

LES TIC ET LES LANGUES A L'ECOLE PRIMAIRE : POUR UNE DEMARCHE CREATIVE

Résumé : L'article présente une réflexion sur les enjeux de l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants. La perspective adoptée questionne la démarche d'écriture insérée dans une pédagogie de projet et examine dans quelle mesure et pourquoi cette activité pourrait devenir un facteur de motivation pour l'apprenant et favoriser ainsi un « désir d'apprendre » en dépassant une vision purement instrumentale de la langue étrangère. La réflexion proposée s'appuie sur l'expérience de l'auteur en tant que formateur d'enseignants. La démarche présentée a fait l'objet de stages spécifiques en formation initiale et continue avant d'être mise en œuvre dans les classes.

Mots clés : créativité, TIC, écriture, pédagogie de projet, perspective actionnelle, rôles

« Luttant contre le divorce de l'esprit scientifique et de la poésie, c'est une philosophie de la complétude de l'esprit humain qui est ainsi constituée. »

Franc Morandi, *Philosophie de l'éducation*.

AVANT-PROPOS

Cette contribution s'appuie sur plusieurs expérimentations. Avant tout une étude expérimentale a été menée dans le cadre d'un travail de recherche conduit en Italie sur deux groupes de 87 élèves du secondaire et 59 enseignants en formation continue¹. A la suite de cette première recherche la démarche a été testée dans une classe de l'école primaire en Italie correspondant à un CE2 français, et ensuite en France sur trois groupes de Professeurs d'école stagiaires appartenant à deux promotions différentes. Lors de la deuxième phase concernant plus spécifiquement l'école primaire, une série d'adaptations a été rendue nécessaire, notamment au niveau des objectifs d'apprentissage et du niveau de langue, mais cela n'a nullement changé l'essentiel de l'expérimentation qui visait à observer la relation entre TIC, écriture et créativité.

¹ Pour plus de détails, voir bibliographie dans Piccardo (2005).

INTRODUCTION : LE SCENARIO ACTUEL

Le long chemin de l'introduction des langues étrangères à l'école primaire et de leur reconnaissance statutaire, sociale et politique, au sens étymologique du terme (la *polis i.e.* la communauté), peut être considéré comme achevé : personne ne questionne plus l'importance de cet apprentissage notamment en vue d'accroître la perméabilité des frontières à l'intérieur de l'espace multilingue qu'est l'Europe.

Aux déclarations de principe a fait suite une politique volontariste, visant à introduire, diffuser et renforcer cet enseignement. Cela a eu le mérite de faire avancer la présence de la langue vivante (LV) à l'école primaire, même si l'on est encore loin de la couverture souhaitée : l'enseignement des langues vivantes étrangères est loin de couvrir le réseau horizontalement, du point de vue du nombre des établissements concernés, ou verticalement, du point de vue du nombre des cycles concernés. Pour faire avancer les choses il faut avoir une vision claire et forte et les objectifs ambitieux assignés à cet enseignement en constituent l'épreuve, mais l'écart entre les buts et la réalité peut être considérable, voire inquiétant, surtout dans la phase initiale du processus. Faire changer des mentalités, des traditions, des habitudes est loin d'être simple. Le changement dans ce cas spécifique ne peut que s'inscrire dans la durée, par tâtonnements et petits pas. Mais le changement est aussi un processus passionnant : c'est l'occasion de réfléchir et d'explorer des voies inédites, c'est à la fois une *terra incognita* et un espace de liberté.

S'il faut malheureusement admettre avec Oscar Wilde que « l'expérience est le nom que nous donnons à nos erreurs », cherchons du moins à éviter de répéter les mêmes erreurs que celles qui ont marqué la didactique des langues aux autres niveaux du parcours scolaire. La perspective actionnelle² proposée par le CECR (Cadre européen commun de référence) d'un côté et la relative facilité d'intégrer les TIC dans la pratique des cours de l'autre nous offrent les présupposés à la fois théoriques et pratiques permettant de viser une pédagogie de la créativité, marquée par la prise en compte des individualités des apprenants et tout à fait cohérente avec une didactique sensible à la complexité du système classe.

LIMITES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET RISQUES DE L'INTEGRATION DES TIC

Parmi les maladresses les plus graves de l'approche communicative, telle qu'elle avait fini par être intégrée dans les manuels couramment employés, la plus porteuse de conséquences néfastes a été la légèreté avec laquelle on considérait comme automatique le passage d'une phase de réemploi guidé et balisé (pour ne pas dire mécanique parfois) des actes de paroles et des structures abordés à une phase

² Voir en particulier le chapitre 2.1. du CECR (p. 15) : « La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. », et le guide pour les utilisateurs (p. 15) : « La perspective privilégiée est de type *actionnel*. [...] Elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. »

d'appropriation personnelle en vue d'un emploi créatif et personnellement réélabo-
ré.

Comme le dénonce haut et fort Mario Rinvolutri (1999 : 196), ce qui constituerait une activité potentiellement importante et porteuse de sens devient, du point de vue psychologique, de l'information sans contenu et il est clair que son but est en quelque sorte de « porter » les structures langagières que l'unité est supposée enseigner.

Ce type d'exercices vide ne tenait aucun compte de la subjectivité des apprenants, alors que cet aspect reste capital dans l'apprentissage des langues en raison de la complexité intrinsèque de ce type d'apprentissage (Coñaniz 2001) : travail à la fois sur un code et sur un contenu, déstabilisation de l'apprenant par un passage nécessaire – encore que provisoire – à une remise en question de sa propre identité, peur de « perdre la face »³, de s'exposer au ridicule de la nécessité articulaire et intonative que la production des phonèmes propres à la langue cible⁴ implique, pour ne citer que les aspects plus évidents, et cela en plus des implications psychologiques profondes qui caractérisent toute forme d'apprentissage.

Ce que l'on peut observer dans certains matériels destinés à l'apprentissage précoce des langues et, hélas aussi, dans certaines pratiques proposées en formation initiale ou continue des enseignants de l'école primaire nous semble de nouveau se réclamer, quoique sous forme ludique et graphiquement captivante, de ce même schéma dont on ne soulignera jamais suffisamment les méfaits (voir aussi Puren (1995).

Un autre risque majeur nous semble exister face à l'introduction des TIC dans l'apprentissage des langues à l'école primaire. Il s'agit de l'attitude envers l'outil technique qui risque de reproduire celle qui avait caractérisé l'introduction du laboratoire de langues il y a un quart de siècle : l'outil comme démiurge. Le message subjacent « trouvez le laboratoire, voire le programme, le plus performant et votre succès sera assuré » risque de n'être transformé que dans sa formulation « trouvez le logiciel le plus captivant, le plus clair et performant et l'emploi des TIC ne pourra être qu'une occasion magique de *booster* la motivation et l'apprentissage de vos élèves ». Or, si cela semble se confirmer à court ou moyen terme, l'emploi seul de l'outil informatique par l'apprenant en tant que simple utilisateur n'arrive pas à assurer une implication profonde sur le long terme. Un effet de zapping et d'ennui peut en fait prendre la relève au cas où aucune possibilité d'agir sur ce même outil n'est donnée en dehors des activités de type exécutif proposées (cela a été remarqué souvent par exemple dans le cas de l'intégration de cédéroms).

³ Sur l'importance de ce concept dans la vie de tout individu, voir l'œuvre magistrale de Goffmann (1973).

⁴ Le cas des deux phonèmes produits à partir du « th » en anglais n'est que l'exemple plus évident et cité de ce problème.

LA LANGUE COMME COMMUNICATION OU COMME PLAISIR ?

Mais comment sortir de cette impasse et transformer la perspective actionnelle suggérée par le CECR et l'intégration des TIC en classe de langues en occasion de vraie réflexion didactique et de prise en compte des implications profondes de l'enseignement/apprentissage des langues ?

La primauté de l'oral qui n'est pas à remettre en question, unie au choix d'objectifs utilitaristes de communication quotidienne, nous amène trop souvent à sous-estimer la richesse fonctionnelle de la langue étrangère, cette même richesse que, comme le montre très bien Halliday (1975 et 1977), l'enfant perçoit et utilise encore de manière instinctive et qui risque de se perdre au fur et à mesure que l'âge avance si elle n'a jamais l'occasion et les moyens de s'exprimer.

Loin de nous l'idée de vouloir nier ou même questionner l'importance de la communication au niveau général et dans le domaine des langues étrangères en particulier ; ce dont il est question ici est plutôt de voir s'il y a d'autres aspects qui peuvent servir de levier d'implication personnelle favorisant le processus d'acquisition et si, justement, au niveau de l'apprentissage précoce, ces autres aspects ont reçu l'attention nécessaire.

Parmi les fonctions énoncées par Halliday, la plus prometteuse – mais non la plus exploitée en milieu scolaire – a été la fonction imaginative, celle qui exprime le côté jeu, l'*au-delà de*, le *faisons semblant de...*, celle qui aide l'enfant à se servir de la langue pour créer des mondes parallèles, bref celle qui ouvre les portes de l'imaginaire.

Par ailleurs, le rôle de la langue comme support de la pensée avait été déjà souligné par Martinet, qui affirmait que « l'homme emploie souvent la langue pour *s'exprimer*, c'est-à-dire pour analyser ce qu'il ressent sans s'occuper outre mesure des réactions d'auditeurs éventuels » (1970/1991, 9).

Le linguiste Jakobson, de son côté, avait introduit la fonction poétique comme fonction axée sur le message en tant que tel, message qui voyait sa beauté et son ambiguïté valorisées, et qui donc allait bien au-delà des buts de communication.

La synergie entre la fonction poétique de Jakobson et la fonction imaginative de Halliday nous aide à reconsidérer l'importance de la prise en compte de cette dimension « non utilitariste » de la langue pour des buts d'apprentissage. Selon Halliday, en effet, l'idée de « faire semblant de... » est présente dans l'enfant bien avant qu'il possède un outil linguistique pour l'exprimer ; de son côté Winnicott classe parmi les phénomènes transitionnels l'emploi de la parole, des expressions sonores et linguistiques que l'enfant fait avant de s'endormir, pour se faire plaisir (Winnicott 1971).

L'évocation de cette vision winnicottienne ne doit pas toutefois nous entraîner à considérer la notion de plaisir comme pure plénitude des sens. Elle ne fait évidemment que nous rappeler le caractère intrinsèquement multidimensionnel du phénomène langagier, elle aide aussi à complexifier la notion de plaisir qui ne se limite pas à la sensation consciente ou subconsciente de progrès et de réussite, ni à la reconnaissance sociale plus ou moins explicite, mais qui est liée au sentiment de maîtrise, de savoir faire, et de liberté, de pouvoir faire. C'est cette richesse qu'il faut

aider l'élève à retrouver car c'est seulement le plaisir qui accroîtra sa motivation à l'apprentissage et son investissement en tant que sujet.

Le fait « d'appréhender le langage dans sa matérialité concrète » (Jean 1997 : 160) ne pourra que favoriser la créativité de l'apprenant et « un apprenant créateur, c'est-à-dire un apprenant qui joue, manipule, se fait plaisir, bref qui découvre et retrouve toutes les potentialités d'une langue est, avec une forte probabilité, un apprenant de succès » (Piccardo 2005 : 24).

Le mot « créativité » de son côté doit être reconduit à sa dimension signifiante, à son lien avec le verbe créer, à savoir « faire, réaliser quelque chose qui n'existait pas encore », il a besoin de retrouver une définition dynamique, loin du marketing vide qu'il a connu, qui en permette un usage efficace en classe de langues. Face à la difficulté récurrente des spécialistes à trouver des définitions abouties du concept de créativité⁵ nous en avons proposé une, fonctionnelle, que nous souhaitons reprendre pour avancer dans notre réflexion : « faculté – tout à fait intrinsèque à la nature humaine et susceptible d'amélioration – de production et reproduction riche et originelle, de restructuration personnelle de concepts et de données, d'usage autonome et non banal de tout élément même de nature différente (texte, image, musique...), de capacité de libre association et dissociation, tout cela dans le cadre d'une dimension de plaisir, d'humour, de jeu. » (*id.*, 32)

LA CREATIVITE : ÇA S'APPREND

Si on admet avec Vigotsky (1972) que la créativité est une faculté intrinsèque à la nature humaine, on doit aussi rappeler qu'elle a besoin d'un travail ciblé pour pouvoir émerger et se développer.

Apparemment, la créativité demeure une des préoccupations et des objectifs majeurs de l'ONU en termes d'éducation et pourtant, aux nombreuses déclarations de principe⁶, n'a pas fait suite jusqu'à présent un vrai changement dans les pratiques d'enseignement.

Cela sans doute parce que le travail créatif implique un changement de perspective : poursuivre/favoriser la créativité signifie accepter la complexité⁷. Pour une personne créative, l'activité fondamentale est le *problem finding* (la recherche des problèmes) plutôt que le *problem solving* (la résolution des problèmes), une personne créative peut tolérer des situations plus floues et indéterminées, est non conformiste et capable de s'appropriier les résultats de la recherche plus récente avec

⁵ Je me réfère en particulier aux travaux de Gardner (1994), Getzels et Csikszentmihalyi (1976), Caré et Debyser (1978), Guildford (cité dans Anderson 1972), Antonietti et Cerioli (1996), Storr (1972). La difficulté à définir la créativité a été souvent contournée par un déplacement de la question. Plutôt que de s'interroger sur qu'est-ce que la créativité, on s'est posé des questions telles que « où se trouve la créativité ? », « comment se manifeste-t-elle ? »

⁶ Voir les déclarations de l'UNESCO : *Déclaration des droits de l'enfant* (1959), *Apprendre à être : Rapport Faure* (1972), *Convention sur les droits des enfants* (1989), *Déclaration mondiale sur l'éducation* (1990).

⁷ Voir les ouvrages d'Edgar Morin, à partir de *Introduction à la pensée complexe* (1990 Paris : ESF). Voir aussi Puren (1994).

l'attitude heuristique typique de l'enfant. Et la créativité est à son tour « multiple » exactement comme l'est l'intelligence (voir Gardner 1983).

Il est clair que tout cela engendre un changement au niveau de l'attitude de l'enseignant : plus question de simplifier et généraliser pour faire produire des phrases linguistiquement acceptables, mais totalement impersonnelles qui sont censées conduire automatiquement à des productions personnelles, imaginatives et créatives. Le travail sur la créativité doit forcément être intégré dès le début au processus d'apprentissage. Or, la dimension créative peut intéresser tous les domaines et imprégner toutes les activités langagières communicatives. L'écriture, toutefois, présente à son égard plus qu'une affinité superficielle. Avant tout il s'agit d'une activité de production et la créativité nécessite une implication active de la part de tout acteur concerné ; ensuite l'écriture est un processus qui a lieu sur un temps donné – qui peut être court sans pour autant être instantané – ce qui permet à l'apprenant de travailler à son rythme, de convoquer des idées, de produire des « jets » successifs et de les modifier, de partager, de structurer, d'évaluer, de réviser.

Si l'on garde la perspective de l'enseignement-apprentissage des langues dans un but de communication quotidienne, perspective que nous avons indiquée comme utilitariste, on comprend facilement pourquoi l'écriture, surtout créative, ne trouve pas sa place : dans les situations de vie quotidienne la production écrite se limite à l'action de remplir des formulaires ou de rédiger de brefs messages ou notes.

Mais il faudrait se demander ce qui est prioritaire dans un contexte d'école primaire. Les jeunes apprenants peuvent ne pas être très intéressés par la communication quotidienne, par l'échange de survie, surtout dans le scénario le plus fréquent qui ne prévoit pas de situation d'immersion, ni de possibilité de contact quotidien avec des locuteurs natifs. Ce dont ils ont plutôt besoin, c'est de maintenir vivant le désir d'apprendre.

Et l'écriture peut constituer un moyen puissant pour favoriser la joie d'apprendre. Cela à une condition : que nous abandonnions ce qui a trop souvent été fait jusqu'à présent, à savoir réduire l'écriture à l'acte de mettre sur papier un contenu prédéterminé à l'avance, dans la conviction qu'une réduction de la complexité rendra automatiquement les choses plus simples pour l'apprenant. Il s'agirait plutôt de concevoir un processus holistique dans lequel on demandera à l'apprenant d'aller de la phase d'idéation à celle de rédaction de l'écriture, afin de produire un texte personnellement significatif (Huneke et Steinig 1997). Cela pourra se réaliser à l'intérieur d'un travail de groupe, à la condition que cette forme sociale n'œuvre pas au détriment des individualités, mais plutôt qu'elle représente un lieu de collecte d'idées, d'échange et de mise en forme partagée.

Nous tenons à rappeler au passage que l'acception de « texte » que nous utilisons est celle, très ample, qu'en donne le CECR. Le texte peut être évidemment oral ou écrit, et le terme comprend des échantillons extrêmement différents les uns des autres. Non seulement « le texte est au centre de toute communication langagière. C'est le lien extérieur et objectif entre producteur et récepteur » – comme l'affirme le CECR – et « il est reçu comme un ensemble de données par un autre locu-

teur [ou lecteur] pour qu'il les traite », mais « le support qui sert de véhicule à un texte risque d'influencer sa nature » (Conseil de l'Europe, *CECR Guide pour les utilisateurs*, s.d., p. 101).

La notion de texte n'est donc pas à percevoir comme gênante dans le cadre d'un niveau élémentaire de l'apprentissage des langues, elle est, au contraire, à revaloriser, notamment dans sa version écrite, même dans sa déclinaison la plus minimaliste, et il s'agit de profiter de la souplesse et de l'ouverture fournies par les TIC pour l'intégrer davantage dans l'action éducative.

Adopter une vision souple et ouverte du concept de texte permet de reconsidérer le processus d'écriture en le reconduisant à la signification originariaire du mot « texte », celui de « tissu » : quand j'écris un texte, je compose un tissu dont souvent je ne crée pas les fils. Je décide plutôt de la composition du dessin, je tisse les liens entre les fils.

LES TIC, L'ECRITURE ET LA PEDAGOGIE DE PROJET : UNE SYNERGIE

Dans ce type de vision, l'écriture peut regagner les différentes formes dans lesquelles se décline sa complexité : une *complexité technique*, car il s'agit d'une activité qui demande des habiletés spécifiques pour mener à bien les sous-tâches nécessaires, une *complexité individuelle*, car écrire – et non pas recopier – peut vraiment arriver à mobiliser toutes les dimensions de la personnalité de l'apprenant, une *complexité sociale* si l'écriture devient le produit d'un travail coopératif ou cible une communauté réelle ou virtuelle. L'écriture pourra alors représenter vraiment un voyage de découverte ou plutôt de redécouverte au sens proustien.

Et quel moyen de transport mieux adapté que l'ordinateur pour effectuer ce voyage passionnant ?

Si on insère l'écriture dans une pédagogie de projet, les avantages du processus de production écrite, les opportunités offertes par les TIC et les implications propres à la démarche de projet en elle-même trouvent toute leur pertinence et leur synergie.

Les potentialités des TIC par rapport au processus d'écriture sont indéniables : non seulement l'écriture est favorisée par l'ordinateur grâce à la souplesse de structuration, à l'expression multicode et à la flexibilité et facilité de rédaction que celui-ci permet, mais les trois fonctions spécifiques de cet outil – source de matériel authentique, outil de traitement de texte (et d'image et son aussi) et moyen de communication – se révèlent tout à fait adaptées au processus de créativité tel que nous l'avons présenté.

L'ordinateur devient pour l'apprenant un support à la construction de son propre apprentissage au lieu d'être un dispensateur de connaissance : la richesse de la page virtuelle avec toutes ses composantes, le texte, le son, les images, mais aussi les liens hypertextuels, les boutons, les icônes... invitent l'apprenant à devenir actif, à manipuler, associer, créer, à ne plus avoir peur de la « page blanche ». La structure

hypertextuelle présente une analogie forte avec le processus de la pensée, qui n'est jamais linéaire comme bien des écrivains l'ont souligné⁸.

C'est seulement en renversant la perspective que nous transformons l'apprenant d'utilisateur, « consommateur », de produits multimédias, en créateur par l'utilisation de ces mêmes produits. Et l'apprenant assume un rôle créatif qui lui permet d'agir à un double niveau : à la fois il construit sa connaissance et augmente en même temps son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 1995).

De même que, en pédagogie, on a bien montré que ce sont les matériaux les moins structurés qui favorisent le développement de la créativité⁹, de même, dans le domaine des TIC, les logiciels les plus courants, de type grand public (type *Windows*, *Power Point*), peuvent favoriser le processus de création. La facilité d'usage contribue à valoriser le processus mental de la création et à évacuer la préoccupation liée à la manière d'utiliser le logiciel. L'apprenant engagé dans un projet devient l'élément actif et c'est lui qui est au centre du processus et non pas la machine. Les contraintes du logiciel, au lieu d'être un obstacle, représentent une aide, comme elles génèrent beaucoup de réflexion métacognitive chez l'apprenant. Un logiciel comme *Power Point* par exemple requiert de l'apprenant qu'il opère des choix, qu'il sélectionne, remette en ordre, ajoute ou élimine, combine des codes différents pour produire un message plus efficace et captivant.

On est en plein dans l'usage stratégique dont parle le *Cadre Européen Commun de Référence*¹⁰, l'ordinateur devient un support pour mettre en pratique la perspective actionnelle proposée.

APPRENANTS ET ENSEIGNANTS EN QUETE DE CREATIVITE

Quel est le rôle de l'enseignant dans ce type de processus ? L'aspect fondamental est la capacité à créer un environnement favorable à l'apprentissage, donc ouvert à la prise de risques et non menaçant, présentant une atmosphère d'« atelier » plutôt que de classe, dans lequel l'enseignant est aussi curieux et prêt à la découverte, à se mettre en jeu, à apprendre lui-même avec ses élèves. Ce type d'atmosphère semble pouvoir être très favorisé par les TIC, compte tenu de la nécessité de travailler souvent en binôme ou par petits groupes devant les ordinateurs avec l'enseignant qui assure un rôle de conseiller, ressource, guide, aide.

Dans le cas d'une intégration des TIC qui offre un espace de créativité pour les apprenants, toute une série d'aspects sont à prendre en compte, parmi lesquels l'intérêt du sujet, une exposition variée à la langue, un guidage en ce qui concerne les choix à opérer, la mise à disposition des outils nécessaires à l'accomplissement

⁸ Je me réfère en particulier à Italo Calvino et à Daniel Pennac.

⁹ Il y aurait plusieurs exemples de cela. Le problème a fait l'objet de plusieurs études et constitue une des lignes fortes de la pédagogie Montessori et Waldorf. Dans le domaine des langues, je me contenterai de mentionner les bâtonnets Cuisinaire dont les potentialités ont été explorées surtout dans le domaine anglo-saxon. Voir Harmer (2001).

¹⁰ Voir paragraphe : « Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue », *CECR* (p. 15).

de la tâche et un environnement positif en particulier en ce qui concerne le traitement de l'erreur (Bertin 2001 : 40-41).

On rejoint la conception de Freire, celle d'« apprenant comme partenaire », on assiste à une relation de partage, à l'intérieur de laquelle les enseignants reconnaissent qu'ils sont eux aussi des apprenants. Le point de départ pour ce type d'enseignant n'est pas celui de « Je suis chargé », mais une relation du type « Décidons ensemble de la façon dont nous pourrions tous bénéficier du temps que nous passons ensemble » (Williams et Burden 1997 : 59).

Le rôle de l'enseignant est aussi très important car il se définit en fonction de son attitude par rapport à l'ordinateur : la perspective change complètement selon que l'enseignant – et avec lui l'apprenant – considère l'ordinateur comme *magister* ou *paedagogus*¹¹.

Le *magister* non seulement disposerait d'une connaissance plus vaste, mais entretiendrait avec ses disciples une relation d'autorité en leur dispensant son savoir et en gardant une position d'inaffabilité, le *paedagogus* serait au contraire quelqu'un au service de celui qui apprend, serait l'esclave des sociétés anciennes qui devait aider les disciples dans leur processus d'éducation. Le choix de cette deuxième fonction présente un double avantage pour l'enseignant : d'un côté il le libère de la préoccupation d'être toujours à la recherche du logiciel le plus performant (et du souci – plus ou moins explicite – d'être remplacé par l'outil), de l'autre valorise l'image d'un enseignant engagé dans un processus de guidage finalisé à une exploitation plus efficace de la machine.

PRACTICE WHAT YOU PREACH : FORMER LES ENSEIGNANTS A LA CREATIVITE

Comment former des enseignants capables d'être à l'aise dans un espace de liberté, de devenir eux-même des exemples « d'étudiant tout au long de la vie, curieux et passionné, qui fait une « alliance » avec ses élèves pour « battre » la machine » (Cangià 2001 : 129) ?

On est là face à un défi complexe et un travail ciblé sur les rôles et les niveaux impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage semble constituer une manière efficace de le relever.

Tessa Woodward (1991) exemplifie très clairement ce concept-clé en employant le terme *stack* (« tas, pile ordonnée d'éléments »). Ceci comprend les niveaux suivants : élèves, enseignant, enseignant en formation, formateur d'enseignants, formateur de formateurs. Chaque personne peut jouer plusieurs de ces rôles en même temps ou en des temps différents et chacun peut apprendre de tous les autres niveaux. C'est une considération fondamentale et porteuse de conséquences très positives en formation à la seule condition que le niveau méta fasse l'objet d'une attention particulière, que la réflexion soit aussi importante que l'action.

¹¹ Cette métaphore a été utilisée pour la première fois par Higgins (1988).

E. PICCARDO

Les (futurs) enseignants seront donc plongés dans l'action, mis en binôme pour travailler à la conception et à la mise en place de projets multimédias destinés aux jeunes apprenants, mais ils garderont dans ce travail une double perspective, celle d'apprenants, en s'interrogeant sur les choix effectués, les difficultés rencontrées, les démarches suivies, les obstacles franchis, et celle d'enseignants grâce à une réflexion ciblée sur pourquoi et comment proposer cette même démarche aux élèves. La présentation et la mise en commun des différents produits dans le groupe en formation constitueront une autre occasion précieuse de s'interroger sur les enjeux de cette pratique et d'anticiper sur les difficultés éventuelles. Ce processus d'aller-retour entre différents rôles (élèves, enseignant en formation et éventuellement, dans le cas de la formation continue, praticien) favorisera l'intégration d'une démarche réflexive constituant une richesse incontournable pour une figure d'enseignant-chercheur de terrain.

C'est probablement la familiarité avec ce type de processus qui aidera à dépasser le rêve dangereux qui a traversé tout le développement de la didactique des langues et qui a été appliqué à l'ordinateur aussi, celui de disposer d'un outil simple et rapide pour accomplir des miracles, donc celui de trouver, comme le dit avec humour Earl Stevick, la pierre philosophale (Stevick 1999 : 43).

Enrica PICCARDO

IUFM Grenoble

CELEC-CEDICLEC Saint Etienne

GERFLINT

Abstract : This article aims at helping readers reflect on possible strategies for introducing ICT in foreign language teaching to young learners. The adopted point of view investigates the process of writing as part of a project work and considers how and why such an activity may represent a means of boosting the learners' motivation and of increasing their « desire for learning ». This very process could considerably contribute to overcome a purely instrumental vision of foreign language usage. Such contribution is based on the author's experience as teachers' developer. She introduced the described approach in pre- and in-service training courses as well as supervising its implementation in foreign language classes.

Key Words : creativity, ICT, writing, project work, action-oriented approach, roles

Bibliographie

- BANDURA A. (1995) *Self-efficacy in changing societies*. New York : Cambridge University Press.
- BERTIN J.-C. (2001) *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.
- CANGIA C. (2001) *Teoria e pratica della comunicazione multimediale*. Roma : Editoriale TuttaScuola.

- COIANIZ A. (2001) *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE (sd) *CECR Guide pour les utilisateurs*.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre Européen Commun de Référence*. Paris : Didier.
- GOFFMANN E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. (2 tomes) Paris : Minuit.
- GARDNER H. (1983) *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
- HALLIDAY M.A.K. (1975) *Language How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London : Arnold.
- HALLIDAY M.A.K. (1977) *Explorations in the Functions of Language*. London : Arnold.
- HARMER J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Pearson Ed.
- HIGGINS J. (1988) *Learners and Computers : Human Intelligence and Artificial Unintelligence*. Harlow : Longman.
- HUNEKE H-W. & STEINIG W. (1997) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- JEAN G. (1997) *Comment faire découvrir la poésie à l'école*. Paris : Retz.
- MARTINET A. (1970/1991) *Éléments de linguistique générale*. Paris : Colin.
- PICCARDO E. (2005) *Créativité et Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Milano : Arcipelago edizioni.
- PUREN C. (1995) « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire » — *ELA* 100 (129-149).
- PUREN C. (1994) *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier CREDIF.
- RINVOLUCRI M. (1999) « The humanistic exercise » — in : J. Arnold *Affect in Language Learning* (194-210). Cambridge : CUP.
- STEVICK E.W. (1999) « Affect in learning and memory : from alchemy to chemistry » — in : J. Arnold *Affect in Language Learning* (43). Cambridge : CUP.
- VIGOTSKY L.S. (1972) *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (trad. it.) Roma : Ed. Riuniti.
- WILLIAMS M. & BURDEN R. (1997) *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge : CUP.
- WINNICOTT D.W. (1971) *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- WOODWARD T. (1991) *Models and Metaphors in Language Teacher Training, Loop input and other strategies*. Cambridge : CUP.