

Apprentissage des langues et créativité: production orale en classe d'anglais

Slavka Pogranova

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation FPSE, Université de Genève, Suisse

Slavka.Pogranova@unige.ch

Mots clé: apprentissage des langues, créativité, pratiques d'enseignement, école primaire

Key words: foreign language learning, creativity, teaching practice, primary school

Introduction

La créativité est souvent associée dans la littérature à des termes comme la découverte, l'imagination, l'innovation ou l'invention. Elle se situe entre plusieurs disciplines, telles que les sciences cognitives ou les sciences de l'éducation. En sciences de l'éducation, le développement de la créativité fait désormais partie des capacités transversales de divers curricula européens et toutes les matières, y compris les langues, doivent y contribuer. Se pose dès lors la question des pratiques d'enseignement. L'introduction de la créativité a ouvert la question de la transposition didactique en termes de la mise en œuvre de dispositifs et de processus à construire chez les élèves, de pratiques qui développeraient les compétences langagières des élèves, tout en favorisant leurs capacités créatives. En lien avec la créativité, trois concepts pédagogiques sont à distinguer: l'enseignement créatif (*creative teaching*), un enseignement ayant pour but de captiver davantage les élèves, l'apprentissage créatif (*creative learning*), le processus pendant lequel les élèves mobilisent leur imagination pour créer de nouvelles productions et l'enseignement au service de la créativité (*teaching for creativity*) (Craft, 2005). Dans cette optique, le présent article propose de réfléchir sur le deuxième concept et plus particulièrement dans le cadre de l'apprentissage des langues.

Apprentissage des langues et créativité

Dans la psychologie différentielle de Lubart (2012), «la créativité est la capacité à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste» (p. 14). Il s'agit d'une suite «d'événements, de pensées, d'actions amenant un individu de la page blanche à la production» (p. 20). Cette production nouvelle peut varier d'un degré minime à un degré important (cité dans Puozzo Capron, 2014). Dans cette perspective, il ne s'agit pas de «laisser créer tout et n'importe quoi dans l'objectif de développer un prétendu génie créateur» mais de réguler la créativité par un apprentissage ciblé et des contraintes fixées par l'enseignant (Puozzo Capron, 2014, p. 103). Selon Aden (2014), l'apprentissage créatif est un processus d'imagination de «liens nouveaux entre des éléments connus» (p. 8), un processus pendant lequel l'inconnu est intégré à la réalité qui devient ainsi transformée. Selon la même auteure, «une attitude créative invite à ne pas reprendre systématiquement les mêmes chemins ou reproduire les réponses déjà données, à se mettre en questionnement et en recherche pour répondre à un défi, trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences et notre imaginaire» (Aden, 2009, p. 174). Apprendre une langue est en soi un acte créatif, car cela implique une éventuelle combinaison à l'infini de mots et d'expressions dans «des situations jamais identiques» (p. 174). Selon Hedge (2000) lorsque un élève parle, les activités orales lui donnent une possibilité de tester ses hypothèses initiales et de restructurer son savoir langagier. Lors de ses interactions, une négociation des significations a lieu, visant à rendre les énoncés plus compréhensibles. L'acte d'interagir lui-même pousse

ainsi l'élève à produire la langue adéquate, ce qui à son tour, représente un nouveau *input* pour les autres.

Production orale en contexte scolaire

Revenons à présent sur la production orale en contexte scolaire. La maîtrise de la langue est le résultat d'une pratique régulière. Blanken (1991) et Portmann (1991) proposent un concept de l'apprentissage des langues selon les modèles psycho-neurolinguistiques consistant en quatre niveaux: la pré-planification du niveau pragmatique (la planification des intentions langagières en prenant en compte le genre du message oral, le contexte et les connaissances préalables), la planification linguistique (la planification des sons, des mots, des phrases; l'activation des phonèmes, des graphèmes et des significations de mots), la planification et la réalisation de l'acte de parler ainsi que le contrôle des processus cités ci-haut (cité par Storch, 2001, p. 213). Les élèves apprenant les langues retrouvent les difficultés au niveau de la planification linguistique et la réalisation de l'acte de parler, contrairement aux *native speakers* se focalisant principalement sur les aspects pragmatiques (sur le contenu), étant donné que la planification linguistique se déroule chez eux de manière automatique (Storch, 2001). Le développement des automatismes chez les élèves (automatismes qui sont par définition non créatifs mais de premier ordre au niveau primaire) est favorisé par l'instauration de routines en classe de langue (consultation des documents de références contenant des mots-clés, lecture des indications sur la prononciation, usage des phrases nécessaires pour diriger les jeux), donnant aux élèves un cadre de travail sécurisant et les outils les aidant dans la planification linguistique et la réalisation de l'acte de parler.

Dans le contexte scolaire, la production orale et plus généralement l'apprentissage des langues supposent une certaine tolérance à l'imprévu: à partir des données de départ, l'élève s'approprie des contenus nouveaux, en incorporant une dimension de gestion de l'inconnu et d'adaptabilité aux situations de communication. Lors de son apprentissage, il adopte divers comportements (rythmiques, articulatoires, prosodiques...) et réalise plusieurs opérations d'apprentissage: reproduction, variation langagière, créativité linguistique, improvisation, prise de parole et mémorisation (Pendanx, 1998). La première est une phase d'acquisition de phrases, étape nécessaire pour permettre de comprendre leur sens et de mettre en place ces nouveaux comportements. Le deuxième concerne les transformations réalisées à partir du discours oral comme le changement de point de vue de l'énonciateur ou de la situation de communication. La troisième consiste en une capacité à combiner les phrases produites à partir d'un modèle connu et intériorisé. Dans la quatrième, l'élève est entraîné à réagir dans une situation inattendue, inhérente à toute communication et dans la cinquième, il prend l'initiative d'initier lui-même un échange en classe. La dernière requiert une mémorisation de nouveaux mots, étape sans laquelle l'apprentissage ne peut pas avoir lieu (Pendanx, 1998). Examinons à présent la question de la créativité, à l'aide des opérations ci-dessus, dans les pratiques d'enseignement.

Exemple de production orale en classe d'anglais

La leçon d'anglais que nous proposons d'analyser a été réalisée en mars 2015 dans une école primaire genevoise, notre terrain d'investigation. Le contrat de recherche a été établi sur la base suivante: choisir dans le manuel *MORE ! 7^e* (manuel en vigueur en 2015 pour les élèves âgés de 11-12 ans) des activités de production orale, les planifier et les mettre en œuvre. L'objectif principal était celui de développer les compétences langagières des élèves en fonction de leur niveau initial, tout en aménageant les activités selon le profil de la classe et les préférences de l'enseignante. Nous lui avons demandé d'enseigner à partir des activités de son choix, lui laissant ainsi la liberté de concrétiser ce que cela signifiait. Les

données principales ont été recueillies à l'aide d'un enregistrement vidéo et audio permettant d'avoir accès aux interactions verbales entre l'enseignante et les élèves.

Voici une courte description de la leçon réalisée, suivi d'un tableau récapitulant les étapes essentielles: L'enseignante commence la leçon en introduisant les *flashcards* et demandant aux élèves de se rappeler des prépositions vues lors des leçons précédentes. Ainsi, quatre prépositions sont prononcées (*on, under, next to, in*) et leurs images sont affichées au tableau. Cela est suivi d'une révision du vocabulaire: l'enseignante montre une quinzaine d'autres *flashcards* représentant différents objets de la classe (*pen, pencil, book...*) et les élèves sont invités à les nommer un par un. Après ces deux étapes préliminaires servant de réactivation des connaissances des élèves, l'enseignante leur demande de fermer les livres, elle s'imagine un objet caché dans la classe et les élèves doivent deviner le lieu où l'objet se trouve en posant des questions (*Is it on the floor ?...*). Un exemple est donné en collectif, puis les élèves travaillent en groupes. Lors de la dernière activité, les élèves reçoivent deux images et sont amenés à relever les différences. La leçon de production orale se termine ainsi.

Étapes	Paroles des élèves	Production orale	Formes sociales
1. Introduction	<i>on, under, next to, in</i>	4 prépositions	collectif
2. Révision du vocabulaire	<i>pen, pencil, book...</i>	15 objets de la classe	collectif
3. Enseignante choisit un objet dans la classe et les élèves devinent où l'objet se trouve	<i>Is it on the floor ? Is it next to the desk ? Is it a computer ? No, it's a pencil case.</i>	Questions - Réponses	collectif puis en groupes de 4
4. Description des différences (2 images)	<i>In A the bag is on the desk. In B it's on the floor.</i>	Phrases comparatives	à 2 puis en collectif

Tableau 1 : Les étapes essentielles de la leçon

Dans cette leçon, plusieurs faits sont à relever. Au niveau de la production orale, les élèves s'expriment la première partie de la leçon (activités 1 et 2) sous forme de mots isolés. Les étapes de production orale plus libres, lors desquelles les élèves produisent des phrases plus ou moins complètes, sont proposées en fin de leçon et durent chacune environ 5 minutes (activités 3 et 4). Ainsi, dans une leçon d'une durée de 30 minutes, le temps de parole de l'enseignante reste plus élevé que celui des élèves. Lors des activités de *flashcards* (activités 1 et 2), la forme écrite des mots révisés n'est pas proposée (au tableau noir ou sur un autre support). En cas de besoin, elle aurait pu servir de soutien aux élèves en difficulté lors des activités suivantes. En l'absence de modèles de phrases à reproduire dont s'inspirer en vue d'une éventuelle variation langagière (les manuels d'enseignement restent fermés), les élèves produisent de mémoire des phrases dont ils se souviennent des leçons précédentes, ne sortant ainsi pas de leur *zone de confort*. Les phrases produites proviennent de leur répertoire de mots appris par coeur, contenant peu de modifications ou de variations du vocabulaire considéré comme acquis. Tout au long de la leçon, ils sont amenés à réaliser deux opérations d'apprentissage: la reproduction et la mémorisation. Nous constatons que lors des leçons précédentes les élèves ont bien mémorisé le lexique, l'usage des mots (prépositions et objets d'école) et ont intériorisé quelques structures syntaxiques (*In the A the bag is on the desk*).

Se pose dès lors la question des pratiques d'enseignement, pratiques qui développeraient les compétences des élèves, tout en favorisant leur créativité. À notre sens, la présentation de modèles à l'oral, l'élaboration commune d'une variété d'expressions possibles (création d'une culture commune par écrit) et l'exploitation de divers supports qui seraient à leur disposition (glossaires, manuels, posters, tableau, listes de vocabulaire personnel...) auraient pu leur donner la possibilité de produire des variations langagières (au choix: prépositions, indications de lieux, objets d'école, autres objets, couleurs, nombres,

connecteurs, mots personnels...) et développer par conséquent leur capacité combinatoire par rapport aux modèles proposés. Cela leur aurait permis de produire des phrases plus personnelles, en se basant sur leurs savoirs, leurs préférences et l'imagination. De plus, lors de l'activité 3 (questions-réponses) qui reste imaginaire (les élèves s'imaginent le lieu où se trouve l'objet caché), l'utilisation de divers objets concrets aurait pu les inciter à s'engager davantage dans l'activité (la manipulation d'objets et la visualisation restent des aspects importants à l'école primaire), les poussant à s'adapter à chaque fois à une nouvelle situation de communication (et à l'inconnu) et à s'exprimer plus spontanément. Cette activité (orientée vers un but à atteindre: trouver l'objet caché) aurait pu permettre de recueillir des traces d'apprentissage créatif, à savoir des traces de nouveauté ou d'originalité (Puozzo Capron, 2014; Puozzo Capron – Piccardo, 2011). De plus, l'usage des expressions les aidant à guider les échanges, par exemple sous forme de supports préalablement travaillés (*I didn't understand. Can you repeat? Let's carry on. No, it's not this object. ...*) aurait pu encourager l'improvisation ou la prise de parole plus élevée de leur part. Quant à la dernière activité (description des différences entre 2 images), elle reste au stade de la reproduction des phrases préalablement intériorisées.

Conclusion

En résumant, dans la leçon présentée, les élèves avaient tendance à reproduire des *chunks*, des expressions presque figées, reliées par des règles de grammaire et stockées en mémoire en tant que telles (les parties de ces unités lexicales n'ont pas été identifiées). Ces phrases types correspondent aux besoins réels des élèves au début de l'apprentissage, facilitant la communication et permettant de constituer leur premier bagage lexical sur le thème travaillé. Elles sont «prêtes à porter», plus ou moins automatisées, et peuvent être réutilisées dans les activités, plus particulièrement celles visant la mémorisation et la consolidation des savoirs. La situation est tout autre lors des activités de production orale plus libres ayant comme visée de favoriser l'apprentissage créatif. Pendax (1998) constate que les apprentissages des élèves tendent à s'évanouir dès que les élèves s'expriment dans des situations de production plus personnelle. Cela a plusieurs causes : d'une part, les enseignants ont une tendance à proposer des activités proches «des données de départ» pour garantir une production sans fautes, d'autre part, dans des productions personnelles les élèves sont amenés à créer des phrases à partir du sens et à ne plus réagir dans des situations préétablies à l'aide des phrases préalablement choisies (Pendax, 1998, p. 112).

Perspectives

La capacité à combiner les mots, à produire des phrases nouvelles à partir du connu et en fonction de situations de communication nouvelles (variation langagière, créativité linguistique, improvisation, prise de parole) constituent autant d'objectifs à long terme pour un enseignement des langues. L'idée serait de commencer à créer chez les élèves des réflexes, de leur demander de produire des phrases qui conviennent à partir des situations de communication travaillées en classe, de développer leur créativité qui mobiliserait leur imagination (nouvelles idées, nouveaux mots), tout en donnant la priorité au sens dans le passage des phrases automatisées à la production orale plus libre (et ne s'arrêtant pas à la mécanisation des phrases types). Dans ce sens, la créativité peut être considérée comme un moyen à prendre en compte lors du développement des compétences langagières des élèves et serait au service de la communication. Le défi de l'école primaire d'aujourd'hui est de faire justement un travail sur ce passage entre ce que nous pourrions appeler les acquisitions automatisées (*chunks*) et les productions orales plus libres. La production libre requiert un haut degré d'automatisation à l'oral, d'autres connaissances et compétences sont également mobilisées (capacité à reproduire des sons, usage et variété du lexique, savoir grammatical,

etc.) et qui sont tous des éléments à acquérir très tôt, dès l'école primaire, et à développer tout au long de l'apprentissage.

Références bibliographiques:

- ADEN, Joëlle – BASSIS, Odette – CRANCE, Marie-Cécile: La créativité et l'apprentissage des langues, des mathématiques et du sport. *Educateur*, 2014, n. 2, pp. 8 – 9.
- ADEN, Joëlle: La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 2009, n. 4, pp. 173 – 180.
- BLANKEN, Gerhard: Die neurolinguistische Basis von Sprachautomatismen. In: BLANKEN, Gerhard (dir.): *Einführung in die linguistische Aphasologie: Theorie und Praxis*, Freiburg: HochschulVerlag 1991, pp. 121 – 156.
- CRAFT, Anna: *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. New York: Routledge 2005.
- HEDGE, Tricia: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press 2000.
- LUBART, Todd: Les ressorts psychologiques de la créativité. *SEES/Revue économique et sociale*, 2012, n.4, pp. 13 – 21.
- PENDANX, Michèle: *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette 1998.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer 1991.
- PUCHTA, Herbert – STRANKS, Jeff – GERNGROSS, Günter – HOLZMANN, Christian – JEWIS-JONES, Peter: *MORE ! 7^e Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press and Helbling Languages 2013.
- PARMINTER, Sue – GARDINER, Liz – PUCHTA, Herbert – STRANKS, Jeff: *MORE ! 7^e Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press 2013.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle: Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. *Réflexion théorique et pratique sur la triade: créativité, émotion, cognition*. *Voix Plurielles*, 2014, n. 11.1, pp. 101 – 111.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle – PICCARDO, Enrica: Pour une évaluation créative en classe de langue. In: MAURER-FEDER, Marie-Thérèse (dir.): *L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Actes du Ve colloque international de l'Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants étrangers*, Dijon: Université de Bourgogne 27 – 28 Mai 2011, pp. 91 – 100.
- STORCH, Günther : *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink 2001.

Summary

Foreign language learning and creativity: speaking in English classroom

Creativity is often associated in the literature with the terms such as discovery, imagination, innovation or invention. The present article reflects on the creative learning and particularly in the context of foreign language learning. Being creative implies producing something new which is adapted to the situation and the teacher's requirements, while using own knowledge, experiences and imagination. During speaking, pupils move through different learning stages such as memorizing, reproducing expressions after models, improvising or addressing other pupils spontaneously. Using an example of the teaching practice (English lesson, primary school, Geneva), the present contribution reflects on these different stages and the questions of creativity.