



**Résumé :** Cet article propose d'analyser l'interdépendance entre la créativité permise par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les contraintes associées à leur usage, dans le cadre d'une formation en langue 2 (L2) qui repose sur un projet de création d'une ressource numérique entre des stagiaires français et des étudiants anglais communiquant à distance. La première partie est consacrée au projet mis en place entre l'IUFM de Paris et le King's College de Londres. Il est présenté dans une perspective d'enseignement/apprentissage de la L2. Dans un second temps, ce projet est analysé sous l'angle du lien entre créativité et contraintes, car s'il peut s'avérer prometteur d'échanges créatifs fructueux entre les participants, il nécessite toutefois le recours à une méthodologie qui suppose de respecter certaines étapes susceptibles d'être vécues comme contraignantes. La dernière partie traite des effets du projet sur le développement de la production orale en L2. On y compare les résultats obtenus et la perception, par les stagiaires eux-mêmes, de leurs progrès. L'écart entre les deux est apprécié à la lumière de la motivation engendrée par le projet.

**Mots-clés :** créativité, contraintes, création numérique, didactique des langues, motivation, TIC

**Abstract :** This article centres around the link between creativity and constraints generated by an ICT project in which trainee teachers in Paris and PGCE students in London developed a multimedia resource together. The first part is a presentation of the project from the perspective of language 2 (L2) acquisition theories. The project itself is then analysed with a focus on creativity and constraints in so far as it is very likely to contribute to fruitful creative exchanges among the participants, however, it also requires a methodology and procedures that may well be viewed as constraints. The last part deals with the effects of the project on the development of L2 oral production. A comparison is made between the trainee teachers' results and the way they themselves perceived their progress. The discrepancy between the two is studied in the light of the motivation such a project triggers.

**Keywords :** creativity, constraints, multimedia resource, L2 acquisition, motivation, ICT

## Introduction

Pratiques innovantes, projet, créativité, mobilité, ouverture linguistique et culturelle, autant de notions-clés aujourd'hui, tant sur le plan didactique que social d'ailleurs, auxquelles les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) apportent leur contribution. C'est dans cet esprit que le présent article propose d'analyser une formation en langue 2 (L2) qui repose sur la création d'une ressource numérique entre des étudiants français et anglais communiquant à distance, et de l'analyser sous l'angle de l'interdépendance entre la créativité permise par les TIC et les contraintes associées à leur usage. Car si les TIC ouvrent un espace de liberté, la création multimédia comporte aussi des exigences pouvant être ressenties comme un frein à l'expression de la créativité, surtout lorsque l'on entreprend de créer un didacticiel, c'est-à-dire une ressource numérique visant elle-même l'apprentissage.

Nous étudierons dans un premier temps le projet de création multimédia mis en place entre l'IUFM de Paris et le *King's College* de Londres (de 2004 à 2006) en prenant appui sur les théories de référence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une L2. Puis, à partir du concept de créativité tel qu'il est défini de manière consensuelle chez Lubart (2005), à savoir que « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2005 :10), nous examinerons le projet en nous concentrant sur la tension entre la créativité et les contraintes qui le sous-tendent. Car cette tâche, dont le résultat est un produit qui n'a pas d'équivalent, est prometteuse d'échanges créatifs, motivants et fructueux, comme le suggère Janitza par exemple (Janitza, 2002), mais elle nécessite aussi de faire appel à une méthodologie qui suppose de respecter certaines étapes pouvant être vécues comme contraignantes. Enfin, nous traiterons des effets du projet sur l'acquisition de la L2, et plus précisément sur la compétence de production orale, celle dont les stagiaires français ont le plus besoin dans l'exercice de leur profession. Un lien sera alors établi entre la motivation intrinsèque (Amabile *et al.*, 2005), le processus créatif et les résultats en production orale tels qu'ils ont été perçus par les participants.

### 1. Le projet de création d'une ressource numérique

Nous avons fait l'hypothèse qu'un scénario de formation en L2, centré sur un projet de développement d'une ressource numérique élaborée avec des pairs dont on étudie la langue et la culture, est susceptible d'opérer comme levier d'apprentissage de la L2 pour les « acteurs-créateurs », terme emprunté à Courtois et Josso (Courtois, Josso, 1997). Sur quel cadre théorique avons-nous bâti cette hypothèse ?

#### 1.1. Création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de la L2

Les dernières générations de TIC offrent désormais la possibilité de communiquer plus aisément à distance et de partager des ressources qui peuvent d'ailleurs être créées grâce à elles. Les TIC facilitent donc les échanges entre locuteurs natifs et non-natifs et la participation à un projet collectif de création.

Lorsqu'une telle entreprise implique des apprenants, ces derniers sont alors dotés d'un statut d'acteurs sociaux, conduits à interagir pour trouver ensemble une solution à un problème (plus ou moins bien défini). On se situe là dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage. En effet, l'approche socio-constructiviste, en particulier les travaux de Vygotski (Vygotski, 1934), mais aussi de Leontiev (Leontiev, 1981) et Bruner (Bruner, 1983), accordent un rôle central à la collaboration dans l'évolution des facultés cognitives et langagières. On rappellera que pour Vygotski, l'enfant est amené à questionner l'objet d'apprentissage, à mettre à jour ses représentations internes, grâce à l'interaction sociale, ce qui lui permet d'accéder à cet espace potentiel de progrès auquel il n'aurait pas eu accès autrement. La théorie de Bruner est très proche de celle de Vygotski puisque, pour Bruner, le développement du langage s'inscrit dans son fonctionnement social au travers d'activités (non exclusivement verbales) :

*L'acquisition du langage intervient dans un contexte de «dialogue d'action» dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte (Bruner, 1983 : 202).*

Selon les socio-constructivistes, les connaissances d'un individu sont donc socialement construites : le sujet les structure activement, les relie les unes aux autres à travers un processus de négociation, de confrontations, de coopération entre pairs. L'apprentissage s'insère ainsi dans les pratiques socioculturelles elles-mêmes. Dans cette optique, le didacticien et l'enseignant doivent donc plutôt veiller à concevoir des activités à caractère collectif, en fonction des besoins des apprenants, activités qui invitent ces derniers à traiter du sens dans l'interaction avec des partenaires. L'approche par tâches semble alors la plus appropriée, la tâche étant définie comme suit par Breen :

*... any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purposes of facilitating language learning - from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making (Breen, 1987 : 23).*

En d'autres termes, les tâches mise en œuvre pour l'apprentissage d'une L2 sont dotées d'un objectif et reposent sur un ensemble d'actions réalistes qui font appel à l'usage de la langue.

C'est sur ce cadre théorique que repose le projet d'élaboration d'une ressource multimédia, proposé à des stagiaires Professeurs des Ecoles 2<sup>ème</sup> année (PE2) de l'IUFM de Paris, et des étudiants PGCE (*Post Graduate Certificate in Education*) du *King's College* de Londres, eux-mêmes futurs enseignants. Français et Anglais ont en effet œuvré à la création d'un didacticiel (destiné à des élèves français de cycle 3), tâche qui s'apparente à une résolution de problème et qui nécessite une négociation de sens entre les différents participants.

On retrouve dans ce projet le principe de *Tandem* puisque, apprendre une L2 en tandem consiste à communiquer avec un partenaire natif ayant une L1 différente. Et, comme le précise Mangenot :

*L'expérience montre que de nombreux tandems n'ont qu'une durée de vie limitée, faute de contenus à échanger. [...] En règle générale, si l'on vise une certaine efficacité dans les apprentissages, la communication gagnera à être encadrée par des projets* (Mangenot, 1998 : 138-139).

Les échanges sont donc d'autant plus susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la L2 qu'ils sont sous-tendus par un projet : les partenaires communiquent dans le cadre d'une entreprise commune (conformément à la visée actionnelle telle qu'elle est définie dans le Cadre européen de référence), et ce faisant, effectuent un travail sur la langue. L'enseignant est alors davantage un «facilitateur d'apprentissage», ce qui ne signifie pas que l'apprentissage en tandem n'est pas encadré :

*Les expériences faites jusqu'à présent semblent démontrer que l'apprentissage en tandem est couronné de succès lorsque des apprenants ont appris à utiliser des stratégies et des techniques efficaces et lorsque leur travail est encadré - de façon directe ou indirecte - par des conseillers* (Brammerts, 2002 : 24).

Si, dans une telle entreprise, l'enseignant est vigilant mais le guidage discret, est-ce le cas dans le projet collectif de création d'une ressource numérique ? Examinons, à la lumière du concept de créativité, le cadrage prévu par les formateurs à l'initiative du projet.

## 1.2. Entre liberté d'initiative et cadrage côté formateurs

La définition de la créativité proposée par Lubart (*op. cit.*) met l'accent sur la nouveauté et l'adaptation. Il précise :

*Une production créative ne peut être simplement une réponse nouvelle. Elle doit également être adaptée, c'est-à-dire qu'elle doit satisfaire différentes contraintes liées aux situations dans lesquelles se trouvent les personnes* (Lubart, 2005 : 10).

Vu sous cet angle, il convient en premier lieu de signaler que le formateur du *King's College* de Londres et moi-même avons bénéficié d'une grande liberté d'initiative dans l'élaboration d'une formation en partie à distance, reposant sur le projet et intégrée à nos cursus respectifs, formation qui n'avait jusqu'alors pas été mise en place entre nos institutions. Mais bien évidemment, nous l'avons conçue en fonction d'objectifs d'apprentissage et de contraintes institutionnelles de part et d'autre. Ainsi, nous avons négocié le partenariat pendant l'année universitaire 2003-2004 en ces termes.

Il nous a d'abord paru nécessaire de considérer l'apport d'un tel projet pour les deux parties afin de tendre vers un équilibre entre investissement et bénéfices pour les uns comme pour les autres (conformément au principe de *Tandem*). L'objectif de création d'un didacticiel destiné à l'apprentissage de l'anglais par des élèves d'école primaire française convenait. En effet, le formateur anglais y a vu, pour ses étudiants, un intérêt non pas sur le plan linguistique, mais sur

le plan de l'enseignement d'une L2 grâce aux TIC, dans la mesure où, s'agissant de «*PGCE students*», leur dernière année de formation n'est plus centrée sur la discipline qu'ils vont enseigner, mais sur la façon de l'enseigner. Dans ce cadre, il leur est demandé de constituer un portfolio TIC dans lequel ils doivent consigner l'usage de l'outil informatique en rapport avec des situations pédagogiques. Leur participation au développement d'un didacticiel destiné à l'apprentissage d'une L2 par des élèves français pouvait donc les aider à l'élaboration de ce document. Par contre, l'intérêt pour les stagiaires de l'IUFM résidait, lui, essentiellement dans les échanges langagiers sous-tendus par le projet commun.

Dans un second temps, nous avons affiné les bases du contrat en prenant en considération les disponibilités et contraintes de chacun. Les étudiants anglais étant, lors de leur formation, le plus souvent en stage dans divers établissements scolaires, nous avons exclu le recours à la visioconférence, qui aurait nécessité une présence simultanée des interlocuteurs. Le choix du courriel comme moyen de communication permettait une plus grande flexibilité organisationnelle. De plus, les étudiants anglais étant très peu présents au *King's College*, nous avons décidé que la rédaction des courriels se ferait en dehors des cours pour eux, contrairement aux stagiaires français.

Nous avons ensuite poursuivi la négociation en abordant les points suivants :

- le nombre de courriels échangés : huit au maximum (compte tenu de la durée de la formation : 32 heures en France), avec des allers-retours éventuels ;
- les dates approximatives des échanges (pour veiller à ce qu'elles ne correspondent pas à des périodes où la charge de travail était trop importante ou bien à des stages à l'étranger dans le cadre du programme *Erasmus* pour les étudiants anglais) ;
- les thèmes susceptibles d'être abordés lors des échanges (nous avons convenu qu'ils ne devaient pas être trop spécifiques à l'école primaire dans la mesure où les étudiants anglais effectuaient des stages à la fois dans le secondaire et dans le primaire ; il importait donc que les thèmes restent généraux tout en contribuant au développement d'une ressource numérique destinée à des élèves français *a priori* de cycle 3) ;
- les appariements (sur la base d'un étudiant anglais pour un stagiaire français, à adapter en fonction du nombre de participants).

Il s'avère donc que, si, en tant que formateurs, nous jouissions d'une certaine liberté, nous avons toutefois jugé nécessaire de trouver en amont un accord sur ces points-clés, cadrage qui prend en compte les objectifs de la formation et les contraintes institutionnelles. Le projet est ainsi « adapté », en vue de permettre aux apprenants de s'approcher au maximum des objectifs d'apprentissage fixés (sans qu'ils soient dépourvus d'autonomie pour autant dans l'exécution de la tâche). Examinons maintenant dans quelle mesure les apprenants, engagés dans le processus de création multimédia, oscillent eux aussi entre créativité et contraintes.

## 2. Élaboration d'un didacticiel : entre créativité et contraintes

Élaborer un didacticiel, même simple, suppose de réunir des compétences multiples.

Commençons par considérer les exigences méthodologiques que cette tâche requiert, avant de présenter le produit fini lui-même et son élaboration en lien avec les modèles de processus créatif.

## 2.1. Contraintes méthodologiques

Selon Demaizière et Dubuisson (Demaizière, Dubuisson, 1992), une conduite de projet pour le développement de didacticiels peut se décomposer ainsi :

- une phase de spécifications ;
- une phase de conception ;
- une phase de médiatisation.

La première étape nécessite de prendre en compte les modes d'utilisation et d'intégration du didacticiel. Doivent donc être examinés le public cible, ses prérequis et ses objectifs. Cela conduit à la rédaction d'un cahier des charges pouvant contenir une ébauche de scénario pédagogique et l'architecture générale du didacticiel.

La deuxième étape correspond à une mise en forme des contenus et une scénarisation qui débouchent sur l'élaboration d'une trame la plus précise possible du point de vue didactique et pédagogique, puis à une maquette.

La troisième étape, celle de la médiatisation, correspond à la « mise en machine » (au moyen d'outils logiciels), dont les premiers essais peuvent donner lieu au développement d'un prototype.

Généralement, ces phases se soldent par une expérimentation qui consiste à tester le didacticiel sur une population cible.

Ce genre d'entreprise s'accompagne donc d'une organisation pouvant être vécue comme contraignante :

*C'est à chaque équipe, à chaque chef de projet de se déterminer un éventuel cadre, carcan, méthode, technique, ensemble de principes méthodologiques, ou axes de travail plus ou moins contraignants ou exigeants à un niveau ou à un autre (Demaizière, Dubuisson, 1992 : 269).*

Cette approche de la conception d'un didacticiel appelle deux remarques eu égard au concept de créativité si l'on se réfère à ce que souligne Lubart concernant la nature de la tâche :

*L'importance relative de la nouveauté et de l'adaptation dépend aussi de la nature des tâches proposées aux sujets : par exemple, le critère d'adaptation est plus fortement impliqué dans les productions créatives des ingénieurs que dans celles des artistes (Lubart, 2005 : 11).*

Certes, sur un plan purement méthodologique, la tâche de création d'un didacticiel est susceptible d'accorder un poids plus important au critère d'adaptation qu'à celui de nouveauté.

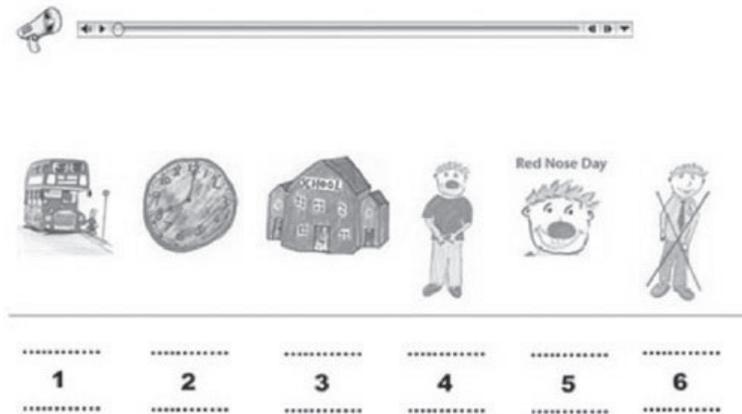
En revanche, il est aussi plus aisé de se distancier des contraintes méthodologiques dans le cadre d'un projet de création d'une ressource numérique vu essentiellement comme levier d'apprentissage d'une L2 par les

acteurs qui participent à son élaboration. En effet, dans une telle perspective, le produit fini importe moins que les échanges langagiers qu'il induit. Qu'avons-nous privilégié ?

## 2.2. Présentation de la ressource numérique et de son élaboration

Précisons tout d'abord que le didacticiel créé est centré sur la découverte de *Red Nose Day*, thème choisi par les stagiaires car leurs partenaires anglais l'avaient présenté lors d'un échange de courriel consacré aux fêtes célébrées en Angleterre. Cet événement était inconnu des stagiaires et ces derniers ont pensé qu'il offrait l'avantage de pouvoir faire découvrir à des élèves français de cycle 3 un fait culturel authentique susceptible de les intéresser, ouvrant sur l'altérité, et en adéquation avec les instructions officielles.

La découverte de *Red Nose Day* par les enfants s'effectue au travers d'une activité matérialisée par deux écrans dont le premier est celui-ci :



Le contenu de cette première partie de l'histoire est :

*It's 8 o'clock. John's taking the bus. He's going to school. But he's not wearing a uniform today! He's wearing a red T-shirt and a red nose! Today's Red Nose Day!*

Ici, la tâche consiste à écouter la première partie de l'histoire à l'aide de la bande son, puis à placer les dessins illustratifs dans l'ordre chronologique de la narration en les glissant sur les numéros prévus à cet effet. En cliquant sur le bouton *Verify*, les vignettes placées au bon endroit demeurent fixes alors que les autres sont renvoyées à leur emplacement initial.

La seconde partie de l'histoire repose sur le même principe et le contenu est :

*Red Nose day is organised to raise money for children in Africa. That's why John is selling cakes and playing games. There's also a special programme on TV! It's fun!*

La ressource dans son intégralité est disponible à l'adresse suivante <sup>11</sup>: <http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/RedNose/>

Pour parvenir à ce produit fini, les étapes chronologiques suivantes ont été observées.

- Nous avons procédé à une synthèse des objectifs de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire en prenant appui sur les instructions officielles, c'est-à-dire le champ de la « didactique institutionnelle » pour reprendre les termes de Bailly (Bailly, 1997 : 17).
- Nous avons analysé une ressource numérique existante (intitulée *Swim*, présentée dans Grosbois, 2006) et réfléchi à son intégration dans une progression pédagogique.
- Nous avons cerné les besoins des élèves, ce qui nous a conduits à retenir un thème pour la ressource numérique. Le choix du thème s'est fait en débattant des éléments informatifs culturels fournis par les partenaires du *King's College*, et en les mettant en regard avec le programme officiel.
- Nous avons élaboré une trame, pour aboutir à l'ébauche d'un scénario papier.
- Nous avons rédigé le cahier des charges, qui a donné lieu à la rédaction de trois documents de synthèse, l'un consacré aux sons à enregistrer, l'autre récapitulant les dessins à faire produire à des élèves anglais afin qu'ils soient culturellement pertinents, et enfin, le planning prévisionnel.
- Nous avons élaboré un prototype en veillant à ce qu'il soit le plus possible conforme au cahier des charges établi.
- Nous avons progressivement mis à jour le prototype en intégrant les dessins et les sons.
- Suite à des problèmes de lecture d'image et de navigation qui nous sont apparus, nous avons apporté des améliorations à la ressource.
- Nous avons ensuite prévu l'intégration de la ressource numérique dans une progression pédagogique.
- Nous avons alors été en mesure de tester la ressource grandeur nature avec des élèves de cycle 3 (dans classe de CE2, c'est-à-dire des enfants de 8 ans pour la plupart).
- Nous avons enfin analysé son utilisation par les élèves (la séance test en classe ayant été filmée pour un meilleur recul réflexif). Nous en avons déduit des améliorations à apporter qui auraient nécessité une boucle de rétroaction, que nous n'avons pas pu engager faute de temps (32 heures seulement étant dévolues à la formation sur l'année).

Le processus de création multimédia auquel nous nous sommes livrés, assez fidèle aux phases méthodologiques de développement de didacticiels, n'est pas non plus sans rappeler les modèles à étapes du processus créatif, en particulier le modèle de résolution de problème de Guilford (1967), résumé ainsi par Lubart :

*Une étape initiale de filtrage (éveil et orientation de l'attention), une étape de réflexion (le problème est sensé et structuré), une phase de production (production d'idées par des pensées divergente et convergente), éventuellement une autre phase de réflexion (obtention de nouvelles informations) suivie d'une autre étape de production, ce cycle pouvant se poursuivre jusqu'à ce que le travail soit réalisé (Lubart, 2005 : 92).*

Aussi est-il intéressant de savoir comment le projet a été vécu par les participants (en nous limitant ici aux stagiaires français). A-t-il été perçu par

eux comme un moyen d'apprendre une L2 en exerçant leur créativité par le biais de la création multimédia ? Ou bien le projet a-t-il présenté à leurs yeux un caractère contraignant ?

### 2.3. Juste milieu entre créativité et contraintes ?

Les réponses à cette interrogation se trouvent dans les commentaires des stagiaires à une des questions du bilan final : « Qu'auriez-vous souhaité de différent pour cette formation ? »

En effet, deux stagiaires sur 16 mentionnent le fait qu'elles auraient souhaité que le travail soit moins guidé :

*« Plus de liberté dans les échanges avec nos correspondants. » (Eloïse)*

*« Que ce soit moins dirigé : parfois l'impression que le projet était déjà monté et que nous n'avions qu'à suivre. (C'est vrai que de toute manière si on n'a pas d'idée précise sur ce que l'on veut faire, il est difficile de gérer les idées de seize personnes à la fois et qu'un projet se doit donc être un minimum dirigé ! Mais... !). E-mails très dirigés également. » (Aurélië)*

Un des points qui nécessite réflexion dans le scénario de formation proposé est donc celui de l'équilibre à trouver entre laisser les apprenants autonomes et les guider. Et cet ajustement vaut tant pour les courriels que pour la création du didacticiel, les deux étant liés.

Concernant les échanges électroniques, les deux stagiaires citées ci-dessus auraient souhaité qu'ils soient plus libres, les thèmes abordés n'étant pas laissés à leur initiative individuelle dans la mesure où ils étaient au préalable négociés par le groupe-classe français, et devaient également être conformes au contrat établi entre les deux formateurs.

Cette organisation trouvait sa justification dans le fait que nous devions, en tant que formatrice, nous assurer que les situations de communication contribuaient à la réalisation de la création de la ressource multimédia commune, mais aussi et surtout à l'émergence de SPA, c'est-à-dire de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (Py, 1990) permettant la structuration de l'apprentissage et le développement de l'interlangue de chacun des stagiaires.

On remarquera que, dans les limites du cadre fixé, les apprenants pouvaient œuvrer librement, ce qui n'était d'ailleurs pas sans incidence pour nous, formatrice. Cela impliquait de gérer l'imprévisible des interactions qui, en groupe-classe, découlaient des échanges individuels entre les stagiaires et leurs partenaires du *King's College*. Il fallait aussi élaborer des tâches visant l'acquisition de la L2 chez les stagiaires. Dans la mesure où il était impossible de prendre appui sur un document pédagogique préparé à l'avance, une partie des activités devait se construire dans l'instant. Cette prise de risque était nécessaire pour que les stagiaires soient impliqués dans des tâches discursives fournissant les conditions requises pour l'acquisition. Pekarek Doehler résume ainsi l'avantage de ce positionnement, que l'on pourrait qualifier de positionnement à risque, tant pour les apprenants que pour l'enseignant :

*La logique conversationnelle de l'échange [...] montre des modes de fonctionnement interactionnel permettant à l'apprenant de participer de manière active à la gestion des activités de discours, de se positionner comme un sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension avec ses interlocuteurs dans des contextes d'interaction variés. Cette forme d'interaction implique des modes de participation des élèves leur demandant de mettre en œuvre leur L2 afin de gérer à la fois les contenus, les positionnements interpersonnels et l'organisation interactive des échanges. C'est là aussi où réside sa véritable richesse acquisitionnelle, et non pas dans le simple fait de présenter des logiques communicatives considérées comme plus «réalistes» ou plus proches de la communication non scolaire (Pekarek Doehler, 2002 : 128).*

Il a donc fallu essayer de trouver le juste milieu entre, fixer les règles du jeu des activités de communication médiée par ordinateur afin qu'émergent des situations exploitables à des fins d'apprentissage de la L2, et accorder une part d'initiative aux stagiaires dans le cadre défini au préalable.

Cet équilibre vers lequel il convient de tendre vaut également en matière de création de la ressource numérique. Et il est tout aussi difficile à trouver dans ce domaine. Une des stagiaires (Aurélie) mentionne qu'elle aurait souhaité plus de liberté à ce niveau là. Mais, en tant que formatrice endossant le rôle de chef de projet, il fallait cadrer le travail commun et notamment veiller à ce que les propositions des stagiaires soient réalistes. Ainsi, lorsqu'une autre stagiaire, Eloïse, suggère : « *nous aurions peut-être pu travailler l'aspect technique et faire une ressource «plus riche»* », il importe de préciser que, compte tenu de l'objectif de la formation et du temps imparti, il était indispensable de limiter de telles ambitions.

Ainsi, il apparaît qu'un rééquilibrage entre liberté/autonomie et guidage est souhaitable dans le scénario de formation proposé, surtout si l'on prend en compte le fait que liberté et autonomie nourrissent la créativité, comme le rappellent Amabile et al., :

*Several researchers have concluded that creativity is fostered when individuals and teams have relatively high autonomy in the day-to-day conduct of the work and a sense of ownership and control over their own work and their own ideas (Amabile et al., 1996 : 1161).*

Mais ce rééquilibrage n'est pas aisé à mettre en œuvre dans le cadre d'un projet de création d'une ressource numérique envisagé comme levier d'apprentissage de la L2. Warschauer, au sujet des projets qui intègrent la communication en ligne, résume bien la situation et souligne d'ailleurs la nécessité d'une approche structurée :

*Best online teaching practices take the contradictory nature of the Internet into account. Internet-based activities should be complex enough to allow for the kinds of interaction, collaboration, and autonomous decision-making that are well supported by the medium. The activities should also be sufficiently structured to allow learners to achieve objectives without floundering or getting lost. These two points, taken together, mean that Internet-based projects and activities will likely be most successful when they reflect in-depth planning and integration. [...] Online*

*communication thus fits especially well with a structured, project-based approach which allows learners to engage in increasingly complex tasks throughout a course, in collaboration with partners in the same class or in other locations, and with appropriate scaffolding from the teacher or from other sources (including online resources) (Warschauer, 2001).*

Il convient à ce stade d'examiner si le projet tel qu'il a été mené a opéré ou non comme levier d'apprentissage de la L2 pour les stagiaires français, afin de vérifier l'hypothèse initialement formulée. Plus précisément, il est utile de connaître l'effet de ce projet sur la production orale en L2 des stagiaires, puisqu'il s'agit là d'une compétence-clé pour eux dans l'exercice de leur profession en tant que futurs professeurs des écoles devant enseigner l'anglais.

### 3. Effets du projet sur l'acquisition de la L2

Nous étudierons ici l'impact de la formation sur la production orale en L2 en mettant en regard les résultats obtenus par les stagiaires en amont et en aval de la formation, et leur impression quant à l'évolution de leur propre production orale. Nous analyserons ensuite l'écart entre résultats et représentations à la lumière de la motivation engendrée par le projet, la motivation étant un des moteurs de la créativité.

#### 3.1. Résultats *versus* représentations

L'optique actuelle en matière d'évaluation consiste à préciser ce qu'un apprenant peut réaliser en L2, en situant les stades de performance intermédiaires de son interlangue sur la base de critères linguistiques, mais aussi de savoir-faire langagiers associés à un contexte communicatif.

Nous avons donc évalué sur un axe à la fois linguistique et pragmatique (ce qui signifie prendre en compte la production linguistique, ainsi que la compétence en acte dans une situation de communication la plus authentique possible), comme c'est le cas pour le Diplôme de Compétence en Langue (DCL), le Certificat de compétence en Langues pour l'Enseignement Supérieur (CLES) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Après avoir examiné les grilles d'évaluation du DCL, du CLES et du CECRL relatives à la production orale, nous avons retenu celle du DCL (spécifique à l'anglais) car elle offre un cadrage plus détaillé que les deux autres.

Nous avons ensuite regroupé les critères de la façon suivante.

En ce qui concerne la compétence linguistique :

- le groupe verbal (des énoncés déclaratifs et interrogatifs) ;
- la syntaxe des énoncés déclaratifs ;
- le questionnement ;
- le groupe nominal ;
- le lexique ;
- la phonologie.

En ce qui concerne la compétence pragmatique :

- la quantité ;
- l'efficacité ;
- l'interaction ;
- le repérage d'informations.

À chacun de ces critères correspondent des zones de niveau de compétence (qui vont de 1 à 5 pour les critères linguistiques et de 0 à 5 pour les critères pragmatiques) permettant de situer l'interlangue à un moment donné sur la base du degré d'opérationnalité des apprenants.

Sans entrer ici dans le détail des tâches évaluatives proposées aux stagiaires, il importe toutefois de préciser que ces tâches se prêtaient à une évaluation sur un axe à la fois linguistique et pragmatique, et que celles proposées en début et fin de formation étaient de nature et de difficulté comparables.

Les productions orales des stagiaires émanant des tâches évaluatives ont été passées au crible des critères décrits précédemment, en amont et en aval de la formation. Puis, nous avons récapitulé les résultats de tous les stagiaires pour accéder à la vue globale que voici :

Évolution de la production orale	Total
Nombre de critères en progression	43
Nombre de critères en régression	1
<b>Nombre de critères restés stables</b>	<b>116</b>
	Ce qui fait un total général de 160 critères (10 critères pour chaque stagiaire).

L'étude portant sur un échantillon réduit (16 stagiaires), les résultats obtenus n'ont certes pas valeur de généralité. On remarque toutefois que, sur le plan global, le scénario de formation a généré bien plus de stabilité (environ 72,5 %) que de progrès (environ 27 %) en matière de production orale.

Les résultats des stagiaires ont également été analysés sur un plan individuel. Nous signalerons juste que nous avons détecté le plus de signes de progrès chez deux d'entre eux, et que nous n'avons observé aucun signe de progrès chez trois autres.

Nous ne procéderons pas ici à une analyse du scénario de formation pour comprendre les diverses causes susceptibles d'expliquer les résultats obtenus. Par contre, nous essaierons de cerner si les résultats observés correspondent à la perception, par les stagiaires eux-mêmes, de l'évolution de leur production orale. Pour cela nous avons examiné les réponses qu'ils ont fournies dans le questionnaire de bilan, à la question : « Selon vous, cette formation a-t-elle contribué au développement de votre expression orale ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? ».

13 d'entre eux ont répondu positivement à cette question. Ainsi, les stagiaires ont, pour la plupart, eu l'impression que la formation les avait aidés à progresser en matière de production orale, même dans les cas où nous n'avons pas constaté de

progrès, et alors que les résultats globaux montrent que la stabilité l'a emporté. Si les raisons avancées par les stagiaires dans leurs réponses à cette question ne mentionnent pas directement le facteur « motivation », on peut toutefois chercher à savoir si l'écart entre les résultats observés et les représentations ne s'explique pas, en partie du moins, par la motivation engendrée par la participation au projet de création d'une ressource numérique.

### 3.2. Création et motivation

Rappelons tout d'abord que, dans la littérature, il est généralement fait référence à deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, résumés ainsi par Lubart :

*La motivation intrinsèque réfère à des moteurs ou à des désirs internes qui sont satisfaits par l'accomplissement de la tâche. [...]*

*Par motivation extrinsèque, nous faisons moins référence à la tâche, au problème à résoudre, qu'aux récompenses offertes par l'environnement après l'accomplissement de la tâche (Lubart, 2005 : 41-42).*

Et selon Amabile, la motivation intrinsèque est associée à un plus haut degré de créativité que la motivation extrinsèque.

*A considerable research literature has identified intrinsic motivation as the form of motivation that is most closely associated with creativity (Amabile et al., 2005 : 375).*

Deux questions posées aux stagiaires à l'issue de la formation permettent d'apprécier le degré de motivation lié au projet de création d'une ressource numérique. À la première question, de type direct : « Le projet de création d'une ressource multimédia en partenariat avec les correspondants du *King's College* de Londres a-t-il été motivant pour vous ? Justifiez », on obtient les réponses suivantes :

Oui = 15  
Non = 0  
Oui et Non = 1.

L'analyse du contenu des réponses de cette question en partie ouverte, permet de dégager trois éléments-clés de la formation mis en avant par les stagiaires : le projet, l'authenticité de la communication, et le lien avec leur pratique professionnelle.

Concernant la réponse mitigée, c'est le fait d'être trop encadré qui est mentionné comme point négatif. On peut ainsi considérer que le scénario de formation, qui engendre chez les stagiaires un besoin de communiquer (avec leurs partenaires du *King's College*, mais aussi entre eux), en vue d'élaborer collectivement une ressource numérique liée à leur pratique professionnelle, est perçu par les stagiaires eux-mêmes comme motivant.

On trouve également des informations concernant le facteur motivation par le biais de la question indirecte : « Cette formation a-t-elle répondu à vos besoins ? Précisez. », pour laquelle on obtient les réponses suivantes :

Oui = 13  
Oui et Non = 3.

En effet, concernant les réponses positives, outre la mention d'une adéquation entre la formation et leurs besoins linguistiques et pédagogiques, les deux points suivants sont évoqués :

- la mise en confiance : signalée par deux stagiaires ;
- la motivation : six stagiaires l'expriment en ces termes : « *stimulation* » ; « *envie d'aller en cours* » ; « *plaisir d'apprendre* » ; « *envie de progresser* ».

Parmi eux, trois mettent en avant le plaisir d'apprendre l'anglais autrement :

- « *Le cours m'a donné envie d'apprendre l'anglais, et autrement* » (Sandrine) ;
- « *Plaisir d'apprendre l'anglais, contrairement à mes souvenirs d'école* » (Florence) ;
- « *Renouer avec une matière qui ne me laissait pas d'excellents souvenirs était le principal obstacle* » (Christophe).

En d'autres termes, le projet leur a donné l'occasion d'apprendre l'anglais différemment, au travers d'actes sociaux dotés d'une finalité professionnelle servis par la création de la ressource numérique, et a été source de motivation pour eux. La formation s'avère ainsi être en rupture avec celles qui leur ont le plus souvent été proposées. Certes le dispositif nécessite d'être amélioré, notamment dans le sens d'une limitation des contraintes associées au projet, et d'un accroissement du potentiel d'acquisition de la L2 (ce qui implique aussi de disposer de plus de 32 heures). Néanmoins, la formation a été vécue comme un plaisir par les participants.

## Conclusion

Dans notre étude, c'est la question de l'effet d'une participation à un processus créatif sur l'apprentissage d'une L2 qui est posée. À cet égard, même si les résultats affichent peu de progrès et doivent être interprétés avec précaution puisqu'ils reposent sur un échantillon réduit, les témoignages des apprenants nous invitent néanmoins à nous interroger en ces termes. Les contraintes imposées par le développement d'un didacticiel dans le cadre d'une formation en L2 ne sont-elles pas compensées par la motivation que cette tâche engendre ? Et puis, proposer à de futurs enseignants de s'engager dans un projet innovant n'est-il pas un moyen de leur donner la possibilité, sinon l'envie, de tenter eux-mêmes l'expérience ultérieurement, et ainsi de développer à leur tour l'esprit de créativité chez leurs élèves tout en permettant à ces derniers de découvrir avec plaisir la langue et la culture de l'Autre ?

## Bibliographie

- Amabile, T. M., Barsade S. G., Mueller, J. S., Staw, B. M. 2005. «Affect and creativity at work ». *Administrative Science Quarterly*, n° 50, pp. 367-403.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herron, M. 1996. « Assessing the Work Environment for Creativity ». *The Academy of Management Journal*, vol. 39, n° 5, pp. 1154-1184.
- Bailly, D. 1997. *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.

- Brammerts, H. 2002. Principes et Objectifs. In : *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier.
- Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bruner, J. S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1996.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Courtois, B., Josso, M.-C. 1997. *Le projet : nébuleuse ou galaxie*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Demaizière, F., Dubuisson, C. 1992. *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.
- Grosbois, M. 2006. L'utilisation des TIC. Exemples et réflexion sur l'intégration de ressources et la mise en œuvre de projets. In *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire - Le cas de l'anglais*, Paris : Ellipses.
- Janitza, J. 2002. « L'enseignement des langues vivantes étrangères : une proposition d'utopie réaliste ». *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. pp. 58-65.
- Leontiev, A. A. 1981. *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford : Pergamon Institute of English.
- Lubart, T. 2005. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 1, n°2, pp.133-146.
- Pekarek Doehler, S. 2002. Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2. In : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Py, B. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive. Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars. pp. 81-88.
- Vygotski, L. S. 1934. *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Editions Sociales, 1985.
- Warschauer, M. 2001. Online Communication. In : *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge : Cambridge University Press.

## Site Internet

<http://formation.paris.iufm.fr/~grosbois/RedNose/> - Consulté le 04 mars 2009.

## Notes

<sup>1</sup> À visualiser avec le navigateur *Internet Explorer*.