

Puozzo Capron, I. (2010). "Le texte descriptif visuel". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Le texte descriptif virtuel

Isabelle PUOZZO CAPRON

Université de Grenoble (LIDILEM) et Università degli Studi di Torino (IT), France, Italie

puozzo@tele2.it

Résumé

Il s'agit de partir du concept de la créativité et de montrer les répercussions positives en didactique grâce à l'utilisation des nouvelles technologies qui permettent virtuellement de repousser les limites du réel. Après une présentation théorique, une activité créative, réalisée avec nos élèves dans un lycée hôtelier en Vallée d'Aoste (Italie), sera présentée. Le contexte de l'expérience sera brièvement décrit et la démarche d'apprentissage sera expliquée pour montrer notamment que nous partons sur des concepts théoriques (le texte descriptif), donc une séquence didactique des plus ordinaires, pour construire ensuite avec nos élèves des supports multimédias. La dimension créative permet véritablement de repousser les potentialités des élèves. À partir de la sélection des travaux les plus significatifs, nous montrerons comment ils laissent leur imagination s'épanouir dans leur chef-d'œuvre, faisant ainsi vivre à l'ensemble de la classe des émotions.

Mots-clés : créativité, TIC, imagination, développement intrapersonnel.

Abstract

A definition of concept of the creativity will be given to show the positive repercussions in the field of pedagogy thanks to the use of the new technologies which virtually allow to go beyond the limits of the reality. After a theoretical presentation, it will be presented a creative activity, realized with our pupils in a hotel high school in Aosta Valley (Italy). Then, the context of the experience will be briefly described. The course of learning will be explained to show in particular that we start from theoretical concepts (the descriptive text), i.e. the most common didactic sequence, in order to build several multimedia supports with our pupils. The creative dimension really allows to stand out the potentialities of the pupils. From a selection of the most significant works, we are able to show how their imagination emerges from their masterpiece, so that the whole class can experience emotions.

Keywords: creativity, ICT, imagination, intrapersonal growth.

1 Introduction

Projeter la didactique dans le temps est un travail qui ne s'effectue jamais seul. Au quotidien, le professeur pense sa didactique en fonction des élèves qui se trouvent devant lui. Cette dernière est d'ailleurs conçue entre deux dynamiques inséparables, celle de l'enseignement et celle de l'apprentissage. De manière traditionnelle, la première est attribuée au professeur et à la seconde à l'élève (Minder, 2007) et la "rencontre pédagogique" se réalise lorsque "chacun" a fait sa "partie du chemin" (16). Cette conception de la didactique ne doit pas se cristalliser en un modèle puisque ces rôles doivent pouvoir s'échanger. Un élève peut enseigner aux autres au même titre qu'un professeur peut apprendre de ses élèves. Il s'agit donc de ne pas

avoir une conception trop rigide des rôles, mais plutôt de les concevoir comme une plateforme tournante. Une démarche pédagogique fixe et figée où chacun reste à sa place derrière un hypothétique "*contrat didactique*" qui risque de se briser lorsque "*l'élève (...) ne sait pas résoudre le problème et (...) que le maître n'ait pas su l'en rendre capable*" (Brousseau, 1998 : 62) est aujourd'hui dépassée. Certes, le professeur est celui qui guide, dirige et évalue ; il demeure, en somme, notamment au début de la relation pédagogique, le leader du groupe. Néanmoins, concevoir la séquence d'apprentissage peut impliquer des moments où l'enseignant fait partie du groupe. Davantage de souplesse est exigée et les rôles ne doivent pas être cristallisés dans une taxinomie, mais au contraire être décloisonnés. L'apprenant peut maîtriser seul le contenu disciplinaire et devenir à son tour une entité individuelle détachée du groupe. Le processus d'autonomie est d'ailleurs de "*(...) perceive or create new combinations, to 'do their own thing' (...)*" (Ur, 1991 : 19) avec les différents éléments acquis. Maîtriser en toute autonomie les savoirs n'implique pas une automatisation du comportement, mais au contraire une appropriation par une création personnelle. La démarche d'apprentissage passe par un schéma souvent répétitif : découverte d'un nouveau savoir mis en relation avec un savoir précédent, application dans différents exercices et production personnelle. C'est dans cette dernière phase que nous proposons l'insertion de la notion de créativité : l'apprenant laisse son imagination s'exprimer à l'intérieur d'une production qui peut prendre n'importe quelle forme. Il s'agira donc de définir dans un premier temps le concept de la créativité dans les TIC pour ensuite décrire une séquence d'apprentissage sur le texte descriptif dont le but final sera de réaliser un support pour rédiger un texte descriptif. Il sera démontré en quoi les TIC ont favorisé la réussite de l'expérience.

2 Créativité et TIC dans l'enseignement des langues

Lors de la rédaction du curriculum et de sa programmation, l'enseignant effectue une réflexion sur "*la transposition didactique*" (Chevallard, 1991 : 15) qui implique une "*transposition du savoir savant*" en "*savoir à enseigner*". Il suffit de se rendre dans n'importe quelle salle de professeurs pour les entendre se plaindre du faible niveau des élèves d'aujourd'hui par rapport à ceux d'antan et donc d'une nécessité de simplifier encore plus le savoir savant. Cette baisse du niveau semble être intrinsèque à l'apprenant actuel, comme un défaut inné et génétique des temps modernes. Or l'enseignant a, quant à lui, ce mauvais défaut de ne pas se regarder ou regarder le monde qui l'entoure. La complexification de la société a fait que les élèves doivent continuellement affronter un matériel de plus en plus structuré et hétérogène. Quelle que soit la formation, les apprenants doivent acquérir certes des

compétences spécifiques, mais aussi des compétences linguistiques, relationnelles, sociales, technologiques, de navigation dans un espace virtuel, etc. L'enseignant les prépare alors à affronter l'hétérogénéité des attentes du monde universitaire ou professionnel. Lui-même ne peut se contenter d'avoir des compétences uniquement dans sa matière et sa didactique doit devenir plurielle pour un grand nombre d'apprenants. La technologisation et la modernisation de notre société impliquent de nouveaux besoins, de nouvelles compétences plus complexes, comme notamment l'apprentissage et l'utilisation des TIC à l'école. Les nouvelles technologies ne cessent d'augmenter ("*Internet, mobile phones, digital cameras, digital video recorders, learning objects (...), interactive whiteboards, wireless and networking technologies, podcasts, mp3 players, virtual reality (...)*", Finger & Jamieson-Proctor, 2009 : 63) et les apprenant doivent savoir les maîtriser et développer tout au long de leur scolarité des "*skills*" (67). Mais certains enseignants refusent eux-mêmes de s'insérer dans l'habitus des jeunes d'aujourd'hui. Nous illustrerons ultérieurement certains travaux réalisés par nos élèves. L'un d'entre eux a réalisé un monde virtuel avec le jeu des SIMS qui lui a demandé deux heures de travail par jour à l'ordinateur pendant deux semaines. Cette complexification de son support lui a permis d'effectuer un exposé oral d'une demi-heure. Ceux qui avaient réalisé un panneau d'affichage traditionnel se sont exprimés généralement pendant une dizaine de minutes. Ils ont certes parlé de manière plus correcte puisque le temps était plus court et donc l'erreur plus faible, mais nous avons retenu la performance de cet élève d'un niveau très élevé, dépassant ses limites, en tenant une production orale continue durant un temps aussi long. Ce qui l'a aidé, c'est effectivement l'apport des TIC dans son exposition. Piccardo et Yaiche (2005) annoncent la mort du manuel et la nouvelle nomination d'un autre. En effet, l'apprentissage doit être repensé avec "*la révolution numérique*" (446) ; le manuel n'est pas (ou plus) "*La Méthode*" ou l'unique "*matériel*" et de nouveaux "*outils*" et "*ressources*" (447) doivent être introduits. La didactique est devenue complexe et se limiter, comme certains le font encore, à l'unique utilisation du livre, constitue une pauvreté de cette dernière. L'exemple de cet élève est une invitation à penser le matériel didactique comme hétérogène pour donner à notre tour le meilleur de nous-mêmes. Le matériel pédagogique change et évolue à juste titre et c'est dans ce changement que l'enseignant doit apprendre à son tour à complexifier progressivement les tâches. Par exemple, au lieu de demander le panneau d'affichage comme support à un exposé, une démarche progressive pourrait être un support réalisé avec word dans un premier temps, puis avec PowerPoint, ensuite avec Cmaptools (logiciel pour réaliser des conceptogrammes) et enfin un programme nouveau au choix de l'élève. Effectivement, pour le professeur, cela implique d'interrompre le contenu disciplinaire traditionnel pour

enseigner à ses élèves ces nouvelles technologies, mais c'est un atout considérable pour le futur universitaire et professionnel. Il faut bien sûr que l'enseignant soit lui-même capable d'utiliser, de maîtriser et d'enseigner les TIC !

2.1 Pour une définition de la créativité en didactique

Le terme de créativité fait son apparition dans les années 50 aux États-Unis et en Grande-Bretagne à la suite d'une prise de conscience de la défaillance des tests d'intelligence (Titone, 1977 : 137). La créativité est "(...) *intrinsèque à la nature humaine et susceptible d'amélioration — de production et de 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 (textes, images, musique...), de capacité de libre association et dissociation, tout cela dans le cadre d'une dimension de plaisir, d'humour, de jeu*". (Piccardo, 2003 : 39). L'envie de créer, de modeler les objets est effectivement innée et elle se manifeste depuis la plus jeune enfance ; son intensité oscille avec le temps entre une envie de faire et de ne pas faire. Dans l'apprentissage, la dimension ludique est nécessaire à tous les âges, même si elle demeure inévitable et fondamentale pour les plus jeunes. Le plaisir apparaît, quant à lui, vers l'adolescence et il se charge doublement d'émotions lorsqu'il devient réciproque, c'est-à-dire un plaisir pour soi-même mais aussi pour le procurer aux autres. La dimension sociale et sa reconnaissance (par le biais de l'évaluation du professeur, quelle que soit ses formes) sont également l'une des caractéristiques intrinsèques à la créativité. D'un point de vue de l'apprentissage, la créativité permet de s'approprier les connaissances dans une production personnelle, nommée "*écriture créative*" dont "*le grand mérite*" est de "*prendre en compte le côté personnel de l'apprenant, de se relier à sa personnalité, donc de constituer un facteur remarquable de motivation (...)*" (Piccardo, 2003 : 150). En effet, l'apprentissage se base, dans un premier temps, sur une phase de réactivation des connaissances antérieures, de découverte et d'approfondissement de concepts théoriques nouveaux, une application dans des exercices (Cavalli, 2005), un repérage et une appropriation et transformation de la théorie en pratique (donc développement des compétences par la performance) à travers la créativité ou l'écriture créative. La dernière étape du processus d'apprentissage est bien sûr l'évaluation (Ibid.). Le pur concept théorique, souvent ennuyeux pour l'élève, prend alors tout son sens et se charge d'une connotation personnelle à travers la tâche créative, augmentant ainsi la motivation scolaire. La personnalisation de ce concept favorise alors l'assimilation des connaissances déclaratives et l'objet, œuvre d'art produit par l'élève, des compétences procédurales. Les performances exigées impliquent une grande mise en jeu de la personne et

de son instinct créatif. "*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, 2003 : 28). La dimension créative favorise également la motivation (individuelle et collective, le plaisir de produire et le plaisir d'écouter), l'expérience vicariante (apprendre en écoutant et regardant les autres avec plaisir), la prise de risques (dépasser ses limites) et donc le développement intrapersonnel et interpersonnel de l'individu. D'un point de vue didactique, un projet créatif est une occasion de découvrir également la culture de l'autre et de sortir de l'ethnocentrisme (Piccardo, 2009). Connaître l'autre pour mieux se connaître. Le développement des nouvelles technologies est un moyen pour développer sa créativité (Piccardo, 2009), mais aussi une fin en soi pour apprendre à maîtriser la compétence technologique. L'introduction des TIC dans la réalisation d'une tâche créative permet alors de développer encore plus les potentialités de l'apprenant et d'agir sur une nouvelle dimension de l'éducation. Les TIC peuvent servir la créativité comme activité ludique (Piccardo, 2003) ou comme instrument pour réaliser un support multimédia. Grâce aux TIC, l'apprenant devient demiurge non pas uniquement dans le sens où il crée, mais aussi parce qu'il a le pouvoir de modifier son œuvre à sa guise par un simple clic (Piccardo, 2003). La conception de l'apprentissage qui semble reposer sur des théories solides, constitue une ouverture vers "*la pensée divergente*" alors que l'école a tendance à se focaliser sur "*la pensée convergente*", celle où il n'y a qu'une seule réponse (Lubart, 2009 : 16). L'apprenant multiplie alors les points de vue sur le plan cognitif, culturel et social. D'un point de vue pédagogique, la "*dimension affective*" donne "*(...) l'impulsion au stockage des informations dans la MLT [mémoire à long terme]*" (Piccardo, 2003 : 72) par le biais de la "*cognition créative*" (Lubart, 2009 : 16). L'aspect pédagogique croise donc la didactique. La créativité se trouve être à la croisée des chemins dans la mesure où ses conséquences sont multiples et hétérogènes. Elle peut donc satisfaire les objectifs des professeurs qui peuvent parfois relever du domaine pédagogique (le climat de la classe, la relation professeur-élève, la motivation scolaire), technologique, culturel ou même purement didactique. L'appropriation des connaissances déclaratives est alors d'autant plus importante qu'elle permet de se maintenir dans le temps.

2.2 Créativité et TIC. Pour vivre et partager des e.émotions

Laisser libre court à l'expression des émotions et de la personnalité en construction est toujours un point délicat que les professeurs ont souvent peur d'aborder. Face à un public d'adolescents qui traversent une période difficile de l'existence, la priorité est donnée à la

didactique et les émotions sont souvent laissées de côté. La peur de blesser, la peur du souvenir, la peur de frustrer ou de bloquer, la peur d'être considéré trop farfelu par les autres enseignants, la peur de choquer les autres par des méthodes peu conventionnelles... Les raisons, centrées sur l'apprenant ou sur l'image du professeur, peuvent être multiples et parfois même justifiées. Mais dans une société où l'on demande au citoyen de repousser continuellement ses limites pour progresser socialement, le professeur est censé prendre également des risques et oser. Avec modération, bien sûr ! Nos élèves, citoyens de demain, doivent également être préparés entre les murs de l'école à se mettre en jeu afin de favoriser une insertion rapide et positive dans la société de demain qui ne cesse d'être de plus en plus complexe et qui demande des compétences toujours plus grandes, dans de nombreux domaines. L'apprenant doit donc apprendre à mettre en jeu sa personne, à pouvoir se montrer, parler de lui librement. La dimension émotive ne doit certainement pas remplacer celle cognitive, mais elles peuvent travailler en complémentarité. L'émotion n'est pas à prendre comme une matière brute puisque ce n'est pas un travail psychologique que l'enseignant effectue ; elle s'épanouit par le biais de l'imagination. Le professeur ne demande pas à l'élève de parler de ce qu'il ressent, mais il l'amène à le faire sortir grâce à l'imagination. Les facteurs émotionnels agissent également sur le plan intrapersonnel puisque l'élève peut se décharger positivement comme négativement dans son œuvre (Lubart, 2009). On peut laisser ses rêves, ses fantasmes, voire ses peurs s'y épanouir. Lors de l'activité créative sur le texte descriptif, nos apprenants devaient réaliser un support sur l'hôtel ou le restaurant de leur rêve. L'un d'entre eux a créé un hôtel avec : une chambre, un rêve (la chambre avec un bowling, la chambre des amoureux de l'art, la chambre de l'horreur, etc.). Le support multimédia devient alors une occasion pour laisser s'exprimer des émotions encore virtuelles, que nous appellerons *e.émotions*, que l'on partage alors avec la communauté.

2.3 Créativité et évaluation

La créativité permet enfin de se décentrer de l'aspect purement linguistique de l'enseignement et de l'évaluation de la langue (comme compétence grammaticale par exemple) pour focaliser l'attention de l'élève et celle du professeur sur la dimension créative. L'apprentissage n'est plus "*la caverne de la grammaire*" (Gajo, 2001 : 139) déjà évoquée, mais l'apprenant découvre alors le plaisir d'écrire et de créer avec et par les langues. La créativité a également des répercussions sur la grille d'évaluation (Lubart, 2009) qui doit alors se centrer sur la dimension créative. Le professeur n'est certes pas un critique d'art. Ce que les apprenants construisent matériellement ou virtuellement est une œuvre d'art créative qu'il ne faut pas

confondre avec une œuvre d'art artistique dont l'élaboration requiert des compétences artistiques acquises dans un contexte académique et qui se réalise seul (Aznar, 2009). Ici, l'apprenant-créateur part de son imaginaire qui n'est ni évaluable, ni critiquable de la part du professeur. L'objectif est de se baser sur des critères qui valorisent la créativité sans jamais la juger. Par exemple, pour une grille sur 10 points, il peut envisager 2 points pour l'originalité et 3 points pour la richesse de la créativité (un simple collage *versus* une maquette). Une telle démarche pédagogique a pour ambition la réussite et le succès de tous les apprenants. Il faut bien sûr que le désir de s'investir soit présent. L'une de nos élèves a refusé de faire le travail créatif sur le texte descriptif en disant qu'elle avait choisi le lycée hôtelier et non le lycée artistique, confondant ainsi les notions de support créatif et support artistique. Elle nous demandait une évaluation traditionnelle avec des questions sur un texte. Le rôle de l'enseignant change également parce qu'il n'adopte pas une démarche traditionnelle d'apprentissage et d'évaluation. Piccardo (2003) utilise justement la métaphore de la "*maïeutique*" (99) où sa fonction est alors d'accoucher la créativité de la pensée de ses élèves.

La créativité a pour objectif de montrer que les langues peuvent s'épanouir à travers des productions écrites et orales afin de laisser s'exprimer librement l'être bilingue et de valoriser à la fois la compétence déséquilibrée, mais aussi d'autres compétences moins scolaires, s'insérant ainsi dans une pédagogie de la réussite. Elle permet enfin de jouer sur la relation "*one-to-one*" entre l'élève et le texte (Rinvoluti, 2000) dans des activités telles que la chanson ou la récitation et sur la relation sociale de la langue entre le texte et plusieurs apprenants par la création de sketches par exemple. Dans notre exemple sur le texte descriptif, la démarche d'apprentissage sera expliquée pour montrer notamment que nous partons sur des concepts théoriques, donc une séquence didactique des plus ordinaires, pour construire ensuite avec nos élèves une tâche créative, les apprenants ayant bien sûr la possibilité de choisir de réaliser un support multimédia ou traditionnel. Seuls les supports multimédias seront commentés. À partir de la sélection des travaux les plus significatifs, nous montrerons comment ils laissent leur imagination et leurs émotions s'épanouir dans leur chef-d'œuvre virtuel.

3 Un projet. Création d'un support pour le texte

3.1 Le contexte, l'école, les classes

La Vallée d'Aoste (VDA) est une région du nord de l'Italie qui se démarque par son bilinguisme institutionnel franco-italien. Ce Statut spécial de région autonome a connu une

série de grandes étapes. Aujourd'hui, plus personne ne parle le français dans les rues d'Aoste alors qu'avant l'unification de l'Italie en 1861, les Valdôtains utilisaient le français et le dialecte franco-provençal, appelé patois. À partir de la formation de l'état italien, une revendication de la valdostanéité s'est affirmée par la défense de la langue française (Omezzoli, 1995) contre l'introduction progressive de l'italien et son officialisation. La disparition du français connaît son apogée durant l'époque fasciste (1919-1945). La Constitution italienne est rédigée en 1948 ; elle confère à la Vallée d'Aoste son Statut spécial (article 115) et sa particularité linguistique avec un enseignement paritaire des deux langues (articles 38-39-40 de la Loi constitutionnelle n° 4 du 26 février 1948 du Statut spécial pour la Vallée d'Aoste). Le français est utilisé dans l'Administration régionale et il est pratiqué de la crèche au lycée. Jusqu'à l'école maternelle, c'est un apprentissage ludique de la langue et, à partir de l'école primaire, toutes les matières doivent être enseignées dans les deux langues. Au collège et au lycée, le nombre d'heures en italien et en français est identique. Un budget est également prévu au collège pour la réalisation de projets bilingues. Les politiques linguistiques éducatives s'insèrent dans un projet plurilingue tout au long de la scolarité. Depuis 1998, la quatrième épreuve (la quarta prova) de français a été instaurée afin de proposer un baccalauréat ad hoc inclus dans ce continuum.

L'Istituto Professionale Regionale Alberghiero (IPRA) est un lycée professionnel hôtelier de la Vallée d'Aoste. L'objectif formatif de cet établissement est professionnel puisqu'il prépare à la formation de cuisinier et serveur en salle et bar. Les élèves entrent au lycée, en 1^{ère} année, à l'âge de 14 ans et le cycle d'études y est quinquennal. En fin de 5^{ème}, ils ont donc 19 ans. L'activité que nous allons présenter a été réalisée dans nos deux classes de 1^{ère} ; la première (A) se compose de 23 élèves et la deuxième (B) de 22.

3.2 Le module d'apprentissage

3.2.1 Déroutement des séquences

Enseigner le texte descriptif implique une première découverte de la littérature, découverte fondamentale en vue de la préparation aux épreuves du baccalauréat de français. Mais l'art littéraire n'inspire guère les apprenants d'un lycée professionnel. Ils préfèrent d'ailleurs la grammaire qu'ils connaissent, mais qu'ils ne maîtrisent que partiellement plutôt que la littérature. L'un représente le connu et le familier car ils la pratiquent quotidiennement depuis l'école élémentaire alors que l'autre représente l'inconnu. Il est donc nécessaire de rassurer les élèves en exposant le plan de travail, les différentes notions abordées et notre volonté de les présenter simplement. Le module sur le texte descriptif s'est déroulé autour de quatre

séquences : le portrait, la description physique et le caractère, la description objective et subjective des personnes, les objets et lieux, l'espace imaginaire. Les finalités étaient de maîtriser les notions fondamentales du texte descriptif, d'améliorer la production écrite et orale et de stimuler l'imaginaire. La construction d'un support personnel et créatif (panneau d'affichage, maquette, présentation PowerPoint, jeu vidéo,...) pour illustrer son texte descriptif apparaît à la fin du module comme un objectif socio-affectif. Durant le premier quadrimestre, le portrait physique et moral ont été abordés par le biais d'une révision sur les parties du corps et d'une découverte du lexique du caractère. Différents exercices ont été mis en place, de l'exercice à trous à l'association en passant par des exercices interactifs sur Internet. C'est sur un brainstorming de cette séquence que le second quadrimestre a débuté. Par le truchement de différents extraits de textes littéraires, les apprenants ont été amenés à distinguer la notion de subjectivité de celle de l'objectivité, de réalisme de celle de la fiction. Il s'agissait progressivement de les familiariser avec l'esthétisme du texte littéraire et de la beauté poétique par l'utilisation de différentes figures de rhétorique de base (métaphore, comparaison, champ lexical). Un travail parallèle a également été fait sur la grammaire car les textes permettaient de réaliser, de manière inductive, une révision sur de nombreux points comme les temps verbaux de l'indicatif, l'adjectif qualificatif, la proposition relative ou encore l'accord du participe passé.

3.2.2 De la connaissance déclarative à la connaissance procédurale par la réalisation d'un support

Le baccalauréat en VDA relève d'un niveau taxinomique très élevé. Les apprenants peuvent choisir entre trois typologies d'épreuves : l'analyse littéraire, la dissertation et l'analyse-production (une étude comparative entre deux textes et d'une iconographie). Les sujets sont identiques pour toutes les formations : de la formation générale à celle professionnelle et technique. L'apprentissage de la littéracie est donc extrêmement complexe et difficile, notamment dans les filières professionnelles ou techniques. Mais les élèves d'un lycée professionnel doivent accéder aux mêmes connaissances déclaratives et procédurales que ceux des formations générales. Ces connaissances ne peuvent certes pas être étudiées de la même manière, mais l'égalité des chances passe par cette croyance en l'égalité de l'éducation. L'appropriation des concepts théoriques du genre passe par leur réexploitation à l'intérieur d'une production écrite personnelle qui est ensuite exposée à la classe. La dimension créative joue alors un rôle fondamental par la réalisation d'un support sur n'importe quelle matière (papier, bois,...) ou d'un support multimédia. Dans le texte descriptif, la consigne était de

rédigé un texte descriptif sur l'hôtel, le bar ou le restaurant de leur rêve (lieu, objets et personnel) et de l'exposer à la classe grâce à un support. Les notions fondamentales à exploiter ont été revues à ce moment-là. Certains ont utilisé le bois, le polystyrène, des boîtes à chaussures, du carton. Les supports virtuels ont été faits avec : PowerPoint, le jeu des SIMS, le programme d'Ikea et Planningwiz.com. La richesse de la créativité permet surtout de développer sa production écrite et orale. L'exemple de Kevin, qui avait réalisé l'hôtel de ses rêves avec le jeu des SIMS, a été cité précédemment. Il a projeté virtuellement l'hôtel de ses rêves avec une chambre, un fantasme. Il y avait la chambre de l'horreur où les lits étaient des cercueils, la chambre des amoureux de l'art avec des statues et chefs-d'œuvre de la renaissance, la chambre disco... La réalisation de ce support virtuel lui a permis de dépasser matériellement les limites du réel. À la différence d'une maquette réalisée avec le polystyrène par exemple, l'élève avait choisi un bar sportif, en noir et blanc (couleurs de l'équipe de football de la Juventus) avec de nombreux objets évoquant le thème du football, la création était limitée par la matière. Dans un monde virtuel, l'élève peut développer les potentialités de son imagination et transformer son bar en un stade de football aussi grand que celui du stade de France. Notre exemple peut sembler démesuré, mais l'idée est de montrer que les TIC permettent de laisser s'épanouir l'imaginaire et faire vivre à l'apprenant, mais aussi à l'ensemble de la classe des *e.émotions* où l'on prend le temps, le temps d'un instant de se laisser transporter dans ce monde virtuel et de rêver. D'un point de vue didactique, durant sa performance, il a véritablement dépassé ses limites en s'exprimant en français de manière continue pendant 30 minutes. D'un point de vue théorique, les "*nouvelles technologies*" constituent un "*déclencheur du potentiel créatif du sujet en classe de langues (...)*" (Piccardo, 2003 : 44) et, par conséquent, de ses potentialités linguistiques et affectives. L'apprenant et l'ensemble de la classe, projetés à l'unisson dans un univers virtuel, vivront alors des *e.émotions*. La dimension affective se situe à la fois sur un plan réaliste et virtuel. Cet élève de niveau moyen a donc fait une excellente et difficile prestation et pourtant, c'est un redoublant de première qui avait rencontré de nombreux problèmes comportementaux. Un bon encadrement et ce type de défi lui ont permis de passer brillamment l'année scolaire. Lorsque nous l'avions rencontré pour la première fois, il s'était présenté comme un mauvais élève en français. Il a pourtant obtenu la note 6 / 10 durant les deux quadrimestres. Lorsque nous avons commencé les contrôles des verbes, il disait ne pas pouvoir obtenir la moyenne. Il a pourtant fini l'année avec un 7 / 10 au dernier contrôle. Le but de poser régulièrement des défis en classe favorise ainsi une volonté autonome des apprenants de poser à leur tour des défis dans des activités les plus simples comme un devoir en classe.

4 Conclusion

La créativité peut prendre plusieurs formes, qu'elle soit plus traditionnelle (simple expression écrite sur un sujet imaginaire), concrète (réalisation d'un support sur une matière) ou virtuelle grâce aux TIC, elle permet de focaliser l'attention de l'apprenant sur la tâche tout en laissant un espace ouvert à son imagination. D'un point de vue affectif, créativité et TIC repoussent les limites du réel et transforment l'émotion ressentie en une e.émotion que l'on partage alors avec l'ensemble de la communauté. D'un point de vue didactique, la complexification d'un support virtuel permet ainsi de complexifier également la production écrite et orale, de lancer de nouveaux défis inscrits dans l'habitus des jeunes d'aujourd'hui et de favoriser ainsi la motivation scolaire. L'enseignant valorise alors une autre compétence qui semble au premier abord moins scolaire pour l'élève, mais qui devrait l'être avec le temps. Sans pour autant exclure la réalisation d'un produit plus traditionnel, les apprenants doivent apprendre à maîtriser les différentes formes de la technologie et l'école est le lieu idéal pour préparer les élèves au monde technologique de demain.

Références bibliographiques

- Aznar, G. (2009). "Préciser le sens du mot « créativité »". *Synergie Europe*, n°4, pp. 23-37.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme*. Le cas du Val d'Aoste. Paris : Didier.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (éd. rev. et aug.) suivi de Chevallard, Y. & Johsua, M-A. (1991). *Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Finger , G. & Jamieson-Proctor, R. (2009). Assessment issues and new technologies : eportfolio possibilities. In C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Ed.), *Educational assessment in the 21st century. Connecting theory and practice* (pp. 63-81). New York : Springer.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Lubart , T. (2009). Entretien avec Todd Lubart. Propos recueilli par Joëlle Aden et Enrica Piccardo. *Synergie Europe*, n°4, pp. 16-22.
- Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*, 9^{ème} éditions. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Omezzoli, T. (1995). Lingue e identità valdostana. In *Storia d'Italia. Le regioni dall'unità a oggi. La Valle d'Aosta* (pp. 139-202). Torino : Einaudi.
- Piccardo, E. (2003). *Créativité et technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat en Linguistique Française, Université de technologie de Compiègne et Università degli studi di Brescia
- Piccardo, E. (2009). "Introduction". *Synergie Europe*, n°4, pp. 7-12.

Piccardo, E. & Yaiche, F. (2005). "Le manuel est mort, vive le manuel" : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage". *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 140, pp. 446-464.

Rivoluceri, M. (2000). The humanistic exercise. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 194-210). Cambridge : Cambridge University Press.

Titone, R. (1977). *Psicodidattica*. Brescia : La Scuola.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge : Cambridge University press.