

Pour citer cet article : Audrin, C., Vuichard, A., & Salazar, F. (2022). Les émotions d'accomplissement dans l'évaluation formative : importance de la créativité à l'école. *La Revue LEEe*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.04>

LES ÉMOTIONS D'ACCOMPLISSEMENT DANS L'ÉVALUATION FORMATIVE

Importance de la créativité à l'école

Catherine AUDRIN, Aleksandra VUICHARD, Fabian SALAZAR

Version de la publication : janvier 2021

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur-rices : Gaëlle ESPINOSA, Gabriel KAPPELER

Résumé

Les émotions sont omniprésentes dans notre quotidien, y compris dans le contexte scolaire. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux émotions d'accomplissement d'élèves ressenties lors d'évaluations formatives en contexte créatif. En particulier, nous présentons un dispositif destiné à encourager la créativité et proposons que ce dernier puisse favoriser l'émergence d'émotions positives (par rapport à un dispositif « standard »). Ainsi, nous avons mis en place un dispositif créatif que nous avons opposé à un dispositif « standard » pour favoriser l'apprentissage de la lecture dans une classe d'élèves âgés de 7 à 8 ans. Nous avons mesuré les émotions d'accomplissement ressenties par les élèves lors de l'évaluation de leur apprentissage de la lecture à la fin de la leçon. Nos résultats révèlent non seulement que lors de l'évaluation formative, les émotions positives sont plus prégnantes que les émotions négatives, mais également que la condition créative donne lieu à une intensité plus élevée d'émotions positives par rapport à la condition standard. Les résultats sont discutés à l'aune des théories de la créativité et des émotions.

Mots-clés : émotions d'accomplissement, créativité, évaluation

Abstract

Emotions are everywhere in our daily lives and school is not an exception. In this research, we are interested in achievement emotions that pupils feel during assessments. More specifically, we introduce a device designed to encourage creativity. We hypothesize that such device may favor positive emotions when compared to a "standard" device. In this study, we set up a creative (vs. standard) device to teach reading in a class of pupils from 7 to 8 years old. We measured achievement emotions felt by the pupils after the assessment of their reading skills at the end of the course. Our results reveal 1) that positive emotions are more intense than negative emotions and 2) that the creative device is related to enhanced positive emotions when compared to standard device. Results are discussed in terms of creativity theory and emotions.

Keywords: achievement emotions, creativity, evaluation

1. Introduction

Longtemps ignorées, les émotions sont aujourd'hui au cœur des recherches sur les processus d'apprentissage (e.g., Audrin, 2020 ; Genoud et al., 2020 ; Hargreaves, 2000 ; Lafortune & Doudin, 2004 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2002, 2011 ; Pons et al., 2005). Si les cadres théoriques et les approches diffèrent, ces recherches relèvent l'importance de la dimension affective tant chez les élèves que chez les étudiant·es ou que chez les enseignant·es. Par ailleurs, les émotions peuvent être causées par différents aspects : le contenu d'enseignement, la matière étudiée, l'enjeu associé à cette matière ou encore la dimension sociale de toute situation d'apprentissage. Dans cet article, nous nous intéressons à l'émergence des émotions liées aux enjeux impliqués dans les apprentissages, et plus précisément lors de l'évaluation de ces apprentissages. Comme mentionné dans la présentation de ce numéro, l'évaluation peut générer pléthore d'émotions intenses, tant positives que négatives, telles que l'anxiété, la colère, la fierté ou le soulagement. Aussi, nous souhaitons étudier dans quelle mesure une expérience d'enseignement « standard » ou « créative », suivie d'une évaluation des connaissances, peut être liée à différentes émotions d'accomplissement.

Dans notre texte, nous dresserons un bref panorama de la littérature existante sur les émotions éprouvées par les apprenant·es en contexte scolaire, en nous intéressant particulièrement aux émotions d'accomplissement (i.e., les émotions liées à l'activité d'apprentissage ainsi qu'à ses conséquences). Puis, nous présenterons le contexte dans lequel nous nous intéressons aux émotions d'accomplissement : la créativité. La créativité peut être perçue comme médiatrice entre l'objet de savoir et l'apprenant·e (Puozzo Capron, 2013). Notre recherche vise en effet à étudier comment un contexte créatif peut favoriser l'émergence d'émotions d'accomplissement, notamment positives.

1.1 Émotions et contexte scolaire

Comme mentionné plus haut, l'activité d'« apprendre » est intrinsèquement rattachée à une expérience émotionnelle (D'Mello & Graesser, 2012). La classe, en regroupant apprenant·es et enseignant·es qui se retrouvent en situation d'interaction, conduit les uns et les autres à se confronter à des événements désagréables ou agréables (Cuisinier & Pons, 2011). Ainsi, comme le suggèrent Cuisinier et Pons (2011), les contenus d'apprentissage sont encodés à la fois cognitivement et affectivement. Il est dès lors crucial de tenir compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans le processus d'apprentissage (Puozzo Capron, 2013). Si la recherche a étudié comment le contenu émotionnel pouvait avoir un impact sur l'émergence d'émotions (Cuisinier, 2016), nous nous focaliserons ici sur comment les émotions ressenties par les apprenant·es peuvent être liées à des accomplissements académiques. Un pan important de la recherche sur les émotions en contexte d'apprentissage a été conduit par Reinhard Pekrun et ses collègues (Pekrun, 1992, 2006 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012 ; Pekrun & Stephens, 2010). Ces chercheur·ses ont notamment décrit l'émergence de quatre grands groupes d'émotions dans le contexte d'apprentissage – toutes ces émotions faisant partie de la grande famille des émotions académiques. Le premier groupe fait référence au sujet étudié. Selon Pekrun et ses collègues, ces émotions font référence à la thématique qui est abordée. Il s'agirait donc d'émotions telles que l'anxiété lorsqu'un·e apprenant·e se retrouve dans une leçon de français, l'enthousiasme lorsqu'il entre en classe d'allemand ou l'ennui lorsqu'elle étudie les mathématiques. Le second groupe d'émotions fait référence à l'aspect social impliqué dans l'apprentissage en classe : les élèves sont en groupes et interagissent – avec leurs pairs autant qu'avec leurs



enseignant·es. De ce fait, l'élève se retrouve dans une situation fondamentalement sociale, qui peut ainsi être à la base d'émotions telles que la fierté d'avoir pu aider un·e camarade ou la honte d'avoir posé une question hors sujet. Le troisième groupe d'émotions se nomme « émotions épistémiques », et fait référence à la dimension cognitive impliquée dans l'apprentissage. Si un·e élève focalise son attention sur la complexité d'un problème mathématique et qu'il ressent de la frustration, cette émotion sera considérée comme épistémique puisqu'elle émane justement de l'évaluation que l'élève fait de la difficulté cognitive rattachée au problème mathématique. Le dernier groupe se nomme « émotions d'accomplissement », et est lié à l'activité d'apprentissage ainsi qu'à ses conséquences. Ce groupe d'émotions est ainsi directement relié à une situation d'évaluation telle qu'un examen ou à la conséquence de cette situation d'évaluation (Pekrun et al., 2002a). C'est notamment cette famille d'émotions qui peut émerger lors d'évaluations. En effet, lorsqu'un·e élève se concentre sur l'activité d'étudier ou sur ses conséquences (telles qu'un échec ou un succès à un examen), les émotions qu'elle·il ressent sont considérées par Pekrun et ses collègues comme des émotions d'accomplissement. La littérature suggère que l'enthousiasme est particulièrement élevé au primaire, mais qu'il diminue au fil de la scolarité (Vierhaus et al., 2016). A contrario, l'ennui, qui est relativement bas en début de scolarité, augmente avec le temps (Pekrun et al., 2007 ; Vierhaus et al., 2016). L'importance de ces émotions sur les résultats académiques a notamment été mis en évidence par Pekrun et ses collègues, qui suggèrent que les émotions positives peuvent avoir un impact positif sur les accomplissements académiques (Pekrun, 2000 ; Pekrun et al., 2007), et ce dès l'âge du primaire (Pekrun et al., 2017), même si certaines études tendent à suggérer que ce ne soit pas toujours le cas (Tornare et al., 2017). Selon Pekrun, les émotions d'accomplissement positives sont dites « activantes », en particulier car elles augmentent l'intérêt et les efforts que les élèves mettent dans la tâche. Également, les émotions positives activantes permettent (1) une meilleure régulation des stratégies métacognitives d'apprentissage (Pekrun, 2011), (2) l'utilisation de stratégies cognitives plus favorables pour l'apprentissage telles que des « deep-level cognitive strategies » (Noteborn et al., 2012), (3) un effort plus important dans l'apprentissage (Pekrun et al., 2002a) et (4) une allocation de davantage de ressources attentionnelles à la tâche (Pekrun et al., 2002b).

A contrario, Pekrun et ses collègues mettent en évidence des résultats contrastés concernant les émotions négatives. En effet, selon ces auteurs, certaines des émotions négatives sont désactivantes (telles que l'ennui), tandis que d'autres peuvent être considérées comme activantes (telles que la frustration). Les émotions négatives activantes peuvent ainsi être, dans certaines circonstances, bénéfiques pour l'apprentissage. Celles-ci peuvent notamment être liées à une augmentation de l'engagement métacognitif de l'apprenant·e (Artino, 2009) ou à une augmentation de la motivation extrinsèque des étudiant·es à s'investir dans la tâche (Pekrun et al., 2002b). Cependant, les émotions négatives désactivantes sont liées à une baisse de la capacité à apprendre et ainsi à une diminution des accomplissements. Cela peut être causé par une diminution de la motivation des apprenant·es (Pekrun et al., 2010), mais également par une baisse des intérêts et des efforts fournis (Pekrun et al., 2002a, 2010, 2011).

1.2 Émotions et créativité

Si l'importance des émotions a été démontrée dans le contexte scolaire, elle l'a également été dans un contexte plus spécifique qu'est la créativité. La créativité est non seulement présente dans notre quotidien, mais elle occupe désormais une place prépondérante dans les pratiques éducatives (Capron Puozzo, 2016b). La créativité est définie comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans



lequel elle se manifeste » (Lubart et al., 2015, p. 23). Cette définition met en lumière les deux éléments principaux de la créativité. Le premier est l'aspect novateur d'une production qui se veut créative. Cette dimension est centrale pour pouvoir considérer une production comme créative (Fink et al., 2007). Cependant, dans un contexte scolaire, cet aspect novateur se doit d'être considéré comme propre à chacun·e : ce qui est novateur pour un·e élève donné·e peut ne pas l'être pour un·e autre (Boden, 2005). Ainsi, pour être novatrice, une idée ne doit pas nécessairement l'être au niveau sociétal mais davantage au niveau individuel. Le second aspect de la créativité concerne le contexte dans lequel elle émerge (Besançon & Lubart, 2015) : la créativité doit ainsi être comprise en contexte. Dans un contexte scolaire, l'encouragement à la créativité peut faire ainsi référence à des activités qui seraient proposées par l'enseignant·e (Capron Puozzo, 2016a), telles que la production de chansons, de dessins ou encore de chorégraphies. Une production pourra donc être considérée comme créative si elle correspond à ce qui est attendu - tout en tenant compte des contraintes liées à l'environnement (Besançon & Lubart, 2015).

En s'appuyant sur l'approche multivariée, Lubart et al. (2015) montrent que la créativité dépend de plusieurs facteurs : cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. De plus, la créativité est caractérisée par la flexibilité (diversité d'appartenance aux catégories des idées produites), la fluidité (nombre d'idées produites) et l'originalité (rareté d'une idée ou d'un produit). Elle est donc à la fois une compétence individuelle et un processus qui peut stimuler la capacité de s'adapter et d'innover dans le monde complexe d'aujourd'hui.

Dans le but de favoriser le développement de la créativité chez les élèves, différentes pratiques pédagogiques peuvent être utilisées en faisant l'objet d'une pédagogie de la créativité. Selon Capron Puozzo (2016c), la pédagogie de la créativité consiste à mettre en œuvre un apprentissage créatif faisant intervenir, dans une dynamique interdépendante mais sans équilibre entre eux, des facteurs environnementaux (espaces propices à la créativité), émotionnels (émotions positives et négatives), conatifs (lâcher prise, prise de risque, persévérance et motivation) et cognitifs (pensées divergente, convergente et analogique). Ainsi, l'objectif d'une telle pédagogie est de promouvoir la manière de penser les activités qui y sont intégrées à travers des performances créatives et les réalisations pour stimuler la créativité des élèves. Une étude réalisée auprès des enfants en fin d'école primaire montre que plus les élèves sont ouvert·es à de nouvelles expériences, plus elles·ils sont créatif·ves (Georgsdottir & Lubart, 2002). Par ailleurs, la littérature montre qu'il est important de stimuler la créativité dès l'école primaire afin que les élèves puissent se préparer à de futurs changements de carrière et puissent faire face à la société de demain (Besançon & Lubart, 2015).

La littérature propose que l'implication dans des activités encourageant la créativité est liée à un fort engagement émotionnel (Aden, 2010, 2013 ; Aden & Eschenauer, 2014). La question du sens de l'impact des émotions sur la créativité est encore débattue : les émotions positives (Rowe et al., 2007) ou négatives (Akinola & Mendes, 2008) favoriseraient-elles la créativité ? Au-delà de ce débat, un grand nombre de résultats s'accordent sur l'implication de la dimension affective dans le processus créatif (Audrin & Capron Puozzo, 2020 ; Audrin et al., 2020 ; Baas et al., 2008 ; Davis, 2009 ; Lubart & Getz, 1997 ; Vass, 2007 ; Zenasni & Lubart, 2008).

1.3 Émotions et évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du parcours scolaire, car les enseignant·es évaluent continûment le niveau d'atteinte des objectifs de leurs élèves. Aussi, l'évaluation devient un



élément très important dans le processus d'apprentissage (OECD, 2005). En Suisse, ces objectifs sont définis dans le plan d'études romand (PER). Dans le domaine scolaire, traditionnellement, deux types d'évaluation se distinguent : l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Bloom et al., 1971). La première évaluation est basée sur les processus cognitifs d'apprentissage et de régulation qui sont utilisés tout au long du processus d'apprentissage (Pelpel, 2005). Ainsi, l'accent est mis sur les apprentissages des élèves (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Ce type d'évaluation a également pour objectif d'identifier les besoins des élèves afin d'ajuster au mieux l'enseignement (OECD, 2005). L'évaluation formative passe par une évaluation des nouveaux savoirs acquis par des élèves et permet de mieux répondre à la diversité des connaissances entre les élèves au sein de la classe. Selon l'OCDE, ce type d'évaluation pourrait faire partie des interventions les plus efficaces par rapport aux performances des élèves (OECD, 2005). En effet, selon Black et Wiliam (1998), les évaluations formatives améliorent significativement l'apprentissage.

L'évaluation formative est cependant fréquemment mise en tension avec l'évaluation sommative qui a davantage de visibilité (OCDE, 2005). En effet, l'évaluation sommative, décrit une démarche visant à élaborer un bilan (De Ketele, 2006). Il s'agit ainsi d'un ensemble de résultats sur une longue période ayant pour but d'évaluer les compétences des élèves (Bloom et al., 1971). Elle permet également d'évaluer la qualité des apprentissages et d'établir le niveau de réussite des élèves (Pelpel, 2005). Ainsi, l'évaluation sommative porte sur la réussite scolaire des élèves (Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Comme l'ont montré Falchikov et Boud (2007), les réponses émotionnelles font partie intégrante de toute expérience d'évaluation. La plupart des recherches liant émotions et évaluation rapportent que les évaluations sont liées à des émotions négatives intenses, telles que de l'anxiété, du stress ou de la panique (Mastagli et al., 2020 ; Walsh, 2021).

Étant donné que les situations d'évaluation peuvent faire émerger différentes émotions chez les élèves il est intéressant d'observer les effets de ces situations sur le plan émotionnel des élèves. Comme le suggère Viau (1995), la perception que les élèves ont de leurs compétences (perception d'efficacité personnelle) peut avoir un impact sur l'anxiété et le stress des élèves (George, 2002), mais également sur leurs résultats scolaires. Cependant, les résultats sont contrastés, certain-es chercheur-ses suggérant que l'anxiété d'évaluation peut également être liée à davantage d'effort (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Dumont et al. (2009) suggèrent qu'il existe un lien étroit entre le stress et certains aspects de la vie scolaire. En particulier, les auteur-rices montrent qu'une faible performance scolaire ainsi qu'une peur des examens peuvent être à la fois les causes et les conséquences du stress. Par ailleurs, selon Dumont et al. (2009), « plus de la moitié des élèves présentent un stress de performance variant d'un degré modéré à élevé » (p. 302).

Si un grand nombre d'études se sont penchées sur l'importance des émotions d'accomplissement en contexte d'évaluation, aucune étude n'a étudié comment un contexte créatif (par rapport à un contexte « standard » – dans notre cas, lecture individuelle) pouvait être rattaché à différentes émotions d'accomplissement chez les élèves. Par ailleurs, la majorité des études ont été menées dans un contexte d'évaluation sommative alors que nous nous situons ici dans un contexte d'évaluation formative. Ainsi, l'objectif de cette recherche est d'étudier l'émergence des émotions d'accomplissement dans un contexte d'évaluation des apprentissages du français – et plus précisément lors de la compréhension du sens d'un texte en français. Nous posons l'hypothèse que le contexte créatif serait relié à des émotions positives plus intenses que le contexte standard.



2. Méthode

Dans cette recherche, nous adoptons une méthode quasi-expérimentale dans laquelle nous mettons en place un contexte d'apprentissage créatif, que l'on compare à un contexte « standard ». Ce protocole de recherche a été mis en place dans une classe de 4P HarmoS (élèves de 7-8 ans) en Suisse romande. Cette classe était la classe dans laquelle l'un des auteurs - en formation - intervenait. Le dispositif de recherche a d'abord été discuté entre les chercheurs puis proposé à l'enseignante principale de cette classe qui a donné son accord pour la recherche. Avant de mener la recherche en tant que telle, des formulaires de consentement ont été distribués aux parents, dans lesquels les objectifs de la recherche étaient présentés. L'ensemble des parents ont donné leur accord pour que les données, entièrement anonymes, soient utilisées à des fins de recherche et d'enseignement.

2.1 Participant·es et procédure

La classe se composait de 22 élèves âgés de 7 à 8 ans et la procédure expérimentale a été implémentée dans un contexte d'apprentissage de la lecture en français. Deux conditions ont été proposées à l'ensemble des élèves : une condition « standard » et une condition « créative ». La classe a été ainsi divisée en deux et la moitié des élèves a commencé par la condition « standard » pour ensuite passer par la condition « créative », alors que l'autre moitié a fait l'inverse. Chaque condition durait 45 minutes. Dans les deux cas, la leçon était animée par l'enseignante habituelle de la classe, le chercheur restait en retrait et se tenait à disposition des élèves pour d'éventuelles questions sur le dispositif de recherche. Le texte proposé à la lecture faisait partie du même livre dans les deux conditions, mais des passages différents ont été sélectionnés afin de ne pas lire deux fois le même passage.

Dans la première condition, « standard », les élèves étaient invités à s'asseoir en cercle autour de l'enseignante pour écouter la consigne de ce qui allait être fait durant la prochaine activité. Cette manière correspond à la manière habituelle de procéder de l'enseignante. L'enseignante informait les élèves qu'elles et ils allaient faire une lecture puis être évalué·es - de façon formative et par oral - sur leur compréhension de ce texte. Les consignes étaient les suivantes : l'enseignante invitait les élèves à lire le texte seul·es en étant assis·es à leur place. Puis, les élèves étaient invités à s'asseoir en cercle et à poser leurs questions, si elles et ils en avaient, concernant la compréhension du texte. Suite à cela, les élèves retournaient à leur place et rapportaient par oral à l'enseignante ce qu'elles·ils avaient compris du texte : cette partie faisait office d'évaluation des connaissances et de la compréhension du texte. En ce sens, cet échange avec l'enseignante permettait à celle-ci d'évaluer la compréhension que les élèves avaient du texte proposé. Puis les élèves complétaient une fiche de lecture qu'elles et ils pouvaient ensuite évaluer à l'aide d'une auto-correction (cette fiche n'a pas été analysée dans le contexte de cette recherche).

Dans la seconde condition, « créative », comme pour la condition « standard », les élèves étaient invités à s'asseoir en cercle autour de l'enseignante pour écouter la consigne de ce qui allait être fait durant la prochaine activité. Comme pour la condition standard, l'enseignante informait les élèves qu'elles et ils allaient faire une lecture puis être évalué·es - de façon formative et par oral - sur leur compréhension de ce texte. Dans un premier temps, les élèves lisaient l'histoire sur un support inhabituel, telle qu'une tablette ou un ordinateur. Ensuite, les élèves passaient par deux postes (l'ordre de passage entre chaque poste était libre, et chaque élève pouvait rester dans chaque poste le temps souhaité). Dans un des postes, le texte était découpé en morceaux et les élèves devaient le mettre dans l'ordre adéquat pour que l'histoire ait du sens. Ce poste avait lieu contre un tableau



aimanté, de sorte à ce que le déplacement des parties de texte soit aisé pour les élèves. Ces dernières étaient ensuite invité·es à lire le texte « final » à voix haute. Dans le second poste, les élèves lisaient le texte puis étaient invité·es à dessiner ou à construire à l’aide de pâte à modeler ce qu’elles et ils avaient compris de l’histoire. Ces postes sont considérés comme des dispositifs créatifs car ils sont en lien avec l’objet d’apprentissage (Puozzo Capron, 2013) et sont « nouveaux », « adaptés » et relativement « complexes » (Lubart et al., 2015). Par ailleurs, de tels dispositifs permettent de développer l’autonomie des élèves, ce qui leur permettra « de prendre en charge des processus cognitifs et favoriser ainsi certains processus cognitifs propres à la créativité comme la pensée divergente ou la maîtrise du champ et conatifs comme la persévérance » (Puozzo Capron, 2013, p. 5). Sachant que les structures pédagogiques actuelles ont tendance à cloisonner les enfants dans un enseignement dit frontal ne laissant que très peu de place à l’expression corporelle, ce dispositif créatif prend en compte le mouvement corporel des élèves. À la fin de chacun des postes, les élèves rapportaient par oral à l’enseignant ce qu’elles et ils avaient compris du texte.

À la fin de chacune des conditions, les élèves étaient invité·es à remplir un questionnaire auto-rapporté (voir [Annexe A](#)) destiné à mesurer les émotions d’accomplissement qu’elles et ils avaient ressenties durant les différentes conditions. Pour ce faire, nous avons traduit la version courte du questionnaire de Pekrun et collègues (2011) qui consiste en trois items par émotion. Les élèves pouvaient répondre sur une échelle allant de 1 (pas du tout d’accord) à 5 (tout à fait d’accord). Le chercheur se tenait à disposition des élèves si celles et ceux-ci avaient des difficultés de compréhension concernant les différents items. Lorsque les élèves complétaient le questionnaire, le chercheur leur demandait d’inscrire leurs initiales en haut à droite de la feuille. Ainsi, les réponses aux questionnaires étaient anonymisées et ont pu être appariées pour les analyses. La base de données finale contient ainsi les initiales des élèves mais jamais leurs noms.

3. Analyses de données et résultats

Les analyses ont été effectuées à l’aide du logiciel Jamovi (The jamovi project, 2021). Les statistiques descriptives portant sur les émotions liées aux évaluations ressenties dans les deux contextes sont rapportées dans le Tableau 1 ci-dessous. Ces statistiques descriptives mettent en évidence que les élèves ont ressenti globalement des émotions positives face à l’évaluation, et particulièrement de l’espoir, de la fierté et du soulagement. A contrario, les émotions négatives comme la colère, l’anxiété et la honte présentent des scores plutôt bas. De façon intéressante, l’enthousiasme semble un peu plus bas que les autres émotions positives dans la condition standard ($M = 2.81$, $SD = 0.873$), mais sa moyenne est bien plus élevée dans la condition créative ($M = 3.70$, $SD = 0.767$). Le tableau 1 ci-dessous présente les moyennes et écart-types pour chacune des émotions, dans chacune des deux conditions.



Tableau 1

Statistiques descriptives : moyenne (M) et écart-type (SD) pour chaque émotion dans les conditions standard et créative

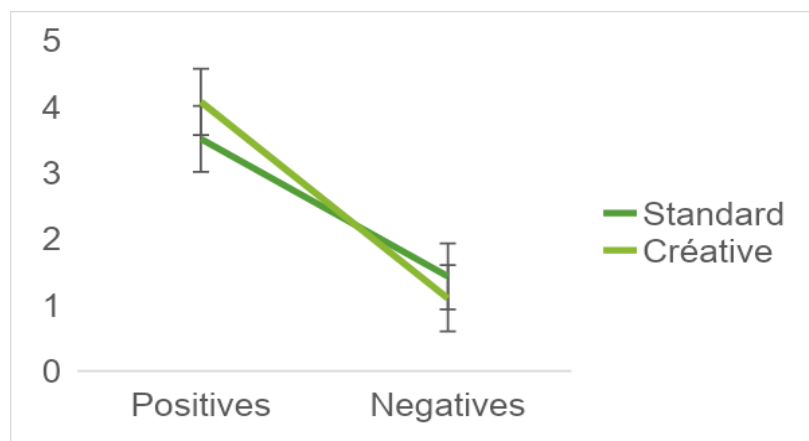
	Enthousiasme	Espoir	Fierté	Soulagement	Colère	Anxiété	Honte	Désespoir
Condition Standard								
M	2.81	3.35	4.24	3.65	1.68	1.29	1.32	1.44
SD	0.873	1.08	0.607	0.885	0.813	0.398	0.591	0.694
Condition Créative								
M	3.70	3.89	4.65	4.03	1.16	1.00	1.16	1.06
SD	0.767	1.03	0.453	0.912	0.309	0.010	0.250	0.171

Pour la suite des analyses, et dans un souci de clarté, les émotions ont été regroupées entre émotions positives (moyenne des items relatifs à l'enthousiasme, l'espoir, la fierté et le soulagement) et émotions négatives (moyenne des items relatifs à la colère, l'anxiété, la honte et le désespoir). Étant donné la petite taille d'échantillon, nous n'avons pas pu effectuer d'analyse factorielle (ni exploratoire ni confirmatoire), mais les alpha de Cronbach laissent penser que les dimensions des émotions positives ($\alpha = 0.743$) et des émotions négatives ($\alpha = 0.786$) sont homogènes. Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons ensuite effectué une ANOVA à mesures répétées à deux facteurs : émotions (positives vs. négatives) et condition (créative vs. standard), suivie de tests de Tukey pour effectuer des comparaisons de moyennes. L'ANOVA nous a permis de tester si l'intensité des émotions ressenties face à l'évaluation était significativement différente selon la valence de l'émotion (positive vs. négative), mais également de voir si cela était le cas tant dans la condition standard que dans la condition créative. Les résultats montrent un effet principal de l'émotion ($F(1,20) = 316.99, p < .001, \eta^2p = .914$) : ainsi, globalement les élèves ressentent davantage d'émotions positives que d'émotions négatives lorsqu'elles et ils sont évalués de manière formative sur la compréhension du sens d'un texte en français. Par contre, aucun effet principal de la condition n'a été mis en évidence ($F(1,20) = 2.26, p = 0.148, \eta^2p = .102$) ; cela signifie que nous n'avons pas pu mettre en évidence de différences significatives dans l'intensité des émotions entre les conditions standard et créative. Finalement, l'ANOVA met en évidence une interaction entre émotions et condition ($F(1,20) = 46.86, p = .007, \eta^2p = 0.701$). Ce résultat suggère que l'effet de la condition sur les émotions ressenties lors de l'évaluation est différent selon que l'on s'intéresse aux émotions positives ou négatives. Afin de mieux comprendre ce que signifie cette interaction, nous avons effectué des tests post hoc de Tukey. Ces tests nous ont permis de comparer les moyennes deux à deux, et plus particulièrement d'évaluer (1) dans quelle mesure les émotions positives étaient significativement plus intenses dans la condition créative que la condition standard et (2) dans quelle mesure les émotions négatives étaient significativement moins intenses dans la condition créative que dans la condition standard. Ces résultats sont rapportés dans le Figure 1 ci-dessous.



Figure 1

Moyennes des émotions positives et négatives dans la condition standard et créative



Comme l’illustre la Figure 1 ci-dessus, nos résultats montrent que la condition de créativité est liée à une intensité significativement plus forte d’émotions positives que la condition standard (différence de moyenne = .556, $t(39.5) = 5.69$, $p < .001$). A contrario, les émotions négatives sont significativement plus intenses en condition standard qu’en condition créative (différence de moyenne = -0.337, $t(39.5) = 3.45$, $p = .007$).

4. Discussion

L’objectif de cette recherche était d’étudier l’émergence des émotions d’accomplissement dans un contexte d’évaluation formative des apprentissages du français. En mettant en place un dispositif quasi-expérimental créatif (par rapport à un dispositif « standard »), nous souhaitions savoir si des élèves âgés de 7 à 8 ans pouvaient ressentir davantage d’émotions d’accomplissement positives suite à l’évaluation de leurs apprentissages de la lecture à la fin de la leçon. Les résultats mettent en avant plusieurs éléments. Dans un premier temps, nous observons que dans notre étude les élèves ressentent davantage d’émotions positives que d’émotions négatives lors de leur apprentissage du français au travers de la lecture. Par ailleurs, les résultats soutiennent notre hypothèse : lors de l’évaluation formative, les élèves rapportent une intensité plus élevée d’émotions positives dans la condition créative par rapport à la condition standard. Ce résultat est également appuyé par le fait que les élèves rapportent une intensité plus élevée d’émotions négatives dans la condition standard par rapport à la condition créative.

Nos résultats sont encourageants quant à la question de l’apprentissage de la lecture chez les jeunes élèves. En effet, nos résultats ont mis en évidence un effet principal des émotions d’accomplissement où les émotions positives étaient significativement plus élevées que les émotions négatives lors de l’évaluation formative des apprentissages. Étant donné l’impact majoritairement positif des émotions positives sur l’apprentissage recensé dans la littérature (e.g., Tornare et al., 2017), ces résultats sont encourageants et proposent que la lecture est, dans ce contexte particulier, une activité appréciée des élèves. Cependant, la littérature suggère que les émotions positives telles que l’enthousiasme sont davantage présentes chez les enfants relativement jeunes - du type de l’âge de notre échantillon (e.g., Pekrun et al., 2017 ; Vierhaus et al., 2016). Il serait intéressant d’adopter un paradigme



similaire avec des élèves plus âgés pour voir dans quelle mesure un tel dispositif pourrait induire de l’enthousiasme malgré une tendance à la baisse de cette émotion chez les élèves plus âgés. Quant à la leçon créative, elle permet aux apprenant·es de s’approprier l’objet d’apprentissage d’une manière différente. L’originalité de la tâche se situe dans l’utilisation des diverses façons de lire le texte (lecture via des tablettes et ordinateurs), ce qui souligne la créativité requise pour réaliser la tâche, propre à chaque élève. De plus, étant libre de sélectionner son outil de travail (pâte à modeler ou fragments d’histoire), l’élève se questionne, fait des essais, choisit la manière qui lui convient le mieux et agit en fonction de ce qu’elle·il perçoit et de ce qu’elle·il ressent (Vuichard, 2021).

4.1 Émotions et créativité

Nos résultats viennent compléter le panorama des recherches récentes portant sur les émotions émergentes dans un contexte de créativité. En particulier, Audrin et Capron Puozzo (2020) et Audrin et al. (2020) se sont intéressées à l’émergence des émotions *épistémiques* en contexte de créativité. Les autrices se sont ainsi intéressées aux émotions rattachées à la connaissance et à l’exercice cognitif que représentaient des expériences de créativité. Elles ont pu mettre en évidence l’importance d’émotions positives telles que la curiosité et l’enthousiasme ainsi que, dans une certaine mesure, de la surprise. Dans notre recherche, nous nous sommes intéressé·es aux émotions d’accomplissement en contexte d’évaluation formative, c’est-à-dire aux émotions rattachées à l’activité même d’étudier ainsi qu’à ses conséquences. En effet, nous souhaitons évaluer dans quelle mesure ces émotions pouvaient être induites de façon différente dans un contexte standard ou créatif tout en étant, dans les deux cas, rattachées à une évaluation formative. Nos résultats suggèrent que, comme pour les émotions épistémiques, les émotions d’accomplissement positives sont davantage présentes lors d’une évaluation en contexte créatif. Ainsi, ces résultats proposent qu’un contexte de créativité pourrait, dans une certaine mesure, favoriser un meilleur apprentissage.

4.2 Émotions et évaluation

Les résultats de cette étude montrent que globalement, les émotions positives étaient davantage prégnantes que les émotions négatives lors d’une évaluation formative. Ces résultats semblent à première vue contradictoires avec la plupart des écrits portant sur les émotions en condition d’évaluation. En effet, comme le montre Walsh (2021) dans ce numéro, les étudiant·es présentaient principalement des émotions négatives telles que de l’anxiété, du stress voire de la panique, en particulier lorsque les consignes liées à l’évaluation étaient peu claires. Cette différence peut être expliquée en partie par le contexte dans lequel se situait notre évaluation. Dans notre recherche les élèves se trouvaient face à une évaluation formative. Or, comme le suggèrent Mastagli et collègues (2020), l’anxiété ressentie semble être plus importante dans un contexte d’évaluation sommative par rapport à un contexte d’évaluation formative. Par ailleurs, comme le suggèrent Falchikov et Boud (2007), l’expérience d’évaluation peut également parfois être interprétée comme une expérience positive. Selon cette autrice et cet auteur, l’expérience de l’évaluation formative peut être positive lorsque celle-ci apporte un sentiment d’autonomie, de compétence à l’apprenant·e.

Nos résultats viennent ainsi corroborer les études suggérant que les évaluations formatives peuvent être liées à des émotions positives.



4.3 Limites de l'étude et perspectives futures

Nos résultats ont mis en avant que les émotions positives étaient plus importantes lors des évaluations formatives en contexte créatif par rapport au contexte standard. Si ces résultats sont encourageants, il est néanmoins possible que cela puisse être causé par le simple fait que les pratiques proposées dans la condition créative n'étaient pas habituelles pour les élèves. En effet, l'enseignante n'avait pas pour habitude de développer des activités créatives au sein de sa classe. Dès lors, l'engouement rapporté par les élèves pourrait être davantage causé par l'aspect nouveau de ce dispositif que par la dimension créative.

Par ailleurs, si nos résultats suggèrent qu'un contexte de créativité pourrait, dans une certaine mesure, favoriser un apprentissage, nous n'avons cependant pas mesuré dans quelle mesure le contexte de créativité pouvait effectivement favoriser un meilleur apprentissage. Des études futures mériteraient de se concentrer sur le lien entre émotions positives dans un contexte de créativité et apprentissage. Finalement, il est difficile de savoir ce qui, dans les émotions ressenties, était rattaché strictement au contexte d'enseignement ou à la situation d'évaluation. Nous proposons que des études futures se concentrent sur cette problématique, en mettant l'accent sur les émotions d'accomplissement ressenties lors des évaluations en contexte créatif.

Une autre limite de cette étude consiste en la mesure-même des émotions. Alors que nous avons utilisé un outil validé pour des enfants du primaire, certains élèves semblaient perplexes quant à la notion de l'intensité des émotions et à l'utilisation de l'échelle en plusieurs points. Il est possible que cette mesure reste un peu complexe pour des enfants si jeunes. De futures recherches pourraient compléter ces études par des entretiens, des observations ou par d'autres mesures auto-rapportées par les participant·es.

Par ailleurs, nous nous sommes exclusivement concentré·es sur les émotions d'accomplissement ressenties en classe, lors de l'évaluation formative. D'autres études suggèrent que les capacités de régulation émotionnelle sont également importantes dans le contexte scolaire, et ce dès l'âge primaire (e.g., Graziano et al., 2007 ; Howse et al., 2003). Ainsi, des études futures pourraient mettre en perspective les émotions ressenties ainsi que les capacités de régulation émotionnelles en contexte d'évaluation afin de mieux comprendre les mécanismes en jeu.

Cette recherche est, à notre connaissance, la première à proposer d'investiguer l'impact des émotions d'accomplissement en contexte créatif dans l'apprentissage de la lecture. Si nos résultats sont encourageants, nous pensons que de futures études seraient nécessaires afin d'évaluer si des résultats similaires peuvent être observés dans d'autres populations d'élèves et dans d'autres matières.

4.4 Brève conclusion

Notre recherche avait pour but d'évaluer dans quelle mesure le contexte (créatif ou standard) peut favoriser l'émergence d'émotions positives ou négatives lors d'évaluations formatives. Pour ce faire, nous avons proposé à une classe d'élèves de 7-8 ans de lire des textes de manière habituelle ainsi que de manière créative. Dans les deux cas, les élèves étaient interrogé·es en fin de leçon sur leur compréhension du texte (évaluation formative) avant de rapporter leurs émotions ressenties. Au travers d'analyses quantitatives, nos résultats ont mis en évidence que les élèves rapportaient davantage d'émotions positives



ainsi que moins d'émotions négatives en condition créative par rapport à la condition « standard ». Ces résultats suggèrent qu'aborder la compréhension de texte de manière créative peut favoriser les émotions positives éprouvées dans le processus d'apprentissage chez des élèves de 7-8 ans. En abordant un dispositif original, les élèves ont ressenti davantage d'émotions positives par rapport à un dispositif plus traditionnel lors de l'évaluation de leurs apprentissages.

Références

- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. In J. Aden (Ed.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (pp. 23-44). Peter Lang.
- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile & O. Fertat (Eds.), *Pour un Théâtre-Monde : plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109-123). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Aden, J., & Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilingue : didactiser l'émergence. *Les langues modernes*, 4, 69-77.
- Akinola, M., & Mendes, W. B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1677-1686. <https://doi.org/10.1177/0146167208323933>
- Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 146-166. <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9020-9>
- Audrin, C. (2020). Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante. *Recherches en Education*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.417>
- Audrin, C., & Capron Puozzo, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité : des pistes innovantes de recherche. In M. Saint-Jean & M. Paquet (Eds.), *Émotions et compétences émotionnelles dans l'activité professionnelle et la formation* (pp. 245-278). L'Harmattan.
- Audrin, C., Vuichard, A., & Capron Puozzo, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité dans la formation enseignante : Un duo gagnant? *Recherches en éducation*, 41, 92-103. <https://doi.org/10.4000/ree.575>
- Baas, M., De Dreu, C. K., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological bulletin*, 134(6), 779-806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Editions Mardaga.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. MacGraw-Hill.
- Boden, M. A. (2005). *The creative mind: Myths and mechanisms* (2^e éd.). Routledge.
- Capron Puozzo, I. (2016a). Créativité et apprentissage : un mariage prometteur. *Pedagogia PIU' didattica. Teorie e pratiche educative*, 2(1), 1-12. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-2-n-1/12195-2/>
- Capron Puozzo, I. (2016b). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité. In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation : perspectives théoriques et pratiques* (pp. 13-29). De Boeck.



- Capron Puozzo, I. (2016c, 26 mai). *Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage...* [Communication orale]. Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage..., Paris, France. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1339>
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 81, 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Davis, M. A. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.04.001>
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- De Ketele J.-M. (Ed.) (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck.
- D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Potvin, P., & McKinnon, S. (2009). Programme de gestion du stress des adolescents comme levier de résilience. In N. Nader-Grosbois (Ed.), *Résilience, régulation et qualité de vie : Concepts, évaluation et intervention* (pp. 301-305). Presses Universitaires de Louvain.
- Falchikov, N., & Boud, D. (2007). Assessment and emotion: The impact of being assessed. In N. Falchikov & D. Boud (Eds). *Rethinking Assessment in Higher Education* (pp. 144-156). Routledge.
- Fink, A., Benedek, M., Grabner, R. H., Staudt, B., & Neubauer, A. C. (2007). Creativity meets neuroscience: Experimental tasks for the neuroscientific study of creative thinking. *Methods*, 42(1), 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.001>
- Genoud, P. A., Kappeler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation*, 41, 31-45. <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Carrière.
- Georgsdottir, A., & Lubart, T. (2002). Personality traits related to flexibility and creativity in children and adolescents. 11th European Conference on Personality, Jena, Allemagne.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lubart, T., & Getz, I. (1997). Emotion, metaphor, and the creative process. *Creativity Research Journal*, 10(4), 285-301.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Colin.
- Mastagli, M., Malini, D., Hainaut, J.-P., Hoyer, A. van, & Bolmont, B. (2020). Summative assessment versus formative assessment: An ecological study of physical education by analyzing state-



- anxiety and shot-put performance among French high school students. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 2220-2229. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s3298>
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Noteborn, G., Bohle Carbonell, K., Dailey-Hebert, A., & Gijsselaers, W. (2012). The role of emotions and task significance in Virtual Education. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.03.002>
- OECD. (2005). Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/formative-assessment_9789264007413-en
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. A. Calvo & S. K. D'Mello (Eds.), *New perspectives on affect and learning technologies* (pp. 23-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Positive emotions in education. In E. E. Friedenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12



- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner* (3e éd.). Dunod.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Pons, F., Hancock, D., Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (2005). *Emotions in learning*. Aalborg Universitetsforlag.
- Puozzo Capron, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation - Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1-14. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/349>
- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(1), 383-388. <https://doi.org/10.1073/pnas.0605198104>
- The jamovi project (2021). Jamovi (Version 1.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N. O., & Pons, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children: Does the nature of the task make a difference? *Cognition and Emotion*, 31(3), 500-510. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1132682>
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity: The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375-398.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>
- Vuichard, A. (2021). *De la pédagogie de la créativité vers une formation innovante* [Thèse de doctorat non publiée]. Université Paris-Est Créteil - Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Walsh, E. (2021). The role of effective communication on students' emotional response to assessment: Written assignment brief. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.02>
- Zenasni, F., & Lubart, T. I. (2008). Emotion-related traits moderate the impact of emotional state on creative performances. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 157-167. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.29.3.157>

Catherine Audrin

Catherine Audrin est chargée d'enseignement à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur l'importance des émotions et le bien-être dans le contexte de l'apprentissage.

Aleksandra Vuichard

Aleksandra Vuichard, assistante-doctorante à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et l'université Paris-Est Créteil, effectue une thèse doctorale sur la pédagogie de la créativité en formation initiale. Sa recherche porte également sur l'enseignement/apprentissage créatif, l'environnement



Fabian Salazar

créatif, les émotions dans le contexte académique ainsi que l'innovation pédagogique.

Fabian Salazar est enseignant primaire dans le canton du Valais et a deux masters pluridisciplinaires. Son attention se porte sur le développement de la créativité des enfants en milieu scolaire et sur l'influence de l'enseignement distanciel des arts visuels sur les pratiques des enseignants/formateurs.

