

Joséphine Rémon  
Université Lyon2

Département d'Etudes du Monde Anglophone - Laboratoire ICAR  
josephine.remon@univ-lyon2.fr



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 121-132

**Résumé :** *Dans le contexte d'un apprentissage des TIC en anglais à l'université, nous interrogeons la notion de créativité à travers l'enseignement en langue cible d'une discipline non linguistique. Dans le cadre d'une pratique de la langue, nous traduisons cette créativité en termes de prise de risque linguistique. Nous détaillons l'appareil notionnel permettant d'appréhender un tel dispositif et présentons des exemples d'activités potentiellement créatives, en production écrite principalement. Si l'apprentissage linguistique n'est plus l'objectif prioritaire, mais qu'il est remplacé par un objectif de pratique de la langue et des technologies, nous faisons l'hypothèse que la pression exercée habituellement par les objectifs linguistiques est moindre. Nous supposons que cette démarche, en soulageant l'anxiété linguistique, permet de libérer la créativité des apprenants en leur permettant de mettre en œuvre des structures linguistiques acquises par ailleurs. A l'inverse, la notion d'anxiété technologique doit être prise en compte dans ce contexte, et notamment l'incertitude quant au genre, inhérente à ces nouveaux supports, car elle peut être un frein dans une démarche créative.*

**Mots-clés :** *créativité, TIC, apprentissage incident, production écrite, DNL, prise de risque, didactique des langues, blog, anxiété, genre.*

**Abstract :** *In the context of ICT classes in English at university, we look at creativity through Content and Language Integrated Learning. From the point of view of language use, creativity can be thought of in terms of language risk-taking. We look at the theoretical background that allows us to analyse these specific learning contexts, and give examples of potentially creative activities, mainly in written production. In a situation where the priority is not language learning but language and technology use, we consider that the pressure usually due to language objectives is lessened. We believe that relieving linguistic anxiety can trigger creativity in the use of linguistic structures that have been studied in the rest of the curriculum. On the other hand, technological anxiety is also one of the parameters in this context, genre uncertainty being one of the inbuilt features of these new tools. This uncertainty can hinder the creative process.*

**Keywords :** *creativity, ICT, incidental learning, written production, CLIL, risk-taking, language teaching, blog, anxiety, genre.*

## Introduction

A travers l'étude de séances consacrées aux Technologies d'Information et de Communication (TIC) en anglais à l'université, pour des étudiants anglicistes de première et deuxième années, nous interrogeons la notion de créativité en didactique des langues.

Nous nous proposons d'analyser dans quelle mesure un enseignement de TIC en langue cible peut être le lieu d'activités potentiellement créatives en abordant des questions telles que les suivantes : « Comment se décline la notion de créativité dans le cadre de la didactique des langues ? », « Comment déterminer si une activité est ou non potentiellement créative ? » ou « Quels indices révèlent que la créativité des apprenants est à l'oeuvre ? ».

Nous explorons l'appareil notionnel permettant d'appréhender ces questionnements et présentons des exemples d'activités potentiellement créatives, en production écrite principalement. Notre appareil notionnel est décliné à travers trois exemples. Nous observons les effets d'une activité créative lors de la rédaction d'un compte-rendu de cette activité par les étudiants sur un blog, mais aussi lors de la création d'une présentation PowerPoint en anglais sur un sujet libre. Nous proposons également un exemple d'activité évaluative ouverte.

Nous interrogeons le lien entre créativité et anxiété, soit-elle linguistique, technologique ou pragmatique, telle que nous la définissons plus loin. L'incertitude quant au genre est en effet inhérente à ces nouveaux supports et fait partie des paramètres de ces situations particulières de pratique de la langue.

## Un nouveau paradigme au-delà de l'opposition disciplinaire/transversal

En tant qu'intervenante TIC au département d'anglais, nous élaborons des séances d'utilisation des TIC en langue cible pour les étudiants anglicistes de première et deuxième année. Nous nous situons à cet égard dans le contexte de l'enseignement d'une Discipline Non Linguistique en langue cible, dans la lignée de Widdowson notamment, qui préconisait déjà d'associer l'enseignement d'une langue étrangère à des thématiques issues des autres disciplines du programme (1978 : 20). Nous reprenons dans un cadre universitaire le sigle DNL plus généralement utilisée dans le cadre des établissements d'enseignement internationaux. Cette recherche est menée au niveau universitaire, mais n'y est d'ailleurs pas spécifique.

Nous étudions donc généralement l'hypothèse selon laquelle le passage de la langue du statut de fin en soi à celui d'outil au service d'une activité créative libère le potentiel linguistique des étudiants. La langue de communication pendant les sessions est l'anglais et les ressources consultées ou les systèmes utilisés sont en anglais également. Les tâches à effectuer doivent l'être en anglais. Cependant, l'objectif affiché de ces séances n'est pas l'apprentissage linguistique. Cette ambiguïté quant aux objectifs doit d'ailleurs être interrogée. Même si le formateur est convaincu qu'une telle pratique est bénéfique sur le plan linguistique, l'absence d'affichage peut faire partie intégrante du dispositif.

Les séances se déroulent sous forme de travaux pratiques et non sous forme de cours magistral. Ce sont les difficultés rencontrées au fur et à mesure des manipulations qui provoquent des questions individuelles, qui portent aussi parfois sur un ajustement linguistique. Etant donné la disparité des niveaux dans cette discipline transversale, cette option pédagogique s'impose. Notons l'avantage de cette formule qui contourne justement l'opposition stricte transversal/disciplinaire, car la préparation à une certification de type C2i n'est pas incompatible avec ces pratiques technico-langagières.

Nous nous situons ainsi dans le cadre de ce que Warschauer et Kern définissent en 2000 comme Network-based Language Teaching (NBLT), ce que l'on peut faire correspondre à Enseignement de Langue Assisté par Internet (ELAI) (même si l'utilisation du mot « Internet » est réducteur par rapport à « Network ») : un enseignement de langue qui implique l'utilisation d'ordinateurs connectés les uns aux autres localement ou globalement.

Dans cette perspective, la relation entre l'outil et la discipline est remise en question. On interroge le rôle des TIC pour l'apprentissage de la langue mais aussi le rôle de la langue dans l'apprentissage des TIC. Les auteurs précisent que c'est tout particulièrement le cas en anglais, du fait que beaucoup d'échanges en ligne ont lieu dans cette langue. On entre ainsi dans un nouveau paradigme où l'opposition outil-contenu tend à être dépassée. La créativité, ses potentialités et ses enjeux dans le contexte de l'ELAI, s'articule précisément autour de ce changement de paradigme.

### **Créativité et prise de risque linguistique**

Dans le contexte théorique posé ci-dessus, pour pouvoir appréhender la notion de créativité dans le cadre de la didactique des langues, nous nous appuyons sur la notion de prise de risque et de pression linguistiques.

Lorsque l'on analyse les séances de TIC du point de vue de la didactique des langues, on se situe dans la lignée de recherches sur l'apprentissage incident (Brett, 1998). Ces séances de TIC en anglais peuvent être le lieu d'un tel apprentissage qui peut se prêter à des analyses plus approfondies (Rémon, 2006b). Nous faisons ici le choix d'observer ces séances du point de vue de la pratique de la langue plus que de l'apprentissage à proprement parler. Si l'apprentissage linguistique n'est plus l'objectif prioritaire, perçu comme secondaire par les étudiants (Rémon, 2005), et remplacé par un objectif de pratique de la langue et des technologies, nous faisons l'hypothèse que la pression linguistique est moindre. La pression linguistique (Rémon, 2005) est la pression provoquée par les objectifs linguistiques d'une séance. La notion de pression linguistique va de pair avec celle d'anxiété linguistique. L'anxiété linguistique peut être définie comme les sentiments d'inquiétude en rapport avec l'usage de la langue (Masgoret, Gardner 2003) et est considérée comme l'un des facteurs influençant l'apprentissage (Krashen 1987).

Nous supposons que le dispositif décrit ici, en soulageant l'anxiété linguistique, libère la créativité des apprenants en leur permettant de mettre en œuvre des

structures linguistiques acquises par ailleurs (nous posons donc comme pré requis que ces séances sont combinées avec des apprentissages linguistiques au sein d'un cursus de langue). Nous demandions « comment se décline la notion de créativité dans le cadre de la didactique des langues ? » Cette créativité peut alors être traduite en termes de prise de risque linguistique. Beebe (1983) définit la prise de risque comme une situation où l'individu doit prendre une décision impliquant un choix entre différentes alternatives, les effets du choix étant incertains, impliquant une possibilité d'échec. Un certain nombre de facteurs tels que le nombre de tentatives d'utilisation d'une structure grammaticale, les stratégies d'évitement, la quantité de prise de parole permettent de l'évaluer (Beebe, 1983). La prise de risque est associée à l'appréciation de la situation par l'apprenant en termes de gain ou de perte (Gass, Selinker 2001). La prise de risque linguistique est mise en relation par les chercheurs avec les progrès linguistiques (Rivers, 2001) (Ellis, 1986). Pour Ramsay (1980), les apprenants qui réussissent sont ceux qui prennent plus de risques et ont moins peur des erreurs.

Si la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Sternberg, Lubart, 1995), la prise de risque linguistique serait la capacité à dépasser l'anxiété linguistique en utilisant des structures linguistiques non encore stabilisées. Cette notion s'articule dès lors avec la notion de prise de risque assistée par ordinateur ou de créativité assistée (Buisine, 2007). On pourra également utiliser le terme de pratique de la langue assistée par ordinateur, non pas au sens d'appareillage phonologique mais au sens d'un dispositif technologique qui fournit une base à une production écrite ou orale, une béquille cognitive qui permet le passage à l'acte créatif. La métaphore du transport par rondins est parlante à cet égard. Chaque nouveau pas cognitif utilise un support connu pour avancer vers l'inconnu. L'utilisation d'une structure linguistique est étayée par l'outil informatique et la motivation liée au contenu, provoquée par la consigne créative.

### **Consigne potentiellement créative : brochure dirigée / brochure libre**

Après avoir posé les outils théoriques permettant de penser cette situation particulière de pratique de la langue et des technologies, nous abordons la question de savoir « comment déterminer si une activité est ou non potentiellement créative ? ». Une analyse qualitative de corpus effectuée sur un ensemble de blogs rédigés par les étudiants anglicistes en accompagnement de séances TIC, nous a permis de mettre en lumière les effets d'une consigne potentiellement créative (Rémon 2006b).

Les étudiants avaient pour consigne de créer une brochure dans le traitement de texte à partir d'instructions en anglais sur un site web, puis, dans un deuxième temps, de créer une brochure en anglais sur un thème libre. Ils avaient également pour instruction de rédiger un compte rendu de séance sur un blog. Ces blogs ont à l'époque été rédigés en français par ces étudiants de première année. L'objectif n'était pas alors l'observation de la prise de risque linguistique, mais la possibilité de donner aux étudiants une réflexivité sur leur formation. A travers une analyse de ce corpus, nous avons vu apparaître un changement dans les marques énonciatives employées par les étudiants lors du passage à la

création de la brochure libre. Nous avons traduit en termes d'implication dans la tâche et en termes de motivation cette implication linguistique.

Pour ne prendre qu'un exemple, sur <http://welcomepageperso.blogspirit.com/>, les premières notes se présentent sous forme de listes à tirets sans pronom personnel :

« Fin de la brochure:

\*Insertion d'image et modification de celles-ci

\*Utilisation d'outils vus précédemment. »

Lorsque commence le travail sur la brochure libre, le pronom personnel « je » est utilisé dans les comptes-rendus :

« Début d'un autre travail à savoir une autre brochure sur le monde anglophone. Mon sujet est: «Etre touriste à Londres» (...) J'ai rajouté les images à côté du texte et les photos à côté de chaque nom de monuments et de musées. J'ai dû faire quelques modifications car tout ne rentrait pas comme prévu. (...) Je peaufine les écriture la mise en page et vérifie que mes styles de paragraphe et de caractère sont les mêmes »

Ce changement d'implication confirme que le type de consigne n'est pas indifférent. La confection d'une brochure libre, en donnant lieu à une activité créative, motive les étudiants.

### **Créativité, genre et anxiété pragmatique**

Cette étude de corpus nous avait également permis de mettre en évidence une incertitude des étudiants quant au genre de discours attendu lors de l'utilisation de l'outil blog : absence ou présence et variété des marques d'ouverture et de fermeture, incertitude quant à l'emploi de l'humour avec des questionnements explicites, variété des interprétations de l'auditoire (adresse à l'enseignant, aux étudiants, à tous les lecteurs potentiels de la toile).

Ces quelques exemples donnent un aperçu de la diversité des marques d'ouverture ou de fermeture utilisées :

« Hello! Bienvenue sur mon p'tit blog!!! » <http://pomp-sblog.blogspirit.com>

«cordialement;

Trivella Emile et Dufour Floriane. » <http://patrimoineflow.blogspirit.com>

« Bonjour messieurs dames, moi c'est Manu. Je souhaite la bienvenue sur ce blog, bonne chance à tous. » <http://renegades.blogspirit.com/>

Dans l'exemple suivant, le blog lui-même est l'auditoire :

« Oh my god, Monsieur Blog j'espère que tu me pardonnera pour mon absence. (...) » <http://leatwiggy.blogspirit.com/>

Nous émettons l'hypothèse qu'un outil comme le blog, de par sa relative nouveauté, laisse les étudiants indécis quant au genre à adopter. Cette

incertitude peut être cause d'anxiété. On l'appellera anxiété pragmatique, puisqu'elle concerne l'usage que l'on peut faire de l'outil en contexte et pas simplement l'anxiété technologique qui concerne la manipulation pratique de l'outil. Au-delà de l'anxiété linguistique ou technologique, nous définissons donc l'anxiété pragmatique comme l'incertitude quant au genre de discours attendu lors d'activités de production écrite ou orale avec les TIC. Le formateur doit être attentif à cette incertitude qui peut selon nous être un frein à la créativité. Il ne s'agit pas de la liberté qui peut être laissée par une consigne ouverte mais plutôt de l'incertitude générée par des règles mal définies. Le contrat pédagogique peut recentrer sur le type de discours attendu.

Un autre facteur anxiogène, au-delà de l'incertitude pragmatique, est la différence de niveau de maîtrise des technologies dans cette discipline transversale. Les étudiants peuvent avoir une incertitude quant aux compétences attendues par l'enseignant dans ces contextes où certains ont un haut degré de maîtrise des technologies. Les « compétences supposées attendues » (Rémon 2004) peuvent être anxiogènes si le contrat pédagogique n'a pas été clairement défini par le formateur. Là encore, il devra être attentif à ces facteurs qui sont inhérents à ces situations particulières de pratique de la langue et des technologies à haut potentiel créatif.

Cette première analyse de corpus indiquait qu'avec un même dispositif, la consigne selon qu'elle laisse ou non l'initiative aux apprenants, produit des effets différents, notamment sur la motivation. Avec l'exemple suivant, nous traitons, à travers une activité de production écrite et orale, la question de savoir « quels indices révèlent que la créativité des apprenants est à l'oeuvre ? »

### **La créativité à l'œuvre : présentation orale avec diaporama sur un sujet libre**

Une des activités proposées aux étudiants lors des séances TIC en langue cible est la préparation d'un exposé oral en anglais accompagné d'un diaporama sur ordinateur créé à partir de recherches sur Internet. Après analyse, plusieurs indices montrent que la créativité des étudiants a été sollicitée : originalité des thèmes choisis, modalités d'interaction avec l'audience, aspects affectifs, prise de risque en production orale, prise de risque en production écrite.

Tout d'abord, considérons les thèmes choisis. Nous en fournissons ici la liste complète car elle nous semble significative (nous omettons les déterminants pour faciliter le classement alphabétique).

1. Affirmative action/discrimination positive
2. Alabama song, Gilles Leroy
3. Alcatraz
4. Alice au pays des merveilles
5. Amish
6. Armes Air soft
7. Association Alter ego
8. Avantages du clonage
9. Biodiversité en Australie
10. Blagues
11. Blitz
12. Blogs : artistes graphiques
13. Bob Dylan
14. Bollywood
15. Burundi
16. Buzz
17. Chief mouser
18. Chirurgie esthétique
19. Chocolat
20. Course de l'île de Man
21. Cuba
22. Culture aborigènes
23. Cyberpunk
24. Dangers des Réseaux sociaux
25. Dexter (TV)
26. Dublin Theatre Festival
27. Elvis Presley
28. En croisière
29. Faire un film
30. Femme et publicité
31. Ferronnerie
32. Français/Anglais, un livre/un film
33. France et vin
34. Frida Kahlo
35. Halloween
36. Jazz
37. Jeux de rôle
38. Jim Jarmusch
39. Keith Haring
40. Lapons
41. Légende d'Arthur
42. Littérature japonaise
43. Lomographie
44. Lutte anti-terrorisme
45. Macarons
46. maladie d'Alzheimer
47. Manga
48. Michael Jordan
49. Moi-même
50. Monstre du Loch Ness
51. MSN
52. Opéra de l'espace
53. Origines du Père Noël
54. Oscar Wilde
55. Partis politiques aux USA
56. Pink Floyd the Wall
57. Pink Floyd the Wall
58. Polémique anti-fourrure
59. Proposition 8
60. Pushing daisies (TV)
61. Réchauffement global
62. Requiem for a dream (film)
63. Réseaux sociaux
64. Rolling Stones
65. Rothko
66. Rouquins
67. Scène rock à Lyon
68. Sept merveilles du monde
69. Socialisation
70. South Park : société américaine
71. Suède inconnue
72. Sziget Festival
73. Tibet
74. Twilight (film)
75. Violence des hippos
76. Watchmen
77. Woody Allen
78. Woody Allen and NY

Certaines thématiques sont récurrentes telles que musique, cinéma, peinture, environnement, technologies, loisirs, gastronomie, avec même deux doublons (77, 78. Woody Allen, et 56., 57. Pink Floyd où les étudiants ont travaillé ensemble). Au-delà de cette classification, les sujets choisis recouvrent en réalité une grande diversité que l'on peut analyser à travers plusieurs critères, indices de créativité.

## 1. Originalité

Le premier critère est l'originalité du thème choisi, c'est-à-dire son caractère inattendu par rapport au contexte de travail. Ainsi, les présentations (5) sur les Amish, ou encore (3) sur Alcatraz, (17) sur The chief mouser (le chat du 10 Downing street) et (47) sur la Lomographie étaient difficilement prévisibles dans le contexte de travail, contrairement à une présentation sur les réseaux sociaux par exemple (24 et 63).

Les étudiants font également preuve de créativité dans la problématique choisie à partir d'un thème donné. Ainsi, l'étudiant qui choisit de parler de la bande dessinée « The Watchmen » explique pourquoi selon lui il est impossible de transposer cet ouvrage en film. Un autre étudiant qui parle de lui-même sur un mode humoristique profite de la présentation pour introduire de nombreux détails historiques sur les lieux qui le concernent.

D'autres sujets font preuve d'originalité dans la manière d'aborder la thématique : ainsi une étudiante (25) utilise un film et un livre pour faire une comparaison des cultures française et britannique. Une autre étudiante tente de comparer la discrimination positive en France et l'« affirmative action » aux Etats-Unis (36).

## 2. Interaction

La mise en œuvre d'une interaction avec l'audience est un autre critère : ainsi, la présentation (70) sur les partis politiques aux Etats-Unis est basé sur des devinettes, de même que la présentation sur « proposition 8 ».

Une autre forme d'interaction qui est pour nous un indicateur de créativité est l'utilisation de l'humour. Plusieurs présentations y ont en effet recours : 10. Blagues, 17. Chief Mouser, 28. En croisière, 45. Macarons, 49. Moi-même, 50. Monstre du Loch Ness, 53. Origines du père Noël, 75. Hippopotames.

Un autre aspect est la mise en scène, l'utilisation d'accessoires, comme par exemple dans la présentation (68) sur Loch Ness Monster, avec l'utilisation d'une blouse blanche et l'imitation du genre scientifique, ou dans la présentation (71) avec l'utilisation par l'étudiante d'un chapeau de père-Noël.

## 3. Emotions

Le fait qu'un sujet concerne très personnellement un étudiant est aussi pour nous signe que cette activité libère un potentiel créatif. Nous considérons comme créative la capacité à s'éloigner des thématiques universitaires pour s'orienter vers des thématiques personnelles.



C'est le cas quand le sujet correspond à un hobby pratiqué par l'étudiant (6.Armes Air Soft, 31.Ferronnerie, 37.Jeux de rôle). C'est également le cas lorsque le thème correspond à une expérience vécue par l'étudiant (7.Association Alter ego, 72.Sziget festival, 26.Dublin theatre festival, 20.Course de l'île de Man). Dans le même ordre d'idée, la présentation sur Bollywood (14) et celle sur les sept merveilles du monde (68) sont proposées par des étudiantes qui maîtrisent une culture étrangère.

Les sujets n'ont pas été choisis par hasard, mais correspondent souvent à un ancrage affectif, comme pour la présentation (66) sur le fait d'être roux proposée par un étudiant roux ou (46) sur la maladie d'Alzheimer par une étudiante concernée sur le plan personnel.

La motivation des étudiants se manifeste à travers plusieurs phénomènes : l'attention portée à la présentation par les pairs, parfois en dehors des horaires de cours, la volonté de communiquer même avec des moyens linguistiques réduits, la volonté réelle de partager une thématique avec le groupe.

Ces aspects affectifs et motivationnels nous semblent indissociables de la notion de créativité en didactique des langues et TIC (Caws, 2005). Au-delà de cette analyse des thèmes choisis pour les présentations, la créativité est aussi présente sur le plan linguistique en ce qui concerne la production écrite et la production orale.

#### 4. Prise de risque en production orale et écrite

En dépit de niveaux de langue divers, seule une étudiante a eu des difficultés à s'exprimer. Les étudiants dans leur ensemble ont utilisé la langue pour communiquer avec leurs pairs avec succès, un signe en est l'attention soutenue et les échanges de questions après les présentations.

Du point de vue de la production écrite, celle-ci reste succincte puisqu'il s'agit d'un outil principalement graphique, chaque diapositive comprenant peu de texte. Malgré cela, on peut trouver des exemples de prise de risque linguistique à l'écrit. Il s'agit souvent de l'utilisation de mots du lexique ou de structures que l'étudiant prend le risque d'utiliser sans en connaître encore toutes les contraintes. Nous en fournissons quelques cas à titre d'illustration.

The Sturgeon 's photo : an hoax. (50)

L'exemple ci-dessus semble indiquer que l'étudiante ne maîtrise pas la forme orale du mot "hoax" et qu'elle l'a découvert plutôt à l'écrit lors de ses recherches préparatoires sur Internet, ce qui expliquerait qu'elle utilise le déterminant "an" au lieu du déterminant "a".

He was bishop in what is now called Turkey. (53)

Ici, de même, l'étudiante prend le risque d'utiliser un mot qui n'appartient pas au lexique courant sans en connaître toutes les contraintes. Elle omet le déterminant "a" alors qu'il est requis.

The one of the largest mammals : max 3 tonnes. (75)

Ci-dessus, l'étudiante prend le risque d'utiliser une structure qui est souvent source

d'erreur pour les apprenants, le superlatif. Elle ajoute le déterminant "the" qui n'est pas requis.

Concerned of the global warming (55)

Cette erreur concerne la préposition. L'étudiant a utilisé "of" au lieu de "with". Là encore, c'est un schéma qui est souvent problématique pour les étudiants. On le voit encore dans l'exemple ci-dessous.

What are the reasons of such a diversity fauna in Australia? (9)

En effet, c'est ici la préposition "of" qui est utilisée au lieu de "for". D'autre part, l'étudiante emploie correctement le quantifieur "such", qui aurait pu être source d'erreur, mais utilise le nom "diversity" où il aurait fallu l'adjectif "diverse".

In this festival you can see especially English-speaking company. Often this spectacles are paying. (26)

L'extrait ci-dessus nous amène à interroger la notion de prise de risque et de pression linguistiques plus avant. En effet, devant des erreurs comme "company" ou "this" qui n'ont pas été mis au pluriel, ou "spectacles" qui est un faux-ami, on peut se demander où est la limite entre des erreurs qui indiquent une prise de risque et des erreurs qui indiquent une négligence. En effet, devant des objectifs linguistiques perçus comme secondaire, le risque est de voir apparaître un phénomène d'hypocorrection. C'est sans doute la motivation qui permettra d'enrayer ce phénomène.

A travers l'analyse de diaporamas créés par les étudiants à partir de recherches sur Internet pour accompagner une présentation orale, nous avons cherché les traces d'une créativité à l'œuvre. Nous abordons avec l'exemple suivant le cas d'une évaluation en temps limité à caractère créatif.

### Évaluation créative

Si l'on peut proposer des activités créatives aux étudiants pendant le semestre, l'évaluation des compétences en temps limité semble plus difficilement compatible avec un dispositif potentiellement créatif.

Dans cette optique, nous avons proposé aux étudiants une activité de recherche en temps limité sur Internet à partir d'un thème donné. Si l'on peut partir d'une liste de questions dont ils doivent trouver les réponses en langue cible sur Internet à l'aide d'un moteur de recherche, il nous paraît plus créatif de proposer un thème et de demander aux étudiants de créer eux-mêmes en langue cible une liste de questions auxquelles ils associent les réponses trouvées sur Internet, l'URL et une brève citation dans un document créé à l'aide du traitement de texte. La particularité d'une telle activité évaluative est le passage obligé par la création. La consigne crée un « goulot d'étranglement créatif » qui seul donne accès à sa réalisation. L'évaluation porte ensuite sur le nombre de questions, leur originalité, leur intérêt et la pertinence des réponses trouvées.

Al'analyse de l'ensemble des questions écrites par les étudiants, dont le compte-rendu détaillé relèverait d'une recherche à part entière, l'on ne retrouve pas l'originalité présente dans le cadre de l'activité précédemment décrite. Les

questions sont similaires d'un étudiant à l'autre pour un thème donné. Si la consigne crée un « passage obligé » par la création, ou la production, au sens où les étudiants doivent inventer des questions, il y a peu de créativité au sens de celle repérée plus haut par les critères d'originalité, et d'affectivité notamment. Le paramètre temps et le fait que cette évaluation relevait d'un coefficient plus élevé sont sans doute à mettre en cause.

Au terme de l'analyse des trois exemples décrits ci-dessus, l'on voit donc apparaître tout un faisceau de paramètres dont la combinaison influe sur la potentialité créative d'une activité en didactique des langues, et en apprentissage d'une discipline non linguistique en langue cible plus précisément.

## Conclusion

On a vu émerger en effet, en déclinant notre appareil notionnel à travers ces exemples, des paramètres distincts dont aucun pris séparément ne permet sans doute de déclencher la prise de risque linguistique et la créativité. Ainsi, l'utilisation de l'ordinateur, l'utilisation de l'Internet qui sont impliqués ici ne contiennent pas en soi le potentiel créatif ; de même, l'utilisation d'un logiciel spécifique, comme par exemple un logiciel de création de brochure ou de diaporama. Un tel logiciel, s'il n'est pas associé à d'autres paramètres peut être au contraire le lieu d'un formatage des productions.

Nous avons pu d'autre part faire varier le paramètre concernant le choix libre du sujet par opposition à un sujet imposé, lors de la création d'une brochure. La même variation pourrait être effectuée lors de l'évaluation en temps limité décrite ci-dessus.

Un autre paramètre est le fait de créer une présentation écrite et orale destinées à un auditoire, en l'occurrence les pairs. Du côté des objectifs, un paramètre essentiel est le fait que ni les objectifs linguistiques, ni les objectifs technologiques ne sont prioritaires, les séances étant consacrées à la pratique de la langue et des technologies combinées, avec une pression linguistique et une anxiété linguistique moindres. Nous avons observé le paramètre temps, et constaté qu'une activité extensive est sans doute préférable à une activité intensive si l'on veut conserver intact le potentiel créatif d'une activité.

Ainsi, si des situations de pratique des technologies en réseau en langue cible correspondent à un nouveau paradigme permettant de dépasser l'opposition outil/contenu et peuvent de ce fait être le lieu d'activités potentiellement créatives, ce potentiel doit être trouvé à la croisée de paramètres que seul le formateur pourra orchestrer au sein d'un contrat pédagogique rénové.

## Bibliographie

Beebe, L. 1983. « Risk-taking and the language learner ». In : H. W., Seliger et M. H., Long (Eds). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.

Buisine, S. et al. 2007. « Computer-supported creativity: Evaluation of a tabletop mind-map application ». In : Harris D. (Ed.). *Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics, Lecture Notes in Computer Science*. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag. pp. 22-31.

- Brett, P. 1998. « Using multimedia: A descriptive investigation of incidental language learning ». *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 11, no2, pp. 179-200.
- Caws, C. 2005. « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants ». *Alsic*. Vol. 8, n° 1.
- Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. New York : Oxford University Press.
- Gass S. M., Selinker L. 2001. *Second language acquisition: an introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R.C. 2003. « Attitudes, motivation and second language learning : A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates ». *Language Learning*. Vol. 1, n° 53, pp. 123-163.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., Anderson, R. C. 1985. « Learning Words from Context ». *Reading Research Quarterly*. Vol. 20, no2, pp. 233-253.
- Ramsay, R. 1980. « Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners ». In : V. Teller et S. White (Eds.). *Studies in child language and multilingualism*. New York : New York Academy of Sciences, pp. 73-96.
- Rémon, J. 2006a. « Analyse énonciative de blogs étudiants : motivation et appropriation ». In : *La langue de la communication médiatisée par les technologies de l'information et de la communication (CMT), Colloque International de Linguistique Appliquée du 18 au 20 mai 2006*, TELANCO, Université Michel de Montaigne Bordeaux3.
- Rémon, J. 2006b. « Le cours de TIC : espace d'apprentissage linguistique ? ». In : Macaire D. (Ed.). *Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon, 2005. Cahiers de l'ACEDLE*. No2, pp. 178-190.
- Rémon, J. 2005. « Formation TICE et pression linguistique ». Les institutions éducatives face au numérique, SIF : Séminaire d'Industrialisation de la Formation, Paris 12 et 13 décembre 2005 au Carré des Sciences.
- Rémon, J., 2004. « Je ne suis pas doué : démystification et transversalité des TICE au département de langue ». *Intégration(s)*, XIIème Congrès RANACLES.
- Rivers W., 2001. « Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self- Management among Experienced Language Learners ». *The Modern Language Journal*, Vol. 85, No. 2, pp. 279-290.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. 1995. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York : Free Press.
- Warschauer, M., Kern R. 2000. *Networked-based Language Teaching : Concepts and Practice*. Cambridge : CUP.
- Widdowson, H.G., 1978. *Teaching Language as communication*. Oxford : OUP.