verbalisation, faisant ainsi prendre conscience aux élèves ce qu'était une hypothèse et comment elle se formulait. Ici, en fonction des albums, les élèves ont utilisé les actions du récit, soit parce qu'ils les connaissaient (3), soit parce qu'ils les imaginaient pour construire leurs hypothèses (1,2).

Le nombre d'interactions avec l'enseignante d'AC&M reste ici assez limité puisque les échanges se sont déroulés au sein des groupes. Dans les deux classes ayant partiellement utilisé l'album (1,2), les interventions des élèves se situent entre 6 et 8% des interventions totales. Dans la classe où l'album a été utilisé dans son entier (3), les interventions représentent 15% des interventions totales.

Les interventions consignées sont, dans les deux tiers des cas, les hypothèses que l'enseignante d'AC&M a fait verbaliser à la suite des échanges dans les groupes. Le tiers restant est composé soit de questions de rappel de la consigne, soit de questions techniques. Quelques remarques personnelles isolées s'entendent sur les bandes sonores, signe que le travail collaboratif est un vrai défi pour les élèves de cet âge. Quel que soit le nombre d'interventions, toutes s'appuient pour moitié sur les images et pour moitié sur la narration dans son ensemble alors même que le livre est physiquement à l'écart.

Les élèves semblent détaché·e·s de la narration car totalement investis dans la résolution de leur problème. Simple apparence puisque, s'ils n'évoquent plus les personnages, ils emploient presque exclusivement la première personne du singulier et surtout du pluriel (« si on met un matelas, on se fera moins mal » (1) ; « je dis qu'on peut mettre des trucs dans le carton »). Leur rôle est acquis et il est double : ils ont la responsabilité individuelle de trouver une solution et la responsabilité collective de s'écouter activement. Ils sont désormais acteur·rice du récit, en lieu et place du·des protagonistes.

Le travail de groupe demande un accompagnement. Les enseignantes titulaires relèvent le besoin de régulations dans le fonctionnement des groupes, certaines personnalités dominant les échanges. Si l'âge des élèves peut expliquer un tel besoin, la collaboration, la présence éventuelle de leadership, les notions de concession, de prise en compte de l'autre comme *alter ego* sont des compétences précieuses à travailler dans ces premiers niveaux de la scolarité. L'enthousiasme des élèves ne faiblit cependant pas, leurs échanges sont nourris au sein des groupes d'après les rires et les onomatopées relevées dans les enregistrements audio (« Ooh ! » (2), « Wouha » (3), etc.).

4. La vérification

Au moment de la vérification, l'enseignante d'AC&M met à disposition des groupes du matériel varié et invite chacun à expérimenter deux à trois des hypothèses formulées dans l'étape précédente. Au cœur de l'apprentissage expérientiel, les élèves incarnent leurs idées et vérifient que leurs représentations sont matérialisables. L'apprentissage est aussi bien cognitif que technique et l'enseignante d'AC&M place ici des savoirs autant que des savoir-faire.

Dans les deux albums utilisés partiellement (1,2), les interventions des élèves sont un peu plus nombreuses : entre 13 et 16% des échanges totaux. Dans l'album utilisé intégralement (3), elles le sont beaucoup moins avec 4% de toutes les interventions. Si, dans les deux albums utilisés jusqu'à leur complication narrative, le récit est inachevé et les élèves ont pour rôle de le mener à son terme ; dans le troisième, le récit est à rejouer autrement. Les deux démarches sont donc différentes et les élèves n'interagissent pas de la même manière.

Les interventions sont majoritairement des arguments techniques avec lesquels les élèves valident ou invalident leurs hypothèses. La moitié d'entre elles se réfèrent de nouveau aux seules images de l'album, l'autre à l'ensemble de la narration désormais intériorisée puisque l'enseignante d'AC&M n'a pas, à ce stade, repris l'album.

Les élèves restent immergés dans leur rôle et, au niveau de l'énonciation, c'est la première personne du pluriel qui domine les échanges. Les élèves travaillent ensemble à la résolution du problème.

Le comportement se modifie un peu au cours de cette étape puis deux des trois enseignantes notent quelques écarts de comportement et des manques de concentration. La durée de l'activité pourrait ici être en cause vu l'âge des élèves pour qui formuler des hypothèses et devoir les tester avant de réaliser leur solution constitue des tâches inédites. Les enregistrements sonores confirment les remarques des enseignantes attirées puisque plusieurs d'entre elles, pourtant en posture d'observatrice, interviennent pour remettre des élèves au travail.

5. *L'illumination*

L'enseignante d'AC&M, sans le livre, reprend le groupe classe dans son entier pour présenter et expliquer les différentes idées générées par les groupes. Les camarades peuvent poser des questions et chacun.e confronte ses hypothèses à celles des autres. Certaines convergent mais l'exposé de toutes les possibilités imaginées de manière collective interpelle les enseignantes attirées comme les élèves.

Le nombre d'interventions est ici non significatif tant il est faible : moins de 1% des interventions totales consignées durant la leçon dans les trois classes. Les enregistrements sonores et les commentaires des enseignantes attirées l'expliquent par le retour de l'attention et de l'intérêt des élèves. Le silence règne et le discours de l'enseignante d'AC&M est l'objet de toute l'attention.

6. *La pensée convergente*

Durant cette étape, les groupes sont reconstitués et invités à sélectionner une de leurs hypothèses de manière collaborative, à justifier leur choix auprès de l'enseignante d'AC&M et à la réaliser ensemble. Ici prend forme et se matérialise la résolution de la complication narrative totalement intériorisée puisque le livre reste à l'écart.

Le nombre d'interventions est à la hausse. Dans les trois classes et avec les trois albums utilisés, les interventions représentent 15 à 19% des interventions totales de la leçon. La moitié voire les deux tiers représentent des questions techniques, le reste est constitué de réponses aux demandes de justification de l'enseignante d'AC&M et d'arguments sur la pertinence de l'hypothèse en regard de la situation-problème. Dans les trois classes, les élèves font majoritairement référence aux images avec 67 (2), 58 (1) et 70% (3) de leurs interventions dans cette étape. Le jeu symbolique est très présent puisque les premières personnes du singulier et du pluriel composent les échanges. L'enthousiasme des élèves est très saillant dans les enregistrements sonores avec une effervescence généralisée. Les rires, les exclamations, la

quantité d'échanges murmurés confirment les remarques des enseignantes attirées qui relèvent la forte implication des élèves dans la tâche.

7. *La socialisation*

Enfin, le livre physique est ici remobilisé pour que chaque groupe présente sa solution, explique ses choix et argumente en répondant aux questions des camarades et de l'enseignante d'AC&M. Chaque groupe s'inscrit ici dans plusieurs communautés : celles de son groupe de co-designers, de sa classe, du récit qui trouve ici son dénouement.

Les interventions peuvent atteindre ici près de 30% (1) des interventions totales. Si les élèves se posent très peu de questions entre eux·elles, les échanges avec l'enseignante d'AC&M sont des arguments sur les choix dans un tiers des cas et, dans deux tiers des cas, des remarques personnelles qui recontextualisent les solutions présentées dans le récit. La référence aux images domine les interventions et les élèves s'inscrivent clairement dans les images en y projetant l'intégration de leur solution : 82 (1), 87 (2), 91% (3). Fait significatif, plusieurs groupes formulent ici des hypothèses pour placer leur création dans l'image de l'album, vérifiant ainsi au cœur même de la sémiosphère l'adéquation de leurs choix.

L'énonciation reste ancrée dans le récit et la première personne du singulier refait son apparition à la toute fin de cette étape. Individuellement, chacun·e reprend sa place dans le récit. Les élèves manifestent leur joie dans les enregistrements sonores et le fait de ne pas pouvoir "ramener le bricolage à la maison" interpelle. Plusieurs élèves expliquent alors que "c'est pour Eliot" (1) ou "de toute façon, c'est à Ben, Théo et Sam" (2). Resteront dans la classe les créations collectives pour la communauté dans laquelle les élèves se sont inscrit·e·s à plusieurs niveaux (Figures 3, 4, 5).

Figure 3

Dispositif pour aider le futur roi Eliot à sauter du plus haut plongoir de la Savane (1)



Figure 4

L'invention des trois copains Ben, Théo et Sam pour restaurer l'amitié (2)



Figure 5

Le plan des chasseurs pour attraper l'oiseau (3)



Un nouveau processus créatif tel que modélisé par Wallas et Lubart

Sur la base du processus créatif modélisé par Wallas et Lubart, ces premiers résultats permettent de proposer un nouveau processus (Figure 6). Des sept étapes initiales, nous proposons d'en ajouter trois en posant le postulat que la contextualisation de la tâche créative et la mise en récit du processus créatif augmentent considérablement l'intérêt que l'apprenant·e place dans sa réalisation.

La première étape consiste à **s'engager** ou **se laisser engagé·e** par l'enseignant·e qui met en place la sémiosphère en créant un espace de référence dans lequel la tâche va prendre son sens. Dans les premiers niveaux de la scolarité, nous avons fait le choix de la narration pour mobiliser le jeu symbolique et l'effet-personnage chez les élèves et de la narration iconotextuelle pour la lecture métaphorique qu'elle contraint dès le départ et le pouvoir mimétique des images. Il s'agit d'immerger les élèves dans les images narratives.

La deuxième étape est la **rencontre de l'inattendu**. En convoquant le caractère indicial du signe visuel, le récit invite les élèves à formuler des hypothèses devant la mise en récit de l'activité sur la seule base d'un titre et d'une couverture.

La troisième étape relève de **l'étonnement**. Les élèves, en croisant les informations, métaphorisent les éléments visuels avec le discours oralisé de l'enseignant·e. Cette sémiose dite complexe ne l'est pas pour les enfants qui mobilisent leur pensée symbolique spontanément contrairement aux adultes. Le jeu symbolique se met aisément en place grâce au pouvoir mimétique des images.

La quatrième étape consiste à **identifier le problème** en posant la complication narrative. Le jeu symbolique étant en place, la sémiosphère garantit l'effet-personnage et l'enseignant·e invite les élèves à s'emparer cognitivement du problème.

La cinquième étape est celle où l'enseignante définit la **consigne** en élaborant une tâche discrétionnaire. Si la complication narrative a permis de créer la situation narrative, la consigne fixe le cadre de sa résolution, techniquement et pédagogiquement.

La sixième étape invite les élèves à **mener l'enquête** en collectant des traces multimodales dans le récit oralisé et les images de l'album, avec ou sans le livre physique.

La septième étape permet de **tester les premières hypothèses** en développant des savoirs techniques autant que disciplinaires et en mobilisant des compétences autant artisanales que transversales.

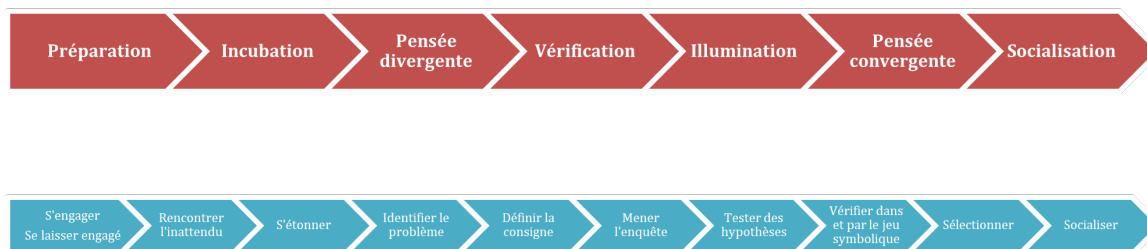
La huitième étape est celle de la **vérification** dans et par le jeu symbolique. L'élève-protagoniste projette la mise en œuvre de sa solution pour dénouer le récit. Ici est utilisé le principe de causalité propre à la narration pour accompagner l'élève dans son raisonnement et la justification de ses choix.

La neuvième étape permet de sélectionner de manière collaborative en respectant les contraintes de la consigne pour **produire une création** "adaptée" et "originale" dans une sémiosphère donnée.

Enfin, la dixième étape est celle de la **socialisation**, étape au cours de laquelle il s'agit de mettre à l'épreuve ses choix en les présentant au groupe et en les justifiant.

Figure 6

Le processus de Wallas et Lubart mis en regard d'une proposition de processus affiné



À la question de recherche initialement posée, nous pouvons répondre que la mise en récit de l'activité de création permet d'affiner le processus créatif modélisé par Wallas et Lubart. La première étape de la préparation peut être développée pour mettre en place un contexte sémiotique fort qui va renforcer la motivation des élèves et donner du sens à leur production. L'incubation est une étape qu'on peut ancrer dans la sphère affective pour mobiliser la pensée symbolique. La vérification dans et par le jeu symbolique permet d'inscrire la production dans différentes communautés : culturelle, technique... Enfin, la résolution d'une complication narrative débouche sur un apaisement des tensions et la stabilisation émotionnelle et psycho-sociale des personnages dont l'élève a par conséquent fait partie.

Nos hypothèses de départ sont à nuancer. Le processus créatif tel que défini par Wallas et Lubart a effectivement pu être précisé par la prise en compte de la dimension sémiotique du dispositif qui vise à développer la créativité. L'iconotextualité peut certes favoriser la créativité mais le rôle des images est une grande surprise de ces résultats. Les élèves les mobilisent systématiquement en premier alors que l'enseignant·e reste très centré·e sur le récit textuel. Si les élèves comprennent l'histoire sur la base du récit oralisé devant les images de l'album, ils·elles justifient leurs choix et posent leurs questions en s'appuyant majoritairement sur les images et ce même quand l'album n'est plus sous leurs yeux. L'enseignante n'ayant pas accompagné la lecture des images, il serait pertinent d'interroger ce décalage pour investir davantage l'usage didactique et pédagogique des images. La "mise en récit" de la tâche pédagogique a clairement favorisé sa réception ; les enseignantes attirées relèvent unanimement l'intérêt accru des élèves. Enfin, la perspective collaborative envisagée dans le dispositif demande à être davantage explorée. La prise de données concernait d'abord le rôle de la narration multimodale sur la créativité et n'a pas permis de récolter des données suffisantes. Cependant, la modalité dévoile son potentiel, et ce, dès les premiers niveaux de scolarité, en regard du jeu symbolique. Les élèves se sont réjouis de travailler ensemble pour trouver collaborativement un dénouement au récit. La dimension communautaire de la création reste à ce stade une piste à explorer.

Si l'enseignant·e a pris sur le développement des facultés cognitives des élèves via le dispositif d'enseignement-apprentissage qu'il·elle choisit, le présent dispositif mobilise également des facteurs conatifs via la motivation, émotionnels via le récit et le pouvoir mimétique des images et environnementaux via la communauté dans laquelle l'élève se projette pour résoudre le problème.

À la question de l'adaptation du dispositif à des niveaux supérieurs, elle nous semble envisageable. Si le jeu symbolique est moins explicite à mesure que l'on grandit, se mettre au défi de résoudre une complication narrative n'a pas d'âge puisque le récit, et son effet-personnage, n'en ont pas.

Conclusion

La mise en dialogue du schéma narratif et du processus créatif permet de plonger l'activité créative dans une sémiotique circonscrite par l'enseignant·e. L'implication des élèves a dépassé les attentes, montrant le rôle crucial de la mise en récit pour donner du sens à la tâche et développer des apprentissages dans l'action et l'émotion. L'album, objet médiateur mis au service du développement de la créativité, devient un outil interdisciplinaire et l'objet créé le moteur de l'apprentissage autant que de la réflexivité nécessaire à toute forme pratique créative vue comme une compétence.

Les premières perspectives qui se dessinent à l'issue de cette recherche exploratoire dans son caractère pionnier au croisement de la didactique des activités créatrices et de l'anthroposémiotique sont les suivantes :

- Le développement de la narration comme outil pédagogique ;
- La mobilisation de la pensée symbolique comme levier du sens donné aux apprentissages ;
- La formation des enseignant·e·s à la prise en charge didactique et pédagogique des images.

À l'issue du dispositif, l'enseignante d'AC&M a, pour les deux albums lus partiellement, offert le reste du récit à l'ensemble de la classe. Désireux de comparer leur solution à celle du récit, l'enthousiasme était fort. *In fine*, les élèves ont eu deux types de réaction :

- une certaine satisfaction globale de connaître la "vraie" histoire ;
- un sentiment de frustration voire de déception devant la simplicité de la résolution du problème, pour le roi Eliot notamment (1).

Dans les deux cas, le jeu symbolique continue d'opérer, les élèves se savent très bien dans leur réalité d'apprenant·e tout en étant acteur·rice du récit.

Durant les semaines qui ont suivi la leçon, les élèves ont spontanément produit des dessins faisant référence aux aventures créatives qu'ils avaient vécues et ont continué d'évoquer l'histoire vécue avec leur enseignante attirée.

Références

- Alary, V. & Chabrol Gagne, N. (2012). *L'album: Le parti pris des images*. Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Beckers, J., Crinon, J., Simons, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. De Boeck Supérieur.
- Bonnardel, N., & Lubart, T. (2019). La créativité: approches et méthodes en psychologie et en ergonomie. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, 378(4), 79-98.

- Bowker, G. C., & Star, S. L. (2000). *Sorting things out: Classification and its consequences*. MIT press.
- Budach, G. (2018). «Les objets qui font parler»: vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (57).
- Conne, F. (2008). L'expérience comme signe didactique indiciel. *Recherches en Didactique des Mathématiques. La Pensée sauvage*, 28 (2), 219-264.
- Cope, B., Kalantzis, M. (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- Desbiens, J. F. (2010). L'action située: critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (19).
- Dewey, J. (1916, 1938). *Experience and Education*. MacMillan.
- Dewey, J. & Deledalle, G. (1993) *Logique : La Théorie* (2e éd). Presses universitaires de France.
- Eraly, A. (2011). Quelle sémiotique pour quelle théorie sociale?. *SIGNATA. Annales des sémiotiques/Annals of Semiotics*, (2), 167-194.
- Fobre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques: le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie*, 49-58.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. *Hilldale*, 1(2), 67-82.
- Halliday, M. A. (1995). Systemic theory. In *Concise History of the Language Sciences* (pp. 272-276). Pergamon.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires.
- Jewitt, C. (2016). Multimodal analysis. In J. Jewitt (ed.), *The Routledge handbook of language and digital communication*, Routledge, 69-84.
- Jewitt, C. (2017). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Second Edition. Routledge.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses universitaires de France.
- Kress G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London : Taylor & Francis.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lotman, Y. M. (1989). The semiosphere. *Soviet Psychology*, 27(1), 40-61.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur.
- Micheli, R. (2014). Chapitre 1. Essai d'une typologie des modes de sémiotisation de l'émotion. In R. Micheli, *Les émotions dans les discours: Modèle d'analyse, perspectives empiriques* De Boeck Supérieur, 17-31.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In Bourgeois, É. & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France, 109-121
- Pier, J. (2018). Monde narratif et sémosphère. *Communications*, (2), 265-286.
- Retschitzki, J. (2011). La culture en tant que facteur du développement cognitif. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice: International Journal of Intercultural Research/Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 1(1), 81-93.

- Sullivan R.S. (2017). *Creativity, Technology, and Learning. Theory for Classroom Practice*. Routledge.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. 2. *Les pratiques pédagogiques. Pédagogie collégiale*, 11 (3), 4-9.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Theureau, J. (2001). Le travail, c'est la pensée, oui mais la pensée signe. Comprendre que travailler c'est penser: un enjeu industriel de l'intervention ergonomique. Octares.
- Thiévenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage : enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Supérieur.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, (1), 37-48.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape.