

Pour citer cet article : Audrin, C., Vuichard, A., & Salazar, F. (2021, prépublication). Émotions d'accomplissement, créativité et évaluation. *La Revue L'EeE*, 5.
<http://revue.leeeonline/index.php/info/article/view/108>

ÉMOTIONS D'ACCOMPLISSEMENT, CRÉATIVITÉ ET ÉVALUATION

Catherine AUDRIN, Aleksandra VUICHARD, Fabian SALAZAR

*Version de la prépublication : Juillet 2021
Évaluation ouverte et collaborative*

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. 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 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 les étudiant·es, les enseignant·es ou encore de leur entourage. Par ailleurs, les émotions peuvent être causées par différents aspects : le contenu lui-même, 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, c'est-à-dire l'évaluation. 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.

Dans la partie suivante, 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 qui peuvent être directement rattachées à toute situation d'évaluation. 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 (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, les contenus d'apprentissage sont encodés à la fois cognitivement et affectivement (Cuisinier & Pons, 2011). 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 favoriser ou non un accomplissement académique. 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 chercheurs 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 (*topic emotion*). Selon Pekrun et 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 ou à de l'ennui lorsqu'il 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 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'émotion 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). 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 collègues comme des émotions d'accomplissement. L'importance de ces émotions sur les résultats académiques a notamment été mis en évidence par Pekrun et collègues (2007), qui suggèrent un impact positif des émotions positives sur les accomplissements académiques (Pekrun, 2000 ; Pekrun et al., 2007). 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 collègues mettent en évidence des résultats contrastés pour 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. Selon Pekrun et al. (2010), cela peut être causé par une diminution de la motivation des apprenant·es (Pekrun et al., 2010), mais également à 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.10). 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 : ce qui est novateur pour un élève donné peut ne pas l'être pour un 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 proposés



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 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.

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). Si 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 ?), un grand nombre de résultats révèlent l'implication de la dimension affective dans le processus affectif (Audrin et al., 2020 ; Audrin & Capron-Puozzo, 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 continuellement le niveau d'atteinte des objectifs de leurs élèves. Ces objectifs sont définis dans le plan d'études romand (PER).

Dans le domaine scolaire, deux types d'évaluation principaux se distinguent : formative et sommative. La première est basée sur les processus cognitifs d'apprentissage et de régulation et est utilisée tout au long du processus d'apprentissage (Pempel, 2005). Ce type d'évaluation n'existe que depuis les années 1970 – notamment avec des travaux de Bloom, et ses collègues (Mottier Lopez, 2008) et a pour but de réguler les apprentissages. Plus précisément, la réforme consiste à la redéfinition des objectifs de programme d'étude en termes de compétences, elle est liée à des enjeux d'apprentissage et plus seulement de certification et de sélection sociale (Mottier Lopez, 2008 ; Perrenoud, 1998). Ainsi, l'accent est mis sur les apprentissages des élèves et leur réussite scolaire. Quant à l'évaluation sommative, elle décrit une démarche visant à élaborer un bilan (De Ketele, 2006). Elle permet également d'évaluer la qualité des apprentissages et d'établir le niveau de réussite des élèves (Pempel, 2005).

Étant donné que les situations d'évaluation peuvent faire émerger de différentes émotions chez les élèves, notamment du stress et de l'anxiété, 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 car certains résultats suggèrent que l'anxiété d'évaluation peut également être liée à davantage d'effort (Handbook of emotions).

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 ») pouvait être rattaché à différentes émotions d'accomplissement chez les élèves. Ainsi, l'objectif de cette recherche est de comprendre l'émergence des émotions d'accomplissement dans un contexte d'évaluation des apprentissages du français. Plus précisément, nous posons l'hypothèse que le contexte créatif serait relié à davantage d'émotions positives que le contexte standard.

2. Méthode

Dans cette recherche, nous adoptons une méthode 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 4H en Suisse romande.

2.2 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 « traditionnelle » 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 la première condition, les élèves étaient invités à lire une page de texte en étant assis à leur place. Puis, les élèves étaient invités à s'asseoir en cercle et à poser leurs questions s'ils en avaient concernant la compréhension du texte. Suite à cela, les élèves retournaient à leur place et complétaient une fiche de lecture, qu'ils pouvaient ensuite évaluer à l'aide d'une auto-correction.

Dans la seconde condition, les élèves étaient invités à se répartir entre différents « postes ». 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 le temps qu'il souhaitait dans chaque poste). Dans un des postes, le texte est découpé en morceaux et les élèves doivent le mettre dans l'ordre adéquat pour que l'histoire ait du sens. Ce poste a lieu contre un tableau aimanté, de sorte à ce que le déplacement des parties de texte soit aisé pour les élèves. Ils sont ensuite invités à lire le texte « final » à voix haute. Dans le second poste, les élèves lisent le texte puis ils sont invités à dessiner ou à construire à l'aide de pâte à modeler ce qu'ils ont compris de l'histoire. Ces postes sont considérés comme des dispositifs créatifs car ils respectent les conditions suivantes (Puozzo Capron, 2013) : ces dispositifs créatifs sont en lien avec l'objet d'apprentissage car ils 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.

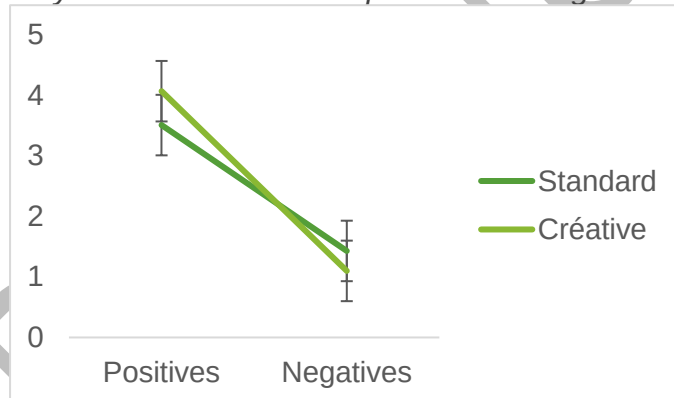
A la fin de chacune des conditions, les élèves étaient invités à remplir un questionnaire auto-rapporté destiné à mesurer les émotions d'accomplissement qu'ils avaient ressenti durant les différentes activités (Lichtenfeld et al., 2012 ; Pekrun et al., 2011). Les élèves pouvaient répondre sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

3. Analyses de données et résultats

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 l'ennui, l'anxiété, la honte et le désespoir). 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. Les résultats montrent un effet principal de l'émotion ($F(1,20) = 316.99, p < .001, \eta^2p = .914$), ainsi qu'une interaction entre émotions et condition ($F(1,20) = 46.86, p = .007, \eta^2p = 0.701$). Aucun effet principal de la condition n'a été mis en évidence ($F(1,20) = 2.26, p = 0.148, \eta^2p = .102$). Ainsi, nos résultats montrent que globalement les élèves ressentent d'avantage d'émotions positives que d'émotions négatives lorsqu'ils apprennent le français au travers de la lecture. Par ailleurs, comme représenté dans la Figure 1, nos résultats montrent que la condition de créativité est liée à une intensité 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 plus intenses en condition standard qu'en condition créative (différence de moyenne = -0.337, $t(39.5) = 3.45, p = .007$).

Figure 1

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



4. Discussion

L'objectif de cette recherche était de comprendre l'émergence des émotions d'accomplissement dans un contexte d'évaluation des apprentissages du français. En mettant en place un dispositif expérimental destiné à encourager la créativité (par rapport à un dispositif « standard »), nous souhaitions savoir si des élèves âgées de 7 à 8 ans pouvaient



ressentir davantage d'émotions d'accomplissement positives lors de 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 globalement 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 : 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. Étant donné l'impact positif des émotions positives sur l'apprentissage recensé dans la littérature, ces résultats sont encourageants et proposent que la lecture est, dans ce contexte particulier, une activité appréciée des élèves. Quant au processus créatif, il permet aux apprenant-es de s'approprier l'objet d'apprentissage pour une découverte et réussite de la tâche moyennant la créativité. L'originalité que l'on observe dans l'utilisation des diverses façons de lire le texte souligne la créativité requise pour réaliser la tâche, propre à chaque élève. En effet, étant libre de sélectionner son outil de travail, l'élève se questionne, tente et agit en fonction de ce qu'elle-il perçoit et de ce qu'elle-il ressent.

Nos résultats viennent par ailleurs 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, Vuichard et Capron Puozzo (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 représentait 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 intéressés aux émotions d'accomplissement, c'est-à-dire les émotions qui sont rattachées à l'activité même d'étudier ainsi qu'à ses conséquences. En effet, nous souhaitions évaluer dans quelle mesure ces émotions pouvaient être induites de façon différente dans un contexte standard ou créatif. Nos résultats suggèrent que, comme pour les émotions épistémiques, les émotions d'accomplissement positives sont davantage présentes en contexte créatif. Ainsi, ces résultats proposent qu'un contexte de créativité pourrait, dans une certaine mesure, favoriser un meilleur apprentissage. Cependant, nous n'avons 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.

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 bénéficieraient de compléter ces études par des entretiens, des observations ou par d'autres mesures auto-rapportées par les participant-es.

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.



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*, 2, 13-19.
- 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). 41 | 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. *Emotions et compétences émotionnelles dans l'activité professionnelle et la formation*, 245.
- Audrin, C., Vuichard, A., & Capron Puozzo, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité dans la formation enseignante : Un duo gagnant ? *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <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.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*. Editions Mardaga.
- 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 pratica educativa*, 2(1), 1-12.
- 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). *Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage...* Communication orale non publiée présentée à 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.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions 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.
- 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>



- 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 (San Diego, Calif.)*, 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 ?* <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Carrière.
- 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)
- Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190-201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- 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.
- Mottier Lopez, L. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 31, 5-34.
- Noteborn, G., Bohle Carbonell, K., Dailey-Hebert, A., & Gijssels, 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>
- 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., 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., & 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., & 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*. 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.
- 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.
- 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.
- 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.

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

Fabian Salazar

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.

